

INSERCIÓN EN CONTEXTOS RURALES Y PREOCUPACIONES DE PROFESORES PRINCIPIANTES

Gerardo Ignacio SÁNCHEZ SÁNCHEZ¹

Ximena Elizabeth JARA AMIGO²

Resumen. El objetivo de la investigación ha sido explorar la trama de la inserción profesional de profesores principiantes en espacios culturales de ruralidad. Se adopta un método cualitativo de tipo exploratorio – descriptivo, con uso de entrevistas. Los resultados dan cuenta de contextos rurales facilitadores de la iniciación pedagógica y, profesores que si bien expresan elementos comunes en torno a la satisfacción que les ofrece la docencia, la interacción con el alumno rural y la confirmación vocacional con la tarea, también manifiestan su diversidad, en términos de preocupaciones, perspectivas de sí mismo y capacidad para enseñar.

Palabras clave: Profesorado principiante, habitus, inserción profesional, contextos rurales, escuela

Abstract. The objective of the research has been to explore the plot of the professional insertion of beginning teachers in cultural spaces of rurality. A qualitative method of exploratory - descriptive type is adopted, with the use of interviews. The results show rural contexts facilitating pedagogical initiation and teachers who, although they express

¹Doctor en Ciencias de la Educación. Académico adscrito al Departamento de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Educación, de la de Universidad Católica del Maule. Chile. Proyecto Interno Iniciación pedagógica de profesores de educación básica en contextos de ruralidad. Integrante del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social / CIEJUS / gsanchez@ucm.cl

²Magister en Curriculum y Evaluación. Académica de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Chile. Sede Talca / xjaraa@uautonoma.cl

Fecha de recepción del artículo: Febrero 2019

Fecha de evaluación: Mayo 2019

common elements around the satisfaction offered by teaching, interaction with the rural student and vocational confirmation with the task, also manifest their diversity, in terms of concerns, self perspectives and ability to teach.

Keyword: Beginning teachers, habitus, professional insertion, rural contexts, school

Résumé. L'objet de la recherche à travers l'exploration de l'insertion professionnelle des profesores et espacios culturales de ruralidad. Une méthode qualitative de type exploratoire - descriptif est adoptée, avec utilisation d'entretiens. Les résultats montrent des contextes ruraux facilitant l'initiation pédagogique et des enseignants qui, bien qu'ils expriment des éléments communs autour de la satisfaction offerte par l'enseignement, l'interaction avec l'élève en milieu rural et la confirmation professionnelle avec la tâche, manifestent également leur diversité, en termes de préoccupations, de perspectives personnelles et de capacité à enseigner.

Mots-clé: Enseignants débutants, habitus, insertion professionnelle, contextes ruraux, école

Introducción

La etapa de inducción al ejercicio profesional visibilizada en el artículo 18 de la Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente en Chile, constituye un proceso formativo orientado a acompañar y apoyar al docente principiante en su ejercicio profesional para el aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectiva. En ese marco legal, el Sistema Nacional de Inducción y Mentoría, confirma la importancia otorgada a esta etapa del desarrollo profesional y el imperativo de apoyar a profesores principiantes en el desarrollo de sus habilidades profesionales para su mejor desempeño; reducir el tiempo de adaptación al ejercicio profesional docente; apoyar la vinculación de la persona principiante con el establecimiento y el sistema local; y conectar la formación inicial con el desarrollo profesional.

Esta inserción se desarrolla en una región que se sitúa entre las más rurales de Chile y con una alta vulnerabilidad económica y social (12,7% sobre la media nacional de 8,6% según la encuesta CASEN). Ruralidad que en la actualidad ha “presentado cambios estructurales, debido en buena parte al modelo de desarrollo global” (Pérez, 2001: 7), lo que pone de manifiesto la complejidad y diversidad de la realidad y las restricciones que presenta su explicación y alcance en su distinción dicotómica con lo urbano. Desde la perspectiva de Wanderley (2001) se ha adoptado la expresión rururbano, para dar cuenta de esas mixturas y oportunidades. Este escenario pone de manifiesto que el mundo rural “se presenta ahora mucho más diverso, plural y con una necesidad de participación e interacción más activas con el resto del país que en el pasado” (Peirano, Puni y Astorga, 2015: 54). Y particularmente desde el punto de vista educativo, “hasta ahora, lo rural ha ocupado un espacio acotado y prácticamente invisible en la política educativa de Chile” (Leyton, 2013: 76).

La educación rural se concentra en establecimientos educativos de enseñanza primaria y en este grupo se distinguen las siguientes clasificaciones: (i) según la cantidad de docentes que posea la institución: escuelas uni, bi, tridocentes y polidocentes; (ii) según la cantidad de cursos atendidos en una misma sala: regulares o multigrado; y, (iii) según la cobertura en cursos: completas (hasta 8° grado) o incompletas (sólo hasta 6° grado). En el caso de las escuelas rurales, la existencia de cursos multigrado es su característica más singular, lo que significa que las clases se llevan a cabo en un aula donde se combinan al menos dos niveles, siendo además incompletas, es decir, que sólo ofrecen enseñanza hasta 6° grado.

Estas escuelas constituyen el espacio natural donde se lleva a cabo la etapa del desarrollo profesional conocida como inserción. La necesidad de avanzar en esta área con fines de investigación se justifica pues la iniciación de los docentes entendida como una etapa de aprendizaje crítica para el desarrollo profesional y la construcción de identidad (Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004; Marcelo, 2009), se encuentra marcada por los macro y micro contextos, vale decir por lo que ocurre en las aulas con los estudiantes, por las dinámicas culturales y organizacionales de la escuela, y sin duda por políticas educativas en torno a la profesión, el currículo, los sistemas de control y rendición de cuentas (Ruffinelli, Cisternas, Córdoba, 2017).

El objetivo de la investigación ha sido explorar la trama de la inserción de profesores principiantes egresados de la Universidad Católica del Maule – Chile, comprendiendo las preocupaciones que enfrentan a partir de las demandas planteadas por los contextos escolares rurales donde desarrollan su docencia.

Referentes teóricos

Interesarse por la problemática de la inserción de docentes implica reconocerla como búsqueda de empleo y como entrada en la profesión docente. En relación al primero, este proceso está mediado por las condiciones contractuales, las expectativas laborales, la satisfacción y motivación laboral y por tanto, asociada a la obtención de un primer empleo estable o permanente. En relación al segundo, la entrada en la profesión supone el aprendizaje del trabajo a partir del reconocimiento de los propios recursos y de la capacidad de entrar en relación con un colectivo con el cual se desarrollan interacciones de variada naturaleza, contribuyendo al fortalecimiento de una identidad profesional.

La inserción constituye un proceso que involucra y combina dos niveles de realidad: el individuo y la sociedad, o como lo dicen los sociólogos, “el actor y el sistema”. Por un lado, en la lógica del actor, el individuo toma la decisión de materializar sus proyectos personales y profesionales asociados a la docencia y búsqueda de empleo y al hacerle agencia relaciones sociales y personales, movilizándolo para insertarse y lograr un espacio dentro de la institución. Sin embargo, la inserción, enfrenta al actor a las lógicas del sistema, es decir, a las lógicas sociales y organizacionales que van más allá de su voluntad y su poder de acción. En definitiva, más allá de la capacidad de agencia del sujeto, el mundo del trabajo está impregnado de una objetividad que condiciona la inserción del joven docente. De alguna manera,

Él tiene que actuar con astucia, tratar de negociar su lugar, hacer frente a las limitaciones y reglas establecidas, inventar estrategias que aumenten sus posibilidades de éxito, etc. Para ello, el actor sólo tiene una racionalidad limitada, es decir que él posee solamente ciertas informaciones (y no todas) acerca de la realidad social, y su inteligencia no puede entonces controlar simultáneamente todos los aspectos de esa misma realidad (Tardif y Borges, 2013: 30).

Ahora bien, en un escenario de múltiples desafíos planteados a la educación desde la sociedad civil, el rol del docente retoma aún más relevancia de la que ya posee.

En los últimos años, el tema de la calidad de la educación se ha encontrado al centro del debate en nuestro país. Los cuestionamientos y demandas provienen tanto desde los directamente afectados, alumnos/as, sus familias y docentes, como desde diversos actores sociales, políticos y académicos. Pareciera existir un consenso acerca de que nuestro sistema educativo enfrenta serios problemas de calidad, y de que la educación que recibe un sector mayoritario de niños, niñas y jóvenes es claramente deficitaria. Tras este consenso, existen distintos diagnósticos y, por tanto, distintas propuestas, tras las cuales también se evidencian diferentes concepciones acerca de qué se entiende por calidad de la educación.

Las preocupaciones asociadas al desarrollo de la docencia son multifactoriales. Junto a las de carácter personal están las referidas a las condiciones laborales y cómo se organiza el trabajo docente, el que alude a la utilización de tiempos, estilos de trabajo, soportes técnico-pedagógicos y condiciones de aula, todo lo cual cobra relevancia para los procesos de mejora. En definitiva, a las complejas relaciones entre el sujeto y el contexto.

En el marco de un consenso por la educación, la profesión docente sólo se reubicará en la sociedad del conocimiento si es percibida como parte de ella, como portadora de futuro, y ello significará necesariamente una transformación profunda en el quehacer del aula, la adquisición de nuevas habilidades, y una estructura de carrera ligada al mérito (Ottone y Hopenhayn, 2007: 28).

Vinculada a la condición de profesor, subyace una gran cantidad de expectativas que pesan sobre los educadores en su rol como docentes. Se espera que el profesor transmita conocimientos, genere habilidades y capacidades en sus alumnos. Además, hay expectativas de que cumplan un rol formativo importante. En esa dirección, los docentes están llamados a asumir funciones complementarias a las de la familia, la que para muchos de ellos es percibida como una sobrecarga (Tardif, 2004).

Los docentes dan cuenta también de condiciones adversas que deben enfrentar en la realización de sus funciones, las que afectarían la salud física y psicológica. Entre éstas, destacan situaciones

derivadas del desempeño de la función docente, condiciones relacionadas con la disponibilidad de recursos e infraestructura, condiciones socioculturales y ambientales que rodean el establecimiento educacional, condiciones de higiene y seguridad en el trabajo y regulaciones percibidas como excesivas que provienen del nivel central y local (Valdivia, 2003: 11).

La llegada, por primera vez, de un joven profesor o profesora a una escuela se expresa en formas que no siempre son predecibles, y que pueden significar aceptación o rechazo; adaptación activa o pasiva a un sistema institucionalizado bajo ciertas lógicas de funcionamiento. En definitiva se ve enfrentado a obstáculos, dificultades y preocupaciones que enfrentan sobre la marcha condicionando los niveles de satisfacción frente a las expectativas laborales y profesionales elaboradas/generadas.

En un contexto de inserción cada vez más complejo, es posible concebir la carrera docente, como una trayectoria de los individuos a través de la realidad social y organizativa, con interdependencia de su grado de estabilidad y de su identidad, consistiendo en una secuencia de fases de integración en un trabajo y de socialización de la subcultura que lo caracteriza (Tardif, 2004). En esa perspectiva,

La identidad profesional puede ser entendida además como la síntesis de un proceso de identificación o construcción de la identidad en virtud de modelos de referencia, y otro de identificación o consideración de elementos de diferenciación de naturaleza biográfica o personal (Galaz, 2011: 91).

Emerge así como una construcción multidimensional y dinámica entre las experiencias de corte biográficas y los factores ambientales y sociales de inserción.

En sus inicios, constituye un proceso de socialización profesional del docente, que está ligado a lo que muchos llaman “choque con la realidad”, “choque de transición” e incluso “choque cultural”, ideas que se remiten a la confrontación inicial con la dura y compleja realidad del ejercicio de la profesión, a la desilusión y al desencanto inicial, y de manera más general, a la transición de la vida de estudiante a la vida exigente del trabajo.

Cuando el profesor o profesora se incorpora por primera vez al trabajo en un centro escolar, lo hace con la ilusión y preocupación lógica en un principiante, generalmente joven, y durante un período

no desdeñable su situación y actividad profesional están trufadas del deseo o la necesidad de ser aceptados, de asimilar lo que hacen los compañeros, de aplicar lo aprendido durante la formación inicial, también por la inevitable reproducción de pautas aprendidas durante su propia escolaridad, todo ello mezclado con el temor a no controlar la clase (la disciplina, la atención a demandas y necesidades diversas) y cumplir la programación (Vélaz de Medrano, 2009: 210).

Este choque de realidad no queda circunscrito a su dimensión individual y por tanto subjetiva, también presenta una dimensión social y cultural, de interacciones e inserción a un habitus institucional que en general jalona/tensiona el cuestionamiento personal. Así,

Todo transcurre como si, los conocimientos y las imágenes que sustentaban tanto las esperanzas de la profesión como de uno mismo en su práctica no se correspondieran con las situaciones concretas que, día a día, deben afrontarse sobre el terreno (Baillauqués, 2010: 66).

A partir de lo planteado, es posible afirmar que la inserción a la profesión por parte de los docentes, y en especial la profesionalización de estos, se construye en una interacción compleja entre la propia experiencia y el rol preestablecido. Por ello, el docente debe utilizar fuertemente su imaginación y los recursos que tiene disponibles, además de la voluntad y la motivación para desarrollar su trabajo. En definitiva, desde sus propias cualidades personales se marca la diferencia entre el éxito o fracaso de la labor docente, y ello contribuye a la adquisición de aprendizajes profesionales.

Si bien es cierto, el desempeño docente necesita visibilizarse como producto de una personalidad, la complejidad que presenta en el escenario actual obliga a comprenderlo en función del conjunto de “normas que enmarcan su trabajo en el contexto de una organización todavía burocrática (o de burocracia degradada)” (Tenti, 2008: 15).

Complementando esta visión, Enguita (2013) plantea que el docente ha perdido progresivamente la capacidad de decidir cuál ha de ser el resultado de su trabajo, pues éste le llega previamente establecido en forma de asignaturas, horarios, programas, normas de rendimiento, etc. Esto implica, además, que el docente pierde, eventualmente, el control del proceso de su trabajo debido a que las regulaciones de la educación no solo indican qué enseñar, sino que también cómo enseñar. De esta forma, muchas veces los

directivos de las escuelas tienen la posibilidad de imponer a los docentes la forma de planificar y organizar sus clases, impactando directamente en la organización escolar, lo que en definitiva contribuye a la generación de un habitus institucional que condiciona las prácticas y las capacidades de agencia de los sujetos, en nuestro caso el profesor principiante.

Los contextos educativos constituyen campos institucionales claves para entender la configuración de las experiencias, decisiones y las prácticas educativas de los profesores (Van Zanten y Legavre, 2014). Posibilitan, dificultan o niegan con sus prácticas, agentes y estructuras diversos espacios para el desarrollo de los procesos de inserción del profesorado principiante; y en consecuencia configurar contextos condicionantes de los procesos que en su interior tienen lugar.

Desde este punto de vista, las disposiciones individuales desarrolladas por el profesorado principiante, están mediadas necesariamente por las prácticas y los contextos organizacionales donde trabajan. Evidentemente, el profesorado a nivel individual puede tener, y de hecho tiene, sus propias preocupaciones y concepciones, tanto prácticas como ideológicas, sobre numerosos aspectos sociales y educativos que afectan a su práctica cotidiana. Dichas concepciones, sin embargo, “están influenciadas, mediadas e incluso constreñidas por la institución concreta en la que lleva a cabo su trabajo” (Tarabini, Curran y Fontdevila, 2015: 39). El profesorado en definitiva, está imbricado en contextos institucionales que afectan su inserción y actuación.

Esta interacción entre agencia y estructura; sujeto y contexto, adquiere mayor complejidad en el proceso de inducción profesional ya que constituye “una fase crítica, por su intensidad y su concentración en un intervalo estrecho de tiempo” (Fernández-Cruz, 2008: 87). En ese intervalo, el itinerario de aprendizaje que sigue la persona docente principiante se sustenta en una visión situacional reducida de la tarea docente caracterizada por indicadores de comprensión limitada y de falta de perspectiva, que es preciso atender y acompañar. Siguiendo a Carbonneau y Héту, el profesorado principiante, “tiene acceso a menos puntos de referencia para navegar y, con frecuencia, será demasiado tarde cuando perciba las señales que le sugieren cambiar de actitud o modificar un programa” (2010: 123).

Las experiencias de iniciación de las personas docentes durante sus primeros años se encuentran fuertemente condicionadas por los llamados macro y micro contextos. Por una parte, los macro contextos referidos a “las políticas educativas en torno a la profesión docente, el currículo y sus orientaciones, los sistemas de control y rendición de cuentas” (Ruffinelli, Cisternas y Córdoba, 2017: 22), demandan comprensión de las transformaciones sociales y culturales que afectan el funcionamiento de la organización escolar y las demandas al trabajo que ha de desarrollar el profesorado. Por otra parte, la existencia de los micro contextos de inserción, requiere competencia para adaptarse a las “políticas idiosincráticas o locales asociadas al establecimiento escolar y su entorno: el modo de organizar la gestión del currículo, los espacios de competencia o colaboración entre docentes, la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje” (Ruffinelli, Cisternas y Córdoba, 2017: 22).

En estos micro y macro contextos está teniendo lugar la inserción a la docencia del profesorado novel, en un proceso que “no se forja en el vacío, sino en contextos concretos de experiencia y relación: se fragua, en definitiva, en el juego de unas transacciones sociales y biográficas que están sometidas a cambio y evolución” (Altarejos, Ibañez-Martín, Jordán y Jover, 1998: 80).

Metodología

La investigación desarrollada es de tipo cualitativa, exploratoria–descriptiva, por lo tanto, inscrita en una perspectiva interpretativa (Pérez, 2007), la cual pretende relevar las nociones de comprensión, diálogo y acción, y tratar de resignificar el concepto de docente principiante como actor de su desarrollo profesional a partir de la recuperación de algunos insumos del paradigma de la narrativa en las ciencias sociales (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001)

La investigación se fundamenta en un diseño no experimental de tipo transeccional descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La muestra asume un carácter no probabilístico. El universo total, para este caso, son las personas egresadas de la carrera de pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica del Maule- Chile. La población, para este estudio, corresponde a un subconjunto específico de estas personas: egresadas de las promociones 2015 y 2016, de las cuales emerge la muestra final que es de tipo intencional. Se define como criterio de inclusión

para participar el que sean docentes de educación primaria; que se desempeñen en áreas rurales de la Región del Maule en Chile, que cumplan la condición de principiantes, y que manifiesten voluntad en participar.

De acuerdo con los criterios de inclusión definidos en el presente estudio, diez docentes principiantes, vía firma de consentimiento decidieron libremente participar. Desde el punto de vista del tiempo de vinculación con la institución actual, el 40% lleva un año y el 60% entre dos y tres años. En lo referido a la situación contractual, 80% declara trabajar a contrata y el 20%, a través de SEP (Subvención Educacional Preferencial). Consultados por el tiempo de dedicación a la docencia, el 60% lo hace en jornada completa de 44 horas; y el 40%, en media jornada de 22 horas promedio. Respecto al tipo de escuela rural, el 60% trabaja en escuela rural completa (primero a octavo año básico) de un solo grado por nivel y el 40% desarrolla labores en escuela rural multigrado con cursos combinados.

La investigación requirió desde el punto de vista instrumental, una aproximación de carácter intensivo mediante el uso de una entrevista semiestructurada (Flick, 2007) a un grupo de 10 profesores principiantes, la cual permitió indagar en torno al proceso de inserción de estos profesores en contextos rurales, precisando los condicionamientos que genera la ruralidad y su relación con las preocupaciones a las que se enfrentan (relación sujeto – contexto). Se dispuso el uso de esta aproximación metodológica, con guión de preguntas previamente validado, la que permitió acceder a datos descriptivos y a un abordaje interpretativo de los sujetos investigados, los cuales fueron entrevistados en sus respectivos espacios de trabajo.

Dentro de las dos grandes dimensiones (contenido versus forma, y holístico versus categórico) del análisis narrativo, se optó por el enfoque categórico del contenido, vale decir, fragmentos de las entrevistas fueron clasificados en las correspondientes categorías/grupos de análisis.

Siguiendo los planteamientos de Bolívar, Domingo y Fernández (2001), se opta por una postura analítica y de reconstrucción del sentido de las entrevistas. Vale decir, “no basta ilustrar con citas descontextualizadas teorías previas, ni tampoco restituir las entrevistas transcritas, dejando

al lector que saque sus conclusiones” (p.199). La postura analítica busca producir, sentido a partir de la explotación del material.

Según Ruíz Olabuénaga (2009), el proceso de análisis estableció tres operaciones importantes, a saber: una fase de reducción de datos en que se selecciona, simplifica y organiza la información para hacerla más abordable, y para ello se otorga a cada entrevista un código asociado a la inicial del nombre y un número correlativo; una fase de disposición y reducción de datos, a partir de registro categorial simple, que consideró el levantamiento de categorías de análisis (vinculadas a metáforas, ruralidad como contexto de inserción y ámbitos de preocupaciones), el que fue acompañado de la evidencia empírica que surgió de las entrevistas, y una fase final de obtención de resultados y conclusiones, en que se levantan nuevos elementos y explicaciones relacionadas con los objetivos de la investigación.

Resultados

Tabla 1: Categorías de análisis

Categoría	Unidad de análisis
1. Metáforas asociadas a las escuelas	1.1 Familia
	1.2 Vaso de leche
	1.3 Imán
	1.4 Colmena
	1.5 Puzle de cartón
2. Los espacios de ruralidad	2.1 La escuela rural
	2.2 El alumno rural
3. Preocupaciones	3.1 Temores asociados a la docencia multigrado
	3.2 Legitimidad frente al estudiantado
	3.3 Dinámicas de los contextos de inserción

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis de entrevistas aplicadas

Las categorías de análisis que surgen de las entrevistas a los sujetos (tabla 1) dan origen a los siguientes resultados.

1. Metáforas asociadas a la escuela como espacio de inserción

La investigación muestra que las escuelas rurales actúan como marco sociocultural condicionador de la inserción, configurando escenarios sociales preferentemente

posibilitantes y estableciendo diferencias respecto a los espacios urbanos, los cuales asocian a espacios más bien limitantes para el desarrollo de la docencia. Ahora bien, más allá del carácter o condición de rural, las escuelas se redefinen en función de las personas y las formas en que se resuelve la gestión y la organización, configurando de esa manera un habitus institucional, una cultura donde tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los sujetos representan sus escuelas en torno a las metáforas de “familia”, “vaso de leche”, “imán”, y “colmena”, significando con ellas espacios de potencialidad y crecimiento con focos institucionales puestos en el aprendizaje de los estudiantes, espacios con capacidad de aprender y de trabajar colaborativamente, ámbitos capaces de sintonizar con el contexto y las necesidades de los estudiantes, entre otras.

Al asociar la escuela a la metáfora de “familia”, ponen de manifiesto el componente afectivo y relacional de la comunidad educativa, equiparando los roles educativos con los roles familiares, donde los individuos se expresan y se relacionan, en base a roles establecidos por tradición y jerarquía. En sus relatos:

[...] Si bien como escuela tenemos reglas explícitas, igual que toda familia, también estamos rodeados de supuestos que son compartidos por todos, que no están declarados de manera formal, pero son de gran importancia para el clima escolar, como son los valores del respeto, solidaridad y colaboración, siendo fundamental la regla y el respeto (S1).

Más específicamente, se afirma que:

[...] En mi escuela los profesores no solo enseñamos, muchas veces nos transformamos en verdaderos padres de nuestros alumnos. Debemos enseñarles hábitos y valores, debemos ser firmes sin perder de vista los afectos para que ellos aprendan. Como en toda familia el respeto a la autoridad es fundamental y esa es una tarea cotidiana y de nunca acabar en la escuela. Cada integrante de la escuela debe entender el rol que debe cumplir y las jerarquías que necesita respetar. Sin respeto al igual que en la familia, la escuela no funciona y eso acá se intenta asegurar, aunque no siempre resulta una tarea simple (S4).

Vinculada a lo anterior, nos encontramos con la asociación de la escuela a la expresión “vaso de leche”, para significar el desarrollo del trabajo docente en un contexto, ámbito o lugar de bienestar definido como “sano” y “tranquilo”. El relato se expresa en los términos siguientes:

[...] Y claro está, un contexto escolar principalmente rural, y muchas veces cuando hablamos de rural también entendemos que son niños diferentes a los que se desenvuelven en escuelas urbanas, niños que tienen otras formas de relacionarse con sus pares y con sus profesores; con muy pocos alumnos por sala, lo que nos permite realizar un trabajo casi personalizado con los niños(as), además de centrar nuestra atención en el aprendizaje de todos poniendo principal énfasis en aquellos con necesidades educativas, ya que la cantidad de personal versus niños así lo permite (S3).

En ese sentido, un contexto:

[...] Donde no existen mayores problemas conductuales, lo que favorece el clima escolar y las relaciones interpersonales de todos los entes educativos; sin embargo, este vaso de leche en ocasiones se puede tornar en chocolate amargo, si nos focalizamos en otras áreas como el nivel educacional de los padres y/o apoderados donde nos encontramos con algunas dificultades propias de nuestra labor tales como el bajo compromiso a lo largo del proceso de aprendizaje de los niños y las bajas expectativas hacia el futuro de los mismos, lo que se traduce en desmotivación por parte de algunos alumnos (S7)

Emerge también la noción del espacio escolar rural vinculado a la metáfora de “imán”, para reflejar la idea de espacio que invita a involucrarse en la tarea educativa y los desafíos que enfrenta, pues se ha constituido en un lugar que acoge en lo humano y genera sentido de pertenencia. El relato lo describe así:

[...] Una escuela con desafíos pedagógicos y humanitarios, que atrae a todos quienes forman parte de ella, que lucha por sacar adelante a los niños, pese a la vulnerabilidad de los contextos familiares, abriendo horizontes y rompiendo barreras (S9).

En ese sentido, valora el pertenecer a este contexto, en los siguientes términos:

[...] Hoy mi trabajo lo realizo en esta escuela pequeña, pero con grandes y con pilares que se enmarcan en el amor, respeto, democracia y en el cuidado del medio ambiente (S9).

El concepto de imán, lo traduce en las siguientes características:

[...] Este imán me atrae hacia personas afables e integradoras. Este imán me atrae a la simplicidad. Este imán me atrae a creer en mí y en otros. Este imán me muestra que nadie sobra y que todos sumamos. Este imán me atrae para sellar un compromiso con mi profesión, despierta toda la energía y pasión que hay en mí. Este imán me muestra a profesores, con un equilibrio justo entre los afectos y la principal tarea de ellos que es enseñar. Este imán me atrae para equiparar las condiciones educativas.

Cada día, al ver a mis estudiantes, proyecto en ellos un mundo más igualitario, con más oportunidades y menos desigualdad. Porque los veo con entusiasmo, felices y resilientes; los observo y soy capaz de ver mucho potencial en cada uno de mis estudiantes (S9).

Finalmente, encontramos también la asociación de la escuela rural con la metáfora de colmena, para reflejar con ella el sentido de comunidad, la naturaleza del trabajo que se realiza y la importancia que tienen las interacciones que en ella se generan. Desde sus relatos:

[...] La escuela a la que llegué es una verdadera colmena, una comunidad unida y regida por el ideal de sacar adelante a los niños y sensibilizar a la familia de la importancia de la educación. Es una escuela que atiende las particularidades del contexto rural, reconoce, valora y atiende las particularidades de las familias rurales, con profesores comprometidos con el aprendizaje de los niños (S10).

Asimismo,

[...] Una asociación de personas que trabajan en armonía y colaborándose, guiadas por un director que es un líder democrático, que escucha, atiende y acoge las ideas y propuestas de sus profesores. Una organización donde las decisiones son producto del aporte de todos y donde cada persona es valorada por el aporte que hace para que la escuela funcione (S10).

En el segundo caso, emerge la representación de escuela rural en la metáfora de: “puzle de cartón” para mostrar un espacio de trabajo donde la institución está desconecta del contexto, que ha renunciado a su tarea central de educar justificada en la condición de vulnerabilidad o donde las dinámicas políticas llevan a un permanente comienzo de proyectos e iniciativas, sin asegurar condiciones para desarrollo institucional.

En ese sentido y de manera casi natural y paralela, la escuela también desarrolla habitus o culturas que entorpecen la inserción, particularmente, cuando se trata de espacios con prácticas tales como:

[...] Pones una pieza y se salen otras; mi escuela posee mucha rotación docente, dado a factores externos propios de la administración municipal, eso genera que siempre se comiencen proyectos de funcionamiento que no acaban de ser implementados; la infraestructura es muy antigua, de mala calidad, material ligero en general, la directora mantiene constantemente gestiones para habilitar mejorar espacios en la escuela, pero antes de lograr una mejora, se genera otra necesidad (S2).

A ello se agrega, la complejidad de la convivencia y las dificultades para desarrollar verdadera colaboración y trabajo en equipo. Más específicamente:

[...] En aspectos de convivencia los docentes poseen una identificación amplia de su establecimiento; sin embargo dado al estilo de liderazgo presente en la escuela se generan ambientes de mucha pasividad frente a la creación o la postura de ideas nuevas, al llegar a ella se crea un ambiente de falso bienestar, dado a que no hay conflictos prácticos aparentes entre los docentes; sin embargo eso se debe a que no existen espacios físicos comunes; no hay una sala de profesores que ayude a compartir momentos, los docentes desayunan y comen de manera muy aislada, lo que hace que muchos docentes nuevos o noveles pasen semanas sin ni siquiera conocerse; en consecuencia conlleva a anular por completo la colaboración entre docentes (S2).

Desde su perspectiva, la existencia de escuelas con este tipo de habitus representa importantes fuentes de amenaza a la inserción y al desarrollo de un trabajo docente de calidad.

En ese marco de complejidad, emergen preocupaciones referidas a la sensación de no saber todo lo necesario; temores asociados a la docencia, la legitimidad frente a los alumnos y las dinámicas micro y macro contextuales; todas ellas necesarios de atender desde los procesos de formación inicial docente y en el Sistema Nacional de Inducción y Mentoría que la Ley 20.903 (2016) comienza a implementar.

2. Los espacios de ruralidad en la imagen del profesorado principiante

Consultados por las particularidades de lo rural, en términos del mundo rural, la escuela y el niño, las visiones de los profesores principiantes se muestran en un crisol de representaciones que ponen de manifiesto la potencialidad lo rural, y estableciendo distancias respecto a lo urbano.

Advierten que el niño rural si bien ha cambiado respecto a antaño, sigue manteniendo como características altamente valorada el respeto a la figura del profesorado, facilitando con ello la relación pedagógica.

[...] El tema del respeto es también algo más propio de ellos, por supuesto que no se compara como hace 10 años atrás, pero si está más dado a respetar al adulto (S1).

[...] Uno como profesor en la ciudad está perdiendo demasiado la autoridad, en el campo por lo menos queda algo de la autoridad que tenía el profesor en ese aspecto. Me refiero a autoridad, a que si el profesor le dice no sé normas básicas como siéntese bien, el alumnado del campo lo va hacer quizás no a la primera a la tercera, pero el alumnado de Ciudad va a recriminar al tiro por qué me tengo que sentar bien si me siento como quiero, es la gran diferencia (S3).

En esa perspectiva, los profesores principiantes se muestran conscientes del papel que juega la familia rural en la tarea educativa, de lo complejo y precario que resulta la mantención de tal cualidad en los niños, poniendo de manifiesto la necesidad de hacer un trabajo consciente con la familia para mantener el respeto.

[...] Al final uno se da cuenta que los niños son un reflejo de la familia, de lo que hay en casa, y es tema que yo les he dicho en reuniones a ellos, acá los niños llegan y me cuentan todo lo que dicen ustedes, entonces ustedes, no podemos pedir que los niños tengan respeto con el profesor de matemática si ustedes en la casa dicen: -hay que si el viejo, o no le hagas caso, si te mandan déjalo no más yo voy. No pueden entonces ustedes pretender que los chiquillos se porten bien acá,

que tengan una buena conducta, que tengan un buen desempeño, que estén motivados, si ese es el mensaje que ustedes dan en la casa, porque el niño se siente respaldado, Por lo tanto, yo se los digo, traten ustedes también de controlar o medir lo que dicen, porque al final todo lo que usted diga en la casa puede usar usado en contra acá en la escuela (S7).

Al ser un estudiante más respetuoso de la autoridad del profesorado, se muestra menos cuestionador comparado con el alumnado urbano. Así lo refleja el siguiente relato:

[...] El alumno rural es menos cuestionador que el alumno de la ciudad, hace caso, entiende, por lo mismo resultan menos frecuente los problemas de indisciplina. Además como son pocos, uno logra conocer a todos y uno se da cuenta cómo llegan a la escuela cada día (S9).

Cuando se detienen en las características de estos estudiantes emergen cuatro características interesantes. El primero de ellos alude al machismo. Desde su perspectiva,

[...] El alumnado rural por lo general presenta conductas machistas en hombres y mujeres, aquí quiero contar una experiencia un alumno se cayó, un alumno mío se puso a llorar le dolía y una alumna mía prima de esta alumno le dijo párate los hombres no lloran en esas palabras Y yo le dije porque no puede llorar le dolió tiene todo el derecho a llorar no es porque sea hombre no puede llorar, es un alumno machista un alumno grosero, garabatero, típico de la familia rural la familia de campo (S9).

En segundo lugar, se reconoce la escasa presencia de la tecnología en las formas de interacción entre alumnos, sin que ello signifique desconocer la llegada de estos medios a los entornos rurales.

[...] Es un alumnado y me sorprendió gratamente que no está apegado a la tecnología, no son alumnos que vivan con el celular ensimismados, si tienen otros modos de juego que están representados por el juego a la pelota o el pillar. Disfrutan moviéndose, chocando, corriendo y siempre riendo (S3).

En tercer lugar, son niños más colaboradores y menos individualistas. Cuestión que se observa en la sala de clases y particularmente en los recreos donde todos interactúan.

[...] Esto se ve mucho en el recreo que tienden a armar grupos de juego, cosa que no se ve en la ciudad, tienden a armar su formas de participar en los juegos sin discriminar ni siquiera a los más chicos. Para eso en la escuela hay patios, cancha, hay tacataca, mesa de Pin Pon, entonces se van armando grupos de juego, no se tienden a aislar en un aparato tecnológico. A mi parecer es positivo muy positivo (S10).

En cuarto lugar, son descritos como alumnos alegres y dispuestos a participar. En los cuales se reconocen actitudes positivas

[...] Uno los ve llegando felices a la escuela, saludando y abrazando siempre con una sonrisa y eso a uno también lo motiva. No veo a niños tristes o reclamando, su actitud es positiva (S4).

[...] En la escuela rural sus alumnos son amables, respetuosos, comparten todo. En eso de involucrarse, yo encuentro que debe ser difícil no darse cuenta de los problemas de los niños, quizás en otra escuela como son muchos más niños, los cursos tienen como 40 niños es más difícil darse cuenta entonces a lo mejor por eso dicen que es más fácil trabajar allá (S7).

Al ser consultados por la escuela rural, esta es descrita en términos objetivos y subjetivos. Emerge como una escuela con patio de tierra, acogedora, colorida, abierta en relación al entorno y ante todo, centro de la comunidad.

[...] La escuela no tiene la típica infraestructura carcelaria que tienen las escuelas de la ciudad perdonando la palabra carcelaria, es una escuela abierta a la comunidad, los pasillos de hecho desde afuera uno ve todas las puertas de la sala, a ese nivel todas las puertas y la multicancha es lo que separa de la reja de afuera (S3).

[...] Es una escuela acogedora que tiene patio adelante y patio atrás, tiene un mini bosque y se puede prestar para muchas cosas, mis mejores clases de ciencias las he hecho ahí (S1).

[...] Y en relación con la comunidad la escuela es un pilar fundamental del sector, donde se presta para hacer reuniones del sector, donde se tiene más menos catastrada la realidad por lo tanto se les facilita útiles escolares, uniformes, por ejemplo hace dos semanas le entregamos el uniforme a los niños, informes deportivos completos, en marzo le entregamos útiles escolares completo a los niños, la lista completa, entonces tiene ese vínculo con la comunidad, y en las actividades se atrae la comunidad, no solamente a los apoderados de la escuela sino comunidad completa del sector (S4).

[...] La escuela rural es una escuela acogedora encuentro, que los niños donde son poquitos le gusta ir, los profesores igual son más acogedores, como papás y mamás, como le digo yo más cariñosos más preocupados de todo para mí (S9).

[...] Es una escuela donde necesariamente me tengo que involucrar. Por ejemplo tenemos un caso de un niño que se le murió la mamá el año pasado y el niño quedó desprotegido totalmente, ya nosotros nos preocupamos de que el niño tenga su comida, si le falta algo comprarle al niño lo que le falta, por ejemplo los días viernes, porque el fin de semana no tiene que comer porque los hermanos también lo dejaron desprotegidos totalmente, el papá tiene un cáncer terminal y él tiene que hacerse cargo de su papá entonces darle que lleve comida para su casa, que se sienta bien, que si está enfermo tratar de ayudarlo (S10).

[...] Es una escuela en contacto con la naturaleza, uno se desconecta de la ciudad, todo es amplio y familiar, su entorno es un espacio natural de aprendizaje. Es un espacio para hacer realidad la didáctica, pero la didáctica del territorio, solo hay que acoger lo que está disponible (S7).

En esos términos se percibe el mundo rural y se hace una mención especial a las particularidades que presenta el escenario Multigrado: su complejidad y una fuente de preocupaciones para la cual en general declaran no disponer de todas las herramientas, y por la misma razón configura un escenario de aprendizaje de la profesión y la docencia.

[...] El trabajo con niños de primer ciclo y en aula multigrado es complejo. Es más cansador, porque uno quiere que el niño aprenda, por ejemplo si un niño tiene problema de personalidad llegó triste, llegó enojado, hay que tratar de que el niño aprenda estando así enojado, es complicado. Constato que si él no quiere, no va a aprender. No va a aprender, entonces que tomar atención en que los demás quieran aprender, por ejemplo si el niño no quiere aprender, los demás igual piensan no quiero aprender porque yo tengo que hacer las tareas, entonces se ponen en esa actitud y yo trato de explicar no porque él está haciendo eso ustedes tienen que hacerlo o no por ejemplo si yo le ayudo a un niño es porque lo necesita, no es porque yo le quiera hacer el trabajo, entonces ustedes se ponen celosos y así el niño no quiere trabajar ustedes tampoco quieren. Y eso cansa, pues los niños siempre tienen muchos planteamientos y hay que estar atento (S5).

Enfrentado a la exigencia de lo multigrado, constatan la relevancia de la práctica y la propia investigación, al advertir las limitaciones de la formación inicial recibida en la universidad.

[...] Esa dimensión o faceta del trabajo docente se aprende en la escuela. En la universidad nos dan toda la teoría, todas esas cosas pero en la práctica en la escuela, es que yo todas mis prácticas fueron en colegios urbanos, las profesoras fueron buenas, los niños eran buenos, entonces yo veía que por ejemplo la profesora iba a hacer su trabajo, no veía que se involucrar más allá entonces acá, sí que uno igual no se puede hacer al margen (S6).

[...] Atender en paralelo las necesidades educativas de los niños en sus distintos niveles me generó mucho desconcierto y en más de una ocasión me pregunté si serviría para esto, pues observaba que no avanzaba en la cobertura curricular. Afortunadamente con el tiempo me di cuenta que debía bajar mi propia tensión, pues el conocer a los niños y manejar mejor los materiales curriculares me fue entregando pistas de cómo hacerlo (S3).

3. Descripción de las preocupaciones que experimentan docentes principiantes

Según se advierte en la indagación en cuanto a las preocupaciones manifestadas por las personas docentes principiantes en su inserción, los relatos permiten configurar categorías de análisis en torno a: “temores que genera la docencia multigrado”; “legitimidad frente al estudiantado”; y “dinámicas que presentan los contextos de inserción”.

En lo referido a la primera categoría que emerge: “temores que genera la docencia multigrado”, sus relatos articulan expresiones de miedo o inseguridad asociadas a la planificación y la cobertura curricular por una parte, y la atención a las necesidades de aprendizaje de los niños/as, por otra. Así lo refleja el siguiente pasaje de entrevista:

[...] La mayor dificultad que me encontré en este año es el trabajar con cursos multigrado, porque es difícil empezar a planificar para un curso multigrado, como dije al inicio ya tengo una experiencia del año pasado de primero y segundo y este año tercero y cuarto. Fue complejo la planificación, y tuve que buscar estrategias, distintas estrategias para abordar currículum que en muchos casos no se parecen, pongamos un ejemplo ciencias, ciencias de primero muy dispar a ciencias de segundo, ciencia de tercero que me toca este año también hacer es muy dispar también a ciencias de cuarto. Entonces, he tenido que buscar estrategias como por ejemplo, a cuarto en la última clase lo dejé trabajando en una actividad práctica autónoma, mientras tercero veíamos el contenido nuevo, y en la clase siguiente viceversa, al cuarto lo tomé con contenido nuevo mientras al tercero lo dejaba. Yo creo que eso es la principal dificultad que he tenido, el trabajo multigrado y el buscar estrategias efectivas para esos cursos, porque al inicio resultaban caóticas mis clases y sentía que los niños se distraían y no avanzaban (S2).

En ese mismo sentido, otro principiante se refiere a la complejidad del aula multigrado en los términos siguientes:

[...] Durante la formación aprendí que en el aula multigrado era clave trabajar con los distintos estilos y niveles de aprendizaje. Sin embargo, cuando me encontré con el aula multigrado inicialmente pensé que sería fácil pues tenía pocos niños, mi sorpresa fue constatar que una cosa era planificar diferenciadamente, pero que luego en la ejecución tenía a todos los niños y sus diversos niveles solicitando ayuda o aclaración y el orden previsto y o lo que había planificado se me escapada y finalmente no lograba regular el aula (S9).

[...] La disparidad del currículum nada más, la disparidad de currículum como algunos son tan distintos en la misma unidades trabajar con dos cursos con currículum distinto se generan ciertas complicaciones, que ido subsanando con el tiempo sí que me faltan subsanar ciertas cosas también pero voy trabajando en eso, pues descubrí que lo clave era conocer bien a los niños y en qué nivel están pues así lo puedo organizar para avanzar en los objetivos de aprendizaje y las exigencias de los programas (S9)..

Otro temor que circunda al profesorado principiante está reflejado por la exigencia de resultados, asociados al Sistema de Medición de la calidad del Aprendizaje (SIMCE)

[...] A ello se suma la condición de la escuela en términos de sus resultados. Mi escuela está en una situación particular, está declarada insuficiente aunque subimos bastante los resultados SIMCE, logramos 269 lenguaje en cuarto el año pasado y eso es un logro bastante tremendo. Antes era de 196 puntos. Durante los dos primeros años de mi llegada, El DAEM nos tenía bien agotado con el tema de los bajos resultados considerando la baja matrícula de estudiantes, y amenaza permanentemente con el cierre de la escuela y lo que ello significa para uno, perder el trabajo (S6).

En lo relacionado con la segunda categoría: “legitimidad frente al estudiantado”, los principiantes advierten con matices diversos, situaciones como las siguientes:

[...] Mis mayores preocupaciones han sido la cuestión de legitimidad lógico en mi condición de docente novel y muy ansioso por hacer las cosas bien. Una cosa es llevar bien con los niños y yo sentía que eso se daba, pero otra cosa era lograr la atención y el asentimiento de los niños en la

clase. Además no era lo mismo trabajar con niños chicos, que hacerlo con niños de segundo ciclo. Con la poca experiencia y el apuro por resolver pronto la dificultad, la investigación y la búsqueda de estrategias que me indicaba la literatura iba probando, aunque al inicio no generaban lo que yo esperaba (S4).

[...] Transitó por muchas estrategias que intenté para asegurar ese orden que yo pensé se necesitaba para las clases. Inicialmente me costó darme cuenta que algunas de esas estrategias resultaban muy violentas y se contradecían con lo que yo siempre pensé que debía ser la relación con los niños. En una permanente estrategia de ensayo y error fui descubriendo las clases y hoy siento que la clave del aula es el respeto y ese respeto tiene que partir por mí (S10).

[...] Inicialmente al llegar al sexto básico me planteé con firmeza, pensando que si no lo hacía así, los alumnos me faltarían el respeto por ser joven y mujer. Hoy reconozco que eso fue adecuado, logré que los alumnos me tuvieran miedo, y esa no era la idea. Así que tuve que entender que tenía que aprovechar la cercanía con los niños y que el verdadero respeto lo iría obteniendo de a poco. Así dejé de sufrir, pues al inicio lo pasé mal, me insegurizaba todo (S6).

Finalmente, en lo que refiere a la tercera categoría: “los contextos de inserción y las dinámicas culturales de las escuelas”, las inquietudes se centran en:

[...] Se observa en muchos casos despreocupación total de los padres, hay papás que aparecen en la matrícula y no los veo más hasta la matrícula del año siguiente, o sea hay papas que no muestran muchas expectativas respecto a sus hijos (S2).

Problemática que es reconocida según el profesorado principiante por los mismos niños y marca una preocupación con la cual se debe lidiar en el aula.

[...] El tema es que, ellos mismos lo plantean, no sienten el apoyo de la casa. Los papás yo creo que se conforman con que trabajen la tierra como ellos y se acaba, entonces eso quizás más que la legitimidad, eso frustra bastante, porque uno cree que los niños pueden salir adelante yo soy un convencido de que con una buena educación y con un apoyo tanto de la escuela como de la familia, puede salir adelante, puede superar su nivel actual (S3)

A lo anterior se suman la complejidad que representa la administración comunal de la educación, dotando de precariedad e incertidumbre la inserción profesional del profesorado principiante. Esta faceta la explora el siguiente relato de entrevista.

[...] Todos los años uno siente incertidumbre si continuará trabajando en la escuela, pues aunque mi director esté conforme con mi trabajo, todo se define a nivel de daem, y más encima avisan a última hora. Eso es desconcertante pues uno tiene responsabilidades, expectativas y esperaría más continuidad (S5).

[...] Entre reemplazos y cambios de escuela por decisión del DAEM, después de tres años sigo sintiéndome novel aun, pues todos los años es como volver a iniciar todo. Y cuando uno siente que se adaptó, viene un nuevo ajuste (S5).

[...] Lamentablemente seguimos muchos profesores en la comuna estando en una situación de escasa valoración profesional y personal. Si a uno le dicen que está haciendo un buen trabajo, y después igual lo cambian de escuela y de nivel, uno termina desmotivada, pero bueno hay que seguir adelante esperando la oportunidad de estabilizarse (S7).

[...] Los dos primeros años estuve contratada por Ley SEP como profesor ayudante. Al principio lo valoré porque me daba posibilidad de aprender de un profesor titular, pero luego de un tiempo me di cuenta que no es conveniente desde el punto de vista económico y más encima termino siendo el ayudante de otro profesor (S1).

Las principales preocupaciones bosquejadas pueden ser clasificadas en tres fuentes: la familia, los niños y los pares.

La relación con la familia, emerge fundamentalmente en la sensación de abandono o escaso apoyo que otorga al aprendizaje de los niños, más que en actitudes de crítica o de oposición.

[...] Buscaba todas las alternativas, les mandaba tareas para la casa, los apoderados no apoyaban mucho, no reforzaban, ahora los niños están en segundo también le cuesta, nosotros llegamos a la conclusión que damos todas las herramientas pero en la casa no quieren reforzar los papás, una porque no tienen tiempo y otra porque dicen tenemos la mirada de los papás que no proyectan mucho la importancia de la educación y que sus hijos salgan adelante o se proyecten más allá de la realidad en que viven... (S3).

[...] Los apoderados aunque sea escuela rural, presentan en su mayoría un grado de compromiso mínimo con la educación de sus hijos se lo delegan todos sus pares o sea la escuela y eso es un gran desafío, porque uno es la reunión es por ejemplo más que abordar situaciones de notas o de disciplina hay que hacer escuela para padres, hay que enseñarles a los padres a hacer padres (S4).

[...] Está el problema de la familia, porque la familia yo creo que donde nosotros somos muy acogedores, le brindamos mucha atención, la familia termina delegando sus responsabilidades a nosotros. Porque yo entiendo que ellos trabajan todo el día, llegan cansados a la casa, pero hay cosas que ellos tienen que enseñarles a los niños y no se la están enseñando y nosotros tenemos que asumirlo (S6).

[...] Otra actitud característica es la dependencia y el mal ejemplo. Muy dependiente, nosotros entendemos que hay versiones de papás que dicen que tratan de cuidar al niño, de darle todo lo que ellos no tuvieron, pero al final hay casos que esa atención o todo lo que le dan, le está haciendo daño al niño porque no lo dejan ser independiente y bien comportado (S9).

En relación a los niños, encontramos dificultades asociadas a los primeros niveles educativos, particularmente atender las necesidades que tienen los niños que inician la escolaridad en el primer año básico.

[...] Me costó primero básico. Sufrí, porque me costaba enseñarle a un primero básico, porque ellos necesitan toda la atención para lograr poder leer, que escriban, más encima tenía segundo básico, tercero y cuarto, entonces trataba de enseñarle a los de tercero y cuarto y primero quedaba sin nada, entonces me costó mucho y lloré. Si yo lloré, sentía como que los niños de primero iban lento, se supone que uno tiene metas, a septiembre se supone que el niño tiene que estar juntando las letras, leyendo y llegó septiembre y nada y yo les pasaba la materia, a la semana les volvía a tomar la misma y se les olvidaba y no podían juntar las letras y fue terrible (S5).

En la relación con los pares, las relaciones humanas y profesionales también generan más de una fuente importante de preocupación para el profesorado principiante, como lo refleja el siguiente pasaje de entrevista.

[...] Sentí yo el año pasado, como que molesté un poco, quizás donde yo era nueva como que sentía no de todo pero de unos como que no le gustaba que yo estuviera ahí. No de todo sólo de ciertas personas no había buena disposición y también sufrí por eso. En diversas situaciones, yo decía algo y ellas no me respondían, no me ayudaba mucho, yo lo tomé por un tema igual que quizá ellas pensaban que yo estaba reemplazando a la otra tía, que yo pensaba que yo quería hacerlo mejor que ella, no sé muchas cosas se me pasaron por la mente, pero sentí poca ayuda. Seguí igual, yo la saludaba y veía que no me saludaba pero yo decía yo vengo a trabajar pero si me afecta y después a fin de año el director hizo una reunión y ahí dijo que teníamos que decir

todas las cosas que nos parecíamos mal porque no quería que el próximo año siguiera el mismo, entonces salieron las cosas y este año ha mejorado bastante (S2).

[...] En los primeros tiempos fue muy complicado relacionarme y trabajar con algunos colegas porque simplemente a veces hacen como si yo no existiera. En los consejos de profesores sentí que mis intervenciones no eran tomadas en cuenta, yo entiendo que era nuevo, pero soy parte de una comunidad educativa y tengo derecho a decir lo que creo mientras trabaje en esta escuela (S5).

Discusión - Conclusiones

El estudio de la inserción de noveles en contextos de ruralidad nos remite a la compleja interacción entre el actor y el contexto, e implica comprender las preocupaciones que experimenta el novel en sintonía con las constricciones ejercidas por los macro y microcontextos. Ello implica situarnos en la ruralidad y en la dinámica relación entre lo rural y lo urbano. Frente a ello:

Los límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, difusos, como un enmarañado de redes de relaciones que no tienen ni comienzo ni fin preciso, el mundo rural se extiende por múltiples rutas al urbano. La cultura agraria o indígena continúa influyendo fuertemente en los comportamientos sociales de los habitantes y economías de muchas ciudades, comunas y regiones. La ruralidad es tan diversa cuanto diferentes son institucional y políticamente las regiones, los contextos ecológicos de biodiversidad, los pueblos, culturas o subculturas que la componen (Williamson, 2004: 93).

En ese sentido, la iniciación pedagógica que experimenta el profesorado principiante en la escuela y el aula están condicionadas por los macro y micro contextos que rodean a la ruralidad. Para el caso de este estudio, los macro contextos se configuran a partir de una educación rural que según la cantidad de docentes que posee la institución pueden ser tridocentes o polidocentes; según la cantidad de cursos que se atienden en una misma sala pueden ser regulares o multigrado; y según la cobertura en cursos, pueden ser completas (hasta 8° nivel) o incompletas (sólo hasta 6° grado). En las escuelas rurales indagadas, el habitus institucional se define por la presencia de cursos multigrado que tienden a constituir su característica más singular, lo que significa que las clases se llevan a cabo en un aula donde se integran a lo menos dos niveles, siendo además en algunos casos incompletas. A ello se agrega también, el influjo ejercido desde la administración municipal que a través de las direcciones comunales de educación, tensionan el

funcionamiento de las escuelas por la pérdida creciente de matrícula y los sistemas de control y rendimiento de cuenta mediante pruebas nacionales estandarizadas, con procesos de reformas que en la práctica, se sustentan más en la rendición de cuentas e incentivos, que en la equidad y el desarrollo de capacidades. Cuestión que el profesorado novel experimenta en forma temprana con el requerimiento asociado a la cobertura curricular. Como parte también del hábitus institucional rural que define las prácticas contractuales del profesorado, la precariedad del empleo y la temporalidad de los contratos, genera desconcierto respecto a la continuidad laboral de este profesorado. A lo anterior se agrega también la vulnerabilidad de una familia que en general si bien no presenta resistencia a la labor desarrollada por la escuela y sus profesores, sigue proyectando bajas/escasas expectativas respecto a las posibilidades de aprendizaje de sus hijos así como de su continuidad de estudios, intensificando los esfuerzos que ha de desplegar la escuela, y el profesorado en el trabajo de aula, con la intención de revertir tales expectativas. Es importante constatar que si bien, el profesorado a nivel individual tiene sus propias preocupaciones y concepciones sociales y educativas que afectan a su práctica, ellas “están influenciadas, mediadas e incluso constreñidas por la institución concreta en la que lleva a cabo su trabajo” (Tarabini, Curran y Fontdevila, 2015: 39).

Ahora bien, pese a esos elementos condicionantes, los contextos rurales comparados con los urbanos son reconocidos como espacios posibilitadores para la inserción del profesorado principiante, cuestión que se explica por la existencia de micro contextos caracterizados por a los menos tres componentes. En primer lugar, la presencia de un niño rural que respeta a sus profesores y se muestra dispuesto al trabajo que se le ofrece como parte de la oferta educativa, sin ofrecer grandes resistencias u oposiciones en términos de conducta y actitud; en segundo lugar, familias que si bien pueden presentar sus propias constricciones culturales, son receptivas frente a la escuela y sus profesores, facilitando la integración de los noveles a la comunidad y al trabajo con sus hijos; y en tercer lugar, por establecimientos educacionales que representados en sus directivos ofrece apertura y acogida al profesional que se incorpora, facilitando el apoyo necesario para entender los modos de funcionamiento y el aprendizaje del trabajo. Aspectos que en su conjunto nos parecen cruciales, pues “desde el punto de vista del micro contexto, sabemos la fuerte influencia que

tiene el entorno social y familiar que rodea a los estudiantes así como los rasgos del propio establecimiento educativo” (Ruffinelli, Cisternas y Córdoba, 2017: 23).

Desde la perspectiva de los profesores principiantes investigados, emergen representaciones de las escuelas rurales en torno a metáforas que exteriorizan la riqueza cultural de la institución escolar, definida fundamentalmente a través de los procesos de interacción que se desarrollan entre sus miembros y sus contextos de trabajo.

Estos profesores expresando elementos comunes en torno a la satisfacción que les ofrece la docencia, la interacción con el alumno rural y la confirmación vocacional con la tarea, también manifiestan su diversidad. Muestran distintas perspectivas de sí mismos, de su capacidad para enseñar, así como de focos y naturaleza de las preocupaciones que experimentan y de las estrategias para abordar los primeros años de inserción laboral.

En cuanto a **distintas perspectivas de sí mismos**, encontramos profesores que desde el inicio manifiestan plena conciencia de sus potencialidades para el trabajo, respaldado en la convicción por la carrera; mientras que también se confirma la presencia de un profesorado novel con estructuras de personalidad, a quienes resulta más complejo la inserción y el aprendizaje del trabajo a desarrollar. En general se trata de profesores que tienen plena conciencia de que su trabajo se desarrolla con estudiantes y a nivel de aula, sin embargo, en la situación real de enseñanza comienzan a constatar la necesidad de ampliar sus ámbitos de acción hacia la familia y el contexto, particularmente en la escuela rural donde se están insertando. Además comienzan a verse enfrentados a las demandas de los macro contextos de inserción, los cuales representan requerimientos en el plano de lo curricular, específicamente en términos de asegurar cobertura curricular, con presencia además de exámenes nacionales apoyados en motivaciones intrínsecas, que jalonan el desarrollo de un trabajo escolar capaz de responder a tales pruebas.

De su **capacidad para enseñar** declaran ser juiciosos en el sentido que se trata de un continuo de aprendizaje que les está ofreciendo dilemas y desafíos desde los cuales se movilizan para asegurar la adaptación e integración laboral. Como parte de ese continuo, el proceso se ve tensionado por la condición de rural completo o multigrado; por las características personales del profesor, y por el nivel de respaldo de la familia. Respecto al habitus rural, el dilema lo constituye la presencia de cursos multigrados, lo que significa

enfrentar clases que se llevan a cabo en aulas donde se integran distintos niveles. En relación a las características personales, estas ponen de evidencia el papel que juegan ciertas disposiciones y competencias sociales para la relación, la apertura y la colaboración en los contextos y con los diversos agentes. Finalmente, en torno a la familia se plantean desafíos importantes orientados a asegurar su presencia y apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este último constituye un elemento muy condicionante de las capacidades para aprender. Como lo afirma la teoría:

La colaboración entre ambas es un medio para conocer y ayudar mejor al alumnado. Que el profesorado conozca las pautas educativas recibidas en la familia es de gran utilidad, en la medida en que el estilo educativo familiar tiene sus consecuencias en la educación escolar y le ayuda a establecer relaciones específicas con cada uno de los estudiantes; asimismo lo es, que las familias conozcan los objetivos y los requerimientos específicos que emanan desde los establecimientos educacionales hacia las familias (Ortega y Cárcamo, 2018: 100).

Finalmente, desde la **perspectiva de focos y naturaleza**, las preocupaciones del profesorado principiante confirman en gran parte lo planteado desde la literatura, y se encuentran mediadas también por las particularidades que muestran los contextos de ruralidad. Estas preocupaciones están referidas al contexto de aula multigrado, la legitimidad frente al estudiantado y los temores asociados a la docencia. Desde ellos va surgiendo a medida que avanza la inserción el “ahora entiendo”, “aprendí” o “me di cuenta” que emerge pasado en muchos casos el llamado “choque de realidad” del primer encuentro, de los primeros meses o del primer año. Recordemos que inicialmente, el profesorado principiante posee una visión situacional reducida de la tarea docente y con falta de perspectiva, vale decir, “tiene acceso a menos puntos de referencia para navegar y, con frecuencia, será demasiado tarde cuando perciba las señales que le sugieren cambiar de actitud o modificar un programa” (Carbonneau y Héту, 2010: 123).

En conclusión, el recorrido de la presente de investigación pone en el debate que si bien estos profesores consideran que el trabajo les resulta gratificante en sí mismo, este no se encuentra exento de dificultades y en tal sentido, las escuelas no disponen de prácticas sistemáticas de acompañamiento a la iniciación profesional, razón por la cual estas se encuentran circunscritas a las iniciativas y acciones informales de los agentes de las

escuelas: directivos o profesores. Es una necesidad reconocida por los principiantes y reflejada generalmente, en la figura de aquel colega que los acogió y les explicó el funcionamiento interno de la cultura, del habitus institucional de una escuela que en general, también se muestra disímil respecto a las exigencias y presencia de apoyos instalados.

El estudio muestra como novedad que la inserción a la docencia para este profesorado novel no puede explicarse al margen de los contextos, y por tanto de la experiencia y relación que ello implica. Como lo plantea la teoría, el aprendizaje de la docencia “se fragua, en definitiva, en el juego de unas transacciones sociales y biográficas que están sometidas a cambio y evolución” (Altarejos, Ibañez-Martín, Jordán y Jover, 1998: 80).

Referencias bibliográficas

- Altarejos, F., Ibañez-Martín, J. y Jover, G. (1998). *Ética docente*. Barcelona: Ariel.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 36(1), 235-263.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13(1), 43-59.
- Ávalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* (Proyecto Fondecyt 1020218). Santiago, Chile: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt)
- Baillauqués, S. (2010). El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros. En Leopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier y Philippe Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro* (pp. 55-87). D.F., México: FCE.
- Bolívar, Domingo y Fernández. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. México: La Muralla.
- Carbonneau, M. y Héту, J. (2010). La formación práctica de los maestros y el nacimiento de una inteligencia profesional. En Leopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier y Philippe Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro* (pp. 107-138). D.F., México: FCE.

- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. (19), 51-100.
- Enguita, M. (2013). *La igualdad, la equidad y otras complejidades de la justicia educativa*. Revista Portuguesa de Educación, Vol. 26, 205-224.
- Fernández-Cruz, Manuel. (2008). El practicum en la construcción del conocimiento profesional docente. En Enrique Correa, Gervais Colette y Sylvia Rittershausen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales* (pp. 67-89). Montreal: Editions du CRP.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill Education.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos XXXVII*, Vol. 2, (89), 107, 2011.
- Ley N° 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas*. (2016). Santiago: Ministerio de Educación.
- Leyton, T. (2013). Las políticas de educación rural en Chile: cambio y continuidad. Comunicación presentada en el Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2013, Santiago de Chile.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 13 (1), 1-25.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Ortega, M. y Cárcamo. H. (2018). Relación familia – escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Revista Educación*, Vol. 27, (52), 98-118.
- Otonne, E. y Hopenhayn, M. (2007). Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, 13-29.
- Peirano, C., Puni, S., y Astorga, M. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol 6 (1), 53-70.

- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En N. Giarracca (comp.) ¿Una nueva ruralidad en América Latina? (S/P). Buenos Aires: Desarrollo Rural, Colección grupos de trabajo de CLACSO.
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Ruffinelli, A., Cisternas, T., y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Tarabini, A., Curran, M., y Fontdevila, C. (2015). El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Revista Témpora*, Vol. 18, 37-58.
- Tardif, M., y Borges, C. (2013) La inserción profesional de docentes noveles: tendencias recientes y retos futuros. En Enrique Correa, Mónica Cividini, Rodrigo Fuentealba e Ingrid Boerr (Eds.), *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente* (pp. 19-43). Santiago, Chile: SDL Impresores.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tenti, E. (2008). *Sociología de la profesionalización docente*. Trabajo presentado en el Seminario “Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar”, Santiago, Chile.
- Valdivia, G. (2003): “*Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*”. Escuelas de Medicina y Psicología. Facultad de Medicina y Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Van Zanten, A. y Legavre, A. (2014). Engineering Access to higher education through higher education fairs. En G. Goastellec y F. Picard (eds.), *The Roles of Higher Education and Research in the Fabric of Societies* (pp. 183-203). Leuven: Sense Publishers.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de currículo y formación del profesorado*. Vol.13 (1), 209-299.

Wanderley, M. (2001). A Ruralidade no Brasil Moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. En Norma Giarracca (comp), *¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?* (pp. 31-44). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Williamson, G. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. En FAO/Unesco/CIDE/REDUC/Cooperazione Italiana (2004). Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú (pp. 97-170). Proyecto FAO-Unesco-DGCS/Italia-CIDE-REDUC. Roma-Santiago.