

Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Antropología

Profesora Patrocinante:
Señora María Pía Poblete
Instituto de Ciencias Sociales

Aproximación a la Identidad Profesional de Docentes Rurales de la Provincia de Valdivia a través de Relatos de Vida.

Tesis para optar al Título de Antropóloga
Y Licenciado en Antropología.

Marcia Egert Laporte
Valdivia- Chile
2007

Índice

Capítulo	Contenidos	Página
1.	Introducción	1
2.	Discusión Teórica	5
2.1.-	Apuntes sobre la identidad individual	5
2.2.-	La pregunta por la identidad social	9
2.3.-	La noción del otro	10
2.4.-	El concepto de identidad profesional	11
2.5.-	Identidad profesional de los profesores rurales	14
2.6.-	Representaciones subjetivas y colectivas en la construcción de la identidad profesional docente	15
2.7.-	Los relatos de vida y el análisis de la identidad profesional	16
3.-	Objetivos de la investigación	20
3.1.-	Objetivo General	20
3.1.1.-	Objetivos específicos	20
4.-	Antecedentes Históricos para comprender al profesor rural de la Provincia de Valdivia	21
4.1.-	Síntesis histórica de la educación primaria chilena republicana	21
4.1.1.-	Principales cambios en materia de educación a partir de 1990	27
4.2.-	La formación del profesor de enseñanza básica	30
4.3.-	Apuntes sobre la trayectoria gremial de los profesores	35
4.4.-	Antecedentes generales sobre los profesores rurales en Chile	41
4.5.-	La educación rural en la Provincia de Valdivia	41
5.-	Descripción de la metodología	46
5.1.-	Tipo de investigación y fuentes utilizadas	46
5.2.-	Elección de los informantes y realización de las entrevistas	46
5.3.-	Registro de la información	47
5.4.-	Proceso de análisis	48
5.5.-	Presentación general de los profesores	50
6.-	Resultados y discusión	52
6.1.-	Experiencias escolares de los profesores	52
6.1.1.-	El acercamiento a la dinámica rural urbana durante la enseñanza primaria	53
6.1.1.1.-	Profesores con educación primaria rural	53
6.1.1.2.-	Profesores con estudios en escuelas urbanas	55
6.1.1.3.-	Comentario a la situación de los profesores con respecto a la ruralidad durante su etapa escolar	56
6.1.2.-	Los diferentes tipos de escuelas: misionales, particulares independientes, en los recuerdos escolares de los profesores	57
6.1.2.1.-	Las escuelas misionales	57

6.1.2.2.-	Las escuelas particulares independientes	61
6.1.2.3.-	Las escuelas fiscales en los relatos sobre educación primaria	62
6.1.3.-	La experiencia escolar como elemento clave en la construcción de la identidad profesional de los profesores: análisis de los relatos	63
6.1.3.1.-	Comentarios sobre las influencias familiares y escolares destacadas en los relatos	63
6.1.3.2.-	El relato de Luisa: La madre como referente para la construcción de la identidad docente	64
6.1.3.3.-	El Relato de Patricio: Discursos sobre la profesión: La docencia como apostolado.	69
6.1.3.4.-	Las profesoras primarias como referentes para la construcción de la identidad profesional en el relato de Rosa	71
6.1.3.5.-	“Profesores que venían normalistas de por vida”: Recuerdos de la Escuela Anexa a la Normal de Valdivia.	73
6.2.-	La formación profesional de los profesores	76
6.2.1.-	Caracterización general de la formación docente de los profesores a través de sus relatos de vida	76
6.2.2.-	La formación normalista	79
6.2.2.1.-	El modelo de profesor rural normalista de acuerdo a los relatos de los profesores	80
6.2.2.2.-	El cierre de las normales	85
6.2.3.-	La formación universitaria a través de los relatos de vida recopilados (período 1974-1982)	87
6.2.3.1.-	Concepto de profesor en los docentes con formación universitaria	90
6.3.-	Trayectorias profesionales de los docentes	93
6.3.1.-	Síntesis de los itinerarios profesionales de los docentes	93
6.3.2.-	Recuerdos y comentarios sobre el proceso de inserción profesional	96
6.3.3.-	Condiciones de vida y trabajo	101
6.3.3.1.-	Condiciones materiales de las escuelas	101
6.3.3.2.-	Instalarse a vivir la ruralidad	108
6.3.3.3.-	Las relaciones entre el profesor y la comunidad rural	113
6.3.3.4.-	Las remuneraciones	115
6.3.4.-	Relaciones profesionales	118
6.3.4.1.-	Relaciones con colegas dentro de una misma escuela	118
6.3.4.2.-	Relaciones con colegas de otras escuelas	122
6.3.4.3.-	Relaciones con colegas a través de la participación gremial	125
6.3.5.-	La actividad docente rural	130
6.3.5.1.-	La docencia y el aislamiento: “Haciendo patria, lejos de la civilización”	130
6.3.5.2.-	Referencias constantes: Sobrecarga de trabajo e insuficiencia de Recursos Materiales	134
7.-	Conclusiones	144
8.-	Bibliografía	153

Índice de Cuadros

Cuadro		Página
1.	Presentación general de los profesores	51
2	Tipos de escuelas primarias a las que asistieron los profesores	52
3	Profesores con estudios primarios en escuelas rurales	56
4	Profesores con estudios en escuelas urbanas	62
5	Profesores con estudios en escuelas fiscales	76
6	Formación docente de los profesores	95
7	Itinerarios docentes de acuerdo a los relatos de vida	

Índice de imágenes

	Página
Mapa N° 1: Provincia de Valdivia	45
Promoción 1939, alumnas Escuela Normal de Angol	84
Fotografía 1, colección profesora Higinia	92
Fotografía 2, colección profesora Higinia	129
Fotografía 3, colección profesora Higinia	152

A todas las personas que hicieron posible este trabajo:

A los profesores que amablemente me permitieron acceder a sus experiencias personales, de incalculable valor para todos aquellos que buscamos comprender las claves de nuestra sociedad.

A mi abuela Alhucema Castillo, porque a través de sus cuentos e historias fue cultivando en mí la curiosidad por el pasado y las formas de convivencia humana, que derivaron finalmente en un interés específico por la antropología y la historia social.

Y a todos los que de una u otra forma me han ayudado a concluir este proceso: mi familia, amigos, a todos.

1.- Introducción

La investigación que a continuación se presenta tiene el objetivo general de contribuir a la comprensión de la identidad profesional de los profesores rurales de la Provincia de Valdivia, a través del análisis de doce relatos de vida.

En esta investigación se describen una serie de elementos recurrentes en los relatos de vida, que nos hablan de la presencia de una identidad profesional que posee características específicas y a la cual podemos aproximarnos de acuerdo a diversos niveles de especificidad. Primeramente, los entrevistados son profesores, luego son profesores primarios (o básicos), además, han estado o están insertos en escuelas rurales, y finalmente pertenecen a la Provincia de Valdivia. Evidentemente, podríamos seguir afinando este entramado identitario incluyendo la dimensión de género, la formación profesional seguida en términos específicos, la etnia, la adscripción religiosa y probablemente otras dimensiones generadoras de identidad. Sin embargo, en esta investigación consideramos relevante detenernos a observar aquello que une, en términos de identidad profesional, a un grupo diverso de profesores rurales valdivianos con un desarrollo prolongado de actividad docente. En cuanto a las diferencias, consignamos especialmente aquellas que se refieren específicamente al tipo de formación docente, ligadas en nuestro grupo de entrevistados, especialmente al rango etéreo. El tema de las diferencias de género o la identidad étnica es mencionado de acuerdo al modo, bastante residual, en que surge en los relatos, pero no es motivo de análisis específico.

En relación al acercamiento teórico al tema de la identidad, hemos tomado en consideración especialmente algunos conceptos surgidos a partir del construccionismo social y el interaccionismo simbólico, así como la denominada perspectiva 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. Así, los individuos se autoadscriben a ciertas categorías específicas, al tiempo que caracterizan a los “otros”, aquellos que no participan de ciertas identidades específicas, 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.

Metodológicamente, la nuestra es una investigación cualitativa, que utiliza la entrevista en profundidad como herramienta principal para la obtención de información, en este caso relatos de vida solicitados, producidos en el contexto de entrevistas. De tal manera, nuestro análisis de la identidad profesional de docentes rurales de la Provincia de Valdivia, se circunscribe al aspecto discursivo, quedando la conducta de los sujetos totalmente fuera de nuestra posibilidad de análisis. Los alcances teóricos implicados en nuestro enfoque metodológico son especialmente relevantes, pues consideramos que los relatos de vida son narraciones autobiográficas, subjetivas e irrepetibles, en las cuales los individuos, más que sentar precedentes objetivos sobre acontecimientos determinados, expresan notablemente elementos que nos conectan con su forma de comprender el mundo y el lugar que ellos mismos ocupan en él.

Los profesores entrevistados pueden ser definidos como un grupo diverso en términos de género, edad, etnia, formación profesional, trayectoria y situación laboral actual. Siete son mujeres y cinco hombres. Las edades, al momento de las entrevistas, oscilaban entre los 45 y los 85 años. En términos étnicos, sólo una profesora se declaró mapuche, mientras que otro profesor, aunque también es originario de una comunidad mapuche, no se declaró abiertamente como tal, presentando una posición ambivalente sobre este tema. Todos los entrevistados superaban, al momento de las entrevistas, los 18 años de docencia, pero sólo dos profesoras se encontraban jubiladas. Una profesora es directora de una escuela urbana importante en Valdivia, mientras que otros dos (una mujer y un hombre) dirigen escuelas rurales, una en situación bidocente y el otro a cargo de un pequeño plantel docente. La mitad del grupo, procede de la zona de Panguipulli, habiendo desarrollado su carrera

preferentemente en dicha zona. Los otros seis, en cambio, proceden de otros puntos geográficos, (Valdivia, San José de la Mariquina, Linares y Temuco), y han desarrollado su carrera, principalmente, en localidades cercanas a San José de la Mariquina y a la ciudad de Valdivia.

El análisis de los relatos abordó paralelamente el nivel biográfico presente en ellos, junto a todo aquello que nos pusiera en contacto con el universo de significaciones de los propios narradores, en relación a su profesión. Luego de una combinación de lecturas de tipo horizontal y vertical (Thompson, 1993) fue posible captar la existencia de recurrencias y particularidades, en relación a las vivencias de los profesores, así como al tratamiento de los distintos temas por cada uno de ellos.

Durante el proceso de análisis se optó por desarrollar una división analítica que permitiera integrar el criterio biográfico con el plano de las significaciones asociadas a la profesión docente, y en específico a la docencia rural. Así, se identificaron tres grandes etapas especialmente relevantes para la comprensión de la construcción de una identidad profesional por parte de los entrevistados. Estas etapas son: educación primaria, formación profesional y ejercicio docente. En el análisis de cada una de estas etapas fueron puestos en relación los distintos relatos, resaltando las particularidades, así como las recurrencias de corte biográfico, para luego analizar la forma en que se conectan los recuerdos y reflexiones asociadas a cada período vital con el tema de la identidad profesional.

A lo largo de la sección de resultados de este informe, discutimos la información contenida en los relatos de vida, que nos ha llevado a concluir que la identidad asociada a la docencia rural se expresa fundamentalmente a través de la integración de un discurso desarrollado en el marco de la formación normalista. Dicho discurso integra un concepto de ideal profesional basado en la noción de sacrificio, que se articula claramente en la manera metafórica de referirse a la docencia usando el término “apostolado”. De acuerdo a esta visión, la docencia, en términos generales, y en especial la docencia rural, aparece como una actividad que los profesores han desarrollado movidos principalmente por un interés “espiritual”, por una “vocación” que los ha llevado a aceptar en forma resignada un nivel de

remuneraciones históricamente bajo, así como condiciones de aislamiento y precariedad de las instalaciones escolares. Pero, en correspondencia con esta actitud de paciente abnegación, en este discurso encontramos una valoración especial de la capacidad de iniciativa e independencia para asumir situaciones conflictivas y carencias de todo tipo, por parte de los profesores. De tal modo, el análisis de los relatos nos permitió detectar un modelo de gestión docente que ha caracterizado especialmente a los profesores rurales, a lo largo de décadas, basado en el despliegue de actividades comunicativas para conseguir ayuda para las escuelas, especialmente por parte de personas particulares.

Los relatos analizados en esta investigación evidencian la primacía absoluta del citado discurso sobre la profesión, entre todos los profesores entrevistados. Estos relatos nos muestran que el discurso sobre la profesión surgido y promovido al interior de las normales, no pudo ser reemplazado por uno distinto, en el marco de los primeros años de educación universitaria, iniciada a partir del golpe militar de 1973. Sin embargo, a través de los relatos de los profesores, especialmente entre los entrevistados más jóvenes, es posible observar una tendencia a reflexionar críticamente sobre su modo de actuar y entender su profesión. Esta posición crítica les lleva, por un lado, a tornar evidentes las premisas sobre las cuales han articulado, desde un nivel discursivo, su identidad profesional, y por otro lado, revelan una cierta ruptura con tales concepciones. De tal forma, los profesores entrevistados actualmente en ejercicio evidencian percepciones compartidas de inseguridad, fundamentalmente en el plano metodológico, así como en cuanto a estabilidad laboral. Estas percepciones no son nuevas, los relatos nos muestran que han estado presentes históricamente entre los profesores, sin embargo, se han agudizado en las últimas décadas, debido a los cambiantes escenarios ante los cuales se han visto enfrentados.

2.- Discusión teórica.

2.1- Apuntes sobre la identidad individual:

La identidad, como problema filosófico, surge ya entre los presocráticos. A partir de ahí, durante siglos, la mirada a este tema se centró básicamente en el nivel de la identidad individual, y más específicamente en el asunto de la “mismidad”, basada en el principio de “no contradicción”. Desde tal punto de vista, no importa que un ser sea capaz o no de reflexionar sobre sí mismo, pues la identidad se resuelve de acuerdo a la idea de que todo ser es idéntico consigo mismo, y no puede ser y no ser al mismo tiempo, desde el mismo punto de vista. A partir de la filosofía moderna, muchos filósofos empiezan a preocuparse por el tema de la reflexividad, y en este contexto surge el concepto “self” (Larraín, 2001).

El término “self”, traducido al español como “sí mismo”, llegó a ser un concepto de suma importancia en el desarrollo teórico sobre la identidad, especialmente en el medio anglosajón. En un principio, el self es definido en términos esencialistas, lo cual no lo sitúa en forma muy diferente a la tradicional noción cristiana de “alma” o “espíritu”: “La concepción filosófica moderna de identidad se basó en la creencia en la existencia de un sí mismo, o centro interno, que emerge con el nacimiento, como un alma o esencia, que permanece fundamentalmente igual durante toda la vida” (Larraín, 2000: 25).

Sin embargo, el desarrollo teórico marxista, así como el surgimiento de la psicología social, brindan un vuelco a este concepto: “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).

Para Mead, la construcción del “sí mismo” se realiza en permanente interacción con “los otros” los cuales consideramos importantes en tanto formulan opiniones acerca de nosotros,

las cuales internalizamos, en diferentes grados. Pero también son importantes porque constituyen la necesaria alteridad en base a la cual nuestro “sí mismo” se define.

“En la experiencia o conducta que puede ser denominada conciente de sí, actuamos y reaccionamos especialmente con referencia a nosotros mismos, aunque también con referencia a otros individuos; y ser conciente de sí es, esencialmente, convertirse en un objeto para sí en virtud de las relaciones sociales de uno con los otros individuos” (Mead, 1953:200).

Ciertamente, la relación entre un individuo y los demás es permanente y compleja, generando diversos grados de proximidad con ellos. Esta problemática fue abordada por Mead a través de la noción del “otro generalizado” y el “otro significativo”. Para Mead, los otros significativos son aquellas personas con las cuales el individuo comparte más estrechamente y cuyas opiniones valora de manera especial. A medida que se desarrolla su vida, el individuo amplía sus otros significativos, desarrollando distintos tipos de relación con cada uno de ellos, lo cual genera la creación de varios “sí mismos” elementales, creados en virtud de esas relaciones. Sin embargo, cuando el individuo, mediante una abstracción, piensa en los otros significativos en términos de conjunto, asoma el “otro generalizado”. De acuerdo a Mead, sólo en relación al otro generalizado es que surge el “sí mismo completo” (Larraín, 2003).

Esto lo explica Mead en los siguientes términos: “No conozco ninguna otra forma de conducta, aparte de la lingüística, en la que el individuo sea un objeto para sí, y, hasta donde puedo ver, el individuo no es una persona en sentido reflexivo, a menos de que sea un objeto para sí. Es este hecho el que confiere una importancia crítica a la comunicación, puesto que se trata de un tipo de conducta en que el individuo reacciona frente a sí mismo” (Mead, 1953:173).

Posteriormente, Erving Goffman, sociólogo conocido por inaugurar la corriente dramática dentro del interaccionismo simbólico centra su enfoque la construcción de la identidad por parte de los individuos. Goffman concibe la identidad de la persona como una construcción

social que emerge de la interacción y necesita de sutiles estrategias para mantenerse. Dichas estrategias son descritas y analizadas por este autor mediante informes de observaciones naturalistas, fragmentos de documentos personales y textos literarios.

Siguiendo a Goffman, en los procesos de construcción de la identidad interactúan la identidad social, la personal y la del yo. 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).

La identidad social y personal surgirían entonces construidas por otros, mientras que sólo la identidad del yo aludiría a procesos internos, a la autoidentificación y a la existencia de determinados sentimientos de las personas en relación a su propia identidad social.

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 propia 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. Como vemos, 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”. 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 nuestra opinión, los aportes de estos autores resultan útiles para comprender, no sólo el carácter intersubjetivo de las reflexiones sobre la identidad, sino también la importancia del contexto social y cultural, para el desarrollo de estudios sobre este tema. 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 anterior 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 mutuo¹. 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”,

¹ Larraín (1996) se explaya en la dimensión espacial, pues la considera esencial en la consolidación de los discursos de la modernidad, ligados a un profundo sentido de superioridad de parte de los europeos, en relación al resto del mundo.

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 la lengua española, 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 persona².

En cuanto al término “profesional”, La Real Academia de la Lengua consigna cinco acepciones:

1. adj. Perteneiente o relativo a la profesión 2. adj. Dicho de una persona: Que ejerce una profesión. 3. adj. Dicho de una persona: Que practica habitualmente una actividad, incluso delictiva, de la cual vive. *Es un relojero profesional. Es un profesional del sablazo.* 4. adj. Hecho por profesionales y no por aficionados. *Fútbol profesional.* 5. com. Persona que ejerce su profesión con relevante capacidad y aplicación.

El uso coloquial del término profesional, en Chile, considera la misma amplitud de acepciones. Existe ambigüedad en el uso de este término, pues algunas personas lo reservan sólo a quienes han desarrollado “carreras universitarias”, mientras que otras utilizan

² Ver Diccionario de la Real Academia de la Lengua (RAE, versión digital), Diccionario de la lengua española Espasa-Calpe (2005)

parámetros más amplios, incluyendo “carreras técnicas”. Por otra parte, también se utiliza masivamente para hacer referencia a alguna persona que destaque por sus cualidades artísticas o deportivas, sin que esto implique el paso de aquella persona por alguna instancia de formación institucional.

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. “El trabajo se ha vuelto en nuestra sociedad³ 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 En efecto, 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:

Antes que nada, los docentes rurales se integran en una categoría social específica determinada por su profesión: la de profesores. Esta profesión actúa, desde el punto de vista al que adscribimos, como un importante factor generador de identidad social, en tanto provee una adscripción social a quien la ejerce. La identidad profesional de los profesores será entendida entonces como “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).

³ Se refiere a la sociedad chilena empezando el siglo XXI.

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 consideración 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.

La manera en que se expresa esta identidad específica, la de profesores rurales, al interior de una serie de relatos de vida, es el tema que nos interesa analizar en esta investigación.

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).

Pero 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).

2.7- Los Relatos de Vida y el análisis de la identidad profesional:

El relato de vida nos permite un acercamiento específico a las percepciones y valoraciones que los docentes rurales mantienen en relación a su actividad profesional. La línea teórico-metodológica que nos motivó a optar por este tipo de fuente, se basa fundamentalmente en la propuesta de Carlos Piña, quien define al relato de vida como: “La versión (oral o escrita, en sus diferentes modalidades y grados de estructuración) que un individuo da de su propia vida”.(Piña, 1988:4).

Los relatos de vida pueden ser producidos en diferentes contextos, como una creación espontánea del narrador o a solicitud de terceras personas. La mayoría de los relatos de vida utilizados en investigaciones del ámbito de las ciencias sociales se inscriben en la segunda modalidad. Dentro de este tipo de relatos, existen a su vez diferentes estrategias para motivar la producción de los relatos, entre las que destacan textos autobiográficos solicitados y entrevistas en profundidad; las cuales han sido definidas como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, que están orientadas a la comprensión de las perspectivas de estos, respecto de sus vidas, tal como las expresan en sus propias palabras (Taylor S.J y Bogdan, 1987).

Carlos Piña señala que el relato de vida difiere de la llamada historia de vida porque esta última apunta a la investigación sobre el recorrido biográfico de una o más personas, mediante la utilización de una gran cantidad y diversidad de materiales, entre los cuales puede o no, estar incluido un relato de vida. Por otra parte, este autor distingue también entre relato de vida y testimonio, utilizando como pauta de referencia, para ello, el grado de protagonismo del narrador dentro del relato. Para este autor, el testimonio: “Será un nombre reservado al relato en el cual una persona se refiere, a través de sus vivencias personales, a algún suceso histórico o medio social del cual fue testigo, sin que el eje de la narración sea su propia evolución a través del tiempo” (Piña, 1988:4-5).

Esta distinción es importante porque enfrenta un punto esencial, que debemos tomar en cuenta cuando trabajamos con relatos autobiográficos: la imposibilidad de acceder por esta vía a la vida de la persona. Si tenemos claro esto, podremos obtener lo que sí nos está entregando el narrador en el desarrollo de su relato: la creación de un personaje. Es a través de esta construcción que el narrador nos entrega elementos para acercarnos a su mundo, en especial a sus valoraciones. (Piña, 1988) A través de esta línea de análisis vemos que la utilización de relatos de vida como fuente de información para la investigación social, implica necesariamente acceder a cierta “imagen de sí”, al decir de Goffman, que el narrador elabora y despliega en su relato de vida.

El relato de vida como modalidad de narración particular lleva a Piña a proponer un modelo de análisis centrado en el eje del relato, constituido por el personaje- narrador: “Lo medular, entonces, 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)

En síntesis, en el transcurso del relato autobiográfico, el narrador construye un personaje, el cual proyecta una “imagen de sí”, expresión visible del “sí mismo” que ha construido, en buena medida constreñido por condiciones materiales y simbólicas. Estas condiciones constituyen variables que poseen un rol condicionador, pero que “en conjunto se amalgaman en lo que juega el rol decisivo: la relación social al interior de la cual nace y se

concreta el discurso autobiográfico. Todo relato de este género, y con mayor razón aquel que posee una connotación confesional, en donde se juega la propia identidad, tiene que ver con la construcción y mantención de una imagen, más o menos apropiada a las expectativas recíprocas a las que el sujeto se siente sometido en determinada situación.” (Piña, 1988: 38)

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, que no pueden repetirse en el tiempo con exactitud.

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 o impulsan (quizás hacen las dos cosas) el desarrollo de su relato.

“Cuando alguien habla de su vida trae hasta la actualidad, de un modo conciente o no, fragmentos de su pasado, tal y como los reconstruye desde el tiempo presente. Al recordar, el hablante selecciona recuerdos que desde el presente adquieren sentido y una función al interior del relato mismo. Lo que se recuerda es recordado desde el presente y está compuesto por aquello que para el hablante, o para su interrogador, hoy merece ser imperecedero. Lo que se olvida no sólo se niega, sino que también, en la práctica, se anula como vivencia específica previa” (Piña, 1988: 29)

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 estructuras 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)

Según Piña, es 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)

En nuestra opinión, esta coautoría del investigador se expresa permanentemente, pues es él quien prologa, hace notas, edita, explica, interpreta lo que el narrador ha querido decir. Por supuesto, existen múltiples maneras en que el investigador manipula los relatos, desde el momento mismo de la búsqueda para su obtención. Sin embargo, este proceso comunicativo es dinámico, y así como el “curioso” ejerce influencia en el desarrollo del relato, el narrador también lo hace, produciéndose entonces un juego permanente en el que intervienen activamente los participantes.

3- Objetivos de la Investigación

3.1- Objetivo General:

- 1) Contribuir a la comprensión de la identidad profesional de docentes rurales de la Provincia de Valdivia, a través del análisis de doce relatos de vida.

3.1.1- Objetivos específicos:

- 1) Dar cuenta de los aspectos de los relatos de vida asociados a la construcción y mantenimiento de una identidad profesional específica por parte de los distintos profesores, utilizando como marco general para el análisis la información referida a las etapas de escolaridad, formación profesional y ejercicio profesional.
- 2) Interpretar percepciones y significados asociados a la profesión docente expresadas por los profesores en sus relatos de vida.
- 3) Detectar las conexiones y particularidades de los relatos de los profesores en relación a las condiciones de trabajo y de vida experimentadas durante su etapa de ejercicio profesional.
- 4) Detectar conexiones y particularidades de los relatos en el tema específico de la actividad docente en zonas rurales.

4.- Antecedentes históricos para comprender al profesor rural de la Provincia de Valdivia.

“Olorosas a soles agrarios, todas sol, todas sol,
las escuelas dignifican la vida humana... ..
convergen a su actitud todos los caminos de las cosas”.

(Pablo de Rokha)

4.1- Síntesis histórica de la educación primaria chilena republicana:

En Chile, la educación se ha desarrollado bajo la influencia de diversos proyectos políticos que se han ido sucediendo en forma más o menos discontinua, a partir del proceso de Independencia Nacional (1810-1818), período en el cual la educación cobra especial importancia, asociada a la tarea de constituir un imaginario colectivo en torno al concepto de nación.

Entre los esfuerzos más notables de los independentistas por ampliar la cobertura educativa en Chile, destaca José Miguel Carrera, que en 1812 puso a la pedagogía femenina en manos de los conventos regulares (Campos Harriett 1960). Al año siguiente, Carrera dictó, además, la “Disposición fundamental sobre la materia” que ordenaba: “... en toda ciudad, villa y todo pueblo que contenga 50 vecinos, debe haber una escuela de primeras letras costeadada por los propios del lugar; y en caso de no haberlos, el jefe de la provincia respectiva debía proponer los arbitrios para su establecimiento. Disponía la gratuidad de la enseñanza y aún de los textos y útiles escolares.” (Campos Harriett, 1960: 13)

Bernardo O’Higgins, expresó a su vez un especial interés en el tema educativo al crear el Instituto Nacional y adoptar el sistema lancasteriano de enseñanza, de cuya sociedad fue miembro. Dicho método de educación, conocido también como de “enseñanza mutua” ingresó a Chile a través de Thompson, su creador, contratado por el gobierno en 1821. Al año siguiente fue creada la Escuela Normal de maestros lancasterianos, que funcionó en

una capilla cedida por la universidad de San Felipe y partió enseñando a 200 alumnos, muchos de los cuales eran ya maestros en ejercicio. Terminado el gobierno de O'Higgins, su principal mentor, la sociedad lancasteriana fue declinando progresivamente hasta desaparecer, pocos años después. Sólo se mantuvo de este sistema la presencia de monitores como ayudantes de los maestros. (Amanda Labarca, 1939) De todos modos: “gracias a este ensayo, sin embargo, Chile es el primer país de América que inicia la enseñanza normal” (Amanda Labarca, 1939: 87)

Bajo el gobierno de Pinto, en 1830, se “restableció el Instituto Nacional y la Escuela Normal para la formación de maestros lancasterianos” suprimidas durante el llamado período de anarquía” (Campos Harriett: 1960: 13-14). Pero los esfuerzos tendientes a la configuración de un sistema educativo nacional desplegados durante la independencia no pudieron desarrollarse en forma continua, razón por la cual es posible considerar como punto de partida de su desarrollo el año 1842, momento en el cual se fundan la Universidad de Chile y la Escuela Normal, bajo el gobierno de Manuel Bulnes.

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.

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, según Núñez (1984), iría precisamente desde 1842 hasta 1973. Es decir, coincidiendo con el ciclo de vida de las escuelas normales, las cuales serán suprimidas definitivamente bajo el gobierno militar, iniciado en 1973.

A partir 1842 comenzó en Chile un período de constante expansión de la cobertura educativa, si bien, es evidente la existencia de períodos de crecimiento más intensos que

otros, lo cual obedece tanto a factores económicos como políticos. En el plano económico tuvo un importante papel el ciclo de auge del salitre y su posterior decadencia. En el plano social son destacables los cambios operados en el terreno de la sociedad civil, el ascenso de las capas medias y el mayor nivel de organización y participación política tanto de los sectores medios como de los populares.(Núñez: 1984: 10). La influencia de este último factor resulta evidente durante la primera mitad del siglo XX. Basta recordar la consigna de Don Pedro Aguirre Cerda⁴: “Gobernar es educar”.

La década de 1920 comenzó con un hito para la educación primaria, la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, primer fruto relevante de la tendencia democratizadora en educación. Esta misma ley estableció las Juntas Comunales de Educación, orientadas a hacer cumplir la obligatoriedad de la enseñanza y desarrollar programas de ayuda a niños necesitados. Al reformarse esta ley, en 1929, dichas instancias fueron reemplazadas por la Junta de Auxilio Escolar, que operaba a nivel municipal (Campos Harriet 1960).

La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria planteó la existencia de distintos tipos de escuelas, denominadas de primera, segunda y tercera clase. Considerando que la primaria completa tenía seis años, divididos en tres grados, en las escuelas de primera clase o superiores, se proporcionaba al menos seis años de enseñanza, pues podían anexar un “grado vocacional”; en las de segunda o elementales, dos grados, en cuatro años y en las de tercera clase sólo un grado, en dos años de estudios. Además, por esos años, el Estado chileno reglamentó la existencia de escuelas experimentales, de escuelas fiscales para adultos y de escuelas hogares, para niños huérfanos, que fueron pensadas para “niños abandonados, indigentes o huérfanos, procedentes de zonas rurales de población diseminada” (Campos Harriet: 1960:38).

En términos de administración escolar, las escuelas primarias se dividieron en fiscales, municipales y particulares. Las escuelas particulares podían ser de creación voluntaria u obligatoria. Las primeras corresponderán a las escuelas creadas por un particular con objeto

⁴ Primer Presidente de la República surgido del Frente Popular (Período 1938-1941)

de asegurarse la subvención estatal, mientras que las segundas "... son aquellas a cuyo establecimiento quedan obligados los propietarios agrícolas, empresarios industriales, fabriles o mineros, que tengan empleados y obreros a su servicio, con el objeto de que los hijos de este personal aprendan a leer y escribir correctamente. No se exige, por lo tanto, mantener los grados correspondientes a la enseñanza primaria. El patrón debe solo alfabetizarles, es decir, que los niños de su personal aprendan a leer, escribir y contar correctamente"(Campos Harriet 1960:38).

Es importante destacar que la obligación de los industriales y propietarios agrícolas sólo era válida cuando estos contaban con más de doscientos empleados y la población escolar era mayor a veinte niños. En caso de no ser así, los hijos de estos trabajadores debían incorporarse a escuelas ambulantes. (Campos Harriet 1960)

En base a diversas investigaciones históricas (Labarca, 1939; Campos Harriet 1960; Núñez 1984; Egaña 2000) es posible concluir que la ley de 1920 se limitó a ampliar la cobertura de la educación primaria, sin implicar que el universo de niños chilenos cumpliera un ciclo de estudios primarios equivalente en términos de tiempo ni de calidad. Con todo, esta ley marca un hito pues deja de manifiesto la voluntad política de alfabetizar al pueblo, por parte de la élite política gobernante. En primera instancia, la ley de 1920 obliga a los niños a un paso por la escuela de a lo menos cuatro años, entre los siete y los trece años. Sin embargo, en la práctica y legalmente, quedaba al margen de ella la mayor parte de los niños rurales.

La ley de 1920 fue dictada en un período de aumento sostenido de los niveles de matrícula escolar, el cual se interrumpe en 1928. A partir de tal fecha decaerá al punto de que los niveles de aquel año no serán alcanzados nuevamente hasta 1940. Esta situación fue producto, según Núñez, de la crisis del salitre vivida durante el período, junto a factores políticos: "A raíz de un transitorio restablecimiento del control oligárquico sobre las altas palancas de la administración educacional, entre 1932 y 1938, los grupos medios entregan parte de la influencia conquistada, la que recuperarán con creces en el período que sigue" (Núñez: 1984: 15).

Entre las contribuciones de los gobiernos radicales a la educación primaria rural está la aplicación del Plan San Carlos, entre los años 1944 y 1948, el cual intentó “dar una respuesta amplia a los problemas educacionales de una región rural” (Núñez 1984:15). Según Núñez, este plan fue descontinuado “por influencia de grupos locales ligados al latifundio e intereses burocráticos” (Núñez 1984:15) pero dejó como fruto “el movimiento de escuelas consolidadas, inspirado en el proyecto educativo de 1928” (Núñez 1984:19).

Así, vemos que la influencia del movimiento intelectual encabezado por profesores progresistas de la década de 1920, que fuera duramente reprimido por el gobierno de Ibáñez, expresaba su vigencia veinte años más tarde. De tal forma: “Durante la década del 50 y las posteriores se fundan numerosas escuelas de este tipo en comunidades rurales, centros mineros aislados y áreas periféricas de Santiago. En ellas se pretende ofrecer continuidad de estudios más allá de sexto grado primario, de acuerdo con las características y necesidades del medio local” (Núñez 1984:19).

Sin embargo, este período no consolidará una reforma general, chocando siempre con la influencia de sectores tradicionalistas, que actuarán como freno a la acción gubernamental. De manera que esta gestión dará como resultado solamente una ampliación de la cobertura educativa, insuficiente en relación a la necesidad existente, y la materialización de algunos cambios curriculares.

A partir de la década del sesenta se iniciará una nueva tendencia reformadora de la educación en todos sus niveles, la cual irá a tono con la realidad internacional, bajo la influencia de modernas teorías educativas y sociales, destacando especialmente el proyecto desarrollista expresado por la Alianza para el Progreso. La Reforma de 1965-70 corresponde con “un esfuerzo consistente de expansión y modernización aceleradas de la educación en todos sus niveles” (Núñez 1984: 20).

De la reforma iniciada en 1965 se conserva hasta hoy la organización del sistema escolar en ocho grados de educación general básica y cuatro de educación media, dividida en científico-humanista y técnico profesional, ambas de igual duración y habilitadoras para el

ingreso a la universidad. En el terreno de la pedagogía supone el inicio del fin de las escuelas normales, al proponer, como alternativa a ellas, el ingreso a la carrera de pedagogía en forma post-secundaria, abriéndose además programas de formación pedagógica en universidades. (González:1996)

Durante el gobierno de Salvador Allende se realizó otro intento de reforma general al sistema educativo chileno, mediante el diseño del Sistema de Educación Nacional Unificada (ENU), el cual nunca llegó a ser implementado, siendo sepultado por la Junta Militar que pasó a gobernar en Chile, luego del Golpe de Estado de 1973. Pese a ello, algunos de sus elementos han sido incorporados a la educación chilena en forma silenciosa y desligada del sentido general del proyecto (Núñez, 2003).

Posteriormente, bajo el régimen militar, se dio paso a una serie de transformaciones, las cuales, en el plano de la educación primaria, se dirigieron primeramente hacia la transformación de las condiciones generales del profesorado, proceso que culmina con la municipalización de la enseñanza básica. En términos educativos, el principal cambio se materializó en el Decreto 4200. Este decreto propone la existencia de 3 asignaturas que deben ser enseñadas en la misma cantidad de horas que fija el plan: Castellano, Matemáticas e Historia y Geografía. Establece la obligación de currículum completo, incluyendo idioma extranjero, para los establecimientos particulares, no así para los fiscales. En dichos establecimientos se concede una facultatividad, expresada en la decisión del Director, el jefe de UTP (Unidad técnica pedagógica⁵) o el profesor jefe, en concordancia, en cuanto a la enseñanza de idioma extranjero y a la disminución de las demás asignaturas, para agregar sus correspondientes horas a las tres asignaturas consideradas centrales. Estas alteraciones al plan pueden ser justificadas alegando criterios de tipo metodológico, pero también escasez de recursos materiales y humanos (Núñez 1984). El Decreto 4200 es esencial para la comprensión del progresivo empobrecimiento de la calidad de la educación pública, pues propone una acomodación de ella a las carencias, sin fijar verdaderamente un compromiso estatal orientado a subsanarlas.

⁵ Este es un cargo que existe en cada establecimiento educativo, siendo ejercido por un profesor que dirige la planificación educativa al interior de este.

A través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, publicada el 10 de marzo de 1990, último día del gobierno militar, se fijan las normas que determinan los requisitos mínimos que debe cumplir la educación básica y media, normando además el reconocimiento de los establecimientos educacionales de todo nivel, incluido el universitario. En la LOCE queda establecido un nuevo rol subsidiario del Estado, es decir, la administración directa del tema educacional ya no le es privativa. La administración de los establecimientos educacionales queda en manos de una nueva figura, los sostenedores, que pueden ser personas jurídicas o naturales. Así, los alcaldes, a través de corporaciones educativas, se hacen cargo de los llamados “establecimientos municipales”, mientras que otros establecimientos son administrados por particulares (a quienes solo se exige haber rendido cuarto medio y no tener antecedentes legales) u otras corporaciones educativas de corte privado.

4.1.1- Principales cambios en materia de educación a partir de 1990.

Con el retorno de la democracia, a partir de 1990, el Ministerio de Educación comenzó a moverse en una línea de cambios acumulativos, articulados en torno a la meta de transformar la educación chilena en diversos niveles. (OCDE 2004; Williamson 2003).

Así, en el desarrollo de la actual Reforma Educacional se distinguen claramente tres etapas. La primera de ellas iría desde 1990 a 1995 y estaría centrada en el establecimiento de condiciones de base para el mejor funcionamiento escolar. La segunda comenzaría en 1996, con la decisión del gobierno de implementar la Jornada Escolar Completa (JEC) y reformar el currículum. La tercera parte a mediados del año 2000, teniendo un énfasis en mejorar la calidad de la educación. Esta última etapa alude a la reacción del gobierno ante los resultados insatisfactorios alcanzados por los escolares chilenos en mediciones nacionales (como la prueba SIMCE) e internacionales (como el TIMSS⁶). (OCDE, 2004).

Es necesario reconocer un apoyo especial a la educación rural, por parte de los gobiernos de la concertación. Entre las iniciativas desarrolladas en tal sentido, podemos destacar el

⁶ Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias.

apoyo a las escuelas de mayor pobreza y aislamiento, junto al diseño de políticas educativas que comenzaron a integrar la noción de Chile como un país intercultural.

En este sentido se destaca, a partir del gobierno de Patricio Aylwin, el Programa de apoyo a las 900 escuelas más pobres del país (P900) y el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME). En 1994 se integró el programa MECE-RURAL y el programa de educación ambiental. Dichos programas fueron diseñados en atención a las situaciones problemáticas persistentes en la educación básica rural chilena. Dentro de ellas, se pueden mencionar como las más recurrentes: “La presencia de los mayores índices de carencias, tanto cuantitativos como cualitativos; mayor deserción y carencias, tanto cuantitativos como cualitativos; mayor deserción y repitencia; falta de equipamiento y edificios adecuados; menor cantidad de horas en sus planes de estudio; inadecuación y descontextualización del currículum y de la estructura organizacional; carencia de una formación pertinente de los profesores; la dispersión geográfica y aislamiento personal y profesional del profesor” (Universidad Austral-Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, 1998:3)

En 1996, el Ministerio de Educación invita a las escuelas a la elaboración de planes y programas propios: “Esto significa que, a partir del Decreto Supremo por el cual se fijan los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para la Enseñanza Básica, las escuelas podrán elaborar sus propios Planes y Programas de Estudios, contando con la colaboración de las familias y agentes externos, otorgando plena cabida a los intereses y necesidades educativas de los alumnos”. (Catrileo et al, 1998 A)

Durante el mismo año se comienza a trabajar en forma coordinada en proyectos tendientes a lograr la implementación de un sistema educacional que integre la noción de interculturalidad en forma activa, en zonas geográficas marcadas por la presencia de población indígena. En la Provincia de Valdivia, zona que nos ocupa, a partir de 1996 fue implementado un Proyecto Piloto de Educación Intercultural Bilingüe, gracias a un convenio entre el Ministerio de Educación y la Universidad Austral de Chile.

En síntesis, la actual Reforma Educacional fija prioridades educativas en abierta conexión con la línea económica del gobierno, que busca posicionarse más cómodamente en un mundo globalizado, lo cual es expresado desde el nivel gubernamental: “La exigencia hacia la educación es triple: elevar el nivel de conocimientos y habilidades de base (lenguaje, matemáticas y ciencias), elevar las competencias instrumentales (idioma extranjero, alfabetización digital, formación técnica) y robustecer la formación moral” (www.modernizacion.gov.cl).

Así, vemos que el concepto de Educación Permanente, y el énfasis en la fórmula “Aprender a aprender”, van en estrecha relación con los cambios sociales que el gobierno espera que se produzcan a partir de la globalización: “La educación permanente es necesaria, porque en el sector moderno de la economía las personas requieren recalificarse cada vez más en breve plazo” (www.modernizacion.gov.cl)

Finalmente, dos elementos claves de la actual Reforma, la jornada escolar completa y la obligatoriedad de 12 años de enseñanza, desafíos materializados en la promulgación de sendas leyes, aparecen como objetivos a cumplir sólo a través de una concretización gradual. La Ley de Jornada Escolar Completa fue firmada en octubre de 2004, pero su implementación ha tardado en consolidarse, debido a la persistencia de deficiencias en la infraestructura escolar de los establecimientos municipales y particulares subvencionados. Lo que es más grave, ha sido implementada en muchos establecimientos, a nivel nacional, pese a dichos problemas de infraestructura. De acuerdo a fuentes ministeriales, la jornada escolar completa (JEC) debiera estar operando plenamente a partir del año 2010. (OCDE, 2004).

Realizando una visión crítica del marco legal en que se desarrolla la educación básica actualmente (2006), vemos que entre las modificaciones a la LOCE que paulatinamente han sido incorporadas a partir de 1991, no se ha tocado el tema de los sostenedores. Es de destacar que los requisitos exigidos a un sostenedor, no se incluya especialización alguna en el tema educativo, ni siquiera en el plano de la administración. Así, para optar a un rol de sostenedor educacional, una persona natural solo requiere licencia de enseñanza media,

y en el caso de personas jurídicas tampoco se exige especialización alguna en el tema educativo⁷.

Recientemente, especialmente a partir de la intensa movilización protagonizada por los estudiantes secundarios, organizados en una Asamblea Nacional (ACES), durante el primer semestre del 2006, la calidad de la educación pública chilena ha pasado de ser un tema soslayado por el grueso de la sociedad a transformarse en protagónico.

El proceso de reformulación del marco legal heredado del Gobierno Militar, que rige a la educación chilena aún no cristaliza. El informe del Consejo Asesor de Educación convocado por la presidenta Michelle Bachelet, recientemente entregado en forma pública, ha sido fuertemente criticado por amplios sectores sociales, incluyendo el colegio de profesores. Sin embargo, constituye una muestra de la importancia del tema educacional para la sociedad chilena. La posibilidad de reformular dicho marco legal y avanzar hacia una educación pública de calidad se vislumbra como una posibilidad cada vez más cercana.

4.2- La formación del profesor de enseñanza básica:

La profesionalización del magisterio chileno es un tema en el cual se refleja el avance del nivel educativo de la población general. Así, 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 alumnos. (Labarca, 1939; Núñez, 1984; Egaña, 2000)

A partir de la fundación de la Escuela Normal, es posible apreciar una importante evolución en cuanto al nivel de profesores instruidos profesionalmente. Así, durante la década del

⁷ La necesidad de reformar el marco jurídico de la enseñanza, con el fin de mejorar su calidad y equidad, es un tema en constante desarrollo. En tal sentido, es importante señalar que la educación fue el tema privilegiado en el último mensaje presidencial (21 de mayo 2007). Los recientes anuncios de aumento del presupuesto destinado a educación, así como las propuestas de eliminación del lucro en la educación subvencionada por el Estado, y creación de corporaciones educacionales dependientes de los gobiernos regionales, se enmarcan en una línea de cambios que apunta a optimizar su gestión, avanzando en equidad. Sin embargo, aún no se han materializado propuestas específicas en relación a modificar sustancialmente el perfil de los sostenedores de establecimientos educacionales.

1840: “la gran mayoría de los maestros primarios apenas tenían más instrucción que sus propios alumnos y en que los profesores secundarios eran profesionales o egresados de los propios liceos, sin ninguna formación pedagógica”... Mientras que en 1908: “el 38% de los maestros primarios ya tienen el título otorgado por las escuelas normales”. (Núñez, 1984:15)

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)

El alumno de formación normalista se veía obligado a: “Desempeñar el cargo de profesor o director de la escuela que el gobierno le designe, con el sueldo fijado para el empleo. Esa obligación se cauciona con una fianza nominal que al alumno se exige al ingresar a la escuela... se exceptúan... los alumnos que deban abandonar la escuela por causas ajenas a su voluntad” (Campos Harriet, 1960:41)

Es destacable que ya en 1925, estuviera determinada legalmente la posibilidad de acceso al título de profesor “por vías extraordinarias”, una de las cuales era acreditar al menos siete años de docencia sin estar el maestro titulado. (Campos Harriet, 1960)

Las normales licenciaron maestros a un ritmo creciente, durante su largo período de vigencia, y pese a que este crecimiento, al igual que el de la matrícula escolar, sufrió contracciones en algunos períodos. De todos modos, la continuidad de las normales fue permitiendo que una mayor proporción de escuelas fueran pasando a manos de profesores titulados. Así: “Hasta 1927, 15 escuelas normales públicas y algunas particulares, titulan

alrededor de 300 profesores primarios por año; posteriormente disminuye el número de escuelas, desciende la promoción anual, y en 1936 se titulan sólo 220. Con todo, se llega a una cifra relativamente aceptable de 70% de maestros primarios graduados en las normales” (Núñez 1984:15)

Más tarde, al caracterizar el período entre 1938 y 1957, Núñez destaca: “En cuanto al perfeccionamiento magisterial, solo el servicio de educación primaria cuenta con un limitado sistema que pone énfasis en la capacitación de administradores, de profesores de pedagogía y de escuelas experimentales, y en la calificación de maestros interinos, es decir, sin estudios profesionales.” (Núñez 1984:18)

Como se ve, históricamente los profesores titulados han convivido con otros llegados a la docencia sin aprobar estudios específicos o sin haberlos concluido. Esta situación ha evolucionado bastante, desde hace un siglo y medio atrás, pero no podemos decir que esté completamente zanjada. Por ejemplo, en el pequeño grupo de profesores cuyos relatos de vida han sido analizados en esta tesis, tres profesores ejercieron la docencia por varios años sin haber cursado estudios de pedagogía.

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)

De acuerdo a los profesores que hemos entrevistado en el marco de esta tesis, la educación normalista no proveía al estudiante de un contacto suficiente con la realidad rural, pero sí enfatizaba, en forma cotidiana, aspectos relacionados con la “responsabilidad moral del profesor” y “los desafíos” que iban a tener que enfrentar los alumnos, en su futura vida laboral. Además, la formación normalista en las escuelas normales rurales incluía el cultivo de habilidades y técnicas en diversas áreas, sobre todo en el terreno artístico y manual, que permitían a los egresados enfrentar el aislamiento y la unidocencia, comparativamente más cómodos que los posteriores egresados de las universidades. La importancia de estas habilidades en el proceso de adaptación al medio rural resultan evidentes si consideramos que estos jóvenes debían, muchas veces, administrar escuelas precariamente instaladas, en forma solitaria. En tal contexto, la capacidad para formar un coro y dirigirlo, por ejemplo, resultaba de gran utilidad, pues no se trataba simplemente de la capacidad para cumplir con determinadas asignaturas escolares, sino de la generación de instancias concretas para la promoción de la escuela en tanto institución socialmente ligada a la comunidad.

La formación universitaria, al menos durante los primeros años tras el cierre de las normales, fue muy diferente. El énfasis se ubicó en aspectos de corte teórico relativos a la instrucción, siguiendo el paradigma de la tecnología educativa, sin proporcionar espacio para el dialogo entre profesores y estudiantes. (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, al cual buena parte de la ciudadanía respondía con una actitud extremadamente cautelosa, produciéndose, por ende, cambios drásticos en el terreno de las relaciones sociales, a todo nivel. La vida académica no escapó a esta situación.

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)

Así, vemos que durante el período 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 de población mapuche y aymará, fundamentalmente.

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.

4.3- Apuntes sobre la trayectoria gremial de los profesores:

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: “una robusta organización del magisterio primario (que) logró positivos avances en la condición social, profesional y cultural de los maestros, a la vez que impulsó una reforma educativa de carácter integral (la de 1927)” (Núñez 1984: 154)

Las reivindicaciones gremiales de los profesores y profesoras en Chile, en diversos períodos históricos, han aludido a los mismos factores: las bajas remuneraciones y la precariedad de medios para ejercer la docencia en las escuelas. Así, a principios del siglo XX el tema de las bajas remuneraciones de los y las preceptoras (como eran designados los profesores en ese entonces) era algo que no sólo alarmaba a los afectados, al punto de llegar a ser objeto de editoriales periodísticos, pues las remuneraciones de los profesores eran equivalentes a las de un mozo de hotel o un chofer. Además “A los bajos sueldos se sumaba la irregularidad en el pago de los mismos, debido a las penurias de la caja fiscal y la rápida desvalorización de los sueldos. Los reajustes que pudieran compensar la pérdida de los ingresos debían ser objeto de ley.... ... Así, al clientelismo individual ya referido, se sumaba una dependencia clientelística colectiva hacia el sistema político” (Egaña, et al: 2003: 139)

En aquel momento, la situación de arbitrariedad era tal que existía una fuerte presencia de docentes en ejercicio sin formación profesional, siendo que numerosos normalistas egresados, particularmente mujeres, estaban cesantes. Esta situación afectaba el tema del empleo y de la movilidad ascendente dentro de la labor docente, y se agravaba en el caso de la preceptora, en tanto mujer, dentro de una sociedad profundamente patriarcal: “La arbitrariedad facilitaba el clientelismo político en general y, en particular, el acoso sexual respecto a las preceptoras” (Egaña, et al: 2003: 138).

En los años posteriores a la década del 20, levantando la cabeza tras la dura represión del fuerte movimiento gremial alcanzado por los profesores en 1928, surgieron numerosas organizaciones gremiales, en las cuales participaban en forma diferenciada los maestros de distintas ramas y niveles dentro del sistema escolar público. Las profesoras participaron activamente en la intensa actividad gremial de principios del siglo pasado, complementando, muchas veces, el trabajo en organizaciones gremiales y otras de carácter feminista⁹ (Egaña et al: 2003).

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, constituida en 1944. A través de ella, los profesores lograron la coordinación de todas sus entidades menores. En el plano reivindicativo, la FEDECH y sus organizaciones afiliadas lucharon por la satisfacción de demandas de bienestar social, económicas y profesionales para sus miembros. Como fruto de su movimiento, los profesores conquistaron una serie de derechos y garantías que les permitieron compensar los bajos sueldos, una característica histórica del ejercicio de esta profesión. En el plano educativo, la FEDECH presionó, contribuyendo con sus demandas “a la aceleración de la expansión educativa, a la ampliación de la igualdad de oportunidades y a la adopción de diversas formas de innovaciones educativas” (Núñez: 1984:154).

Posteriormente surge el SUTE, Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación. Su creación se materializó en 1970, apoyado en el vuelco ideológico representado por el gobierno de Salvador Allende.

Una de las primeras acciones del gobierno de Allende en materia educacional fue el desarrollo de una discusión nacional sobre el tema, en términos generales, propiciada por el Ministerio de Educación, el SUTE y la Central Única de Trabajadores. Esta discusión “culmina en un Congreso Nacional de Educación, celebrado a fines de 1971. De este debate público extrae el gobierno de la época las líneas fundamentales de su proyecto educacional”. (Núñez 1984: 24)

⁹ Ver Egaña, et al: 2003: Especialmente capítulo 4: Feminización y profesionalización del trabajo docente.

Lamentablemente, el gobierno de la Unidad Popular no tuvo la fuerza necesaria para dotar de real injerencia a los organismos creados a partir de esta instancia, que pretendían democratizar de forma efectiva la educación, otorgando poder decisonal a los distintos sectores sociales interesados en la educación. La estructura administrativa vigente les dejó en un plano consultivo y el proyecto fue atacado de antemano por los opositores a la línea de gobierno, los cuales contaban con mayoría parlamentaria. (Ver Núñez 1984)

El proyecto de Educación Nacional Unificada (ENU), presentado por el Gobierno de Salvador Allende, no alcanzó a ser implementado. Con la irrupción del Régimen Militar, no sólo se enterró este proyecto, el SUTE fue cerrado y un gran contingente de profesores, de todos los niveles del sistema educativo, fueron exonerados. El nuevo régimen clausuró el proceso de creciente participación gremial en la toma de decisiones con respecto a la educación, que puede considerarse iniciado en 1953 cuando “la ley reconoció a las organizaciones gremiales del magisterio el derecho a formar parte del Consejo Nacional de Educación” (Núñez 1984:155). De esta manera, en 1973 se abre un período en el cual los profesores perderán, una a una, las garantías o beneficios que habían ido consiguiendo durante años de intensa actividad sindical y gremial reivindicativa.

Muchos profesores fueron formalmente exonerados, pero aparte de las exoneraciones directas, comenzó a operar el Decreto N° 6, del 12 de septiembre de 1973, el cual dejaba en calidad de interinos a todos los miembros de la administración pública. “Los nuevos nombramientos o designaciones, significaban automáticamente el cese de los interinatos así dispuestos y la cesación automática de quienes los servían” (Adler y Melnick 1998:40).

Durante los primeros años de dictadura, tanto la cartera, como muchos de los cargos más altos en el Ministerio de Educación estuvieron en manos de uniformados. Los cargos administrativos fueron ocupados por personas de confianza para el régimen. Se cerró el Congreso, se dismantelaron los partidos políticos y muchas organizaciones gremiales y sindicales. Se restringió la libertad de expresión y reunión. En suma, se desplegaron una serie de medidas que consiguieron acallar al gremio. (Núñez 1984; Adler y Melnick 1998)

El régimen militar mantuvo una postura concreta tendiente al desmedro del profesorado, dejándolo al margen de todo tipo de decisiones, reduciendo el gasto fiscal en educación y remuneraciones¹⁰. Sin embargo, a nivel de discurso, se reiteraron fórmulas de enaltecimiento a la figura del profesor. En este sentido, fue vetada la designación de “trabajador de la educación”, alegando la calidad “profesional” de este. También se creó el Colegio de Profesores (1974-1975), el cual fue un órgano dirigido por el gobierno hasta 1986, año en que los profesores lograron el derecho a decidir sobre la designación de sus dirigentes.

Paralelamente, 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)

En 1978, el gobierno creó la Carrera Docente, un viejo anhelo del gremio, pero su formulación no mejoraba las condiciones del profesorado, al quedar las calificaciones del docente en manos de los directores de liceos o escuelas. Por otra parte, el traspaso de las escuelas a municipalidades o corporaciones privadas, la dejó obsoleta, en 1981. (Ver Adler y Melnick, 1998: 41 y Núñez, 1984: 165)

El proceso de municipalización de la enseñanza se implementó tras ciertos cambios, con respecto a las primeras fórmulas propuestas. El sistema que se ideó para las escuelas rurales se constituyó finalmente en paradigma para el resto de los establecimientos. Así, 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

¹⁰ En el acucioso estudio coordinado por Iván Núñez y publicado por PIIIE en 1984, se realiza una descripción detallada de este proceso de empobrecimiento real del profesorado. Por su parte, la investigación de Larissa Adler y Ana Melnick describe las consecuencias para el profesorado de la aplicación del modelo neoliberal en Chile, y en este contexto, su uso de redes sociales para la subsistencia.

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. Las remuneraciones en este sector serán, empero “absolutamente fluctuantes; a fines de 1988, se ubican entre los \$16.000 y los \$35.000 por 30 horas cronológicas”. (Sergio Soto, citado en Adler y Melnick 1998:45)¹¹

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, Melnick 1998: 47)

Las contradicciones del discurso oficial se hacen evidentes al considerar que: “Al pasar al sistema municipalizado o de escuela particular subvencionada, los docentes quedaron adscritos al Código del Trabajo. Esto significa que cada profesor es contratado en su calidad de “trabajador”, lo que terminó a su vez con los intentos de definir al sector docente como “profesional”, y por esa vía “dignificar” la profesión¹²”. (Adler y Melnick 1998:43)

Como producto de las modificaciones citadas, a la llegada de los gobiernos democráticos la educación pública se encuentra en un estado de decadencia visible, tras años de reducción del gasto público en educación, expresado particularmente en la infraestructura escolar y en las remuneraciones de los docentes. Todavía hoy (año 2007), existen municipalidades que adeudan grandes sumas a los profesores, por concepto de indemnizaciones, bonos de perfeccionamiento y otros.

¹¹ Sergio Soto, dirigente del Colegio de Profesores, en declaraciones al Diario La Época, 17 de enero de 1989.

¹² Adler, Melnick, (1998:43)

Por otra parte, en el contexto legal producido por la municipalización de la educación, los establecimientos municipalizados han desarrollado una tendencia a retener estudiantes, para no perder subvenciones, a través de la flexibilización de los estándares normativos y de rendimiento. La mantención de esta tendencia ha provocado una baja considerable en el nivel académico, expresado en pruebas nacionales tales como la SIMCE o la PSU¹³, por parte de los establecimientos municipales.

El colegio de profesores ha cuestionado profundamente el desarrollo de la Reforma Educacional desarrollada por los llamados gobiernos de la concertación. Sus principales críticas apuntan a una gestión que no integró a los docentes en los diagnósticos ni en la planificación, pretendiendo mejorar la educación pública sin mejorar sustancialmente su presupuesto. Esta crítica de fondo se ha mantenido con el paso de los años, tornándose más agudo el problema con el inicio de la Jornada Escolar Completa.

La posición crítica del Colegio de Profesores ante el modo de implementación de la Reforma, ya era evidente a comienzos de la actual década, como es posible apreciar en la cita que sigue, una síntesis de la intervención del Colegio de Profesores, en el Seminario Nacional “La Reforma Educacional en Marcha, Análisis y Perspectivas” (2002):

“La intervención del colegio enfatizó la necesidad de recuperar la educación pública gratuita para todos y el pensarla junto a un movimiento de pedagogía y práctica crítica, como dos cuestiones centrales que podrían romper los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales y culturales y de inequidad a las que la educación ha contribuido históricamente. Insistió en que los procesos de descentralización educacional basados en la concepción del estado subsidiario, acompañados de profundos procesos de ajuste económico, debilitaron el rol del Estado en educación, trayendo como consecuencia una mayor segmentación y estratificación social. Junto con que el estado posibilite el acceso de todos a la educación, es también un rol muy importante velar por la integración nacional, que favorezca el sentido de identidad. Planteó también que es indispensable el desarrollo de

¹³ SIMCE: Sistema de medición de la calidad de la enseñanza, expresado en pruebas nacionales a niños de enseñanza básica (cuarto y octavo) así como a segundo medio. PSU: Prueba de selección universitaria, surgida en reemplazo de la PAA : Prueba de aptitud académica.

políticas de fortalecimiento de la profesión docente: condiciones de vida digna, trato laboral adecuado, modificación de los actuales sistemas de formación docente, perfeccionamiento en servicio y gratuito”(Colegio de Profesores, 2002:88).

4.4- Antecedentes generales sobre los profesores rurales en Chile:

El número total de profesores rurales en Chile, el año 2001 era de 20.681. A diferencia de los urbanos, que habían demostrado un crecimiento de alrededor del 9% entre 1998 y 2001, los rurales parecen tender a la estabilidad numérica, pues sólo habían aumentado alrededor del 5% entre 1998 y 1999, y del 2% entre 1999 y 2001 (Williamson, 2004).

Los profesores rurales son actualmente un 14,07% de los profesores del país, siendo los municipales el 81,17% del total de profesores rurales en todos los niveles del sistema educativo. Por otra parte, las escuelas municipales, así como las particulares, existentes en las zonas rurales, se dividen en completas e incompletas. Las primeras llegan hasta octavo básico, mientras las segundas sólo hasta sexto. En las escuelas incompletas predominan las multigraduadas, en que un profesor imparte clases a diferentes cursos en una misma sala. Las escuelas multigrado pueden ir desde las unidocentes, hasta las polidocentes, con cuatro o más profesores (Williamson, 2004:96).

4.5- 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 las necesidades educativas de dichos lugares (Schneider R.P. Sigisfredo (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. Sigisfredo (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 mayor 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 Novena Región de la Araucanía y la parte norte de la Décima Región de Los Lagos, 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 más o menos 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. A lo largo del siglo XX, el Estado ha tendido a enfrentar este problema generando diversas vías para normalizar la situación de quienes ejercen como profesores en forma autodidacta, a través de cursos de regularización que han involucrado diversos grados de dificultad y compromiso presencial. 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).

Mapa N°1: Provincia de Valdivia:



5- Descripción de la Metodología:

5.1-Tipo de investigación y fuentes utilizadas:

Esta investigación es de tipo descriptivo, basada en un enfoque cualitativo. En términos más específicos, su desarrollo implicó la obtención y el análisis de relatos de vida de doce profesores con experiencia en escuelas rurales, obtenidos por medio de entrevistas en profundidad.

Optamos por la utilización de relatos de vida de profesores con distintos grados de experiencia docente en diferentes zonas rurales de la Provincia de Valdivia. Dichos relatos fueron recolectados en el contexto del proyecto DID 2000-35 “Comunidades Mapuches y Educación: la penetración de la escuela en dos comunidades mapuches precordilleranas, el caso de Llongahue y Cayumapu, Panguipulli”¹⁴

5.2- Elección de los informantes y realización de las entrevistas:

Puesto que la elección de los informantes se realizó en el marco de la práctica profesional, se privilegió entrevistar a un grupo heterogéneo de docentes, con ánimo de contrastar la información relativa a la situación educacional de Panguipulli en diferentes momentos del siglo XX, con aquella que hiciera referencia a otras zonas geográficas. De tal manera, se obtuvo un grupo de relatos capaces de remitirnos, siempre desde la subjetividad de los informantes, a la diversidad que ha caracterizado a los profesores rurales de la Provincia de Valdivia, en el transcurso del siglo XX hasta principios de XXI. El único requerimiento planteado a priori a la búsqueda de informantes, fue que estos tuvieran una experiencia docente de al menos 15 años. Característica que se consideró útil para la obtención de antecedentes relativos a la historia de la educación en la zona de Panguipulli.

La búsqueda de informantes se realizó mediante la estrategia conocida como “bola de nieve”, la cual consiste básicamente en ir agregando informantes a través de las referencias

¹⁴ Durante el desarrollo de la asignatura de práctica profesional.

aportadas por informantes contactados previamente. En nuestro caso, los profesores que dirigían las escuelas de LLongahue y Cayumapu facilitaron referencias sobre otros profesores de la zona de Panguipulli. Para el acceso a profesores de otros sectores geográficos, en tanto, fueron especialmente relevantes contactos personales, así como datos aportados por funcionarios de la Dirección Provincial de Educación en Valdivia y del Departamento Municipal de Educación en San José de la Mariquina.

La realización de las entrevistas se desarrolló entre los meses de diciembre del año 2000 y marzo del 2001. El número de encuentros con los profesores fue variable, así como el número de entrevistas realizadas a cada uno. Todas ellas ocurrieron en lugares escogidos para tal efecto por el entrevistado. Así, algunas fueron realizadas en los lugares de trabajo, mientras que otras en el hogar del docente.

5.3 -Registro de la información:

Durante el proceso de recolección de información se utilizaron notas de campo, en las cuales se registró información surgida en el proceso de investigación, que permitiera una mayor comprensión de las entrevistas. De este modo, se consignó todo tipo de información alusiva al proceso de acercamiento e interacción con los profesores; características de las escuelas y de las localidades en las cuales ellos residían o trabajaban. Además, se desarrolló una revisión bibliográfica con objeto de obtener antecedentes sobre la historia y las características actuales de la educación rural en Chile y en la Provincia de Valdivia, enfatizando las localidades en que los profesores entrevistados han desarrollado su trabajo.

Las entrevistas fueron grabadas en cintas magnetofónicas y transcritas inmediatamente después de la realización de las entrevistas. Se transcribió en forma textual, cuidando consignar, mediante notas, aspectos importantes que van más allá de las palabras, tales como risas, gestos, o pausas. Puesto que en varios casos se realizó más de una entrevista por profesor, las transcripciones, así como las notas de campo fueron de gran utilidad para el desarrollo de nuevas entrevistas, al evidenciar la necesidad de aclarar incógnitas o profundizar en ciertos temas, abordados en los primeros encuentros.

Finalmente, considerando que algunos relatos de vida contienen referencias a situaciones conflictivas que pueden estar afectando el momento presente, se decidió alterar los nombres de pila de los profesores, para efectos del informe escrito, cautelando así la identidad de los informantes. Esta es una medida de resguardo tomada como precaución, pese a que ninguno de ellos puso reparos a la utilización de su nombre real en el informe final.

5.4 -Proceso de análisis:

Cada entrevista fue objeto de análisis en tanto texto único, a través de una lectura de tipo “vertical”, es decir, del relato tal como quedó expuesto en el texto. En segundo término, una vez aislados los diferentes temas desarrollados en las entrevistas, se procedió a realizar lecturas “horizontales” de estas.

Este tipo de análisis se basa en que: “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)

Las narraciones de los diferentes profesores fueron organizadas, en un nivel general, en relación a tres etapas consideradas claves en la construcción y consolidación de su identidad profesional: educación primaria, formación profesional y ejercicio docente.

En el tratamiento de cada una de estas tres etapas centrales se organizó la información comenzando con una contextualización general de las situaciones y experiencias mencionadas por los profesores, profundizando luego en los distintos relatos, es decir, dando cuenta de diversos grados de especificidad.

En cuanto a la educación primaria, exponemos inicialmente el contexto general de las trayectorias escolares de los profesores, señalando el contexto urbano o rural de las escuelas en que estudiaron, para luego centrarnos en los tipos de escuelas de acuerdo a su

administración: fiscales, misionales y particulares, contemplando la diversidad existente al interior de cada uno de estos tipos de escuelas.

Luego de la contextualización de las experiencias escolares, se procedió a un análisis de la importancia de la etapa escolar (variable, por supuesto) para la construcción de la identidad profesional de los docentes, de acuerdo a sus relatos de vida.

Formación profesional: tema que se contextualiza a través de la descripción de los tipos de formación docente seguidos por los profesores entrevistados, profundizando luego en los significados y valoraciones de los diferentes modelos de formación docente, presentes en los relatos de los profesores.

Etapa de ejercicio profesional: Este tema, que implica una gran complejidad, se introduce contrastando los relatos en torno al proceso de inserción profesional, desarrollando luego una síntesis de los itinerarios laborales de los profesores.

El tema específico de la actividad docente rural fue analizado en base a la identificación de dimensiones claves, presentadas de acuerdo a la encadenación temática que predominó en los relatos. Así, partimos con los aspectos ligados a las condiciones materiales de las escuelas, así como las condiciones de trabajo y de vida de los profesores. Luego, abordamos el tema de la interacción social de los profesores, a nivel de las comunidades locales y también con sus colegas. El tema de las relaciones con colegas fue analizado estableciendo tres niveles: Relaciones con colegas de una misma escuela, de escuelas cercanas; y finalmente, a través de la participación gremial.

En último lugar abordamos el tema específico de la enseñanza, que consideramos el núcleo de la práctica docente, imposible de comprender sin acercarnos primero al contexto que la rodea, condicionando en diferentes sentidos, su ejercicio. Puesto que nuestro acercamiento es exclusivamente discursivo, nuestro análisis se orientó a develar, a través de descripciones y reflexiones presentes en los relatos, la perspectiva de los narradores en torno a su propia práctica pedagógica.

5.5 - Presentación general de los profesores:

El grupo de entrevistados es muy diverso en cuanto a género, etnia, edad, formación profesional e itinerarios docentes. En términos de género, hablamos de siete mujeres y cinco hombres. En términos étnicos, se trata de una mayoría autodefinida como chilena, un profesor procedente de una comunidad mapuche, pero no abiertamente autodenominado como tal, y una profesora que se declara abiertamente mapuche. En cuanto a la dimensión etárea, existe una diferencia de 40 años entre Gloria, la entrevistada de menor edad y Luisa, la mayor de todas. En cuanto a trayectorias laborales, la menor de las profesoras, con la trayectoria laboral más corta dentro del grupo, sumaba casi 19 años ejerciendo al ser entrevistada; mientras que sólo Luisa y Yolanda se encontraban jubiladas. Luisa llevaba más de 25 años en tal condición, mientras que Yolanda sólo dos, al momento de ser entrevistada. Aliro, en tanto, si bien seguía activo laboralmente, estaba alejado de la docencia desde hacía varios años, dedicado exclusivamente a la actividad de sostenedor de una escuela rural.

En cuanto a la formación profesional, curiosamente, sólo Aliro, el único del grupo que ejercía como sostenedor de escuelas, no obtuvo nunca su título de profesor, habiendo ingresado a la docencia en escuelas dependientes del Magisterio de la Araucanía, luego de una formación de varios años, aunque inconclusa, en el Seminario San Fidel. El resto son normalistas o universitarios, acogidos a diversas modalidades de formación. Dos profesoras combinaron experiencias de formación normalista y universitaria, mientras que sólo cuatro profesores tuvieron una formación exclusivamente universitaria, enmarcada históricamente en plena dictadura militar.

Cuadro 1: Presentación general de los profesores

Nombre	Género	Fecha de nacimiento	Etnia	Formación profesional	Situación laboral al momento de la entrevista.
Luisa	femenino	1916	Chilena	Normalista	Jubilada, desde 1976
Aliro	masculino	1925	Chileno	Sin formación (ex seminarista)	Activo (sólo como sostenedor)
Yolanda	femenino	1933	Chilena	Normalista	Jubilada, desde 1999
María	femenino	1938	Chilena	Normalista	Activa (Directora escuela urbana)
Serafín	masculino	1938	Chileno	Normalista	Activo (Profesor escuela urbana con alta población rural)
Juana	femenino	1938	Mapuche	Normalista (interrumpe) Universitaria	Activa (Profesora escuela polidocente rural)
Rosa	femenino	1939	Chilena	Normalista	Activa (Profesora escuela polidocente rural)
Higinia	femenino	1949	Chilena	Normalista (interrumpe) Universitaria	Activa (Profesora escuela polidocente rural)
Juan	masculino	1949	Mapuche	Universitaria	Activo (Profesor escuela- internado)
Patricio	masculino	1950	Chileno	Universitaria	Activo (Profesor escuela urbana)
Carlos	masculino	1953	Chileno	Universitaria	Activo (Director y profesor escuela polidocente rural)
Gloria	femenino	1956	Chilena	Universitaria	Activa (Directora y profesora escuela bidocente rural)

6- Resultados y Discusión:

6. 1-Experiencias escolares de los profesores:

Los relatos de los profesores dan cuenta de una gran diversidad en el plano de sus experiencias escolares, la cual se expresa en diversos niveles, entre los que destacaremos el aspecto cronológico, el entorno rural o urbano, así como el tipo de escuela, de acuerdo a su administración.

Cuadro 2: Tipos de escuelas primarias a las que asistieron los profesores.

Profesor	Año de nacimiento	Tipo de escuela					
		Fiscal	Misional	Particular	Otro	Rural	Urbana
Luisa	1916	1				1	
Aliro	1925		1			1	
Yolanda	1933			1	1	1	
María	1938	1					1
Serafín	1938	1					1
Juana	1938		1			1	
Rosa	1939	1					1
Higinia	1949			1			1
Juan	1949		1			1	1
Patricio	1950	1				1	1
Carlos	1953	1				1	
Gloria	1956	1					1
Total		7	3	2	1	7	7

Como se desprende de la observación del cuadro anterior, del total de doce profesores entrevistados, siete comentan haber estudiado en establecimientos fiscales y tres en escuelas misionales. Sólo Yolanda relata haber estudiado a través de un profesor particular, en su domicilio. Higinia, en tanto, relata haber ingresado a kindergarten (educación preescolar) en la escuela anexa a la normal¹⁵, cursando los primeros años de educación primaria en una escuela unidocente particular, para pasar finalmente a un colegio particular

¹⁵ Siendo la única del grupo que comenta haber cursado algún tipo de educación preescolar.

católico, sólo para niñas. Puesto que su paso por la escuela anexa se remite a educación preescolar, no está integrada en el cuadro como estudiante de nivel primario en escuela fiscal.

6. 1. 1- El acercamiento a la dinámica rural urbana durante la enseñanza primaria:

6.1.1.1- Profesores con educación primaria rural:

En términos de la dinámica rural-urbana, siete de doce profesores estudiaron, y por lo tanto también residieron en zonas rurales durante su educación primaria. Sólo una profesora, María, relata haber estudiado en zona urbana, pese a que su hogar familiar se encontraba en una zona rural.

Cuadro 3: profesores con estudios primarios en escuelas rurales.

Profesor	Año de nacimiento	Tipo de escuela	Ciudad de referencia
Luisa	1916	Fiscal/ mixta	Panguipulli
Aliro	1925	Misional/ masculina	Panguipulli
Yolanda	1933	Particular/ mixta	San José de la Mariquina
Juana	1939	Misional/ femenina	Panguipulli
Juan	1949	Misional/ mixta	Panguipulli (Coihueco)
Carlos	1950	Fiscal/ masculina	Panguipulli
Patricio	1950	Fiscal (Hogar)/ masculina	Valdivia

Como vemos, entre los profesores con escolaridad en zonas rurales existe gran diversidad en el plano etéreo. Los mayores entre ellos: Luisa, Aliro y Juana, corresponden a la zona de Panguipulli e iniciaron sus estudios primarios en el actual centro urbano de Panguipulli, pero lo hicieron en un momento histórico en que este lugar no contaba con suficientes servicios, ni con una concentración poblacional que permitiera hablar de la existencia de un centro urbano en tal zona. Luisa estudió en la única escuela fiscal de Panguipulli, en que su madre ejercía como profesora unidocente. Aliro y Juana (profesora mapuche), en cambio,

estudiaron bajo la modalidad de internado misional, masculino y femenino, respectivamente.

Seis años más joven que Juana, Yolanda proviene de una zona rural cercana a San José de la Mariquina, donde estudió la primera parte de su educación primaria bajo la dirección de un profesor particular contratado por su padre, en su propio domicilio. Luego, prosiguió y concluyó la etapa escolar en una escuela particular que describe como “pequeña”, pero sin precisar si era de tipo unidocente. De los 12 profesores entrevistados, es quien hace menos referencia sobre su período escolar.

Los profesores Juan, Carlos y Patricio, son los más jóvenes entre los que estudiaron en escuelas rurales. Juan, profesor mapuche, estudió en la comunidad de Coihueco (zona precordillerana de Panguipulli), cuya escuela, en ese tiempo, era misional. La experiencia de Juan en la escuela de Coihueco está marcada por un período de receso, en el cual debió abandonar el sistema escolar, al no existir oferta para seguir avanzando, al llegar a tercer año. Juan intentó seguir estudiando en Panguipulli, mientras trabajaba en un hotel, sin embargo, sólo logró proseguir cuando se abrieron más cursos en la escuela de Coihueco. Posteriormente, gracias a las gestiones de la profesora de dicha escuela, ingresó al internado misional de Panguipulli donde siguió hasta egresar de enseñanza media.

Carlos, también de Panguipulli, estudió en una escuela fiscal, instalada al interior del fundo en que su familia vivía. Cabe destacar la diferencia entre la escuela rural ubicada en la comunidad mapuche, que recuerda Juan, y la escuela existente en el fundo Quechumalal, donde estudió Carlos. La escuela existente en Coihueco era pequeña, con escaso alumnado y unidocente, la del fundo en que vivía Carlos, contaba con abundante alumnado y una planta docente completa. En su relato, Carlos destaca la infraestructura, que califica de “excelente”.

El último profesor que relata haber estudiado en escuelas rurales, Patricio, sólo lo hizo a partir de quinto básico, pues cursó los primeros años de educación primaria en una escuela fiscal. Es el único profesor que menciona haber estudiado en una “escuela hogar”, un internado fiscal para niños en situación familiar irregular o de orfandad.

Es importante señalar que las escuelas rurales en que estudiaron los profesores, a excepción de la escuela hogar, fueron siempre escuelas “mixtas”, es decir, con matrícula conjunta de niños y niñas. La modalidad de escuelas diferenciadas en base a género fue bastante generalizada hasta bien avanzado el siglo XX, en Chile, sin embargo, en las zonas rurales primaron los establecimientos mixtos, dados los problemas de cobertura.

6.1.1. 2- Profesores con estudios en escuelas urbanas.

Entre los doce profesores consultados, sólo cuatro cursaron la educación primaria viviendo permanentemente en una zona urbana. Se trata de experiencias enmarcadas en provincias, en ciudades más o menos pequeñas o en pueblos.

Dos profesores: Serafín y Gloria, estudiaron en una escuela primaria anexa a la Escuela Normal de Valdivia, en la cual los alumnos vivían en contacto permanente con estudiantes de pedagogía en práctica. Los relatos de estos profesores se diferencian de los demás porque en ellos la figura de un profesor concreto no aparece, siendo reemplazada por la mención genérica a los alumnos normalistas en práctica, destacando el contacto temprano con ellos como factor esencial para el surgimiento de su interés por la profesión docente.

Rosa, originaria de Valdivia, estudió en una escuela fiscal y luego en el liceo de niñas de esta misma ciudad. Higinia, hermana menor de Serafín, estudió en tres escuelas distintas: a nivel preescolar en la escuela anexa a la normal, los primeros años de la primaria en una pequeña escuela particular, unidocente, situada en el límite del sector urbano de Valdivia y finalmente en un colegio particular católico, con población escolar exclusivamente femenina. Patricio cursó los primeros años de educación primaria en una escuela urbana de Linares, la cual recuerda espontáneamente a lo largo de su relato, en diferentes momentos, constituyéndose en un referente importante en su narración. Por último, María estudió en una escuela fiscal en Temuco, pues en base a un arreglo familiar, residía en casa de sus tíos durante el año escolar, ya que sus padres lo hacían en una zona rural.

Cuadro 4: Profesores con estudios en escuelas urbanas.

Profesor (año de nacimiento)	Tipo de establecimiento Fiscal, Misional, Particular.	Ciudad	Residencia familiar	Paso por Escuela Rural	Parientes Profesores (mayores)
Serafín (1938)	Fiscal (anexa a la normal), mixta.	Valdivia	Urbana	No	No
María (1938)	Fiscal, femenino (Escuela y liceo)	Temuco	Rural	No	Sí (Madre)
Rosa (1939)	Fiscal, femenino. (Escuela y liceo)	Valdivia	Urbana	No	Sí (Padre y hermanas)
Higinia (1949)	Escuela particular/ colegio particular católico, femenino.	Valdivia	Urbana	No	Sí (hermanos)
Juan (1949)	Internado misional	Panguipulli	Rural	Sí	No
Patricio (1950)	Fiscal urbana/ masculino (Escuela hogar)/ internado rural masculino.	Linares Valdivia	Urbana	Sí	No
Gloria (1956)	Fiscal (anexa a la normal) Mixta.	Valdivia	Urbana	No	Sí (tíos y primos)

6.1.1.3- Comentario a la situación de los profesores con respecto a la ruralidad, durante su etapa escolar.

Del total de 12 entrevistados, cinco desarrollaron estudios primarios únicamente en escuelas rurales, y otros cinco en escuelas urbanas. Dos profesores, en tanto, combinaron experiencias en el ámbito rural y urbano. De esta forma, una mayoría de 7 tuvo una experiencia de vida y escolaridad, al menos temporal, en zonas rurales.

Cuatro de los cinco profesores con historia de infancia netamente urbana, mencionan el origen rural de alguno de los padres. Los padres de Serafín e Higinia, provenían de localidades rurales, además, vivían en un sector que fue integrado al radio urbano de Valdivia varios años después del nacimiento de ambos. Rosa, en tanto, menciona que su madre provenía de una localidad rural. Finalmente, María, como hemos comentado, vivía

permanentemente en una zona rural. Sólo Gloria señala haber tenido, antes de la experiencia docente *“una vida cien por ciento urbana”*.

De tal forma, vemos que el grupo de entrevistados está constituido por profesores cuyo acercamiento a la ruralidad se dio mucho antes del período de ejercicio profesional, siendo mayoritariamente de tipo directo, pues fue el contexto en el cual se desarrolló su propia vida.

6.1.2- Los diferentes tipos de escuelas: misionales, particulares independientes y fiscales, en los recuerdos escolares de los profesores.

6.1.2.1- Las escuelas misionales.

Tres profesores relatan haber estudiado en escuelas misionales, todos de la zona de Panguipulli: Aliro, chileno; Juana, mapuche; y Juan, también mapuche. Dado el amplio rango de edad de estos profesores, vemos que los dos primeros se refieren a un período en que Panguipulli era un pequeño poblado, prácticamente rural. Juan, en cambio, experimentó la experiencia de una escuela rural en una comunidad mapuche, y luego el internado misional en Panguipulli, a fines de los años sesenta, cuando ya se trataba de un centro urbano.

El relato de Aliro, el mayor de los tres, nacido en 1925, revela una temprana conciencia de la importancia del apoyo misional, y de la consideración del sacerdocio como una opción vinculada al acceso a una profesión:

“No, yo me fui al seminario, porque yo, desde cabrito chico... voy a ir en una infidencia que no debería decirles, desde cabrito chico, como mi madre quedó viuda cuando yo tenía 6 años, entonces yo pensé, bueno, oí hablar de los curitas, que aquí, que allá, y fue un sacerdote a la casa, y ahí me pregunta después ¿Te gustaría ser sacerdote?. Y yo pensé, siendo un mocoso chico... (riendo) ¡Para educarme, claro! y ¡Ya está!”.

El relato de Juan, profesor rural de origen mapuche, nacido en 1949, también está profundamente ligado a la misión, que aparece como una presencia permanente en su vida estudiantil y luego profesional, pues toda su carrera la ha desarrollado como profesor en la escuela misional de Panguipulli.

La historia de este profesor empezó en forma accidentada, pues, debido a que la escuela existente en su comunidad sólo impartía hasta tercer año, tuvo que interrumpir sus estudios en medio de la enseñanza primaria:

“porque más cursos no habían, los dos años no fue porque hubiera quedado repitiendo, el campesino tenía la costumbre de decir, que vaya de nuevo, así uno estuviera tres, cuatro años en el mismo curso, para no olvidarse. Ya que más cursos no habían en aquella época, cuando yo estaba ahí, por el ‘61, ‘62, por ahí.

Bueno, de ahí, estuve dos años en tercer año, ya, no asistí más al colegio, y ahí estuve en el campo, haciendo distintos trabajos, cualquier trabajo, hice trabajos de adulto: haciendo leña para vender, carbón, durmientes, me acuerdo, todo eso. Hasta que después me cansó, ya me cansó, me aburrí, el trabajo muy pesado. Y me vine al pueblo a buscar trabajo, cualquier trabajo, entonces, paso por un hotel, y decía un papelito “Se necesita mozo”. En aquella época se hablaba de mozo, hoy en día es el júnior o el auxiliar”

Juan solamente volvió a su comunidad cuando se enteró de que la escuela había aumentado la oferta educativa hasta sexto año. Entonces conoció a la nueva profesora, quien intercedió por él, conversando con el misionero capuchino que estaba a cargo de la Misión de Panguipulli en ese tiempo, facilitando así la continuación de sus estudios:

“Que se venga cuanto antes- dijo (el párroco)- aquí trabaja, gana sus moneditas para que compre sus útiles escolares.”

Terminando la enseñanza media, apoyado por el Rector de la Misión de Panguipulli, fue admitido en forma especial en la Universidad Católica de Villarrica, pues, por un error en la postulación, había quedado fuera del proceso normal de inscripción a la universidad:

“Entonces había que prepararse. Yo siempre estuve en condiciones, como digo terminé cuarto año con el primer lugar. Y de ahí obtuve una tarjeta, cierto, un beneficio, una tarjeta para matrícula gratuita en la Universidad. Pero, lamentablemente, la postulación, yo creo que no la supe hacer, porque como se hace todo en claves, cuanta cuestión, y acá no estábamos preparados para eso. Entonces, se perdió, y yo quedé sin nada, no pude hacer nada. Entonces ahí él Padre, un misionero, el padre que había en esa época, el padre Leonardo Rodríguez, buena persona. Me dice: “Mira, la única posibilidad de seguir

ahora sería, ándate a Villarrica, yo te doy una carta para el Rector de allá, a ver si te puede considerar”.

El relato de Juana presenta una relación con la misión muy distinta a la que comentan Aliro y Juan. Tras cursar estudios escolares en el internado femenino administrado por las Religiosas de la Santa Cruz, en Panguipulli, Juana ingresó interna en la escuela normal de Loncoche, pero tuvo que abandonarla a causa de la muerte de su padre, que afectó económicamente a la familia al punto de obligarla a dejar los estudios y comenzar a trabajar. El primer trabajo que tuvo fue en el Hospital de Panguipulli. En ese entonces empezó a vislumbrar la posibilidad de llegar a ser monja, idea que abandonó al descubrir que no sería admitida como novicia, según su relato, en base a una discriminación étnica:

“Pero igual, en los conventos, en esos años en el convento de la Santa Cruz, usted no podía tener apellido indígena. ¡Era el reglamento!... ¡Sí, el reglamento!. Y a mí me gustaba ser la monjita de la Santa Cruz ¡No! Tenía que ser apellido español o alemán. ¡Entonces Hueitra Alcapán no cabía! Así, al tiro me dijo la madre, “Usted no va a poder”. ¡Sí, pues, si yo soy de esos años!. Entonces, costaba. ¡A mí me costó mucho!”.

Juana destaca que su deseo de llegar a ser monja estaba vinculado con la decisión de seguir estudiando, tras su forzado abandono de la escuela normal:

“Y lo único que quería era estudiar, estudiar, estudiar y ser otra. Cuando me iba a trabajar al Hospital, a veces limpiando pisos, encerando, yo decía: “estudiar, estudiar, estudiar... ¡ Me voy de monjita!... estudiar, estudiar, estudiar”.

Como nos deja ver su relato, la conexión de Juana con la misión no se limitaba a su condición de alumna interna. Es interesante destacar que el tío materno de Juana, Pascual Alcapán, fue ordenado sacerdote a principios del siglo XX, siendo el segundo sacerdote mapuche de la zona de Panguipulli, ordenado cien años después de su predecesor (Noggler, 1972).

“... El padre Pascual Alcapán, otra vez, era hermano de mi mamá, un padrecito, que lo hicieron cura justamente porque... hablando en serio aquí, los curas fueron los más pillos de este sector. Empezaron a inculcar de que Dios, y qué sé yo, para quitarles las tierras a los mapuches. Y no hallaron nada mejor que si metían a un mapuche de cura, los iba a ayudar para que ellos abarquen más. Entonces, mi mamá cuando se fue a Valdivia, mi mamá era mayor también, así que se llevó a ese niño para que aprendiera a hablar

castellano. Ese es el Padre Pascual que habla Aliro..., que mi escuela se llama Padre Pascual Alcapán.

.... Y mi mamá se fue en contra de ese cura después, el cura venía a verla, venía a visitarla, pero ella siempre lo rechazó al cura, hasta el último, siempre retó al cura. Y yo era la que acompañaba al curita para ir a, que antes se viajaba a caballo no más, poh, oiga, por ese lindo camino por el que vino usted ahora”.

Juana también es sobrina, por línea paterna, de Juana Hueitra, una de las primeras profesoras de la zona, muy ligada a la Misión de Panguipulli:

“Ella se hizo profesora, mediante los curitas estudió, y posteriormente se fue a estudiar en la Normal de Victoria, parece que es la más antigua, pero estuvo uno o dos años no más, en la Normal y ahí le dieron su cartoncito, y ahí empezó a trabajar... que yo sepa estuvo como 15 años ahí en Cayumapu...”

Las profundas conexiones familiares de Juana con la misión resultan un elemento importante en la articulación de su relato, siendo un tema en el cual ella se detiene especialmente. Estas conexiones nos ofrecen un contexto para entender su búsqueda de apoyo en esta institución, tras la muerte del padre. A través de su historia familiar resulta comprensible también que Juana considerara ordenarse monja, como una opción para lograr ser profesional, y que no sólo se sintiera defraudada, sino sorprendida ante la negativa de las monjas a su solicitud, y a la discriminación étnica evidente que sustentaba tal decisión.

En relación a la gran diferencia entre los testimonios de Juana y Juan, debemos considerar dos factores: Primero, cada uno alude a distintas administraciones escolares, puesto que la escuela de niños estaba a cargo de sacerdotes y la de niñas por monjas, existiendo, al parecer, bastante independencia entre ambas escuelas en el plano de la administración. Por otra parte, es importante destacar que existe una diferencia generacional entre ellos, pues Juana es once años mayor que Juan.

En cuanto a las similitudes observables en los relatos de los tres profesores con estudios en la escuela misional de Panguipulli, vemos que todos relatan haber sido afectados en su infancia o adolescencia por situaciones de pobreza y ausencia de padre. La madre de Aliro quedó viuda joven, el padre de Juana murió cuando ella tenía 14 años, y Juan fue educado por sus abuelos, pues no conoció a su padre y su madre migró a Santiago. En tal contexto,

los tres, aunque en diferentes términos, señalan haber visto en la institucionalidad católica y específicamente en la misión, una opción clara de apoyo para lograr un mejor nivel de vida a futuro, el cual esperaban conseguir a través de la adquisición de una profesión.

La misión, en tanto institución fuerte y poderosa en la zona de Panguipulli, aparece en los relatos de estos profesores como una estructura considerada fundamental para facilitar el acceso a estudios profesionales o al mercado laboral, pero principalmente al profesorado, en niños y jóvenes de escasos recursos. Esto se revela aún en el caso de Juana, aunque no haya recibido ningún tipo de ayuda para seguir estudiando, de hecho, del relato de Juana se desprende que sólo tras constatar que la misión no la ayudaría en su objetivo de seguir estudiando, ella decidió migrar a Santiago a buscar trabajo, sin perder de vista su aspiración de seguir estudiando.

6.1.2.2- Las escuelas particulares independientes.

Sólo Higinia y Yolanda recuerdan haber asistido a una escuela particular. Yolanda no hace ninguna descripción sobre ella, mientras que Higinia la describe escasamente, aludiendo especialmente a la escasez de recursos que la caracterizaba:

“En una escuela básica unidocente, de ahí de la población donde vivíamos nosotros. Y había una sola profesora. Era una profesora que le pagaban a fin de año, no más, por subvención, era una escuela particular. Era una casa, no más. Y me acuerdo unas bancas, eran unas tablas largas, no más y unos mesones largos, así... ¡Eran bancas, no más!. Y ahí cada línea era un curso: primero, segundo, tercero y cuarto. Era el curso mayor el cuarto. ¡Y los de cuarto nos creíamos la muerte porque les revisábamos las tareas a los de primero!”

En su recuerdo de la escuela particular a la que asistió, en la década de 1950, Higinia destaca además que la profesora asignaba un rol de ayudantes a los niños mayores. Dicha práctica, frecuentemente aludida en relación a las escuelas unidocentes o bidocentes, nos pone en contacto con la sobrecarga laboral de sus docentes que ejercían en ellas, sugiriendo también que en estas escuelas se enfatizaba la alfabetización, por sobre los aprendizajes esperados para los cursos más elevados.

6.1.2.3- Las escuelas fiscales en los relatos sobre educación primaria.

Siete entrevistados relatan haber estudiado en escuelas fiscales, constituyendo un grupo heterogéneo en términos etáreos, en cuanto al contexto rural o urbano, y también por la presencia de casos en que el profesor fue alumno de escuelas fiscales que correspondían a modalidades especiales, como la escuela anexa a la normal o una escuela hogar. Así, los relatos sobre estas escuelas evidencian una gran diversidad interna en este tipo de establecimientos.

Resulta interesante observar que los profesores con estudios primarios en escuelas fiscales, son precisamente quienes más destacaron esta etapa de su vida como referente importante para la construcción de su propia identidad profesional. Sin embargo, dicho aspecto de los relatos parece estar más ligado a factores biográficos que motivaron un interés especial por la pedagogía, tales como la situación de ser hijo de un profesor o profesora (Rosa, Luisa) o al desarrollo de alguna relación especial con un profesor específico (Patricio). Sólo en el caso de la escuela anexa a la normal (una escuela fiscal que podemos considerar de características bastante especiales) la escuela en sí aparece como un factor especialmente influyente en el desarrollo de un interés especial por la pedagogía.

Cuadro 5: Profesores con estudios en escuelas fiscales

Profesor	Año de Nacimiento	Modalidad de escuela Fiscal	Escuela Urbana o Rural
Luisa	1916	Mixta	Rural
Serafín	1938	Anexa a la E. Normal/ mixta	Urbana
María	1938	femenina	Urbana
Rosa	1939	femenina	Urbana
Patricio	1050	masculina/ Escuela Hogar	Urbana/ Rural
Carlos	1953	Mixta	Rural
Gloria	1956	Anexa a la E. Normal/ mixta	Urbana

Fuente: elaboración propia, en base a relatos de vida de profesores rurales de la Provincia de Valdivia

6.1.3- La experiencia escolar como elemento clave en la construcción de la identidad profesional de los profesores: análisis de los relatos

6.1.3.1- Comentario sobre las influencias familiares y escolares destacadas en los relatos.

Los modos específicos en que la experiencia escolar toma relevancia dentro de los diversos relatos de vida de los profesores, en términos de referente para la construcción de una identidad profesional, varían notablemente. Un primer aspecto relevante es la existencia de padres y otros parientes profesores. Del grupo total de entrevistados sólo tres tuvieron padres profesores. Las madres de Luisa y María, y el padre de Rosa. La madre de Luisa fue una profesora de larga trayectoria con una influencia muy directa en la vida profesional de su hija. La madre de María, en cambio, ejerció muy poco tiempo, antes de casarse. El padre de Rosa falleció durante la infancia de esta, pero Rosa tuvo, además, la influencia de hermanas mayores que ingresaron, años antes que ella a la normal. En el caso de Higinia, varios hermanos, algunos mayores, optaron por la pedagogía. En el de Gloria, abundaban tíos y primos profesores. Así, tenemos que en solo 5 de los 12 casos, es mencionada la existencia de parientes significativos dedicados a la pedagogía.

Fuera ya del ámbito familiar, es importante señalar la importancia asignada por algunos profesores a la relación establecida con algún profesor primario específico, durante la infancia, o inclusive la influencia de un determinado ambiente escolar, para el desarrollo de un interés especial por la pedagogía. En el primer caso destacan los relatos de Patricio y de Rosa. En el segundo, los de Serafín y Gloria, que estudiaron en la escuela anexa a la normal de Valdivia.

Sumando todos estos acercamientos al tema, vemos que de todos los casos, Luisa, Rosa, Patricio, Higinia, Serafín y Gloria son los profesores que más directamente aluden, en sus relatos, a sus experiencias escolares en tanto referentes explícitos para la construcción de una posterior identidad docente. A través de una síntesis comentada de los relatos, asociados a la etapa escolar de estos profesores, exploraremos la manera en que ellos dan

cuenta de la utilización de sus propias experiencias escolares como insumo para el proceso de construcción de una identidad profesional específica.

6.1.3.2- El relato de Luisa: la madre como referente para la construcción de la identidad profesional.

El relato de vida de Luisa está profundamente conectado con la evolución de la escuela María Alvarado (bautizada así en homenaje a su madre). A lo largo de su vida Luisa fue alumna, profesora ayudante y luego directora de dicha escuela. Incluso, al momento de su relato, 25 años después de jubilar, afirmaba tener relaciones fluidas con todo el plantel docente.

Luisa se refiere en forma muy concisa al período fundacional de la escuela cuya conducción asumiría, más tarde, su madre, y luego ella misma:

“Cuando recién empezó la escuela, primero estaba en un galpón, en pesebrera, adonde están los animales ¿No cierto?. Ahí hubo sala de clases, la primera sala de clases que , yo creo, por ahí por el año 1903, por ahí”.

María Alvarado asumió en 1914, acatando un nombramiento fiscal, la conducción de esta escuela, que había estado cerrada durante un tiempo que no hemos podido precisar. Ella había ejercido antes en Los Lagos, en una escuela de niñas con abundante población escolar y una planta docente completa. Reaccionando ante el contraste de su experiencia anterior con la situación que encontró en la nueva escuela, María se sintió motivada a pedir su cierre en 1916:

“Ella, como estaba acostumbrada a trabajar con muchas niñas en Los Lagos, dio cuenta, porque dijo “Yo estoy estafando al fisco, estoy robando la plata aquí, ¡como voy a estar con tan pocos alumnos!”.

En 1923, María recibió la solicitud de reabrir la escuela, orden que era emanada desde Valdivia, por aquel tiempo, puesto que Panguipulli aún no era comuna:

“Ya, aceptó ella, ¡teniendo siete hijos! Ocho fuimos al final, a los 9 años de Lucho llegó mi hermano Miguel. Ya, entonces, se volvió a abrir la escuela”.

Es interesante destacar que la escuela María Alvarado fue coeducacional, o mixta, desde su fundación. Esta característica, poco común a principios del siglo XX, se relaciona, probablemente, a la escasa matrícula que la caracterizó por muchas décadas. Pese a esta apertura, la escuela fiscal a cargo de María Alvarado se situó siempre en un segundo plano, en términos de matrícula, con respecto a la escuela misional, que tenía dos alas, diferenciadas, para niños y niñas:

“La escuela misional, que tenía internado, todos los alumnos eran de lejos, estaban internos, entonces, se llenaba de niños. Se llenaba digo yo, tendrían 50 o 40, en esa época. Y la fiscal tenía muy poquitos.”

El protagonismo de la Misión de Panguipulli, fundada en 1904, en el desarrollo educacional de la zona, se basaba, en la influencia social de los misioneros, pero también, y en forma destacada, en la infraestructura con que contaban. Así, vemos que la escuela fiscal, dirigida por la madre de Luisa, debió trabajar con un mínimo de recursos, durante décadas, sin contar siquiera con una infraestructura propia, mientras que la Misión de Panguipulli facilitaba a las familias de sectores alejados, que eran mayoría en aquel tiempo, la residencia de niños y niñas en sendos internados.

El relato de Luisa nos muestra que la valoración social hacia la escuela que su madre dirigía se basaba en la demanda de los apoderados, mayoritariamente pertenecientes a comunidades mapuches, por conocimientos considerados indispensables para la interacción con la sociedad global¹⁶. Los comentarios de Luisa son elocuentes al respecto. Así, ella recalca que para la mayoría de los niños y apoderados, acceder a la alfabetización y a las operaciones aritméticas básicas, constituían el único atractivo que veían los padres en la enseñanza que brindaba la escuela:

¹⁶ De acuerdo a los diversos relatos de vida de profesores recopilados, así como a la investigación etnográfica desarrollada en el marco del proyecto DIDS2000-35.

“Lo otro no les importaba un cuesco... ... Era así, era así. Entonces había que darle importancia a la lectura. A la lectura y a la matemática, las dos cosas”

En cuanto a la infraestructura, la escuela María Alvarado debió funcionar por mucho tiempo en lugares totalmente inapropiados, cedidos temporalmente o arrendados a particulares para su funcionamiento:

“En que lugares no trabajaría! ¡Ya ni los recuerdo ahora!, porque de una parte me iba para otraDespués del terremoto se hizo una escuela que era, la hicieron como una escuela de emergencia... ... Ahí se construyó la escuela, la hicieron así como de emergencia y sigue estando. Tiene hartos años ya, del ‘60, el ‘62 la terminaron”

En estas instalaciones, muchas veces desprovistas de lo más mínimo, era vital el desarrollo del liderazgo del profesor. En este sentido, Luisa destaca la figura de su madre, la cual contrasta físicamente con la suya propia, conectando claramente la estatura de la profesora con la capacidad de “imponer respeto”:

“Y le tenían respeto, porque ella era grande, no como yo, chica... y se imponía, y la querían”.

Es interesante destacar que la importancia asignada por Luisa al aspecto físico de los profesores, en términos de fomento de su autoridad sobre la clase, guarda relación con nociones manejadas a nivel teórico, vinculadas al normalismo. Un ejemplo de lo extendida que estaba esta noción en el ideario normalista lo constituye la afirmación de Moisés Mussa, un reconocido profesor normalista, autor de diversos estudios sobre educación durante la primera mitad del siglo XX: “La misión del educador reclama cualidades físicas adecuadas: es necesario una buena talla y una buena presencia, porque tanto la una como la otra influyen sobre padres y alumnos” (Mussa,1943:12).

Fuertemente constreñida por las condiciones materiales, la docencia desarrollada por María, y posteriormente por Luisa, difícilmente lograba ir más allá de la alfabetización y la enseñanza de matemáticas básicas. Sin embargo, es de destacar que la labor unidocente de María, si bien formalmente abarcaba hasta cuarto año de primaria, no le impedía

“adelantar de curso” a algunos niños. Así, María preparaba especialmente a algunos alumnos, que posteriormente eran sometidos a pruebas de ingreso en liceos de Valdivia:

“Y mi madre tenía de primero a cuarto, como quien dice, pero se pasaba a veces porque niños que eran, a veces, niños que podían, entonces los adelantaba. ¡Yo no sé en que forma podía trabajar tan bien!”

Gracias a la existencia de este criterio flexible, Luisa, así como el resto de sus hermanos y otros alumnos de María Alvarado, lograron proseguir estudios secundarios en Valdivia.

“Yo misma estudié ahí, con ella, ¡Todos mis hermanos!. Todos estudiamos con ella y todos después fuimos a Valdivia”.

Es importante destacar el énfasis de Luisa sobre la gestión de su madre para conseguir apoyo de la comunidad para el desarrollo de infraestructura escolar e iniciativas de tipo social. Esta es una tendencia que hemos observado en los diversos relatos que hacen los profesores cuando rememoran su propio desempeño en escuelas pequeñas, especialmente unidocentes.

En el relato de Luisa, la madre profesora aparece en permanentes conversaciones con diferentes personajes del naciente pueblo, buscando acceder a una infraestructura conveniente para el desarrollo de la escuela:

“Ese señor hizo su casa y la mamá trató de convencerlo “Oiga Herminio, usted porque no arrienda para la escuela, que no tenemos donde estar, hay una sola sala... porque no lo arrienda para la escuela”. ¡Ah, el no quería ni por nada!, ‘Que me la van a echar a perder’. EL la construyó, inmediatamente pasó a ser escuela. Se le echaron tabiques abajo para agrandar la sala, él no la usó nunca como su casa habitación. En la parte de abajo, del patio, tenía una cosa larga en el patio, donde él vivía primero, después ya se fue de ahí. Ahí también trabajé yo, abajo”.

El relato de Luisa también muestra a María preocupada por el almuerzo escolar, que en aquel tiempo no existía. Así, ella solicitaba cooperación de los apoderados, e inclusive de los alumnos, que eran finalmente los que lo preparaban:

“La mayoría era gente buena, ayudaban en lo que podían para el almuerzo, porque como se daba el almuerzo todo el año... ayudaban algunos con papas, sacos de papas, trigo; otros mandaban por ejemplo, cazaban los días sábados y domingos, cazaban choroyes, los niños con sus papás, seguramente. Y llevaban choroyes entonces, se pelaban, ellos pelaban porque estaban de turno. Hacían turnos porque en ese tiempo no había nadie que hiciera la comida, los alumnos tenían que hacerla. Y mi madre, que estaba ahí al frente ordenando como tenía que hacerse, salía a verlos”...

...“ Entonces se hacían cazuelas de choroy, cada alumno se comía un choroy. Los pelaban, medios trintos y todo, y los ponían a hervir en esa olla con una tapa ¡Y hartoo fuego por el lado! Ahí estaban cociéndose los choroyes. ¡Comían bien!, se daba buena alimentación”

Finalmente, Luisa resalta las iniciativas de su madre en el plano de la ayuda social. En este sentido, su relato la muestra buscando apoyo entre los habitantes del pueblo con mayores recursos e influencia:

“Ropero escolar también estableció con la ayuda de las señoras, de damas, todas colaboraban. Entonces vestía a cuanto pobre llegaba. Algunos llegaban...¡Los parches les llegaban a colgar! ¡Desaseo total también había!”.

La actitud de permanente motivación por el ejercicio profesional, atribuida a la madre, es explicada por Luisa mediante la alusión a un “*espíritu de profesora*”, concepto que podemos asimilar como sinónimo de “*vocación*”, más común, pero que Luisa no emplea:

“Y la mamá tenía el espíritu de profesora, cosa que yo no tenía, que eso yo lo confieso, que le conté ya la otra vez porqué fui profesora. Ella no, ella vivía en la Escuela, ¡Vivía en la escuela ella!”

A lo largo del relato de Luisa, llama la atención la tendencia de Luisa a compararse en términos desventajosos con su madre, la cual aparece favorecida físicamente para el desempeño de la docencia (“*era grande, no como yo, chica*”), pero también es recordada como una profesora realizada en su trabajo, gracias a la posesión de un “*espíritu de profesora*”, que ella misma no tenía. En tal sentido, Luisa describe su relación con la docencia como un silencioso proceso de adaptación en el cual primó el aspecto emotivo, pues “*uno se encariña con los niños*”.

6.1.3.3- El relato de Patricio: Discursos sobre la profesión “El magisterio como apostolado.”

Patricio pasó sus primeros años de escuela en Linares. Su padre era militar y su madre dueña de casa. En esta ciudad, Patricio asistió a una escuela fiscal masculina. De esta experiencia destaca la figura de su profesor primario, que aparece en su relato como portador de un discurso sobre la profesión que ha logrado influir en él a lo largo de toda su vida:

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

Este discurso, que asocia el magisterio con la labor apostólica, o misionera, aparece profundamente extendido en el medio normalista. La alusión a una labor asimilable a la del misionero, en la que se conjuga un alto grado de compromiso y sacrificio personal, con el aislamiento en medios rurales, inaccesibles e inhóspitos, constituye una de las nociones esenciales para la configuración de un concepto de profesor rural, transmitido en forma más o menos explícita en diversos relatos.

El otro elemento que Patricio menciona, en relación a sus recuerdos de la escuela en Linares, es el permanente homenaje que se le rendía a un ex alumno que había llegado a ser presidente de la República.

“Y en la escuela uno de Linares, lo que yo me recuerdo es que en mi sala, en la escuela uno, estudió don Carlos Ibáñez del Campo, el que fuera Presidente de la República. Y él estudió en esa sala donde yo estudié y el banco donde él se sentaba estaba enmarcado con una cinta tricolor, así, estaba la mesa y todo. Era un lugar, eh...(¿cómo sagrado?) ... Exactamente”.

Como vemos, en el relato de Patricio sobre la Escuela N° 1 aparece claramente la forma en que las normales desarrollaban un discurso sobre el profesor, en el cual este era asociado al sacrificio de tipo misionero, pero orientado a una causa en la cual el Estado ha suplido, simbólicamente, a la Iglesia. En él se ofrece un ejemplo concreto de esta visión, en la cual los símbolos republicanos son objeto de un trato reverencial. El profesor a cargo del curso de Patricio aparece en su relato especialmente convencido de tal discurso, y empeñado en su transmisión.

Posteriormente, habiendo huido de la casa paterna, tras la separación de sus padres, Patricio es destinado en Valdivia a una “escuela hogar”. Allí descubrirá un entorno totalmente diferente, donde la escuela prioriza el incentivo de la socialización y el traspaso de conocimientos prácticos, por sobre el plano académico:

“Y en ese lugar, era una escuela básica pero tenía una cierta formación de carácter agrícola. Pero también tenía una formación de carácter musical. Los que son de aquí, de Valdivia saben que en ese colegio hubo una gran banda de niños...”

En tal contexto, según su relato, el queda en evidencia, tanto para sus profesores como para sí mismo, como un alumno totalmente diferente del resto. Tal como recuerdan otros profesores con estudios en escuelas rurales, Patricio destaca haber colaborado en la actividad docente del profesor.

“... Yo me di cuenta que sabía mucho más que todos los cabros, sí, yo me di cuenta inmediatamente. O sea, incluso los profesores, igual. Yo les ayudaba a ellos a corregirles las pruebas a los cabros ¿te fijas?. Entonces yo me di cuenta que estaba por ahí de pasada, en la cosa”.

Claramente, la experiencia en la escuela hogar viene a reforzar la influencia hacia la pedagogía que este futuro profesor venía recibiendo desde sus primeros años escolares en Linares.

6.1.3.4 - Las profesoras primarias como referentes para la construcción de la identidad profesional en el relato de Rosa.

Rosa inicia su narración con una vívida rememoración de Clotilde, su primera profesora primaria. En su relato, Rosa introduce el tema de la violencia en la escuela, asociándolo con la actuación de esta profesora. Resulta interesante porque esta figura aparece ejerciendo violencia en diversos niveles y en base a distintas motivaciones. Sin embargo, es una figura aislada, fuera de ella, la asociación profesor- violencia no surge más en el relato.

Rosa va hilando dimensiones en que se expresa la violencia de su primera profesora, asociándola, primero, con la discriminación étnica hacia alumnas de origen mapuche:

“Tuve una profesora que era soltera, que tenía varios años de servicio, que ya iba a jubilar. Ella fue mi profesora de primero a cuarto. Pero discriminaba terriblemente a la gente que era... habían tres filas en ese tiempo, la fila floja, la aplicada y la regular. Entonces, en la fila floja, lo más increíble es que estaban todas las que tenían apellido mapuche, en esa fila. Entonces, la discriminación que hacía ella era más por el asunto racial”.

Luego, Rosa introduce una experiencia en que la violencia fue ejercida directamente hacia ella. Asociando esta vez la situación con un favoritismo de la profesora hacia alumnas que de alguna manera le reportaban beneficios personales:

“Y estaba como en cuarto año, y ella tenía unas alumnas que eran como preferidas de ella. Y me acuerdo que había una que era mi compañera, que se llamaba Inés... y entonces, la mamá de ella trabajaba en una residencial... ... parece que era jefe de cocina, algo así, entonces le llevaba tortitas a la profesora, hartas cosas. Y la profesora la atendía súper bien. Y yo tuve un problema con ella y la niña esa me empujó fuerte, me botó. Y yo me puse a llorar, y lloraba botada en el piso. Y ella me decía ¡párate! Y yo lo único que hacía era llorar. No podía parar de llorar. Y lo único que supe después es que me desmayé y las otras chicas me contaron que me había arrastrado en brazos por la sala. Me sentaron, con otra profesora, que era encargada de cruz roja, me movieron para todos lados, me pegaron con una varilla en las piernas. Y yo ahí, sin hacer nada, desmayada...”
“....Yo me sentaba en la fila aplicada y ese día pasé, boom, para la fila floja... al otro día, cuando volví a clases, ya no pude sentarme en la fila aplicada y tuve que sentarme en la fila floja al lado de la niña que tenía apellido Cayulef.”

El último contacto de Rosa con esta profesora termina con un episodio en que la profesora busca un acercamiento entre ambas, que Rosa supone basado en un sentimiento de culpa :

“... Ya cuando iba a jubilar, me mandó a buscar a mi casa, y como yo era buena para artes plásticas, buena para dibujar, me regaló hartos colores, papeles lustre, hartas cosas, antes de irse. Yo creo que se sentía culpable por lo que había hecho”.

Así, la profesora Clotilde es descrita por Rosa en asociación a: discriminación étnica, violencia física, actuaciones impulsivas y ambigüedad (cambios de actitud motivados por contradicciones internas). Rosa es clara en la descripción de estas actitudes en el terreno práctico, pero se encarga de cerrar el capítulo con una conclusión que trasciende a la relación concreta y nos conecta con el tema del surgimiento de la identidad profesional, en el cual cobra importancia la reflexión personal en base a las experiencias vividas en la etapa escolar. De este modo, el recuerdo de la primera profesora surge como un modelo negativo, un reflejo inverso del ideal profesional:

“... Pero me sirvió de experiencia eso sí, porque después me acordaba, cuando empecé a estudiar para profesora, decía: “Yo nunca voy a ser así”. Me acordaba de cómo ella discriminaba a los alumnos y todo eso, y era todo lo contrario de lo que uno debería ser como profesora”.

La siguiente profesora que Rosa destaca da pie a un tipo de relación totalmente diferente, en el que el término *confianza* será clave. Al recordar a quienes denomina como sus *“buenas profesoras”*, Rosa destacará una y otra vez la importancia de la *“confianza”*, en estrecha ligazón con la paciencia y el respeto hacia el alumno. En tal sentido, la actitud de las *“buenas profesoras”* está marcada por la calidez, generadora de confianza:

“Pero después tuve otra profesora, la última que tuve en la primaria, que era diferente. La señora María Luisa Casas. Todavía vive esa profesora. Y ella fue mi profesora, con ella aprendí hartas cosas. Me gustaba como era, porque trataba diferente a los niños, era mi vecina, vivía cerca de mi casa. Yo aprendí harto con ella. Me acuerdo que le tenía harta confianza. Y todavía la veo y la saludo, y todavía ella se acuerda de mí, y conversamos, fue muy buena profesora”.

Así comienza el relato de una etapa marcada por una profesora que la ayudó a superar definitivamente la timidez adquirida en los primeros años escolares:

“Entré al liceo a ahí el primer año tuve una profesora que se llamaba Esmeralda, y era bien buena. Y después tuve varios años una profesora que era excelente, era de castellano. Ella trabajaba con uno de tal manera que uno le tenía confianza, sabía que podía hacer las cosas. Y con ella yo superé hartas cosas, por ejemplo, yo era súper tímida”.

Ante la pregunta de ¿por qué era determinante esa profesora? Rosa respondió sin duda:

“Porque era acogedora. Cuando te hablaba te hacía sentir como que tú eras importante, que lo que tú decías estaba bien hecho... decía: “Excelente idea”... “Bien dicho”... “¿Ven? Su compañera lo dijo” y entonces, todo el curso te miraba y... Bueno, después tuve otras profesoras jefe pero no las recuerdo mucho. A ella sí, a ella la tuve desde segundo hasta quinto de humanidades. ... Es que uno recuerda a aquellas profesoras que te entregaron algo...”

Como hemos visto, en su relato, Rosa presenta dos modelos antagónicos de profesora, en base a su propia experiencia escolar. Las dos profesoras que ella sitúa en los extremos de la valoración positiva y negativa configuran ejemplos para el propio desempeño. Una, en cuanto modelo de alteridad, la otra, como patrón de excelencia o modelo a seguir. El relato de Rosa nos muestra en forma clara la importancia que pueden adquirir eventualmente los profesores conocidos en la infancia en tanto modelos concretos para la construcción de una identidad profesional docente, apoyada en la reflexión autobiográfica.

6.1. 3. 5 - Profesores “que venían normalistas de por vida”: Recuerdos de la escuela anexa a la normal en Valdivia.

Los tres profesores que desarrollaron estudios en la Escuela Anexa a la Normal, tienen comentarios elogiosos sobre ella. Serafín estudió allí toda su educación primaria y luego pasó a la escuela normal, titulándose en ella de profesor. Su hermana Higinia, en tanto, cursó allí solamente kindergarten:

“Yo tuve la oportunidad también de estudiar en el primer kinder formado por la normal. Un kinder... y tengo bonitos recuerdos, creo que era el primer kindergarten, allá por... quizás por que año sería, debo haber tenido como 5 años. Como el 57, 58, por ahí”.

Vale la pena destacar que Higinia es la única de los doce entrevistados que relata haber accedido a algún tipo de educación preescolar. Sin embargo, no cursó ningún año de su educación primaria o básica en la escuela anexa.

La profesora Gloria estudió toda la enseñanza básica en la anexa, pero no pudo ingresar a la normal, puesto que cuando salió de cuarto medio, ya la habían cerrado. De acuerdo a su enfoque, la escuela normal era una institución que debió haber permanecido en el tiempo, porque estos alumnos *“obviamente salían mucho mejor preparados”*. Gloria manifiesta haber estado segura desde niña de su vocación por la pedagogía, lo cual, según ella, significa que el acceso a la educación normalista le habría representado una economía de tiempo:

“¡El profesor normalista ya comenzaba a formarse a los 13, 14 años! Claro, o sea, en lo que era para nosotros el séptimo o el octavo, el profesor normalista ya a los 14 o 15 años, ya estaba en la normal. Y nosotros estábamos ingresando a la Universidad. En el caso mío, yo ingresé a los 17 años, pero después de una etapa de Liceo, que es una etapa, digamos, donde nos disparaban para distintas carreras... o sea, yo tenía muy claro que quería ser profesora. Pero mi preparación pudo haber empezado a los 13 o 14 años”

Tanto Serafín como Gloria reconocen que el contacto permanente con profesores en práctica, a lo largo de su educación primaria en la escuela anexa influyó en su interés por la pedagogía. Probablemente reforzada por el discurso de sus profesores en la escuela anexa, ambos recuerdan haber sentido una admiración especial por estos jóvenes:

“Yo siempre los vi con admiración... por el hecho de haber estado en la Escuela Anexa a la Normal, entonces había un vínculo como muy... tanto íbamos nosotros a la normal, como venían ellos a hacer sus prácticas con nosotros, entonces mis cuatro años de Liceo pasaron por el que yo siempre dije ‘Yo voy a ser profesora’”.

Serafín apunta también el hecho de que los niños de la escuela anexa no se contentaban con un rol pasivo. Los alumnos, en términos de grupo curso, se sabían importantes en el proceso educativo y en el clima del aula, así como en las evaluaciones a los estudiantes en práctica:

“Nosotros sabíamos quienes eran buenos y quienes no eran buenos, porque los mirábamos, observábamos, cuando les tocaba la práctica. Nosotros éramos como un colador de ellos también, porque, al que no le encontrábamos pasta de profesor, nosotros

no le hacíamos mucho caso... y al que le encontrábamos que tenía pasta de profesor, a ese le ayudábamos en todo, me acuerdo porque muchas veces nos tocó a nosotros decidir si era o no un buen profesor, le hacíamos toda la clase fácil, y a aquel que no nos gustaba toda la clase muy difícil”.

Dada su especial ligazón con la escuela normal, y el contacto que establecía entre los escolares y los estudiantes normalistas, la escuela anexa fue considerada finalmente, por muchos, como una antesala de la propia normal. Tal como señala Serafín:

“Claro, era más una escuela para preparar a los niños para que fueran profesores, o para hacer la práctica que hacían los profesores normalistas. Entonces ahí uno se iba embebiendo en esa profesión”.

6. 2- La Formación profesional de los profesores:

6. 2. 1- Caracterización general de la formación docente de los profesores a través de sus relatos de vida:

Cuadro 6: Formación Docente de los profesores de acuerdo a sus relatos.

Nombre	Edad	Tipo de Formación Profesional	Año De Egreso	Egreso Antes de ejercer	Egreso durante Ejercicio profesional
Luisa	85	Escuela normal: Internado femenino en Angol	1939	X	
Aliro	75	Formación inconclusa en el Seminario San Fidel.	-----	----	-----
Yolanda	67	Escuela normal: Internado femenino en Talca	1954	X	
María	62	Escuela normal: En Victoria: régimen externo.	1959	X	
Serafín	62	Escuela normal: En Valdivia: Régimen externo.	1962	X	
Juana	62	Escuela normal: En Loncoche: Internado femenino. Inconclusa. Universidad Austral: Programa especial	No menciona fecha. (¿1969?)		X
Rosa	61	Escuela normal: En Valdivia: Régimen externo.	1959	X	
Higinia	51	Escuela normal: En Valdivia, régimen externo. Inconclusa. Universidad Austral: Programa especial.	1975		X
Juan	51	Universidad Católica de Villarrica: modalidad tradicional.	1974	X	
Patricio	50	Instituto Profesional de Osorno (Hoy Universidad de los Lagos): Programa especial.	1978		X
Carlos	47	Universidad Católica de Villarrica: Programa especial.	1982		X
Gloria	44	Universidad Austral: Modalidad tradicional.	1982	X	

Como vemos, los profesores entrevistados pueden dividirse en tres categorías de acuerdo a su formación profesional: sin formación, titulados por escuelas normales y titulados a través de diferentes modalidades, pero dependiendo de universidades, dentro del período comprendido entre 1974 y 1982.

En cuanto al momento de inicio de los estudios profesionales de los profesores, vemos que existen cuatro grupos. Primero: Los que estudiaron en forma continua, sin receso entre la enseñanza secundaria y la formación profesional (Luisa, Yolanda, Rosa, María, Serafín, Gloria, Juan). Segundo: aquellos que ingresaron a la docencia sin estudios profesionales, estudiando años después (Carlos, Patricio). Tercero: quienes interrumpieron sus estudios en la normal, desarrollando experiencias docentes antes de titularse en modalidades universitarias (Juana e Higinia). Cuarto: quienes nunca desarrollaron estudios de pedagogía (Aliro).

Por otra parte, es posible dividir analíticamente al conjunto total, en términos de dos grandes grupos de edad. De esta manera, vemos que todos los mayores de 60 años, a excepción de Aliro, que nunca estudió pedagogía, pasaron por la escuela normal. Los más jóvenes, oscilando entre los 44 y los 51 años, al momento de las entrevistas, tuvieron formación universitaria.

De acuerdo a su relato, Aliro estudió en el internado misional en Panguipulli, pasando luego al Seminario, retirándose sin haber concluido sus estudios. En 1947 comenzó su carrera como profesor, bajo el apoyo de los capuchinos bávaros, que en ese momento desarrollaban un importante fomento a la expansión educativa en la zona de Panguipulli (Poblete, 2002:B).

Los otros profesores que integran el grupo de mayor edad son: Luisa, de 85 años, que estudió interna en la normal femenina de Angol. Yolanda, de 67, que estudió interna en la normal femenina de Talca, María, de 62 años, que estudió externa en la normal de Victoria, puesto que el internado era para hombres. Serafín, también de 62 años, estudió en la escuela normal de Valdivia, su ciudad de origen, en un curso mixto. Finalmente, Rosa, de 61 años,

también estudió en su ciudad de origen, en la normal de Valdivia, en un curso mixto. Dentro de este grupo de edad, sólo Juana, de 62 años, abandonó (a causa de problemas familiares) su formación profesional, para concluirla varios años más tarde en un programa especial dictado por la Universidad Austral.

Entre los profesores más jóvenes se observa una transición entre la primacía de las escuelas normales y la formación universitaria para profesores básicos. Los profesores universitarios formados en modalidad tradicional son: Gloria, de 44 años, que cursó su carrera en la Universidad Austral, sin mediar interrupción, tras egresar de la enseñanza media. Juan, profesor mapuche de 51 años, que ingresó a la Universidad Católica de Villarrica, luego de salir del internado misional en Panguipulli. Finalmente, Higinia, de 51 años, que vivió el cierre de las normales en pleno proceso de formación profesional e ingresó a la Universidad Austral en un momento especialmente represivo, tras un año de espera, siendo incluida en una lista de cupos para ex alumnos normalistas, la cual dejó a varios de sus compañeros afuera. Los dos profesores restantes, Carlos y Patricio, accedieron a la formación profesional luego de varios años de ejercicio docente en localidades rurales.

Podemos destacar que aquellos profesores que reseñan haber obtenido sus títulos profesionales en forma tardía, describen haber vivido fuertes dificultades económicas a nivel familiar, sumadas a la ausencia o escaso apoyo de alguno, o ambos padres.

Juana y Juan, los únicos profesores de origen mapuche dentro del grupo, se encuentran ubicados en este último grupo. Juan, quien debió hacer un receso en los estudios escolares básicos, durante tres años, no conoció a su padre y fue criado por sus abuelos. En tanto, Juana da cuenta en su relato de una formación profesional marcada por múltiples períodos de receso, a partir de su abandono de la escuela normal, a los 14 años, luego de la muerte de su padre, momento en que se vio en la necesidad de trabajar para sustentarse y ayudar a su familia.

Carlos y Patricio, en tanto, llegaron a la pedagogía motivados por la necesidad urgente de trabajar. Por una parte, Patricio vivía en forma independiente de sus padres desde niño, y al

salir del hogar en que estudió y vivió durante años, fue recomendado por profesor para ingresar a un puesto de profesor rural. Carlos, a su vez, estaba agobiado por la cesantía de su padre, y de manera similar a Patricio, recibió apoyo del director de la escuela donde había estudiado, para ingresar a un reemplazo como profesor rural.

6. 2. 2- La formación normalista:

Un elemento característico de la formación normalista fue la conjunción de dos factores capaces de influir muy profundamente en los alumnos: la edad en que se iniciaba el proceso de formación, entrando a la adolescencia, y el régimen de internado. Si bien ninguna de estas condiciones eran absolutas, si se daban en forma preferente. La integración profunda del modelo normalista, por parte de los alumnos, se veía favorecida por condiciones como el régimen de internado, que reforzaba el sentimiento de pertenencia a la normal, en jóvenes que apenas comenzaban la adolescencia (Ávalos, 2002). Como ejemplo de esto, en su relato, Luisa comenta que el ingreso a la normal le fue impuesto en forma totalmente autoritaria por su madre, pero el rechazo que sentía inicialmente por la normal se transformó a poco andar en un fuerte apego:

*“Ella no me preguntó, sencillamente: “Es a la normal”. ¡Oh, yo lloré cuando salí bien!. Cuando fui a dar el examen a Valdivia. Salí bien, llamada a la normal. ¡Yo lloré! ¡Quedé llorando amargamente y ella me fue a dejar a Angol!.
... Sí, allá me dejó, ¡Y después lloré para venirme, porque me acostumbré tanto!”*

No todos los profesores normalistas entrevistados estudiaron en internados, sin embargo, la normal promovía el desarrollo de muchas actividades extraprogramáticas y de convivencia entre los estudiantes, de manera que estos llegaban a desarrollar un profundo sentido de pertenencia a esta institución. Esa camaradería familiar, es algo que Higinia destaca y contrapone a lo que encontró en la universidad, tras el golpe militar:

“Yo, que te digo que viví las dos experiencias, la universidad es totalmente fría y egoísta, una persona rasguña con sus propias uñas. En la escuela normal se veía una convivencia, permanente, diaria. En los pasillos, de repente, un grupo tocando guitarra, cantando,

haciendo teatro, coro, deporte. ¡Todo, todo ahí, dentro de la escuela! Una convivencia bien bonita que se daba entre los profesores. Y eso en la Universidad no se dio nunca.”

En el caso de los alumnos que provenían de las llamadas “escuelas anexas”, la formación impartida por las normales ingresaba en forma mucho más profunda aún en el terreno de lo que suele llamarse “educación difusa”, es decir, el terreno de la cotidianidad a lo largo de la vida. Tal como señala Higinia:

“Es que habían dos sistemas, mira. Habían normalistas que se formaban en la normal, de la anexa seguían a la normal y seguían ahí, hacían primero medio hasta arriba, hasta cuarto. Antes salían con cuarto, Serafín salió con cuarto, parece, de la normal, pero después se le agregó dos años más y en tercero la práctica. Ahí tuvimos la oportunidad la gente que salíamos de cuarto medio de otros Liceos de dar examen y entrar a primero profesional, se llamaba. Y ahí nos encontrábamos nosotros con compañeros que venían desde abajo. El Héctor, por ejemplo, cuando entró a primero profesional, se encontró con compañeros que eran normalistas de por vida ya.”

6.2.2.1- El modelo de profesor rural normalista de acuerdo a los relatos de los profesores:

Varios profesores destacan en sus relatos la existencia de un discurso normalista en relación al docente rural en el cual destacan dos aspectos: la capacidad de enfrentar situaciones difíciles, como requerimiento profesional indispensable y, por otra parte, la visión de que los bajos sueldos eran una condición inevitablemente asociada al desempeño de la profesión docente, en términos generales, no sólo en contextos de ruralidad.

“Eso sí que nos inculcaron harto, porque uno salía y sabía que iba a ser profesora, que iba a trabajar en zonas rurales, que iba a trabajar en condiciones difíciles. Porque eso nos decían, que podíamos llegar a un lugar donde quizás no podríamos siquiera tomar pensión. Teníamos que vivir en la escuela y habilitar un lugar para vivir. O sea, sabíamos todo, sabíamos que íbamos a llegar a un lugar donde nosotros tendríamos que llegar aun lugar donde nosotros teníamos, como profesores, que entregar todo lo que fuera posible por mejorar el entorno, por mejorar esa parte y por entregar lo mejor que tuviéramos nosotros, para ese entorno.” (Rosa)

La advertencia permanente sobre las bajas remuneraciones asociadas a la docencia, eran integradas en un discurso que ensalzaba a la profesión bajo una lógica de oposición entre materia y espíritu, muy ligada al pensamiento judeocristiano. Este discurso articulaba una noción de apostolado laico, en el cual el profesor venía a ser un paralelo del cura misionero, que en vez de evangelizar, acudía a lugares remotos “*haciendo patria*”, es decir, integrando socialmente a los habitantes de dichas comunidades, con los valores republicanos, sin esperar que su labor fuera recompensada en forma monetaria, sino, en forma diferida o sublimada, a través de la satisfacción moral producida por los resultados de su esfuerzo:

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

.... Los dividendos nuestros son tener el mejor alumno, tener el muchacho que aprenda a pensar, que aprenda a desarrollar un tema, que aprenda a valerse por sí mismo en la vida”. (Serafín)

En este sentido, la concepción de la escuela como agente de “progreso”, imposible de desvincular del medio social en que era impartida, llevó a las normales a incluir en sus planes actividades tendientes al desarrollo de una gran variedad de habilidades por parte de los futuros profesores, pues se esperaba que estos entregaran distintos conocimientos en las localidades adonde fueran destinados:

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

La concepción del educador preocupado de la comunidad en forma integral incluía una noción bastante imprecisa de respeto a la diversidad, pues si bien se consideraba la existencia de “*costumbres*” diversas, no existía una noción de pertinencia cultural, es decir,

la enseñanza era “*la misma para todos*”, como enfatizan profesores como Juana, Yolanda, Patricio o Serafín.

En síntesis, la escuela normal promovía un ideario que ensalzaba el tema del progreso del país como una meta central, pero este concepto no implicaba reprimir en forma directa los contenidos culturales propios de una comunidad determinada:

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

De hecho, se buscaba introducir una serie de concepciones culturales al interior del mundo rural, especialmente la valoración de la educación formal como vehículo principal para la movilidad social y el bienestar colectivo, pero en esta búsqueda se reconocía la inutilidad de la represión evidente de las pautas culturales imperantes, que eran enunciadas con el término “*costumbres*”.

De todos modos, la noción normalista del profesor como agente para la transferencia tecnológica, implicaba el desarrollo de iniciativas que chocaban, en muchos casos, probablemente, con las expectativas de las familias campesinas e indígenas en relación a la escuela:

“Claro, en mi época, a los mapuches lo único que les interesaba es que uno les enseñe las cuatro operaciones a los niños y a escribir... y nada de ir a trabajar la tierra afuera porque para eso se quedaban en su casa ellos. Esas cosas no les importaban, decían que ¡Para qué estudiar eso, si eso no sirve pa'ná!” (Luisa)

El relato de Luisa sobre el intento frustrado de enseñar técnicas agrícolas en la escuela, por parte de su madre, concluye con la adaptación de la profesora a los requerimientos de los

padres, en coherencia con el discurso normalista que conminaba a los profesores a respetar y finalmente lograr acuerdos con las comunidades¹⁷.

El relato de Yolanda, profesora normalista de 67 años, formada en Talca, es el único que pone en cuestión la universalidad de la formación eminentemente práctica, con énfasis en la formación de liderazgo de los futuros profesores. Yolanda comenta abiertamente sobre su sensación de incapacidad al comenzar a ejercer como profesora. Sin embargo, ella asumió los desafíos implicados en la docencia a niños rurales, aplicando una autonomía de criterio, que le permitió, como ella dice “*adaptar las metodologías*”:

“Fue un desafío inmenso, me sentía morir haciendo clases a dos cursos. 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. Pero con el tiempo me sirvió, y a uno (ríe) esa metodología que le enseñaron en la normal, preparación de clases, tan bonitas que uno hacía, se quedaron ahí, porque uno como profesora tenía que adaptar sus propias metodologías: ¿Cómo me enfrento a este grupo curso? ¿Cómo lo hago?” (Yolanda)

Si bien los alumnos de las normales no eran totalmente preparados para plantearse con total seguridad ante los desafíos que enfrentaban en la práctica, la normal incentivaba el uso de la iniciativa y la creatividad personal. Además, algunos profesores mencionan que al egresar se les recalca que podían contar con apoyo metodológico ante el surgimiento de dudas:

“Entonces, como en la escuela Normal habían dicho: ‘Cualquier problema que tengan ustedes tienen las puertas abiertas acá’. Me fui a la normal, como el sábado es día de trabajo, entonces, el Director me enseñó a llenar los boletines. Y él me enseñó también a trabajar con grupos niveles. Porque a ti te enseñan a trabajar en un solo curso, pero eres profesora rural y vas a trabajar en una escuela unidocente con cuatro, cinco o más cursos. Entonces, él me enseñó a trabajar con grupos niveles. Y me fue citando hartos sábados. ¡El me apoyó harto!”. (Rosa)

¹⁷ Recordemos que María Alvarado ejerció como profesora interina, pero mediante cursos organizados por la normal, durante los veranos, accedió finalmente a su título “de propietaria”, es decir, regularizó su situación.

Mas allá de las habilidades concretas y de las líneas metodológicas, en el discurso normalista se enfatizaba especialmente la dimensión emotiva implicada en la docencia, lo cual implicaba una asociación discursiva entre la labor docente y la paternidad o maternidad:

“El profesor normalista es el que está facultado para... para ser hasta un orientador, para mostrar que uno es padre también, aunque sea soltero, etc., cuando aún no se ha casado aprende a querer a los niños como hijos”. (Serafín)

A través de los diversos relatos que hemos analizado, podemos ver que existe una imagen del profesor normalista como un profesional de fuerte compromiso profesional, beneficiado por una formación que enfatizaba los aspectos concretos o prácticos, implicados en la docencia. Esta visión es compartida por todos los entrevistados, incluyendo a los de formación universitaria. En este sentido, el siguiente comentario de Gloria, formada en la Universidad Austral, resulta emblemático, pues sintetiza los elementos que se conjugan en la valoración general del modelo normalista:

“ El profesor normalista, él trabajaba en terreno. O sea, había mucha más dedicación a eso, a que se le iba a mandar a trabajar afuera y , había mucha más preparación también, de una preparación integral. El profesor normalista salía tocando instrumentos, salía sabiendo folklore... cosas que en la universidad, al menos, en mi promoción no.” (Gloria)



Promoción 1939, alumnas de la Escuela Normal de Angol.
Fuente: www.memoriachilena.cl

6. 2.2.2- El cierre de las escuelas normales:

*“La medida de suprimir las normales fue una medida de represión tomada con una lógica política-militar”
(Iván Núñez¹⁸)*

Tal como destacan diversos autores, las normales fueron suprimidas de acuerdo a una medida represiva del gobierno militar (Adler 1998, Núñez 2004¹⁹). En esta línea, Patricio, que nunca estudió en una de ellas, relata en forma muy directa, su visión sobre esta medida:

“Entonces, lo que este caballero al final señaló fue, ya, se cierran todos los procesos no terminados de la Normal. Porque para él la Normal era un antro de compadres revolucionarios ¿te fijas?. Porque si a alguien le echaron la culpa de la transformación social era a los profesores... ..Y sufrimos un castigo por parte del gobierno militar.”

Por su parte, Higinia, de 51 años, fue, sin desearlo, testigo clave del cierre de las normales. El testimonio de esta profesora sobre tal período es sumamente relevante para comprender la violencia con que se expresó el fin de este tipo de formación de profesores primarios en Chile:

“Nos cerraron la escuela normal, nos cerraron y no nos dieron ninguna explicación. Ninguna, ninguna explicación, simplemente, muchos de mis compañeros salieron a buscar trabajo de cualquier cosa, y otros nos mantuvimos en la casa. Yo me mantuve en mi casa, tratando siempre, con la esperanza que de repente nos podían llamar. Y eso, terminó el 73, no nos dijeron nada, hubieron compañeros que estuvieron presos, cerró nuestra escuela, hubieron profesores que tomaron presos. Y seguramente, a nosotros mientras tanto nos estaban chequeando, porque siempre se nos tildó a todos de comunistas y que éramos una lacra prácticamente”.

El relato de la formación profesional de Higinia nos brinda un valioso cuadro del clima de represión e incertidumbre que debieron enfrentar los jóvenes normalistas que deseaban terminar su formación docente, tras el golpe militar de 1973.

¹⁸ Iván Núñez entrevista por Galy Chávez: “Desarrollo infantil temprano” www.piie.cl (2004)

¹⁹ En entrevista citada www.piie.cl (2004)

“Después nosotros, el 74, yo ya me decidí a trabajar. Muchos de mis compañeros, el 74 se fueron a buscar trabajo a diferentes comunas....

.... Como profesores, pero profesores interinos, llamados en ese tiempo, sin título, a las zonas rurales. En las diferentes comunas se necesitaban profesores, pero generalmente se iban a los campos, para sectores lejos.

Teníamos cierta preferencia en ese tiempo porque éramos profesores que ya teníamos formación pedagógica.

..... Trabajé en la Escuela Consolidada, que se llamaba, en San José de la Mariquina.

Ahí está, en esa, que después cambió de nombre a Valle de Mariquina. Era una escuela antigua, vieja, deteriorada por los años. Yo llegué ahí a trabajar como interina. Después, trabajé marzo, abril y mayo, por ahí por el 19 de mayo del 74 salió una nómina publicada en el diario, de 120 alumnos normalistas que podíamos regresar, pero ahora como alumnos en la Universidad”.

Higinia describe en su relato la situación de discriminación de la que eran objeto en la universidad, los estudiantes provenientes de la escuela normal:

“Se convalidó entre comillas, yo creo que nos llamaron, no más. Nos llamaron para... nos hicieron valer un poco, para no dar la prueba de aptitud académica, una cosas así, fue lo único que nos convalidaron. Nada más, no, nada. Nos tomaron como carrera nueva, pero siempre de la universidad como los hijos guachos...

... Esos alumnos entrados, nos decían los profesores, que habíamos entrado por la ventana, que no habíamos dado la prueba de aptitud académica, que éramos gente que teníamos antecedentes políticos. Mira, fue una persecución seria.”

Finalmente, Gloria, que comenzó su formación profesional en la Universidad Austral, a fines de la década de 1970, refleja estar muy influida por el modelo normalista, lo cual se explica porque había estudiado en la escuela anexa a la normal durante la educación básica. El cierre de las normales también fue una decepción profunda para ella:

“En el 73 yo estaba en primero medio, o sea, terminé mi octavo y se suponía que yo continuaba en la Normal, y vino el... y pasé al Liceo. Entonces no... no fue muy, para mí, o sea, viví la etapa del Liceo porque había que salir de cuarto medio, una cosa así. Claro, claro”.

6.2.3 - La formación universitaria a través de los relatos de vida recopilados (período 1974-1982).

El relato de Higinia da cuenta del modo en que afectó el cierre de las normales a una estudiante que se encontraba en medio de su formación profesional, y luego ingresó a un programa universitario de regularización de estudios. Este programa es caracterizado por ella en torno a dos nociones: Represión de los profesores hacia los alumnos, y arbitrariedad, expresada fundamentalmente en la asignación de puestos académicos a personas que no cumplían los requisitos considerados tradicionalmente para desempeñarse como profesores de la carrera de pedagogía, pero también en la imposición de un ritmo de trabajo agobiante:

“Yo te digo que mientras estudié en la pedagogía fue un aprete muy grande para nosotros como estudiantes porque, como te digo, fuera de que éramos mal mirados, profesores que a veces nos insultaban bastante... y como todo era así, un temor tan grande de no hablar, de no juntarnos, de todo... ¡Tuvimos que apechugar, no más!. Nosotros después... con decirte que no nos dieron vacaciones. Nosotros éramos alumnos en un régimen especial así que de repente nos citaba un profesor a una prueba un día domingo y teníamos que ir. No tuvimos vacaciones de invierno, nos daban, en enero, me acuerdo, del primer año, del año 75 nos dieron una semana de descanso, porque ya estábamos chatos. Porque el primer semestre, nosotros, de los 120 quedábamos 40. Y después, de los 40 seguimos 20. Y después egresamos en la primera partida diecinueve. A uno de mis compañeros lo sacó mal un profesor sin moral que había, que había entrado por la puerta de atrás.... que era profesor básico.

... Después nosotros salimos, imagínate, egresados en abril del 76 ¿qué te da a ti de pensar egresar en abril? Era porque a nosotros nos hacían semestre completo, no nos daban tregua.”

Sin duda, la experiencia de Higinia no es asimilable a la formación universitaria de los profesores de años siguientes, pues se refiere plenamente a lo que fue llamado, como “período de universidades vigiladas” (Núñez:1984). De hecho, las características específicas de la formación de los profesores en las universidades chilenas durante la dictadura constituyen un gran tema, que excede al desarrollo de esta tesis y que no será motivo de apartado especial, debido a la escasez de testimonios alusivos que permitan profundizar en tal sentido, en forma independiente al modelo normalista.

En los relatos de vida integrados dentro de este estudio sólo contamos con la experiencia de formación universitaria en modalidad tradicional de Higinia, Juan y Gloria. El relato de

Higinia, situado como una suerte de bisagra entre el modelo de formación normalista y el universitario, refleja una profunda tristeza ante el fin de las normales, en 1973, y el modo en que se desarrolló la educación universitaria para profesores básicos en aquel período.

Juan, por su parte, vivió el golpe militar cuando estaba cursando cuarto medio en el internado misional de Panguipulli. Él estaba absorto en sus estudios y no tenía pensado llegar a ser profesor. El suyo es el único relato sobre formación profesional transcurrida en la universidad en modalidad tradicional que no tuvo un correlato especial con el modelo normalista, pues Gloria, como sabemos, fue muy próxima al normalismo, dada su experiencia como alumna de la escuela anexa.

El relato de Juan sobre su período de formación universitaria es muy conciso, centrado en la mención a su hábito de estudio, su inicial inconformidad con la carrera, y su permanencia en ella, al considerar su utilidad para conseguir empleo:

“Y ahí ya, bueno, esto costó un poquito, como les decía yo nunca tuve la intención de ser profesor. En el primer semestre que comencé allá, el año 74, daban a conocer que tenía que vivir un profesor, como tenía que trabajar, y tuve un poco de flaqueza, no, un poco. De modo que termina el semestre, yo me vengo, le converso al párroco, le digo: “me pasa tal cosa”. Ya, me aconseja, me dice: “Ya tienes un semestre, están buenas tus notas, es corta la carrera, hay buen campo de trabajo. Yo te aconsejo- me dijo- termina la carrera, si el día de mañana no te gusta, estudias otra aparte, pero ya tienes algo seguro- me dijo- y con eso mismo tú te puedes ganar la vida ya, no importa que no te guste. No importa, pero tú te estás ganando la vida ya y optas por otra cosa”.

Juan afirma que una vez comenzado el ejercicio docente comenzó a sentir gusto por la pedagogía, algo que, en su relato, aparece muy ligado a la percepción de seguridad laboral:

“Yo termino, en diciembre del 76, llego acá a Panguipulli, e inmediatamente me reciben para una suplencia de una licencia. Entonces llego y me encuentro trabajando al tiro... .. Entonces ahí ya, pronto me llegó mi platita y más me gustó la carrera de pedagogía. Igual ya, comencé trabajando el 77 y ya para mí se borró eso, de que no me gustaba mucho el ser profesor. Y, bueno, hoy día, me siento feliz haciendo este trabajo.”

El relato de Juan es extremadamente sintético en cuanto al tema de la valoración o evaluación de la formación recibida y de la profesión docente en sí. De hecho, su experiencia vital, a partir del día en que fue protegido por la misión, es sumamente estable

al punto de no haber cambiado nunca de escuela en toda su trayectoria profesional (22 años, al momento del relato). Nos parece que el cuadro de extraordinaria simpleza, que presenta Juan en su relato de vida probablemente alude a una complejidad inexpresada. Es innegable que el silencio suyo sobre casi todos los aspectos que resaltan más en los demás relatos de profesores, como es la tendencia a contextualizar la experiencia profesional propia en marcos más amplios, sea a nivel cronológico, teórico, o simplemente en términos geográficos, puede relacionarse con una actitud de defensa ante la situación de entrevista.

Gloria, por su parte, estudió en la universidad, pero mantuvo una visión de la profesión docente muy ligada al normalismo, modelo con que tenía contacto desde la infancia:

“Yo, pese a tener formación universitaria... para mí el maestro es el normalista. O sea, para mí, la Normal es algo que no debió haber terminado nunca....

O sea, la mentalidad de la Universidad es que de ahí uno va a salir y va a entrar a trabajar a un Comercial en Valdivia, alguna cosa así. Entonces, cuesta de pronto encontrarse con que ¡pommm! te están hablando niños de primer, de segundo y de tercer año... y los tienes a todos en una sala. Yo te digo, mi primer trabajo fue de profesora unidocente, o sea, trabajaba sola todo lo que era administración, más todo lo que era docencia ¿Ves?”.

Como vemos, los profesores entrevistados que relatan haber cursado formación profesional de tipo universitario, se refieren en su mayor parte a programas especiales. Sólo Juan y Gloria estudiaron la carrera de pedagogía, íntegramente, en lo que hemos denominado modalidad tradicional, es decir, en un régimen de estudios ordinario, con ingreso vía Prueba de Aptitud Académica. Además, todos estos profesores estudiaron durante los primeros años de la dictadura militar, ingresando entre 1974 y 1978. De tal manera, vemos que estos profesores desarrollaron una etapa de formación profesional en un contexto social marcado por la represión a las actividades colectivas de los estudiantes y profesores, lo cual aparece reforzado por las características de las modalidades especiales, seguidas por los alumnos que ya eran profesores en ejercicio, las cuales podrían definirse como semi presencial, combinando clases grupales con actividades individuales. El relato de Carlos sobre las características de su propia formación es ilustrativo al respecto:

“Fue un período especial que hizo la Universidad Católica, que duró cinco años. El trabajo era en vacaciones de invierno y verano, más horas guías... O sea, durante el tiempo en que no estábamos en la Universidad, nosotros desarrollábamos temas”.

La etapa de formación profesional de estos profesores no resulta particularmente añorada, lo cual se expresó claramente en la escasez de comentarios sobre este tema en el desarrollo de los relatos. Los profesores formados por universidades que sí se explayaron lo hicieron en términos de comparación con la escuela normal, la cual es vista en términos más favorables. Hemos visto que las profesoras Higinia y Gloria hicieron comparaciones en las cuales han explicitado su valoración por la escuela normal.

6.2.3.1- Concepto de profesor en los docentes con formación universitaria:

Resulta asombroso constatar que ninguno de los profesores con formación universitaria (período 1974-1982) da cuenta de la existencia de un concepto de profesor que le haya sido transmitido en su período estudiantil. Esta omisión no significa que no se haya transmitido concepto alguno, pero sí sugiere que no llegaba a manifestarse en forma clara ni con autonomía del potente discurso desarrollado a partir de la tradición normalista, que se extendió en Chile durante más de un siglo. Así, el concepto de profesor al cual manifiestan adherir los docentes de formación universitaria, que destacan el tema en sus relatos, es propio del normalismo. En el caso de Patricio, la imagen y el discurso del profesor primario que conoció en Linares, resultan referentes claves para su tratamiento del tema. Higinia, en tanto, se ancla a su experiencia en la normal, refiriéndose a su paso por la universidad, como un período en que debió pasar por humillaciones de todo tipo y viviendo un permanente miedo. Incluso Gloria, la más joven de todos los entrevistados, como hemos visto, ve en el normalista el principal referente en términos de modelo profesional.

Juan y Gloria, profesores con formación universitaria, no desarrollan en sus relatos una definición explícita de su “concepto de profesor”. Sin embargo, a través de la manera en que describen su estilo de trabajo, vemos que han interiorizado, en diferentes grados, un modelo en el cual el docente es visto como un profesional cuyo rango de acción se circunscribe específicamente a la escuela, establecida como único espacio en el cual se establecen relaciones con la comunidad. Esto resulta muy claro en el relato de Gloria,

quien, como sabemos, manifiesta una especial admiración por los profesores normalistas. Su visión sobre la articulación de la escuela con la comunidad, no obstante, resulta muy distinta a la noción normalista:

“O sea, yo cuando estoy aquí soy la profesora, pero como Gloria, eso es una vez que terminó mi jornada. Entonces, yo como Gloria, como ser individual, si se quiere, yo no interactúo con la comunidad. Hay buenas relaciones con los vecinos pero yo no interactúo con ellos, no pertenezco ni a la Junta de Vecinos, ni comités... Yo de lunes a viernes soy aquí la profesora y sábado y domingo soy dueña de casa. Ahora, de lunes a viernes, como escuela, donde nos pidan ayuda y nos pidan participación, la escuela está, como escuela ¡Como escuela!”

De acuerdo a la visión de Gloria, el apoyo de los padres a las actividades escolares, su ayuda al mejoramiento de la infraestructura escolar o la eventual participación de los adultos en actividades educativas, son las instancias en la cual los profesores comparten con la comunidad rural. Gloria, como vemos, ha dado cauce a una noción de la comunidad como espacio “*complicado*”, con la que es preferible mantener una relación distante.

*“Oye, si yo lo tengo muy claro, a mí la gente no me quiere, pero a mí no me molesta. Y para mí eso es lo que vale. Porque yo no necesito que me quieran, si no son monedas de oro ¿ah?, pero que me respeten en mi trabajo, y eso sí lo tengo, y que no me molesten. Y hay un respeto único por lo que la escuela hace, no siendo, digamos, yo la persona que les agrade. Pero tampoco soy un polo negativo frente a ellos. O sea, el niño viene a la escuela, ellos responden por la escuela. Trabajan en la escuela, vienen. Los trabajos que yo necesito que me hagan los vienen a hacer, entonces, puede que no haya “feeling”, pero ellos sí están comprometidos con su escuela, o sea, ellos sí vienen, si cooperan, si participan. Y la gente que viene incorporándose sabe ya en que terreno pisa.
... ... La verdad es que yo aquí, a nivel de escuela, yo trabajo muy bien y muy feliz con los niños y con mi comunidad escolar. Y como te digo, yo no interactúo más allá con el resto de la comunidad. Además que... (ríe) ...Cayumapu tiene fama de ser una comunidad complicada”.*

En su relato, Juan solamente menciona las reuniones de apoderados como instancia de contacto con los padres de los alumnos. Sin embargo, su caso es diferente al de Gloria, puesto que ella se desempeña en forma bidocente, en una comunidad mapuche, mientras que Juan se desempeña en una escuela internado, con una población escolar que se encuentra dispersa, y por otra parte, en un plantel educativo numeroso.

Por el contrario, Carlos, director de la escuela de Bocatoma, en la comunidad de Llongahue, desarrolla un discurso que enfatiza la articulación de la escuela con la comunidad. Esta postura parece conciliar elementos de la formación normalista con un discurso surgido a partir de los años noventa, en el cual la escuela vuelve a ser considerada un polo de desarrollo de las comunidades rurales. Esta vez en base a la alfabetización digital y la modalidad de los proyectos educativos, o de innovación escolar, orientados a movilizar tanto a ex alumnos, como apoderados y otros adultos de la comunidad:

“Creo que los niños no se han ido desconformes de la escuela porque vienen, día a día. Si tú vienes un día en la tarde, ahí están.

... Vienen, vienen. “¡Ya llegaron- les digo- las puertas para ustedes están cerradas!, ¡Ustedes terminaron!”. “¡Schhh!...- me dicen- ¡Si esta escuela es mía!, esta escuela es de nosotros”. Vienen a hacer trabajos en computación, teatro, a ver personas, recuerdos que nosotros tenemos.

... Claro, la escuela es de la comunidad. Y nosotros les hacemos sentir que es de ellos. Por ejemplo, aquí, la junta de vecinos, sus reuniones las hace acá, el club deportivo acá, la Iglesia Católica, la Iglesia Evangélica, si tienen hartos invitados, como el espacio es grande hacen cosas acá. Así todos, la escuela está abierta para todos. Ahora, el 25 de noviembre...para el 25 y 26 de noviembre ya la consiguieron los evangélicos porque tienen una misión. Y claro, yo les presto el living comedor, porque es más grande, ya que tienen vigilia en la noche, tienen que orar. !Está abierta la escuela para todos!”



Fotografía: Colección particular, profesora Higinia
(Pelchuquín, 2000)

6. 3- Trayectorias profesionales de los docentes:

6. 3. 1- Síntesis de los itinerarios profesionales de los docentes:

Al momento de producir sus relatos de vida, diez de los doce entrevistados se encontraban activos laboralmente. Luisa había jubilado 25 años antes, mientras que Yolanda, hacía solo tres. Aliro, de aproximadamente 75 años al momento de las entrevistas, seguía trabajando, pero como sostenedor de una escuela rural, habiéndose retirado de la actividad docente hacía una cantidad indeterminada de años.

En cuanto a las características de los itinerarios laborales descritos por los profesores, vemos que existe gran variedad. Algunos describieron trayectorias sumamente estables, como Luisa, Yolanda o Juan. Para otros, sin embargo, el cambio ha sido recurrente, no sólo en términos de escuela y localidad, sino también en el desempeño de funciones distintas a la docencia en zonas rurales y urbanas. Serafín, Juana, Rosa y María son ejemplos de este último tipo, desempeñando docencia en establecimientos urbanos, educación de adultos y distintos cargos en administraciones municipales de educación.

El grupo de profesores con experiencia exclusivamente pedagógica está compuesto por ocho profesores: Luisa, Yolanda, Juana, Higinia, Juan, Patricio, Carlos y Gloria. En contraste, el grupo que presenta experiencias profesionales distintas a la docencia sólo está compuesto por cuatro: Aliro, Serafín, María y Rosa.

Entre los profesores “históricamente docentes” están incluidos los profesores más jóvenes del grupo total de entrevistados (nacidos a partir de 1949) junto a tres profesoras antiguas. En contraste, el grupo que ha combinado la docencia con otros cargos está integrado por profesores nacidos entre 1925 y 1939, es decir, en términos de edad, se trata de los mayores.

Entre los profesores con itinerarios exclusivamente docentes, Patricio es el único que cuenta haber pasado del contexto rural al urbano. Tras muchos años de desempeño en zonas rurales, este profesor pasó a una escuela municipal urbana, en la ciudad de Valdivia.

Por otra parte, María constituye un caso especial, pues se trata de la profesora con menor experiencia en docencia rural de todo el grupo. Al momento de realizar su relato, ella ejercía como Directora de una escuela urbana de niñas en Valdivia, desde hace varios años. Antes de eso, fue funcionaria del Departamento de Administración Educacional Municipal (DAEM) de Valdivia. Su paso por la educación rural se limitó solamente a su primer puesto de trabajo como profesora.

Entre los cargos extradocentes que los profesores comentan haber realizado destacan: sostenedor de escuelas (Aliro); cargos de funcionarios asociados a Departamentos Municipales de Educación (Serafín y María), labores de capacitación organizacional y educación de adultos en programas de gobierno (Serafín y Rosa).

Tres profesores aún activos al momento de las entrevistas: Serafín, Juana y Rosa, comentaron haber realizado actividades relacionadas con educación de adultos, siguiendo para ello, algunos cursos de especialización. Estos profesores tienen prácticamente la misma edad, habiendo nacido entre 1938 y 1939, por lo tanto, tenían veintitantos años en el período de la Reforma Agraria, asociado a un auge del tema de la educación de adultos en nuestro país. De los tres, sólo Rosa volvió a desempeñar actividades de docencia y capacitación dirigida especialmente a personas adultas con posterioridad a ese período, aunque no en el terreno de la alfabetización, sino en fortalecimiento organizacional .

Cuadro 7: Itinerarios Docentes de acuerdo a relatos de vida de los profesores.

PROFESOR	RESUMEN DE ITINERARIOS DOCENTES.
Luisa	-Escuela fiscal de niñas en Paillaco (1939). -Escuela fiscal en Panguipulli, dirigida por su madre y luego por ella (1940-1976). - Jubila en 1976.
Aliro	-Docencia en Escorial, Purulón , Cunco, Lanco (1946-1949) - Profesor en Cayumapu, Panguipulli (1950-54) - Profesor y sostenedor de escuelas rurales (período indeterminado) - Sostenedor de Escuelas rurales (¿ - Fecha de investigación)
Yolanda	-Escuela Rural Estación Mariquina, San José de la Mariquina(1955-1984) -Escuela rural de Linguento, San José de la Mariquina (1985- 1998) - Jubila en 1998
María	-Permanece como dueña de casa 4 años tras titularse. -Escuela rural en comunidad Pehuenche (sin referencia), cerca de Cunco, actualmente Novena Región (1964) - Supervisora de DAEM ²⁰ Valdivia (1980-1984) - Directora escuela fiscal básica femenina en Valdivia, dos períodos: (desde 1977-1980; Luego: 1985- Fecha de investigación)
Serafín	- Escuela Fiscal unidocente en Pufudi, San José (63-67) -Educación de adultos (1968-73) - Director DAEM de San José (1973-75) - Escuela fiscal unidocente en Puringue Rico (1975- 1979). - Escuela Fiscal en Pom Pom (1980- 1982) Nutricionista DAEM(1983-90). Escuela municipal en San José de la Mariquina; en plantel docente (1990- Fecha de investigación)
Juana	-Alfabetización de adultos en zonas rurales de la actual Séptima Región, durante la Reforma Agraria. - Docencia rural unidocente en escuelas fiscales, luego municipales, desde su regreso a Panguipulli: -Los Ñadis (1970-75) - Pitrén (1976), seguido de período de inestabilidad. -Kultruncahue (1977- 1984) -Coihueco, Panguipulli: en plantel docente (1985 Fecha de investigación)
Rosa	- Escuela de emergencia : “Rukos” para damnificados del terremoto, Valdivia (1960) - Escuela rural unidocente en Futa, Corral (1961-64). - Escuela de Hombres Collico (Valdivia): En plantel docente (1965-?.). - Educación y capacitación de adultos en distintos programas gubernamentales; capacitación a grupos de mujeres en Prodemu ²¹ (¿) - Escuela rural de El Lleco (1998- Fecha de Investigación)
Higinia	- Docencia uni y bidocente en localidades de San José de la Mariquina: Asque (1977-80) Pelchuquín ; Pom Pom (1982- 86); Pelchuquín: Dentro de plantel docente (1987-Fecha de Investigación).
Juan	Experiencia docente íntegra en Escuela Misional en Panguipulli: Dentro de plantel docente (1977- Fecha de Investigación)

²⁰ La sigla Daem significa Departamento de administración de educación municipal.

²¹ Prodemu: Programa de desarrollo de la mujer, institución gubernamental.

Patricio	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela rural de Amargos: Dentro de plantel docente (1972-1974) - Escuela en Corral: Dentro de plantel docente(1975-77) - Escuela unidocente en Tambillo. (1978-84) - Escuela de Niebla: Dentro de plantel docente (1985-92) - Escuela básica municipal urbana en Valdivia: Dentro del plantel docente (1993- Fecha de investigación)
Carlos	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela de Quechu Malal (suplencia en 1975) - Escuela de Puerto Fudi, escuela de Lloncopulli, (1975-1977) - Escuela de Bocatoma: dentro de plantel docente(1978-1981) - Escuela unidocente en Cheuquén, (1982-1988) - Profesor y Director: escuela de Bocatoma, en Llongahue, Panguipulli (1989- Fecha de investigación).
Gloria	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela unidocente en Melefquén. (1982-1983) - Escuela de Huerquehue: dentro de plantel docente (no menciona fecha) - Escuela de Puyehue: dentro de plantel docente (no menciona fecha) - Profesora y directora en Escuela de Cayumapu, Panguipulli (1989-Fecha de investigación).

6. 3. 2- Recuerdos y comentarios sobre el proceso de inserción laboral:

El inicio de la actividad docente de los profesores entrevistados se sitúa entre 1939 y 1982, de manera que los comentarios sobre búsqueda de inserción laboral y primeras experiencias laborales aluden a distintos períodos históricos, marcados por acontecimientos sociales y políticos importantes.

En un breve recuento, vemos que Luisa inició su ejercicio docente en 1939, en pleno gobierno de Pedro Aguirre Cerda, cuya gestión puso el tema del desarrollo educativo, especialmente a nivel popular, en el centro de la preocupación gubernamental (Campos Harriett 1960, Zemelmann 1999). Aliro, por su parte, comenzó a ejercer en 1947, en un momento en que el aumento de la cobertura educativa rural en Panguipulli era una preocupación central en la administración de los misioneros capuchinos. Yolanda inició su ejercicio en 1955, en Estación Mariquina, una localidad surgida en base al ferrocarril, que estaba en un momento de auge en tal período. Los demás normalistas: Serafín, Rosa y María, comenzaron a ejercer en un momento cercano al terremoto de 1960, que motivó la movilización de recursos estatales, así como provenientes de ayudas extranjeras,

especialmente a la provincia de Valdivia, la más afectada por el desastre, para la reparación y construcción de nuevas escuelas.

Ejemplo de eso, la escuela María Alvarado pudo acceder en 1962 a un edificio propio, de carácter definitivo. En tanto Higinia, Juana, Carlos, Patricio, Juan y Gloria sitúan el inicio de su actividad como profesores rurales en la década de 1970, durante los primeros años de la dictadura militar. Este período es destacado también, por los profesores titulados a principios de la década de 1960, como uno en el cual predominaba la inestabilidad en los puestos de los profesores.

Algo que llama especialmente la atención, en relación a la búsqueda de inserción laboral, es que en los relatos de quienes llegaron a la docencia sin ningún tipo de formación pedagógica, la obtención de puestos docentes surge en forma inmediata. En los casos de Aliro, Carlos y Patricio, los aludidos comentan que fueron profesores de escuela suyos los que les plantearon la docencia como posibilidad laboral, realizando gestiones para su contratación en zonas rurales. En síntesis, estos profesores no vivieron la etapa de búsqueda de trabajo descrita por quienes sí ingresaron a la docencia una vez titulados.

Aliro, el único profesor que no regularizó nunca su situación, es decir, no se acogió a ningún régimen de estudios para titularse como profesor, desarrolló un itinerario docente que abarcó varias escuelas, dentro de la Fundación Magisterio de la Araucanía y también como particular, pero siempre ligado a los misioneros capuchinos:

“Estuve en Purulón, el ‘47. Ahí me mandaron a Pucón, de Pucón para adentro, y de ahí, como estuve enfermo, me operaron de la nariz... Entonces me mandaron a Purulón. En Purulón estuve el ‘47 y el ‘48. El ‘49 me mandaron a Cunco... ahí, en esa parroquia estuve un par de meses, y de ahí a Lanco. Y en Lanco, ya cerré, no trabajé más con la Fundación, y me vine. Conversé con el Padre Sigisfredo y me ofrecieron Cayumapu, y ahí comencé, el ‘50 en Cayumapu, hasta el ‘55 parece que fue, o el ‘54. (Y ahí ya como particular)...
Particular”.

Por su parte, Patricio es explícito en cuanto a la importancia de los contactos de tipo social y político del profesor que facilitó su entrada a la docencia:

“A la larga el mismo don Osvaldo, como te contaba, él me dijo... yo mismo le dije, o sea, ‘Yo en este momento no puedo pensar en ir a la Universidad, ni aunque fuera regalada’ Porque lo que yo necesitaba era recursos, o sea, dinero, o sea ¿cómo me alimento? ¿Cómo me visto? Y ya no...

... O sea, yo incluso le hablé una vez a él de tener un trabajo. Porque, además, este caballero era masón, se relacionaba con la aristocracia de Valdivia, o sea, tenía un espacio como para buscarme un trabajo. Y por ahí el hombre dijo “¿Sabes qué? Por allá, en ese sector necesitan una persona que vaya a hacer clases ¿Tú podrías”.

Las situaciones narradas por Juana e Higinia, que llegaron a la actividad docente con una formación normalista incompleta escapan a este patrón. Juana, como sabemos, comenzó a ejercer muchos años más tarde de su paso por la normal, y luego de trabajar en programas de alfabetización de adultos en diferentes zonas rurales del país. Higinia, en tanto, inició su actividad docente mientras esperaba la apertura de alguna modalidad para poder terminar su formación tras el cierre de la normal.

La facilidad con que algunos profesores aparecen, en los relatos, accediendo a empleos como docentes en zonas rurales, contrasta con los relatos de profesores que debieron esperar bastante tiempo por un nombramiento, en zonas igualmente alejadas. Este contraste estaría asociado a la existencia de contactos personales e influencias políticas, involucradas en el tema de la inserción laboral. En tal sentido, la investigación histórica sugiere que el clientelismo político asociado a la asignación de cargos docentes a personas sin estudios profesionales, sería una tendencia recurrente en la educación rural durante las primeras décadas del siglo XX, siendo denunciada tempranamente por organizaciones de profesores (Egaña et al.2003).

Así, a diferencia de los relatos de profesores que comenzaron a ejercer sin ninguna formación pedagógica, Serafín se explaya sobre las dificultades que tuvo que pasar hasta lograr un trabajo remunerado como profesor rural, bastante tiempo después de haberse titulado en la escuela normal:

“Pero el 62 yo salí de la normal y no encontré pega, entonces me fui a trabajar ad-honorem a la Escuela 16, estaba en Aníbal Pinto, ahora esa escuela, después se trasladó a Bueras, que se llama 1122 o Carlos Brandago, ¿ya? es una escuelita que está en un bajo. Ahí fue la primera vez que conocí un grupo de profesores que eran todos para uno y uno

para todos. Unidos, tremendamente unidos. Yo iba a hacer clases ad-honorem y me acuerdo que ellos me pasaban un billete de mil pesos, en ese entonces, para que yo me movilizara durante la semana. Así viajaba yo en las góndolas²²...

... El 63, a principio del año, yo empecé a trabajar como dependiente de la librería ABC, y ahí los profesores, como sabían que yo era profesor decían: “Que me atienda él”. Yo los atendía, me sabía todo el material que necesitaban los niños, lo formaba (el pedido) y ellos compraban lo que necesitaban....

... Y después logré, me avisaron que había una vacante en Pufudi, tuve que rogar que me dieran la vacante, y el primero de julio, del año 1963 empecé a trabajar”.

Cotejando los relatos de diversos profesores, vemos que en el tema de las opciones laborales muchas veces ha primado la importancia de los contactos personales por sobre la valoración de la formación profesional. Algunos explicitan que la arbitrariedad, aunque histórica en este tema, se tornó mucho más evidente durante la dictadura, y sobre todo a partir del traspaso de la administración de la educación pública a los alcaldes, designados por el gobierno. Esta situación queda ejemplificada en el relato de Juana, quien, ya titulada como profesora, comenzó a ejercer la docencia durante los primeros años de la dictadura en la zona de Panguipulli, desarrollando un itinerario que partió en una zona aislada, pero evolucionaba hacia las cercanías de la ciudad, proceso que fue suspendido por las nuevas autoridades locales, al iniciarse la dictadura:

“Pero ya vino la influencia del Gobierno Autoritario y ahí el que mandaba todo ese sector era don Rolando Kunstmann, entonces él, rápidamente vio que yo llegué trabajando con los mapuches, qué se yo... ... De Pitrén me fui acercando siempre más a la ciudad, pero ya, como estaba gobernando el alcalde, el Emaldía, comenzó a desarmar escuelas, qué se yo y de repente me mandan a Kultruncahue (?) que es al otro lado de Panguipulli, para el otro lado. Ahí estuve ocho años, así que estuve ahí y también por razones de persecución me nombraron aquí”.

Los comentarios de Juana apuntan a una noción de castigo asociada a los nombramientos en contextos rurales más alejados de la ciudad, la cual también se observa en el relato de Serafín. En su exposición sobre el castigo implícito en determinados nombramientos, este profesor incluye la imposición de trabajar en situaciones de gran precariedad:

“Yo estuve en Puringue Rico del 74 al 76, y el 79, el 29 de agosto del 79 me llegó la orden para hacerme cargo de la escuela de Pon Pon. Bueno, yo tomé mis cosas, fui a Pon Pon.

²² Denominación coloquial usada antiguamente en Valdivia para referirse a los microbuses.

Pon Pon otra vez era una escuela, una mediagüita, sin forro, todo forrado con Nylon, tenía colgando del techo ahí una baranda, donde estaban los libros. Ahí trabajaba el profesor. Yo la encontré así, cuando llegué a la escuela, era una escuelita de campo sin nada de gente, una cocina, que era un pedazo de cemento igual. Era que la estaban construyendo igual. La vi y volví a San José, el director de acá me dijo: ‘¿Y que le pareció el nuevo nombramiento?’. Yo le dije: “Es un castigo y quiero que me lo explique”. ‘No- me dijo- es que usted está acostumbrado a levantar las comunidades, entonces como usted trabaja con la gente, entonces queremos que ahí usted arregle las condiciones. Y, bueno, si no, presente su renuncia’. Yo le dije: ‘Mire, no voy a presentar la renuncia y le voy a demostrar de lo que soy capaz’. ”

Los relatos de Serafín y Juana nos ponen en contacto con una interpretación recurrente entre los profesores, de acuerdo a la cual, el empleo en zonas rurales aisladas es vista, no sólo como un mayor esfuerzo para el profesor, sino también como una falta de reconocimiento a su buen desempeño. Los relatos en que profesores con una trayectoria de varios años aparecen interpretando las designaciones a zonas de este tipo como “castigos políticos” parecen avalar la aseveración de Patricio sobre la subvaloración de la enseñanza rural, por parte de la sociedad y de los mismos profesores, vigente por lo menos hasta la década de 1970, período al que alude el siguiente comentario:

“Y generalmente los primeros años de servicio, por lo menos existía en ese tiempo ese criterio, que el profesor debía como adquirir una experiencia, ¿ya? para explicarte como estaban trastocados los valores, y decías ya, me voy al campo, total, todas las embarradas que haga, no se va a notar allá en el campo. ¿Te fijas? Como que vaya allá a perfeccionarse, es como hacer una práctica”.

Concluyendo sobre este punto, vemos que los profesores suelen detenerse en la descripción de aspectos que definen a las primeras escuelas en que se desempeñaron en menor grado de urbanización, con respecto a las siguientes. En los casos en que esto no ocurre, como vemos, los profesores han acudido a la explicación del hecho en términos de un castigo por parte de las autoridades locales.

Así, constatamos que entre ellos existe una noción compartida según la cual el trabajo en zonas rurales aisladas y de instalación precaria resulta esperable dentro de los primeros años de ejercicio, pero que los profesores debieran superar paulatinamente, en base al reconocimiento de su buen desempeño.

6.3. 3- Condiciones de vida y de trabajo:

6. 3. 3.1 - Condiciones materiales de las escuelas:

“A mí me tocó trabajar en una escuelita que era una mediagua, con un piso de tablas juntas, que cuando se le caía un lápiz a un chico, se caía al hoyo. Yo tenía que levantar las tablas para sacar los lápices”.
(Serafín)

En todos los relatos de vida de profesores que hemos recopilado, la descripción de la infraestructura escolar es expresada con bastante detalle, y suele desarrollarse al comienzo de las narraciones sobre experiencia laboral en una escuela determinada. A partir de este tema, los relatos suelen detenerse en la descripción de la actividad del profesor, o profesora, en el plano de gestión de recursos, tanto para mejorar la infraestructura escolar como para facilitar la realización de labores educativas o de ayuda social a las comunidades²³.

Hemos decidido utilizar el encadenamiento temático observado en los relatos de vida, debido a la fluidez con que se presentan los elementos, íntimamente conectados, facilitando la comprensión de los temas. Por otra parte, replicando el criterio que parece haber guiado a los profesores en las entrevistas que dieron origen a sus relatos, vemos que el ámbito de las condiciones de infraestructura, equipamiento y recursos asociados a la actividad educativa en general, representan el tema más visible al comenzar a interrogarnos sobre los contenidos específicos de la actividad docente en zonas rurales de la Provincia de Valdivia a lo largo del siglo XX.

Llama la atención que los profesores tiendan a privilegiar, en sus relatos, aspectos asociados al clima emocional vivido al interior del aula, cuando recuerdan su etapa escolar, mientras que cuando rememoran situaciones ocurridas durante el ejercicio profesional, tienden a destacar mucho más el tema de la infraestructura escolar y los aspectos materiales ligados a la docencia. Esto, que podríamos definir como una radical diferencia en el enfoque, resulta una curiosa constante que, probablemente, tenga entre sus causas el

²³ Tales como ropero escolar, primeros auxilios u otros.

carácter de la relación entre el sujeto y una escuela determinada. En tal sentido, debemos tener presente que un alumno no tiene mayor injerencia sobre los recursos materiales de la institución en que estudia. Por el contrario, un profesor cumple siempre, además de las tareas específicamente asociadas a la pedagogía, ciertos roles ligados a la administración de recursos materiales. En el caso de los profesores rurales, esta función administrativa suele ser mucho más importante, pues suelen enfrentar solos o en grupos muy pequeños, las deficiencias y carencias en cuanto a infraestructura y servicios que consideran necesarios, para el funcionamiento de sus escuelas.

De hecho, la mayoría de los profesores comienza el relato de su vida profesional con un comentario contextualizador, a veces notablemente descriptivo, del estado material de las escuelas, los caminos y algunos aspectos económicos característicos de las localidades donde comenzaron a ejercer su profesión.

Los comentarios alusivos a las deficiencias de las escuelas, a nivel de infraestructura, suelen ser elaborados en un tono muy descriptivo, pero a la vez cargado de humor. Un ejemplo de este estilo asoma en el relato de Luisa, sobre sus primeros años de ejercicio, a inicios de la década de 1940:

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

Otro ejemplo de este tono humorístico está presente en el relato de Patricio, sobre su llegada a la escuela de El Tambillo, una localidad de difícil acceso, cercana al Santuario de la Naturaleza Carlos Anwandter, a fines de los años setenta:

“Llegamos a la escuela, porque había una casa, o sea, vamos a decir “casa” entre comillas, pero eran como 4 tablas así... y me acompañó otro colega que hizo como de interventor, porque cuando uno asume va otro como inventor para entregarme a mí el edificio, y yo poder asumir, porque era edificio público, estábamos en el Estado todavía. Y yo tuve la genial idea de apoyarme en una de las bases, en la galería, y se plantó todo

abajo, quedó desnivelado, por suerte que mi otro colega salió arrancando. O sea, esa era la escuela que a mí me entregaban, y ahí se iban a educar esos niños”.

Esta manera de tratar el tema de la precariedad de las instalaciones escolares, haciendo gala de buen humor, hace referencia a una actitud recurrente entre los profesores rurales entrevistados, de tolerancia ante las limitaciones materiales, enmarcada dentro de lo que podemos definir como una interiorización de “las reglas del juego”, puesto que habrían sido advertidos de ellas con anterioridad a su ejercicio profesional.

La totalidad de los profesores, incluidos los que empezaron a ejercer sin haber estudiado pedagogía, señalan haber sido advertidos de las carencias a las cuales se enfrentarían una vez que empezaran a trabajar. Sin embargo, este acercamiento a la realidad de las escuelas rurales ha tendido a ser meramente teórico, incluso en el caso de los normalistas. En tal sentido, vemos que la diferencia más notable entre la formación normalista y la universitaria aludida en los relatos, se refiere más que nada a una mística asociada a la docencia, expresada en un discurso específico sobre la profesión, así como en la enseñanza de técnicas y fomento de habilidades facilitadoras de una gestión autónoma de los profesores rurales, especialmente útil en casos de unidocencia.

Los profesores con experiencia en la dirección de escuelas rurales dan cuenta de un particular modo de reacción ante las limitaciones materiales, lo que, por lo menos a nivel discursivo, se caracterizaría por una actitud emprendedora. Dicha actitud sería más evidente entre los profesores en situación de unidocencia, puesto que en tales casos las carencias, de acuerdo a los relatos, han sido más agudas.

El relato de Rosa sobre su experiencia en Futa, una localidad aislada, en la que la escuela había estado en receso durante varios años, ofrece un ejemplo concreto del modo en que, según sus relatos de vida, los profesores contactados expresan haber enfrentado experiencias en que el desarrollo de la docencia ha estado limitado por severas limitaciones a nivel de infraestructura y equipamiento escolar:

“Los apoderados se reunieron, conversamos, y de repente, después de todo eso, dijimos: ‘¿Cómo lo vamos a hacer?’. Los apoderados pusieron unos caballetes de madera, y colocamos tablones. Así que cuando yo hablaba los chicos se sentaban en el piso y escribían en los tablones. Así empezamos, sin pizarrón, sin nada. Y mi mamá, a todo esto, había conversado con unos trabajadores que estaban construyendo por ahí, y ellos cortaron hartas tablas de un tamaño determinado, y cuando yo llegué a Valdivia las tenían todas amarraditas, para que yo arme un pizarrón. Así que yo compré tinta verde y llegué al campo con mis tablas, con todo, y tenía mi pizarrón.

Después tuve que venir a la Dirección Provincial y pedir que me dieran bancos, para que pudieran sentarse mis alumnos. Entonces, me dijeron que me los daban pero que yo tenía que buscarme los medios para trasladarlos. ¡Siendo que era súper lejos!, ¿cómo? ¡Imagínate!. Hasta que al final conseguí yo de un predio cercano, pero que no era tan cerca, porque era en el sector de Morrompulli. Así que ahí, un señor que era dueño de un predio por ahí, me dijo que me prestaba un tractor con un coloso. Para venir a Valdivia, que eran más de 20 kilómetros. Porque, venía el caballero, pero tenían que tenerlos listos. Así que dejé hablado en la dirección, y me dieron de esos bancos antiguos. De esos que venía el banco y el asiento, todo junto. Me dieron hartos bancos. Y llegó el coloso, y nos dejaron por el mismo lugar donde habíamos llegado con mi mamá y ahí los apoderados, en bote, acarrearón los bancos. Y después había que subir una tremenda cuesta con los bancos al hombro ¡Pero armamos la escuela, poh!. Así que después teníamos bancos y pizarrón”.

El relato de Rosa nos habla de cómo una profesora unidocente, de 19 años, utiliza una serie de contactos sociales para obtener los recursos indispensables que le permitan hacer de una casa vieja una escuela. En su relato, Rosa aparece utilizando los conductos regulares, a nivel de administración educacional de la Provincia (para obtener los bancos escolares), pero también coordinándose con diversos actores pertenecientes, o relacionados con la comunidad rural. Además, menciona haber utilizado contactos personales (su madre) e incluso comprado, a título personal, un producto básico para desarrollar su trabajo (la pintura del pizarrón).

Los relatos de los profesores, aludiendo a diferentes períodos del siglo XX, hacen referencia, reiteradamente, a una modalidad de gestión de recursos, basada en la articulación de diversas estrategias, entre las cuales destaca la coordinación a nivel comunitario, así como con personas externas a las comunidades, solicitando recursos específicos en términos de aportes voluntarios a la escuela. En este sentido resulta interesante recordar el relato de Luisa sobre el ejercicio profesional de su madre, que destaca las gestiones realizadas por esa antigua profesora para organizar el almuerzo de los

alumnos, obtener salas en calidad de préstamo, así como ayuda para establecer un “ropero escolar”²⁴.

A través de sus relatos, los profesores reconocen que, pese a sus esfuerzos, había importantes elementos que no lograban conseguir. Esto se hace evidente, por ejemplo, al tocar un aspecto particularmente sensible, como es la necesidad de calefacción, en el sur de Chile:

“¡Así que dos años que funcioné en una escuela así!, que no teníamos calefacción en el invierno, así que imagínate, nosotros, caminaba medio kilómetro todos los días para llegar a la escuela, y no teníamos calefacción. A ver, estuve casi tres años.”

Los relatos recopilados nos sugieren que las situaciones de precariedad escolar evidente seguían dominando la escena, en las zonas rurales de la Provincia de Valdivia, hasta avanzada la década del ochenta, declinando fundamentalmente la mención de este problema a partir de los años noventa. En efecto, el gobierno chileno ha incrementado notablemente el gasto público en educación a partir de 1990, destacando la inyección de recursos a las escuelas rurales, lo que ha permitido su notable mejoría en cuanto a infraestructura y material didáctico, incluyendo además una inversión dirigida a mejorar el nivel de los profesores. (Williamson 2004, OCDE, 2004). Este esfuerzo ha sido destacado en sus relatos, por los profesores en ejercicio:

“En este momento, si alguien ha recibido más ayuda desde el punto de vista institucional, son las escuelas rurales. Porque, por ejemplo, el plan 900... que era un plan educacional destinado a las 900 escuelas más pobres del país. Se hizo un catastro, se hizo a todo lo largo del país, de ver cuales eran las escuelas más pobres. Estamos hablando de pobreza intelectual, de recursos, de infraestructura, y también de la persona que entregaba el conocimiento”. (Patricio)

Sin embargo, aún reconociendo la importante asignación de recursos, por parte del Gobierno, a las escuelas rurales durante los últimos años, los relatos de los profesores de estas escuelas, situados al comienzo del siglo XXI, dan cuenta de limitaciones materiales

²⁴ El análisis de la especial relación de Luisa con su madre, ha sido incluido en la sección “Relevancia de la experiencia escolar en la construcción de la identidad profesional de los profesores”.

expresadas fundamentalmente en situaciones contradictorias, en que las escuelas reciben esporádicamente fuertes inversiones, pero no acceden a un financiamiento regular que les permita hacer uso permanente de los recursos obtenidos.

La obtención de recursos tecnológicos, por ejemplo, que representan una inversión relativamente fuerte, cada vez más posible de observar en el medio educativo rural, convive con la precariedad cotidiana, expresada en la carencia de dinero para gastos corrientes, cotidianos, produciéndose situaciones incoherentes, como ejemplifica Higinia:

“¿De qué nos sirve la Internet, si no se pagan las cuentas del teléfono? ¡Ahora estamos sin teléfono y no tenemos Internet!”

En concreto, la escasez de recursos actual se expresa más que nada en dos aspectos: recursos humanos e inestabilidad de los beneficios. Esto se refiere fundamentalmente a la modalidad de “proyectos” que impera actualmente en todo tipo de tramitaciones entre organizaciones y particulares en su relación con el Estado u otras instancias de financiamiento. El personal docente rural, por lo general, no ha accedido a un entrenamiento especial para manejar este tipo de gestión de recursos, y aún manejándolo, es difícil mantener la continuidad de un proyecto determinado, a causa de las propias modalidades de financiamiento. Esto incide, obviamente, en la posibilidad de planificar adecuadamente actividades a largo plazo:

“Lo que sí, nosotros ahora, lo otro que uno ha notado es que después que volvió la democracia a las escuelas realmente se les ayudó en base a proyectos. Si empezamos a hacer proyectos y llegaron recursos, y han llegado recursos para poder modernizar un poco la escuela. Pero resulta que ganamos un proyecto, ese proyecto dura 3 años aproximadamente y después no hay como mantenerlo, porque las municipalidades no nos ayudan. Tenemos un proyecto de radio escolar, nosotros, que ahí quedó trunco. Todos los equipos malos, y no pasó nada más. No tenemos ni micrófono. ¡No hay plata, poh! No hay recursos.

Ahora tenemos un proyecto nosotros de confección de guías didácticas y materiales novedosos, pedimos una fotocopidora. Se echó a perder la fotocopidora y ahí estamos... no hay plata.” (Carlos)

Por otra parte, los profesores que ejercían como docentes al momento de ser entrevistados, lo hacían en escuelas municipalizadas, a excepción de Juan que trabajaba en una escuela

misional. Entre ellos surge una crítica compartida ante la actual manera de asignar recursos a las escuelas. Si bien estos profesores critican el sistema municipal en términos sistémicos, también mencionan situaciones concretas, relativas a la gestión de municipalidades específicas. Serafín, que trabaja en una escuela dependiente de la Municipalidad de San José de la Mariquina denuncia que los fondos allí recibidos para educación han sido, durante años, empleados en otros asuntos:

“ En la que era fiscal, maneja el municipio la cosa. El municipio recibe los sueldos como de que mantienen la escuela, ellos pagan a los profesores los sueldos que les fija el Ministerio, pero lo que reciben es mucho más, pueden incrementar los gastos. Pero aquí se encuentran de repente con que hay escuelas que no alcanzan a mantenerse con la cantidad de alumnos que tienen. Yo no entiendo como las escuelas particulares subvencionadas, con 15 alumnos que tengan les pagan 25. ¡A nosotros no, poh!. Entonces esa es, ahí hay una diferencia. Eso también redundo en que no tengamos materiales, ni que nos paguen, como le decía delante, lo que nos deben. Porque, ellos siempre dicen, no tenemos fondos ¡Pero si tienen los fondos los ocupan en alguna otra cosa!”.

Así, vemos que, en sus relatos, los profesores reconocen la existencia de una inversión fuerte, que ha permitido avanzar notablemente en la solución de problemas vinculados a necesidades básicas, que tradicionalmente han entrampado el desarrollo de la docencia en las zonas rurales. Sin embargo, también exponen importantes críticas en torno a la actual administración de la educación pública. En este sentido, destaca la visión negativa del sistema municipal de educación, que es visto como generador de una situación de desmedro de la educación pública, así como para los profesores, en relación a la educación particular. En este sentido, aquellos profesores que aún se encontraban ejerciendo docencia en medios rurales o urbanos, al momento de las entrevistas, coincidieron en la percepción de que las escuelas particulares (entre las cuales se incluyen las misionales, de acuerdo a los criterios actuales) reportan mayores beneficios para los profesores, actualmente.

6. 3. 3. 2- Instalarse a vivir la ruralidad

“¡No, yo he pasado las de quico y caco!, tomando pensión, en casas sin luz, con chonchón, que después con el mismo dueño de la casa íbamos viendo como podíamos comprar una lámpara, y después comprábamos una lámpara”.
(Serafín)

A través de los relatos de profesores percibimos claramente el avance de las redes de comunicación y transporte a lo largo del siglo XX, que han ido permitiendo una comunicación cada vez más fluida entre gran parte de las localidades rurales de la Provincia de Valdivia y el resto del país. En este sentido, resulta interesante destacar que al momento de las entrevistas (año 2001) sólo una profesora, Gloria, se encontraba viviendo en la misma comunidad en la cual impartía clases. Sin embargo, la residencia del profesor en la localidad rural en que se encontraba la escuela, hasta hace pocos años era casi inevitable, a causa de los problemas de acceso a dichas zonas. Por esta razón, el desplazamiento de tipo permanente a la zona de la escuela se presenta como una experiencia muy común entre los entrevistados.

En las situaciones de residencia junto a la escuela rural, las alternativas mencionadas por los profesores son tres: tomar pensión en la casa de alguna familia de la comunidad; residir en alguna instalación perteneciente a la escuela o, por último, arrendar o adquirir una casa en la comunidad. La primera modalidad aparece recurrentemente en los relatos, al comienzo de la vida laboral, sobre todo en situación de soltería. La segunda y la tercera son más comunes cuando los profesores están casados o tienen hijos.

Sobre la adaptación a la vida en la pensión destacan las referencias a las dificultades implicadas en el proceso de ajuste a las pautas culturales de los dueños de casa. El relato de Rosa, brinda un ejemplo concreto de las dificultades de inserción de una profesora recién titulada, debido a la diferencia entre sus propios hábitos y los de una familia rural:

“Todo lo tiraban, y había un zaguán ahí, e imagínate el olor, porque era una cantidad de mugre impresionante ¡Todo lo tiraban! Y no se les ocurría que era dañino para la salud. Y

la casa no era mala, tenía como 3 dormitorios, un comedor grande y la cocina era aparte. Pero no hacían mucho aseo, entonces, los pisos no eran encerados, los baldeaban, no más. Yo me acuerdo que tenían un tocador bonito en la pieza, pero tenía una capa enorme de esperma porque las velas las ponían así, no más. Y en la noche, de repente yo sentía que escupían en el piso”.

Resulta interesante ver como, en su relato, Rosa aparece enfrentando la situación que la afecta en su cotidianidad, dentro de la casa donde toma pensión, de una manera similar a como enfrentara las limitaciones materiales de la escuela. Tal como en ese caso, se presenta a sí misma en actitudes conciliadoras, motivando y coordinando actividades para cambiar la situación existente:

“Entonces, yo les empecé a decir a las chicas cosas en buena onda, que no escupieran, etc. Cosa que no se sintieran mal, tampoco. Entonces, un día les dije que quería agua caliente para limpiar el mueble, y lo limpié. Después, con las mismas chicas baldeamos y limpiamos bien el piso del dormitorio. Y ellas mismas empezaron a llevar bacinicas. Y así, un día me puse botas y con las dos niñas nos pusimos a limpiar la entrada del comedor, donde botaban todo y estaba asqueroso. Y habían unas camelias preciosas ahí, o sea, era bonito, pero no se apreciaba. Así que con una pala limpiamos y ordenamos todo. Porque a ellas no se les ocurría... y eso que habían estudiado en Valdivia, todo. Había una, la del medio, que esa era la más avispada. Entonces yo la convencía a ella, y así empezamos a mejorar hartas cosas que estaban mal”.

En el relato de Rosa se observa la influencia de un discurso sobre el actuar del profesor en las localidades rurales, transmitido en el medio normalista, en el que se incluían las relaciones con personas de la comunidad rural establecidas en el contexto de la convivencia. Se esperaba, de acuerdo a este discurso, que los profesores mantuvieran un comportamiento caracterizado por la gestión conciliadora para propiciar cambios en las pautas de conducta de dichas comunidades. Destaca en este sentido la importancia asignada a la higiene, terreno en el cual los profesores suelen detenerse, evidenciando la existencia de concepciones absolutamente distintas entre ellos y las personas de las comunidades en que han debido insertarse, trabajar y convivir.

En el relato sobre su experiencia en Futa, Rosa aparece como un puente entre la familia que le brindaba pensión y la ciudad. No solo a causa de su mayor posibilidad de viajar, sino también a causa de sus pautas culturales, que la motivaban a buscar en el medio urbano las

soluciones a determinados problemas de salud, que la familia de Futa enfrentaba de modo distinto:

“Estaba mal la niñita. Y la niñita tenía unos 6 años. Así que yo, con las chicas que eran más grandes, eran lolitas, deben haber tenido unos 14 y 15 años, hicimos una especie de camilla con un chal, y la trajimos... Y tuve que volver ese mismo día a Valdivia, la llevamos al hospital y la atendieron más o menos, no fue la atención que yo esperaba, Entonces, como yo tenía que volver a trabajar, la dejé en la casa de mi mamá, y lo único que le dije a la hermana es que la volviera a llevar en la noche y que dijera que ellas eran del campo y que no podían hacer nada. O sea, que insistieran, porque yo veía que la niñita estaba mal, porque le daban hemorragias a cada rato. Y sabes tú que la volvieron a llevar en la noche y la dejaron hospitalizada, la niña tenía una anemia aguda grave, así que le empezaron a hacer transfusiones ; Si estaba grave! Y si yo hubiera estado de vacaciones, la niñita se muere. Pero por suerte que estaba yo.”

En otros relatos, también se hace referencia al desempeño de un rol de intermediación, ejercido por los profesores, entre las localidades y las zonas urbanas. Este rol es mencionado especialmente en las situaciones en que el profesor viaja cotidianamente a la ciudad. En esta línea, Serafín recuerda su experiencia docente en Pufudi:

“Me iba en la tarde, llevaba los encargos de los chicos para Valdivia, porque yo tenía una motoneta. Y ellos siempre bromeaban, de que la motoneta era el único contacto con la civilización”.

El viaje es un tema recurrente, tanto en el caso de residir en una pensión como en el de vivir en la ciudad. Los relatos dan cuenta de diversos grados de dificultad para el desplazamiento entre la ciudad y la escuela. Algunos profesores, como María²⁵ o Serafín, contaron con medios de transporte propios; mientras que otros tenían que recorrer largos trayectos a pie, en combinación con tramos por río. Por otra parte, algunos profesores dan cuenta de itinerarios estables en localidades de fácil acceso mediante locomoción colectiva, especialmente buses intercomunales.

²⁵ Tenía una camioneta para llegar a la comunidad pehuenche donde enseñaba a principios de la década de 1960.

Los relatos de Rosa, Juana e Higinia hacen referencia a la situación de extremo aislamiento vivido por algunas profesoras rurales²⁶. Estas profesoras destacaron en sus relatos que no fueron objeto de ningún tipo de consideraciones especiales, por el hecho de ser mujeres, al momento de su asignación a escuelas ubicadas en zonas de difícil acceso. Esta situación nos hace ver que el discurso socialmente imperante durante buena parte del siglo, sobre la mujer como sujeto necesitado de protección especial, no ha tenido un correlato práctico en el plano de la administración educativa. Los relatos de estas tres profesoras enfatizan que su desempeño en tales escuelas implicaba para ellas riesgos especiales, al tener que desplazarse solas, a pie, por largos tramos. En este sentido, el relato de Rosa es ilustrativo:

“Para llegar ahí donde yo vivía había que caminar como 4 kilómetros hacia el río, y era un sendero que había. Yo al principio caminaba todo eso sola, no más, y gritaba balseo, tomaba el bote, y llegaba a un lugar donde había locomoción. Al principio fueron como 3 o 4 veces en que me fui y me vine sola, y después me dijeron que no me fuera más sola porque la gente de allá no era mala pero ese lugar era como bien aislado. Entonces, como era aislado, había gente de esos que andaban persiguiendo, que se iban a esconder para allá. Y la gente sabía eso, entonces, por eso me decían que no fuera sola porque me podía pasar algo. “Que los camineros son malos”. En ese tiempo, a los que construían los caminos les llamaban camineros, y tenían bien mala fama. Se robaban los animales, mataban a las vaquillas, dejaban los cueros ahí. Tenían como harta mala fama. “Son malos, señorita, así que mejor no vaya sola”.

Así que después yo iba a un lugar donde empezaba la montaña, en que eran dueños los de la pensión, y ahí estaban los hijos del dueño de la pensión, con 3 o 4 perros, esperándome. Y cuando me iba me iban a dejar hasta ahí”.

Higinia y Rosa mencionaron haber tenido que desarrollar desplazamientos complicados en las zonas rurales donde ejercían, incluso estando embarazadas. Algo que Rosa comenta criticando el criterio de asignación de puestos de trabajo desde la Dirección Provincial de Educación:

“Y lo más triste, sí, es que después yo me vine y nombraron a un colega, a un varón, joven, soltero, y él estuvo trabajando como 2 o 3 meses, más no sería, y pidió su traslado, porque era “imposible llegar allá” y “muy peligroso el camino”... ¿Y sabes tú que lo trasladaron? Lo trasladaron y cerraron la escuela. Yo estuve más de 3 años y nunca nadie me dijo “¿se quiere venir?” Nadie, nada. Y yo tuve que viajar, ir y venir como te contaba... y nadie me dijo nada, siendo mujer. ¿Sabes porqué me vine? Porque estaba casada. Yo me casé en septiembre y de todas maneras seguí trabajando allá, o sea, recién casada, mi marido se

²⁶ Los relatos de estas profesoras sobre docencia en lugares aislados abarcan un período entre 1960 y 1985 aproximadamente.

tenía que quedar acá. Y nos veíamos los fines de semana y después volvía yo para allá. O sea que fue, todo, desde septiembre.. estuve cuatro meses viajando. Y me trasladaron porque yo estaba embarazada”.

Como vemos, la experiencia del aislamiento ha afectado en forma diversa a los diferentes profesores del grupo de entrevistados, sin que el género sea un factor que parezca haber sido considerado en la asignación de puestos de los profesores. El tono en que se comentan estas experiencias es también variable, sin que falte, tal como en el tema de las deficiencias de infraestructura escolar, el tono humorístico. Así, Higinia le comentaba a una de sus hijas, presente mientras se desarrollaba una de las entrevistas:

“¡Te paseaste hartito en mi guata por los campos! Saltando trancas, cruzando cercos y arrancando de las vacas salvajes: esas que atacaban de repente, porque ahí mantienen animales en talaje, así, en los bosques”.

En estrecha asociación a las condiciones de aislamiento de las localidades en que les tocara ejercer a los profesores, la experiencia de tomar pensión en una casa familiar cercana a la escuela, predomina en los relatos sobre las primeras experiencias laborales. Esta modalidad de residencia aparece como más recurrente que la instalación en casas para profesores, integradas a las escuelas, dado que estas instalaciones no siempre han existido, o las han encontrado, a veces, en muy mal estado, los profesores.

En el tratamiento de este tema los profesores entrevistados trazan una continuidad con el discurso dominante entre ellos, en cuanto al modo de enfrentar dificultades relacionadas con las condiciones materiales. Así, en sus relatos, los profesores se detienen en la descripción de las instalaciones en las cuales debieron acomodarse para vivir, resaltando la precariedad existente a su llegada y las notables mejoras realizadas por ellos, durante su estadía en los diversos lugares.

Ejemplos de este tema abundan, siendo el relato de Serafín, uno de los más ilustrativos. Este profesor cuenta que, ejerciendo en Pon Pon debió trasladar la escuela y construirla en otro sitio, a solicitud del dueño del terreno:

“Y empecé a construir, porque nos tuvimos que llevar la escuela desarmada. Construí una cocina, un dormitorio, por si acaso llegaba a dormir un profesor ahí. Bueno, pusimos cemento, radier, todo, y yo le iba enseñando a la gente, los obreros que trabajaron ahí, les enseñé a hacer esas cosas. Y después me fui, un año, llegó mi hermana con su esposo a trabajar ahí... La Gina, con Héctor. Entonces ahí ellos vivieron en Pon Pon, y ese comedor que había hecho yo lo hicieron como casa, parte de la casa, con dormitorios, se le puso piso de madera, arriba del radier, con listones de madera. Y después trajimos el agua de la quebrada, hicimos un tranque, se trajo una bomba para dirigir el agua del tranque, y tenían agua para tomar”

6. 3. 3. 3- Las relaciones entre el profesor y la comunidad rural.

Los relatos de los profesores dan cuenta de una multiplicidad de relaciones con la comunidad, las cuales abarcan tanto los ámbitos de la docencia y la administración escolar, como aspectos propios de la vida cotidiana, independientes de la escuela. En este último sentido destaca especialmente la convivencia al interior de alguna familia de la comunidad en que se ubica la escuela adonde el profesor decide tomar pensión, tema que ya hemos comentado. Pero en sus relatos, los profesores rurales también destacan como algo recurrente en sus vidas, sobre todo al residir en localidades aisladas, la experiencia de ser requeridos por diferentes personas de la comunidad, para asumir la mediación de conflictos, así como ayudar en diversas situaciones problemáticas. Las anécdotas relacionadas con este tema abundan, siendo el siguiente un comentario ejemplificador:

“Ahora no es tanto, pero antes nosotros éramos profesores, paramédicos, abogados, notarios... de lo que nunca he hecho es de cura, pero he sido partero, ayudé a parir a una mujer. He hecho no sé cuantos contratos, de negocios (ejemplifica parece, pero no se entiende)... que más, médico, también, cuando ha habido gente que se ha quebrado un brazo... ¡Y así, poh! ¡Infinidad de cosas! Ahora ya, por lo menos, tenemos el auxiliar paramédico. Bueno, y cosas pequeñas, cosas que uno hace y nadie las toma en cuenta, y que uno se acuerda y de repente dice “¡las patas!” (Carlos)

La importancia social de los profesores en las zonas rurales, sobre todo en casos de unidocencia, ha sido innegable. No hay que olvidar que, en muchos casos, se ha tratado de los únicos profesionales a los cuales la comunidad ha tenido un acceso más o menos directo, siendo además, vistos como representantes del Estado en la localidad, puesto que la escuela suele ser la institución formal por excelencia en las zonas rurales:

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

Como vemos, en este tema se destaca especialmente la importancia del discurso sobre la profesión desarrollado y transmitido por las escuelas normales. Los profesores normalistas han subrayado el énfasis con que sus propios profesores, en las normales, aludían a la “responsabilidad” del profesor, una vez comenzado su ejercicio en una zona rural. Así, estos profesores llegaban a sus puestos de trabajo habiendo incorporado un discurso que definía su condición como “personaje público” dentro de la localidad. En este sentido, los profesores normalistas recibían una orientación sobre la forma de relacionarse con la comunidad, tomando en cuenta la exposición social de la que serían objeto, una vez ejerciendo:

“Porque ¿Cómo va a ser, después, si el profesor está en el copete con ellos? ¿O si yo me pongo a matear?. Inmediatamente sale el pelambre ¡Eso no!. Visitar las casas, si mi alumno está enfermo o la mamá de mi alumno está enferma, o si hay que ir por algo para la escuela o que necesito datos o algo así ¡Eso sí!”. (Yolanda)

En el comentario de Yolanda vemos claramente una concepción del profesor como profesional que no puede desprenderse de su cargo en ninguna ocasión, cuando interactúa con la comunidad en la cual se encuentra la escuela. Esta concepción es compartida por los diferentes profesores entrevistados, independientemente de su formación profesional, lo cual nos lleva a concluir que existe un patrón de conducta validado a nivel discursivo por estos profesores, con un largo desempeño docente en zonas rurales de la Provincia de Valdivia.

6. 3. 3. 4- Las remuneraciones:

*“Quería ser profesor, a lo mejor era mi vocación,
pero para estar viviendo al tres y al cuatro”.*
(Serafín)

Todos los profesores entrevistados concuerdan en que llegaron a la profesión docente advertidos de que serían mal remunerados. Hemos visto, además, que a nivel discursivo ha sido posible detectar la presencia de un concepto de la profesión en el cual las bajas remuneraciones se integran como un factor prácticamente indisoluble del ejercicio docente. Esta temprana internalización del discurso sobre los bajos sueldos como aspecto inevitable de su profesión podría ser la explicación más lógica para comprender el escaso detenimiento en el tema de las remuneraciones, en los relatos. De hecho, este aspecto tiende a ser mencionado para hacer referencia a la caracterización de la profesión y para dejar en claro, como ya vimos, que la docencia fue escogida por ellos a pesar de estar enterados de que serían mal remunerados.

El relato de Patricio señala que, además de mal pagados, los profesores rurales, por lo menos hasta promediar la década de 1970, debían esperar la llegada de sus sueldos entre seis meses y un año, a partir del inicio de su desempeño:

“El año 73, o sea, en esa época, en el año 70, y aquí hay un cambio radical en todas partes... el profesor en aquella época esperaba un año para que le llegara su primer sueldo. Claro, tú tenías que trabajar, bueno, ayudado por la familia, y tenías que esperar un año. Si tú tenías algún amigo, digamos, algún pitutito, digamos en el Congreso, entonces te lo podían sacar en seis meses.

... Como yo no tenía recursos, y además, el pueblo de ese sector era pobrísimo, una señora, la esposa de un pescador, porque generalmente así se estilaba en todas partes en un sector rural, daba, como quien dice, la pensión. Y la señora tuvo la paciencia de esperar el año para yo pagarle. O sea, a ese nivel se trabajaba en aquel entonces. Y así como la experiencia que a mí me tocó, le tocó vivir a cualquier profesor, adonde hayan ido a trabajar, aunque hayan ido a la cordillera, igual, estaban ahí, esperando que les paguen. A menos que tuvieran al papá, o la mamá, algún familiar, que le pagara a la señora, una cosa así. Pero, objetivamente, si dependía de uno, tenían que esperar el año.”

Así, vemos que las condiciones económicas en que el profesor rural debía ejercer su trabajo, hasta hace unas dos o tres décadas, eran especialmente difíciles, puesto que iniciar la actividad docente implicaba contar con algún capital de apoyo para enfrentar la llegada de los sueldos atrasados, o simplemente acomodarse a la protección de alguna familia de la localidad, en el caso de tener que residir en ella. Esta situación, lógicamente, debió afectar al profesor, viéndose obligado a desarrollar relaciones de dependencia con algunas familias o sectores de la comunidad, probablemente los más influyentes en el medio local. De hecho, inclusive quienes tenían la posibilidad de pagar su pensión sin tener que esperar el sueldo, se veían involucrados en una relación inevitablemente íntima con la familia que ofrecía este servicio. Sin embargo, muchas veces era una opción inevitable, pues, de acuerdo a los relatos, era muy poco frecuente encontrar instalaciones destinadas a la residencia del profesor en las zonas rurales, y de haberlas, su estado no era para nada adecuado. Lo más sorprendente de esta situación es que sólo haya sido abordada por un solo profesor, Patricio, que es además el único que señala haber participado en forma continua en organizaciones gremiales.

Entre los profesores entrevistados existe un consenso en cuanto a que las remuneraciones que reciben actualmente son bajas, en consideración a las características del trabajo realizado. Sin embargo, esta constatación no va aparejada a una posición reivindicativa. De hecho, como veremos más adelante, sólo uno de los doce profesores reconoce participar a nivel gremial. Dentro de los escasos comentarios que se detienen sobre el tema, es decir, que van más allá de la simple mención a los bajos sueldos, el tema es abordado comparando a los profesores con otros profesionales y también con empleados públicos. La identificación del profesorado dentro de la categoría de “empleados públicos”, sólo está presente en forma explícita en Serafín, un profesor normalista:

*“El profesorado no es de los que ganan más plata. Hay otros empleados públicos que ganan mucho más y el trabajo es más sencillo, no es como el trabajo del maestro...”
(Serafín)*

Para la profesora Gloria, las bajas remuneraciones de los profesores son un síntoma de la escasa valoración hacia los educadores por parte de la sociedad chilena:

“Dentro de lo que es sociedad, si a mí me preguntan dentro de lo que es sociedad, si a mí me preguntan lo que es ser profesor: Normalista. O sea, para mí, dentro de lo que es la profesión, el normalista es el ídolo. Y de ahí pongámonos los profesores universitarios, los que estuvimos 4 años en la Universidad, yo pienso que obviamente la sociedad no lo valora. No lo valora, y eso está reflejado en los sueldos, está reflejado en la calidad de vida del profesor.... Porque nosotros educamos, pero en muchos casos no podemos poner a nuestros hijos en la Universidad, y un médico no tiene ese problema, o sea, lo más probable es que el hijo de un médico estudie medicina, y no está siquiera pensando en un crédito fiscal o en un... para nada. En cambio nosotros, con dificultad vamos a lograr que nuestros hijos estudien en la Universidad”.

Como vemos, Gloria centra su crítica a los bajos sueldos en el tema de la dificultad de pagar estudios universitarios a los hijos. Es decir, no se reduce sólo al dinero, sino también a la dificultad para asegurar una educación superior a los hijos, manteniendo o mejorando, a través de ello, el status familiar. Sin embargo, este importante tema se expone como un ejemplo, como una situación irónica, sin mencionar demandas específicas, para que los hijos de profesores puedan acceder, sin limitaciones de tipo económico, al sistema universitario.

Concluyendo sobre este punto, si bien los profesores entrevistados concuerdan en que las remuneraciones que reciben, en tanto grupo profesional, son bajas, no existe entre ellos un discurso plenamente reivindicativo. Es decir, el tema se expone como una constatación de algo evidente, característico de su historia profesional, que obviamente lamentan, pero que no los moviliza socialmente. Incluso Patricio, el único profesor que señala participar en instancias gremiales, se refiere al aspecto de los sueldos en los mismos términos.

6. 3. 4- Relaciones profesionales:

6. 3. 4. 1- Relaciones con colegas dentro de una misma escuela:

Como es posible advertir, a través de la información sobre itinerarios profesionales, ninguno de los profesores entrevistados ha desarrollado un ejercicio exclusivamente unidocente. De hecho, este tipo de experiencia no ha sido la de mayor prolongación en sus trayectorias, primando, en cambio, el trabajo en escuelas pequeñas, bidocentes, o en un pequeño plantel de profesores.

Las relaciones establecidas con colegas se presentan en términos muy variados, en los diferentes relatos. Exceptuando el caso de Luisa, que resulta a todas luces especial, dada la particularidad de un prolongado desempeño bidocente junto a la madre, y de Higinia, que trabajó durante algunos años junto a su marido, los demás profesores han trabajado con colegas a los que no conocían con anterioridad a la relación laboral. Tal como en la mayoría de los ámbitos abordados en los relatos, el tratamiento del tema de las relaciones con colegas es diverso.

La mención a los colegas de escuela no es abundante, siendo más recurrente en alusión a situaciones pasadas, es decir, en escuelas o con colegas que ya no están en contacto directo con el narrador. Así, Luisa, Yolanda y Patricio son quienes hacen mayor referencia a las relaciones con colegas dentro de una misma escuela. Los demás profesores hacen una mención muy escasa y superficial sobre este tema.

La única colega de escuela que Luisa destaca en su relato es su madre, quien, como sabemos fue su profesora primaria y posteriormente su única compañera de trabajo, y a la vez Directora de la escuela en que ambas trabajaban. La influencia de la madre en las decisiones de Luisa fue poderosa, expresándose a través de una conducta autoritaria, decidiendo primero su ingreso a la normal, y luego el lugar de trabajo de la hija. De acuerdo a su relato, Luisa respondió en forma sumisa ante las imposiciones de la madre, en su etapa de estudiante, primero, y durante su ejercicio profesional, después:

“Yo era su ayudante no más. La madre y la hija, que no se daba mucho, no sé si ahora se permite que familiares estuviera trabajando y además ¡Que la madre fuera la Directora! , y yo como la profesora. Pero lo concedieron y trabajábamos, en vez de trabajar menos... ¡Que mi madre era explotadora! de... para que no tenga que decir nada la gente, que la madre aclara para la hija, ¡Uh! eran unos horarios interminables”.

Los comentarios de Luisa sobre la relación profesional con su madre dan luces sobre la existencia de una actitud defensiva de esta, ante la posible censura social por haber empleado a la hija como ayudante. Sin embargo, la referencia a la sobrecarga de trabajo no es exclusiva de su relato, siendo tema común en los relatos de los otros profesores. De hecho, todos aluden a la docencia como una ocupación altamente demandante. La característica particular en el relato de Luisa es que esta responsabiliza a una persona específica, que fue su madre y Directora de la escuela, a la vez, de imponer condiciones de trabajo demasiado exigentes.

En su relato, Yolanda alude especialmente al Director de la escuela de Estación Mariquina, donde ella ejerció durante 29 años. Esta escuela evolucionó desde la unidocencia a la bidocencia, en 1955, con su llegada. El director comenzó a hacer clases de tercero a quinto año, mientras Yolanda enseñaba a primero y segundo; luego, al incrementarse la población en la zona²⁷, la escuela llegó hasta sexto año y se completó la planta de profesores.

Yolanda destaca especialmente las cualidades profesionales del Director de esta escuela, que, sin embargo, no había recibido formación profesional:

“Entonces, la cabeza de mi escuela era un Director buenísimo que organizaba su escuela de una manera tal que nada quedaba en el olvido. Entonces ahí todo funcionaba, desde la mañana con horarios, todos puestos. ¿Qué me tocaba hacer? ¿Qué le tocaba al otro y al otro? Todo estaba repartido. Era un hombre extraordinario. Entonces hacía que la escuela todo el día rotara, pero rotaba en forma tan ordenada que el día anterior ya estaba todo programado.

²⁷ Estación Mariquina es una pequeña localidad surgida por la presencia del ferrocarril. Según Yolanda, a la población rural que habitaba durante la primera mitad del siglo XX esta zona, se fue incorporando una creciente población de trabajadores ferroviarios y obreros forestales.

Y sin ser, fíjese, él, un hombre que haya estudiado para maestro, fue maestro por circunstancias y sin embargo yo lo comparé a otros directores que después hubo y no lo igualaban”.

Como vemos, Luisa y Yolanda, ambas profesoras normalistas jubiladas, concuerdan en elogiar la actividad pedagógica y directiva de dos docentes fundamentalmente autodidactas. Ambas reconocen especialmente la capacidad organizativa de estos profesores y directores, con una prolongada experiencia en situación de unidocencia. A través de sus comentarios vemos que María y Alfonso (profesor y Director de la Escuela de Estación Mariquina), desarrollaron una estrategia de trabajo similar, una vez incorporada una nueva profesora en su escuela. En los dos casos, los Profesores- Directores asignaban la responsabilidad de los primeros cursos a la profesora que se incorporaba, quedándose ellos con los cursos superiores. Así, tanto Luisa como Yolanda desarrollaron durante años una labor pedagógica centrada en el aprendizaje de la lectoescritura. Paralelamente, vemos que los profesores antiguos, solamente formalizaron su situación de encargados de la conducción administrativa de la escuela, al contar con un segundo profesor en su escuela, puesto que venían asumiendo estas funciones desde hacía varios años, en su calidad de profesores unidocentes.

El tratamiento de este tema en el relato de Patricio es diferente. Los colegas que este profesor conoció en Corral, en su segunda experiencia docente, aparecen mencionados como referentes negativos, en términos de preparación y de conducta profesional:

“Ahí ya la experiencia fue totalmente distinta porque yo ya tenía más de dos años de servicio, pero me encontré... en cierto sentido resulta como medio pedante decirlo, pero yo me di cuenta que mis colegas no sabían lo que debían saber. Yo no sé si sería por el aislamiento, no sé.

... Claro, yo era un cabrito comparado con ellos. Claro, incluso tenían, fíjate, dificultades de dicción, para hablar. Bueno, con Mónica (Se refiere a su señora) conversábamos, es que ahí yo entendí una cosa, de que el medio, o tú transformas el medio o el medio te absorbe a ti. Yo creo que eso lo entendí, yo creo, cuando mi colega²⁸ me despidió a pedrazos, y cuando llegué a trabajar a Corral”.

²⁸ Anécdota que es citada más abajo, en el apartado sobre relaciones con colegas de otras escuelas.

A diferencia de lo narrado por Luisa o Yolanda, este relato nos muestra la importancia de colegas en el plano de las representaciones subjetivas, motivando una reflexión individual en torno a la definición de un ideal profesional, de acuerdo al cual ellos figurarían como antítesis.

Finalmente, vemos que de los doce profesores, la mayoría prácticamente da por entendida, sin detenerse en ella, la dimensión de las relaciones con colegas, vividas al interior de una misma escuela. De los tres profesores que se detienen en el tema, vemos que, en forma similar a lo observado en los relatos sobre la experiencia escolar primaria, el contacto con las actitudes y comportamientos de los profesores con quienes ha sido posible compartir cotidianamente da paso al desarrollo de reflexiones a nivel subjetivo, sobre el significado de la profesión.

Por otra parte, resulta destacable que en ninguno de los relatos se aborde de una manera específica, la existencia de espacios de diálogo en los cuales los profesores desarrollaran discusiones orientadas a analizar sus metodologías, o debatieran sobre los alcances de su actividad, al interior de las escuelas.

En este sentido, no hay que olvidar que, en su actividad, el profesor mantiene una buena dosis de independencia ante sus colegas, puesto que la mayor parte de su trabajo transcurre en el aula, donde sólo interactúa con sus alumnos. Los relatos dan cuenta de este aspecto, mencionando frecuentemente, incluso, una distribución de los profesores en distinto horario, en las escuelas más pequeñas, al no contar con suficiente espacio para trabajar en forma simultánea. Así, en algunos casos, los profesores de una misma escuela apenas se topaban durante la jornada laboral:

“Era una escuela de piso de tierra, en donde trabajábamos cuatro profesores. Era el director, la señora del director, trabajaban ellos en la jornada en la mañana y se atendían cursos combinados. Por ejemplo, el director tenía quinto y sexto; su señora tenía un cuarto año y, nosotros los dos profesores nuevos teníamos... yo tenía primero y segundo”. (María)

6. 3. 4. 2- Relaciones con colegas de otras escuelas:

Los relatos de los profesores evidencian un importante cambio en cuanto a las relaciones con colegas de otras escuelas, a partir de la última Reforma Educacional. Antes de ella, estas relaciones surgían frecuentemente en forma espontánea, a partir de encuentros casuales que derivaban en ocasionales encuentros planificados.

Los encuentros fortuitos, que muchos mencionan como única instancia de contacto entre profesores de distintas escuelas, se daban especialmente en el transcurso de los desplazamientos entre la ciudad y la localidad rural:

“Éramos varios los que trabajábamos en ese sector, pero hombres, yo era la única mujer. Uno trabajaba en San José, otro en Morrompulli, otro en la Central Camaán. Así que eran tres colegas, de los cuales dos eran más o menos del mismo lugar que yo, así que a las 7 de la mañana estábamos todos ahí. Entonces yo atajaba algo y cuando me decían que sí, se subían ellos también, así que nos veníamos todos juntos. Una vez nos trajeron en un camión que iba con latas de manteca, así que nosotros íbamos arrodillados sobre las latas. ¡Uh! Me acuerdo que las latas quedaron marcadas, después, en las piernas. Íbamos, aunque fuera volando atrás, pero, teníamos que llegar, a como diera lugar... o sea, el lunes teníamos que estar en nuestras escuelas, como sea. Así que hice dedo para irme y para venirme, porque no había otra manera de llegar”. (Rosa)

El relato de Rosa nos muestra el desarrollo de una especial relación entre varios profesores, surgida y mantenida en un nivel de espontánea solidaridad, motivada por la dificultades que presentaba el desplazamiento semanal hacia los lugares de trabajo. Rosa destaca la existencia de una noción del deber compartida, entre ella y los demás profesores de su generación, de acuerdo a la cual, la responsabilidad de llegar a la escuela era únicamente del docente, sin importar las condiciones de seguridad ni los inconvenientes implicados en el desplazamiento. Esta noción se articula de un modo evidente con el discurso recurrente entre los profesores entrevistados, que enfatiza “el sacrificio” del profesor como parte esencial de su identidad profesional.

Los encuentros planificados mencionados por los profesores, para el período anterior a la década de 1990, suelen ser de tipo lúdico, involucrando generalmente a dos comunidades escolares, en términos de conjunto. La frecuencia de estos eventos, en muchos casos, era

escasísima. Así, los relatos aluden a la situación de enorme aislamiento que vivían algunos profesores, al ejercer y residir en localidades retiradas. El relato de Patricio sobre la realización de un partido de fútbol entre dos escuelas rurales de la comuna de Corral, permite ejemplificar esta situación:

“S, fíjate que era tal la situación, que me estoy acordando de esto, que más arriba de la costa había una escuela que todavía creo que existe, que es la de San Carlos, que se llama Morro, que está justo, del extremo, casi apegado a la última salida de Valdivia, por ese sector. Y allí trabajaba una profesora de descendencia mapuche ¿ya?... nos invitaron un día a un partido de fútbol, típico. Conseguimos un coloso, un tractor con más cuestiones ¡Eso es pura tierra!. Partimos blancos y llegamos café, y después, de vuelta, llegamos negros con la transpiración, porque no había donde... ¡Partimos para allá!. Pero, bueno, eso no tuvo, para mí, más importancia que el viaje, pero sí me llamó la atención, y creo que también desperté un poco, porque después que terminamos de jugar, nosotros les ganamos a los amigos, allá. ¿Y sabes tú que a la vuelta nos han despedido a pedrazos, incluyendo la profesora? (Risas...)”

¡De verdad, si es cierto!, y yo veía a mi colega... ¡y no eran piedras chicas, sino tremendas piedras!. Y nosotros “¡Apúrale, con la cuestión del tractor!”... ¡y las piedras que llovían! incluyendo a la profesora.

Fíjate que yo, hasta el día de hoy he tratado de buscar, no sé, de entender a mi colega, y nada. O sea, que ella estaba tan asimilada a su sector, que actuó como una persona más del medio”.

El casi total aislamiento en que vivían muchos profesores, sumado a una escasa formación académica, pueden ayudarnos a comprender conductas como la que describe Patricio, en que la profesora unidocente de una localidad aislada surge como verdadera antítesis del ideal profesional, al cual Patricio adhiere.

En cuanto a las instancias de reflexión sobre la profesión y el intercambio de conocimientos, los cursos de regularización de título, para profesores sin formación profesional, representan la única instancia citada en los relatos, para el período anterior a la última Reforma Educacional.

Así, vemos que la implementación de la última Reforma Educacional ha significado un giro importante en el plano del intercambio de ideas y experiencias entre los profesores rurales. Se ha fomentado enormemente el contacto entre diferentes escuelas, especialmente a través de los micro centros, que agrupan a varias escuelas rurales cercanas, las cuales se reúnen a lo menos una vez al mes, en función de compartir experiencias y realizar actividades en

común. Esta actividad coordinada suele derivar en la participación simultánea de varias escuelas en proyectos educativos, actividades de extensión cultural y otras instancias de comunicación e intercambio entre profesores y comunidades escolares:

“Y tuvieron que escribir un libro, porque el proyecto era “Mi comunidad es un libro no escrito, los niños lo escriben”...

Entonces, porque hubo todo eso y como las escuelas rurales están unidas en los micro centros, que se llaman. Siete u ocho escuelas rurales se reúnen y ahí se conversa, se ve lo que tienen de falencias, lo que tiene este otro. Y le preguntan a Usted: “Colega ¿cómo lo hace para esto?” O yo doy mi experiencia y digo “Colega, esto me resultó con los niños, hagámoslo”. Entonces en ese micro centro todos hicimos ese libro, la escuela de Pufudi, la escuela de allá de Pon Pon, la de la costa... las que estaban en el micro centro. Cada una, su comunidad era diferente y después todo lo fundimos en un solo libro. Mi escuela tenía su libro, la otra escuela otro, y así, otro y otro. Y de ahí un libro grande con lo principal, extractado”. (Yolanda)

Así, de acuerdo a los relatos analizados, es posible advertir un cambio notable en el plano de las relaciones entre colegas de distintas escuelas rurales, que de ser experiencias ocasionales y fortuitas, antes de la Reforma Educacional, han pasado a ser consideradas por el Ministerio de Educación como un elemento clave para el adecuado desarrollo de la actividad docente.

La importancia de la comunicación de los profesores en ejercicio, con colegas de otras escuelas ha generado la promoción de varios tipos de iniciativas, tales como los citados “micro centros” o las pasantías de profesores, tanto dentro como fuera del país. Además, se ha fomentado la importancia del perfeccionamiento de los profesores, en los diversos niveles del sistema educativo. Así, vemos que el aislamiento ha dejado de ser una constante en la experiencia profesional de los docentes rurales de la Provincia, en el marco de una tendencia a nivel de país, en la cual se conjugan los lineamientos teóricos de la Reforma Educacional, con los acelerados cambios tecnológicos que han permitido notorios avances en los medios de transporte y comunicación.

6. 3. 4. 3- Relaciones con Colegas a Través de la Participación Gremial:

La ausencia de reconocimiento de algún tipo de participación gremial, por parte de la mayoría de los profesores entrevistados, resulta sorprendente si consideramos la gran diversidad que caracteriza a este grupo en términos etáreos, de formación profesional, e incluso a nivel de trayectorias laborales. De hecho, sólo Patricio señala haber desarrollado una participación gremial activa, mientras el resto declara no participar ni haber participado nunca en organizaciones de este tipo.

Incluso a nivel de comentarios sobre el tema, el silencio es prácticamente total en este grupo. Tanto así que entre los profesores de más edad (nacidos entre 1916 y 1939) sólo Luisa utiliza el término “gremio”, y lo hace en relación a colegas con los cuales ha desarrollado algún tipo de cercanía. Luisa acuña la frase: *“estoy encalillá con el gremio”*, aludiendo en forma humorística a la atención cariñosa que ha recibido por parte de los profesores que actualmente ejercen en la escuela donde desarrolló casi toda su actividad laboral:

“Ahora les digo yo, le decía a mi hija, estoy encalillá’ con el gremio, porque no me voy a quedar así no más. Estuvo tan bonito y tan sentido el homenaje, que no tenían porqué hacerlo, decía yo...”

Sólo Patricio y Gloria, ambos profesores nacidos cerca de 1950, se detienen y discuten sobre el tema gremial. Sus puntos de vista son diferentes, sobre todo porque Patricio declara haber participado y participar activamente en este plano, mientras Gloria afirma haberse mantenido siempre al margen de estas instancias de participación. Sin embargo, los comentarios de ambos tienen en común una preocupación por lo que juzgan como un escaso nivel de organización del profesorado.

Según Patricio, la baja frecuencia de participación gremial, que caracterizaría a los profesores al iniciar el siglo XXI afectaría tanto a los docentes rurales como a los urbanos. Esta situación, según él, obedecería a la represión de los intentos de organización, desde distintos niveles de autoridad y estaría basada en una concepción que tradicionalmente ha visto a la organización docente como ‘factor generador de conflicto’:

“La organización es una cosa, yo no sé, siempre ha sido categorizada como una cosa extraña. Te digo esto porque, como te contaba, hay directores que, por instrucciones ministeriales, no sé, que impiden que se organicen los propios profesores. Y si tú conversas con cualquier profesor y le preguntas como está la parte gremial en su escuela, a lo mejor te va a decir que no pasa mucho. Y no pasa mucho porque la persona que asume, generalmente es perseguida. Es vista como un elemento que va a provocar conflicto”.

Patricio señala conocer desde dentro las modalidades concretas de represión de la organización gremial, debido a su condición de participante activo. Sin embargo, no las explicita, centrándose más bien en los efectos de tal represión, que da por entendida, en las actitudes de los profesores:

“Yo no he estado ajeno, tampoco, de esas cosas ¿te fijas? porque nosotros acá tenemos nuestro consejo gremial, bueno, ellos, al principio, me favorecieron con la voluntad de que los dirigiera, pero le dejamos el cargo a otra colega, para que otra persona asuma la labor. Pero, como todos, de alguna manera, te identifican como el promotor de la cosa es exactamente lo mismo. ¡Y pasa en todas las escuelas exactamente igual!. O sea, el temor a la organización a mí me da a entender como que hay un temor a salir de la postergación en que se está”.

Como vemos, en el fragmento anterior de su relato, Patricio destaca especialmente la existencia de miedo por parte de los profesores a comprometerse en el plano de la organización gremial. Curiosamente, él no explica este miedo en base al temor concreto al despido, o la persecución, sino a un extraño “temor a salir de la postergación en que se está”. En esta frase, que desde un primer acercamiento resulta difícil de comprender, Patricio parece nuevamente sugerir un reconocimiento de la postergación como elemento constitutivo de un determinado concepto de profesor al cual, él mismo, afirma adherir. En este concepto, como hemos visto, las bajas remuneraciones y las condiciones de precariedad material han sido concebidas como un elemento inseparable del ejercicio docente, especialmente en el caso de los profesores rurales.

En una actitud que evidencia, en términos prácticos, la existencia de una constante descalificación de la actividad gremial y sobre todo de la participación política, resulta llamativo que Patricio, el único profesor del grupo que afirma haber mantenido y mantener una participación gremial activa durante su carrera se vea impulsado a desarrollar una defensa de la organización gremial, apelando al reconocimiento de la existencia de organización colectiva a nivel de otros grupos profesionales y de instituciones que, a

diferencia de los profesores, no han levantado pliegos reivindicativos de corte social, y cuyos dirigentes no son representativos de sectores políticos de izquierda:

“Cuando uno está organizado, va a ser para luchar por el bien común del grupo, o sea, de una gran mayoría. Y así es como se han organizado los académicos, por ejemplo, a nivel universitario, los directores, las escuelas particulares”.

Esta postura defensiva se evidencia más aún cuando Patricio apela a la necesidad profesional de interacción con colegas, en función de un mejor desempeño docente:

“Claro, si no necesariamente tiene que ser visto como una cuestión de conflicto. Y dentro del sistema educacional la ayuda es vital. Porque si no hay ayuda mutua, la interacción de las escuelas, la interacción de las asignaturas, las reuniones de ciclo, si eso no se da, eso no es posible. eso no es posible. Incluso los programas actuales te hablan de que tiene que existir una interacción curricular entre las asignaturas. En el caso mío, por ejemplo, de lenguaje con inglés”.

Gloria también aborda el tema de la participación gremial, en su relato. Al contar que nunca ha participado en instancias gremiales, explica esta conducta aludiendo a un desinterés personal en el tema, que de todos modos se esmera en contextualizar en términos colectivos:

“Fíjate que ha sido, más que nada por dejación. ¡Somos más del 50% de los profesores en Panguipulli que no somos colegiados!. Una es dejación, y otra es que no han habido realmente argumentos que yo diga: “Me estoy perdiendo realmente esto del Colegio de Profesores, que es algo por lo que tenemos que luchar”. Ahora, yo creo, realmente, que los profesores son desunidos, somos. Varios con la postura mía seguimos haciendo el gremio desunido.”

Como vemos, Gloria presenta una visión muy diferente a la de Patricio, ante un mismo diagnóstico: escasa participación gremial de los profesores. Ella no menciona el tema de la persecución hacia los profesores organizados, pero sí destaca el desinterés, basado en una noción de no percibir beneficios o perspectivas de cambio positivas para los profesores, en base a la participación gremial. Sin embargo, esta noción no aparece basada en una crítica fundamentada, lo que es posible inferir de observaciones como:

“La verdad es que yo no me preocupo de esas cosas. La verdad es que no. O sea, si a mí en diciembre me pagan más es más. O sea, yo no me doy el tiempo de leer siquiera que es lo que el profesor está demandando, qué es lo que estoy perdiendo... lo desconozco”.

Tal como enuncia Patricio, Gloria también destaca la tendencia individualista de los profesores, en tanto sujeto colectivo. En su opinión, el individualismo explicaría al mismo tiempo el escaso apoyo a los dirigentes, junto a un también escaso ejercicio de la crítica:

“Mira, yo pienso que pasa un poco por... a ver, es que este tema del gremio, el gremio, está como muy manoseado. Va a depender del Dirigente que esté si la pelea es gremialista o de pronto es personal o es política. Yo vuelvo a ver que el gremio nuestro es desunido ¿ya?... somos, a lo mejor individualistas, en cierta manera.

O sea, nos reunimos a conversar ciertas cosas, pero no nos reunimos realmente para defender lo nuestro. Esa parte la dejamos, claro, a la cabeza visible la dejamos sola”.

En tanto, Gloria, profesora rural en ejercicio, al momento de las entrevistas, observa una distancia entre los profesores urbanos y los rurales, basada en el contexto en que se sitúan las experiencias de ambos grupos:

“Porque, de pronto hay paro y uno: “Ah, no, yo no voy a paro”. O sea, yo aquí en el sector rural no voy a paro, porque sé que los chicos van a estar sin comida. Porque yo igual voy a tener que estar aquí. Entonces los profesores rurales somos de pronto.... el urbano, el que va a paro, nos dice. “Ah, pero a fin de mes igual van a estirar la mano”. ¡Claro! Nos va a llegar igual sin habernos, a lo mejor, arriesgado.

Me acuerdo que el año antepasado estuvimos en paro dos días, y yo ya al tercer día no podía seguir en paro, porque yo soy la encargada de la escuela. Hubo dos días en que igual solidaricé y después, ya, bueno... pero tenía a los chicos igual aquí y la manipuladora cocinando. O sea, en el fondo yo estaba igual aquí.”

Llama la atención que la única instancia de participación gremial que Gloria menciona sea el paro, que no implica conexión con otros colegas, ni participación activa, sino sólo una adhesión que podríamos denominar como silenciosa, posible de realizar desde el aislamiento. Sin embargo, como ella menciona, la decisión de plegarse a un paro no es sencilla, para una profesora encargada de una escuela rural, puesto que este tipo de escuelas cumplen una función de ayuda social concreta, extremadamente relevante, como es la alimentación de los escolares. Vemos entonces que la participación gremial, dados los estrechos márgenes que implican para esta profesora, aparece en evidente conflicto con su noción de responsabilidad profesional, a nivel concreto y cotidiano.

Concluyendo, vemos que en términos grupales, la mayoría de los profesores guardaron silencio sobre el tema gremial y sindical. Gloria y Patricio, los únicos que se expusieron en

el tema, consideran que la participación gremial de los profesores, tanto urbanos como rurales, es escasa. Ambos aluden a una tendencia individualista, que sería dominante entre los docentes, en tanto sujeto colectivo. En términos particulares, Patricio destaca la persecución de que son objeto los profesores, al sindicalizarse y por supuesto al asumir cargos directivos en organizaciones. Gloria, en tanto, pone el acento en la dificultad concreta que encaran los profesores que ejercen y residen en zonas rurales, cuando intentan adherir a los paros de profesores y en el individualismo de la mayoría de los docentes actuales.

Finalmente, al afirmar que los profesores tendrían un “*temor a salir de la postergación*”, Patricio sugiere una conexión entre el comportamiento de los profesores básicos en el plano gremial y una cierta identidad profesional, que concuerda con la recurrente exposición de los bajos sueldos y las condiciones de trabajo dificultosas, como elementos, no sólo inherentes a la docencia, sino dignos de un cierto tipo de orgullo, especialmente en el caso de los profesores rurales.



Fotografía: colección particular de profesora Higinia.
(Pelchuquín, San José de la Mariquina, 2001)

6. 3. 5- La actividad docente rural:

Los relatos de vida de que disponemos aluden a experiencias docentes en un amplio período de tiempo. En cuanto a la dimensión autobiográfica, en términos de ejercicio profesional, el rango de tiempo que abarcan los relatos va de 1939, año de titulación de Luisa, y 2001, momento en que se produjeron las entrevistas. Es importante destacar, sin embargo, que en el relato de Luisa se hace constante referencia a la madre: María, que viene a ser un personaje co-protagónico en su relato. A través de la mención a la madre, Luisa tiende un puente hacia una generación aún más antigua, pues su madre comenzó a ejercer en 1914.

Es importante precisar que la situación biográfica de los profesores, al momento de producción de sus narraciones, era muy diversa. Destaca en este sentido que sólo 3 de los doce profesores se encontraban, en tal momento, fuera de la actividad docente: Luisa y Yolanda jubiladas, mientras que Aliro desempeñándose exclusivamente como sostenedor de una escuela rural. Por otra parte, María, Patricio, Serafín y Juan, ejercían en escuelas urbanas. Aunque, los dos últimos lo hacían en establecimientos con una población escolar ampliamente rural. Así, vemos que algunos profesores se refieren a la educación rural eminentemente a través de recuerdos, mientras que la docencia misma es una experiencia del pasado para tres de ellos.

6. 3. 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 aislamiento 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 rígido²⁹, 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.

²⁹ 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”.

6.3.5.2 - 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 consuetudinario. 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 Educacional.

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.

Tal como hemos visto, a lo largo de este informe, al comentar su ejercicio docente en escuelas rurales, 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 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 peripezia! 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!. Y en Santiago me hicieron un curso, un médico me dijo que tenía que aprender poesías y cuestiones, aprender a respirar, ahí hasta que pude recuperar mi voz. ... 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 mayor” (Gloria).

Los cambios propiciados por la Reforma Educacional³⁰ 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

³⁰Entendemos a La Reforma Educacional como un proceso de cambio acumulativo realizado por las políticas educacionales a partir de los años noventa (OCDE, 2004)

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 alumnos. 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”.
(Profesora Gloria, la más joven del grupo).

Para profesores antiguos, como Luisa, Aliro o Serafín, 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 asá...”. 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”.

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!” (Luisa).

El criterio de valoración instrumental de la escuela, al que hemos hecho referencia, y 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!. Y me dicen, los niños escuchando, 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. Ud. Nos podría explicar qué quería decir lo que ellos cantaron?”. Me sentí así (gesto corporal: encogiendo el cuerpo para expresar vergüenza) ¡Una ignorante!, imagínese yo, y ellos como diciendo, ¿y ella no es profesora? Y empezaron a cuestionar: “ ¿Sra. Y Ud. 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 algo” (Yolanda).

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)³¹, 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 Carlos, director de una escuela ubicada en una comunidad mapuche precordillerana del área de Panguipulli, donde se desarrolló este programa piloto, demostraba 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...”

En tanto, Gloria, también directora de una escuela ubicada en una comunidad mapuche de la misma zona, evidenciaba una posición muy cautelosa ante este programa:

*“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”.*

Más allá del caso específico de la instalación de determinados programas o iniciativas concretas, por parte de las escuelas, Higinia hace referencia a un desfase entre algunos 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:

³¹ 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

“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 acarreando nosotros, folletos, libros, revistas... que la “santa yapa” para hacer cálculos matemáticos”.

Como vemos, en su crítica, Higinia 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 practica educativa que resulte interesante para los alumnos.

Concluyendo, vemos que los relatos de los profesores expresan como noción compartida que la docencia básica rural ha planteado históricamente dificultades especiales, las cuales se han traducido en una serie de exigencias ante las cuales 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 trabajo.

7.- Conclusiones

La identidad profesional forma parte del complejo entramado identitario que podemos definir como identidad social, formada 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)

En el caso específico de los profesores rurales, la identidad profesional es desarrollada a través de un proceso paulatino, extendido a lo largo de la vida. En este proceso resulta especialmente relevante la posibilidad de observar las conductas de docentes durante la infancia. Así, desde mucho antes de comenzar el proceso de entrenamiento profesional, los futuros docentes comienzan a desarrollar un concepto de profesor, el cual irán refinando a través del tiempo, producto de la integración, a través de la reflexión, de representaciones subjetivas y colectivas que van adscribiendo a lo largo de la vida.

Los relatos de vida nos acercan al modo en que los profesores reflexionan, evidenciando sus valoraciones, así como miedos, aspiraciones y esperanzas, en relación a la profesión que ejercen. Es por esto que se revelan como una fuente privilegiada para avanzar en la comprensión de los modos en que dicha identidad es construida, mantenida y modificada a través de la experiencia vital.

Las experiencias infantiles, situadas en el contexto de la enseñanza primaria, han sido especialmente destacadas por los profesores, al interior de los relatos analizados, al referirse a la búsqueda de modelos para su propia conducta profesional. De tal modo, esta lejana etapa resulta especialmente relevante en términos de reflexión subjetiva sobre la profesión

docente. Es en dicha etapa de la vida que los profesores comenzaron a reflexionar sobre la posibilidad de desarrollar algún día la docencia, y por lo mismo, a interiorizar un concepto culturalmente construido en torno a la profesión docente. En el caso específico de nuestros entrevistados, la escuela primaria, durante la infancia, implicó el primer espacio de contacto con un concepto de profesor cuya actividad es concebida en términos de sacrificio. Este concepto es conocido por varios entrevistados a partir del discurso, especialmente de comentarios de sus propios profesores primarios. Ellos les entregan los primeros antecedentes sobre las condiciones de vida de los docentes, desde un punto de vista subjetivo.

Asimismo, en esta etapa, los futuros profesores comienzan a tener contacto con las prácticas asociadas a la profesión. Es interesante destacar, en relación a ellas, que los profesores se centran en la actividad de aula cuando rememoran la infancia, incluso en el caso de quienes estudiaron en escuelas rurales o precarias, mientras que cuando hablan desde la perspectiva de su propia actividad como docentes en zonas rurales, se suelen centrar mucho más en el ámbito de la gestión de recursos para las escuelas, así como en las condiciones materiales asociadas a su trabajo. Sólo Luisa, hija de profesora directora de escuela unidocente, destacó en su relato el ámbito de gestión de recursos por parte de la madre profesora, durante el período en que ella cursaba la educación primaria.

Los dos tipos de formación profesional desarrollada por los profesores entrevistados son: la normalista y aquella desarrollada por universidades durante los primeros años de dictadura militar. El primer modelo formativo es objeto de especial añoranza por parte de los profesores, mientras que el segundo es mencionado en términos mucho más puntuales, mencionándose en los relatos solamente algunos contenidos de tipo metodológico aprendidos en la universidad. Esto, a excepción de Higinia, que vivió el paso de la formación normalista a la universitaria, luego del golpe militar en 1973. Esta profesora se explaya en la descripción de situaciones y discursos ejemplificadores de la situación de represión vivida por los estudiantes provenientes de la escuela normal en un programa universitario especial en el cual fueron integrados tras pasar un largo período (alrededor de un año) de incertidumbre sobre su situación académica.

Los profesores normalistas, al hablar sobre su formación profesional, suelen destacar la existencia al interior de las normales de espacios de dialogo sobre la profesión. Así, podemos concluir que las normales motivaban la reflexión intersubjetiva entre alumnos y profesores, en torno a las responsabilidades implicadas en el ejercicio de la profesión docente, así como en el papel del profesor en la sociedad.

En este sentido, las normales aparecen como espacios en los cuales se dio cauce a un importante discurso sobre la profesión docente, basado en nociones de sacrificio y responsabilidad. El sacrificio 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. De acuerdo a este enfoque, 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.

Así, el discurso identitario predominante entre los normalistas se expresa 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 logra 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. Esta distinción aparece, al interior de los relatos, referida en términos de una autoevaluación en que los profesores de formación universitaria se consideran a sí

mismos en situación de desventaja ante los normalistas. Esta percepción se basa en una valoración de la formación normalista, la cual proveía a los estudiantes de una amplia gama de herramientas didácticas, así como de un concepto de acuerdo al cual el profesor es visto como portavoz de la civilización y de los valores republicanos en las zonas rurales. Este concepto, integrado tempranamente por los estudiantes normalistas, sería la base sobre la cual los profesores rurales construirían sus relaciones sociales en las comunidades rurales.

En este sentido, los normalistas señalan que en las escuelas normales, a diferencia del contexto universitario del período 1974-1982, mencionado en los relatos, primaba la noción de que el profesor debía “*estar preparado para asumir toda clase de desafíos*” (Serafín). Dicha visión tenía su expresión concreta en la formación de profesores para el área rural, dotándolos de una amplia gama de recursos didácticos, así como de conocimientos prácticos orientados a permitir que los profesores desarrollaran iniciativas de transferencia tecnológica entre la población rural.

El análisis de las secciones de los relatos referidas al período de ejercicio profesional, claramente el período vital abordado más extensamente por los profesores, ha permitido detectar la existencia de un consenso entre los profesores: la alusión a sentirse sobre exigidos, como resultado de su quehacer profesional. De acuerdo a sus relatos, los profesores se sentirían sobre exigidos profesionalmente a raíz de la combinación de los siguientes factores: limitaciones materiales, (tanto en el plano profesional como en lo relativo a sus propias condiciones de vida) e inseguridad en cuanto a la propia formación metodológica.

Las descripciones que los profesores hacen sobre sus experiencias docentes, especialmente en condiciones de ruralidad, evidencian que las escuelas rurales de la Provincia, a lo largo de casi todo el siglo XX, se mantuvieron, por lo general, en una situación de notoria postergación. Estas descripciones permiten inferir la introducción de mejoras importantes a esta situación a partir de la década de 1990, coincidiendo con la importante asignación de recursos a la educación rural, por parte de los gobiernos de la concertación. (OCDE, 2004; Williamson, 2004) Sin embargo, al situarse en el momento de las entrevistas, los relatos de

los profesores revelan que, incluso a comienzos del siglo XXI, si bien la infraestructura básica ya parece ser un problema superado, las escuelas rurales funcionan con un piso mínimo de recursos estables, los cuales se complementan con recursos variables, entregados en base a la adjudicación de proyectos de innovación educativa y otras modalidades de movilización de recursos. Dichos proyectos suelen ser la única vía para que las escuelas rurales tengan posibilidad de proveer recursos educativos importantes a los alumnos y de acceder a Internet, o incluso comunicación telefónica. De tal modo, debido a que los proyectos no aportan un financiamiento constante, las escuelas alternan períodos que podríamos denominar como de abundancia, con períodos de gran escasez de recursos.

En relación a las condiciones de vida asociadas al ejercicio de la docencia rural, los relatos dan cuenta de un consenso entre los profesores sobre la existencia de un desfase, que se arrastra como problema histórico, entre la importancia de su trabajo, desde el punto de vista social y la retribución económica obtenida por su realización. Sin embargo, ninguno de los entrevistados se plantea en una postura plenamente reivindicativa en este tema. En este tema parece influir notablemente la integración de la noción de que los bajos sueldos y la escasez de recursos materiales serían aspectos indisolublemente ligados a la actividad docente rural. Por otra parte, Patricio, el único profesor entrevistado que reconoce desarrollar algún grado de participación gremial, apunta también a la existencia de miedo, por parte de los profesores, ante las represalias que suelen sufrir quienes forman parte en sindicatos u otras instancias de organización gremial.

En el aspecto en que más se reconoce avances, es en la superación de las dificultades de desplazamiento, factor condicionante de buena parte de las dificultades cotidianas de los profesores que ejercen en zonas rurales. De tal forma, vemos que el progresivo aumento de la cobertura de servicios básicos (agua potable y luz eléctrica) y conectividad entre zonas rurales y urbanas en la Provincia de Valdivia, ha incidido notablemente en las condiciones de vida de los profesores rurales, multiplicando sus opciones de residencia y disminuyendo su carga de trabajo laboral y doméstico.

Muy relacionado con el tema de las dificultades de desplazamiento, vemos que los profesores reconocen también la existencia de cambios en el plano del aislamiento profesional, el cual marcó a los docentes rurales a lo largo de toda su historia, hasta hace muy poco tiempo. En este sentido, los profesores dan cuenta del predominio, hasta la década del noventa, de un aislamiento profesional caracterizado por escasos contactos con colegas más allá de aquellos con quienes se compartía en la misma escuela. Luego, con la Reforma Educativa, se comienzan a desarrollar instancias de diálogo e intercambio profesional, promovido a través del Ministerio de Educación, especialmente con colegas de distintas comunidades o localidades cercanas, a través de la formación de Microcentros. Estas instancias son especialmente valoradas por los profesores, a diferencia de los cursos de perfeccionamiento, que tienden a percibir más desvinculados con las problemáticas que les afectan en su labor cotidiana.

En relación al rol del profesor en la comunidad rural, así como el tipo de inserción de la escuela en ella, los relatos de vida nos han permitido concluir que los tipos de acercamiento de los profesores rurales a las comunidades siempre han sido variables, teniendo sí, como piso mínimo, el plano de las actividades asistencialistas, representadas fundamentalmente por la búsqueda de recursos alimenticios para los niños, resolución de conflictos entre personas de la comunidad y sobre todo ayudas puntuales en el ámbito de las emergencias de salud. Los relatos sugieren que este tipo de conexión entre los profesores y las comunidades rurales, no se rompió con la dictadura militar, pese a la gran represión de que fueron objeto los ciudadanos. Sin embargo, el desarrollo de otras formas de articulación del profesor y la escuela con las comunidades locales, especialmente en términos de desarrollo de iniciativas de tipo productivo, así como la educación de adultos, realizadas frecuentemente en forma voluntaria por los profesores, prácticamente no se mencionan en relación al período de la dictadura militar.

En el contexto general de la Reforma Educacional iniciada a partir de la década de los noventa, el tema de la inserción de la escuela en la comunidad rural vuelve a ser objeto de debate. Las posiciones al respecto, incluso entre profesores de una misma generación, que comparten una formación profesional de tipo universitario, son variadas. Esto se evidencia

en la gran distancia entre el modelo de escuela cerrada, expresado claramente en el testimonio de Gloria, con el discurso de “escuela abierta a la comunidad”, promocionado por Carlos.

Así, a la luz de lo descrito por los profesores, la docencia, entendida como actividad de enseñanza, aparece históricamente condicionada por la situación de pobreza material de las escuelas, el aislamiento y la sobrecarga laboral que resienten los profesores. Estos factores explicarían en buena medida el hecho de que estos profesionales, aún asumiendo una gran carga de trabajo, escasamente hayan podido superar el nivel de la alfabetización y las operaciones matemáticas básicas, con sus alumnos. A la luz del análisis realizado, las diferencias culturales, expresadas en lo que podríamos definir como el sentido que asignan a la escuela los profesores, padres y alumnos, no pueden desvincularse del contexto en que se ha desarrollado la docencia, seriamente condicionada por los factores limitantes que hemos mencionado más arriba.

En los últimos años, la reforma educacional ha popularizado entre los profesores y la sociedad en general una jerga conceptual nueva asociada a la educación. Sin embargo, los profesores tienden a detectar conexiones, a nivel de contenidos, entre estos nuevos conceptos y algunas concepciones presentes ya en la formación normalista. En este sentido, los profesores de formación universitaria tienden a ser más explícitos en sus dudas metodológicas, mientras que los normalistas, aunque también verbalizan algunas, especialmente en el plano de la interculturalidad, tienden a autodescribirse como docentes que se adaptan con mayor facilidad a las carencias, capaces de echar mano creativamente de elementos del entorno, acostumbrados a un amplio margen decisonal y una escasa supervisión directa.

Probablemente, la nueva conceptualización de la dimensión étnica sea la principal novedad planteada a partir de la Reforma Educativa. De ser un tema abordado tradicionalmente en forma muy residual en el marco de la formación docente, casi exclusivamente en términos de conversaciones no pautadas entre profesores y alumnos, ha llegado a ser objeto de debate permanente, movilizand o recursos y motivando experimentación teórico

metodológica. Remitiéndonos a los relatos analizados, vemos que los profesores normalistas señalan haber sido instados por sus maestros a respetar las costumbres indígenas, para, una vez ejerciendo, intentar cambiar muchas de ellas. El resto de los profesores sólo alude a la dimensión étnica en relación a su ejercicio profesional en años cercanos al momento de las entrevistas. Sin embargo, tanto entre normalistas como universitarios, el tema de la dimensión étnica es un ejemplo de la situación de inseguridad metodológica expresada por los profesores entrevistados en esta investigación. Dicha inseguridad evidencia un desfase entre la formación inicial de los profesores y los nuevos requerimientos asociados a la reforma educacional, especialmente en cuanto a la inclusión de la dimensión étnica en la actividad docente. En este sentido, sólo Juana, la única profesora mapuche del grupo, demuestra sentirse segura al requerírsele la inclusión de elementos culturales mapuche en su práctica educativa.

Así, en general, los profesores dan cuenta permanentemente 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 la asistencia metodológica ya descrita, con constantes obstáculos para la aplicación de 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.

Finalmente, la investigación realizada nos muestra que entre nuestros entrevistados, docentes que viven sus últimos años de docencia, o ya han jubilado, el modo predominante de entender la docencia rural se sigue basando en un concepto de la docencia como profesión que debe ser ejercida en forma escasamente remunerada, sorteando dificultades materiales, muy probablemente en condiciones de aislamiento y sin contar con una supervisión o apoyo metodológico directo. Nos referimos al concepto de docencia entendida como sacrificio o apostolado.

Este concepto, surgido en las escuelas normales, si bien no logra proveer a los profesores de un marco de seguridad total ante los desafíos que plantea la docencia rural en la actualidad, sigue pareciéndoles útil como marco para interpretar las contradicciones que rodean su actividad. Destacando en este sentido el contraste que evidencian entre la responsabilidad social que los diversos sectores sociales y ellos mismos asignan a su trabajo y las condiciones concretas en que deben desarrollarlo.



Fotografía: colección particular Profesora Higinia. Alumnos de escuela rural.
(Pelchuquín, San José de la Mariquina, 2003)

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).

-Alliaud A. *“¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar, el caso de Argentina”*. En Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, OEA, n° 117, año XXXVIII. (S/F)

-Bengoia José, Márquez F, Aravena S. *“La Desigualdad. Testimonios de la sociedad chilena de la última década del siglo XX”*. Ediciones Sur, Santiago de Chile, 2000.

-Berger, Paul y Luckmann Thomas. *“La Construcción Social de la Realidad”*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, (1993).

-Bonfil Batalla Guillermo: *“La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos”* en Anuario Antropológico n° 86. Editora Universidade de Brasilia/ Tempo Brasileiro, 1988. (Pp.13-53).

-Campos Harriett, Fernando. *“Desarrollo de la Educación en Chile: 1810-1960”*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, (1960).

- Chávez, Galy: *“Tres razones para escribir sobre la ENU”*, Entrevista a Iván Núñez, publicada en archivo temporal en www.pii.cl (2004)

-Colegio de Profesores: *“Breves de Educación”* en Revista Docencia, Colegio de Profesores de Chile, A.G. N° 17, año VII. Agosto (2002).

-De los Reyes, María Cristina: *“Identidad y exclusión de la vejez en la sociedad globalizada”* Documento PDF, s/e (2002)

-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).

-Egaña María Loreto, Núñez Prieto Iván, Salinas Cecilia: *“La educación primaria en Chile: 1860: 1930. Una aventura de niñas y maestras”* LOM- PIIIE, Santiago de Chile. (2003)

-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: Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el postmodernismo. 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).
- Goffman, Erving: “*Estigma, la identidad deteriorada*” Editorial Amorrortu, Buenos Aires. (1970)
- 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)
- Jara, Isabel: “*Algunas significaciones culturales de la educación: el caso de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en Chile*”. En Revista Chilena de Humanidades. N° 18-19, 71-105. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. (1998-1999)
- 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)
- Martínez, Deolidia: “*Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: Treinta años de estudios del trabajo docente*”. En Docencia, N° 18, diciembre (2002)
- Mead, George Herbert: “*Espíritu, persona y sociedad*” Editorial Paidós, Buenos Aires (1953).
- Mussa Moisés: “*Problemas vitales del magisterio chileno*” Editorial Nascimento, Santiago de Chile (1943)
- Noggler, Albert: “*Cuatrocientos años de misión entre los araucanos*”. Editorial San Francisco, Padre las Casas. (1972)

- Núñez Prieto, Iván, et al.: “*Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*”. (Dos volúmenes) PIIE, Santiago de Chile, (1984).
- Núñez Prieto, Iván “*La formación de docentes, notas históricas*” en “Profesores para Chile, Historia de un Proyecto”. Beatrice Ávalos, Ministerio de Educación, Santiago, (2002).
- Núñez Prieto, Iván: “*La ENU entre dos siglos*”, editorial Lom, Santiago de Chile, (2003).
- Núñez Prieto, Iván: “*La identidad de los docentes: una mirada histórica en Chile*” Documento PIIE, disponible en formato PDF, en www.pie.cl (2004)
- OCDE: “*Informe del comité técnico sobre el sistema educativo chileno*”. Santiago, 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 Revista Enfoques Educativos N° 6 (Tomo 1) pp. 29-44 (2004)
- Salazar Gabriel, Pinto Julio: “*Historia contemporánea de Chile, volumen II: Actores, identidad y movimiento*” Editorial Lom, Santiago de Chile. (1999)
- Sánchez Ximena, Fernández Francisco, Amtmann Carlos: “*Educación y Pobreza*”. Universidad de Playa ancha de Ciencias de la Educación, Dirección de Programas Especiales, Valparaíso. (1995).
- Schneider, R.P. Sigisfredo de Fraunhäusl. “*Crónica de la Misión de Panguipulli, Primer Libro, 1904-1924*”, versión mimeografiada del Museo Regional de la Araucanía, 86 páginas. (Sin fecha).
- Taylor S.J, y Bogdan: “*Introducción a los métodos cualitativos de investigación*” Editorial Paidós, Buenos Aires (1987)

-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)

-Universidad Austral de Chile- Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación: “*Estudio de Evaluación de la Línea de Educación Rural del Programa Mece. Informe Final*” Valdivia- Valparaíso, Chile, (1998).

- 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)

-Zemelman, M. Y Jara, I. “*Breve Cronología de la educación chilena durante el siglo XX*” en Revista Chilena de Humanidades n° 18-19, (pp. 63-70) Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. (1998- 1999).