



## DESCUBRIENDO LAS HISTORIAS DE VIDA DE PROFESORES RURALES DEL SUR DE CHILE.

**Marcelo Arancibia Herrera**

*Universidad Austral de Chile*  
marceloarancibia@uach.cl

**Alberto Galaz**

*Universidad Austral de Chile*  
alberto.galaz@uach.cl

**Dykssa Saéz**

*Universidad Católica de Temuco*  
dsaez@uct.cl

**Área temática:** Sujetos de la educación

**Línea temática:** Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directivos y maestros de educación básica, trayectorias académicas)

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



### Resumen

En esta ponencia se presentan los resultados iniciales de una investigación financiada por la Agencia Nacional de Investigación de Chile (ANID) a través del Fondecyt N°1221524, cuyo propósito es investigar los procesos de construcción de trayectorias profesionales de profesores/as rurales, a través de la creación individual y colectiva de narrativas biográficas para comprender cómo se vive desde el rol de profesor/a el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en contextos rurales. En un mundo convulsionado con una profesión docente sitiada por la globalización neoliberal, buscamos reivindicar que el maestro rural posee rasgos particulares, con características y necesidades diferentes a quienes se desenvuelven en contextos urbanos, más aún en el escenario de virtualización de la enseñanza producto de la pandemia del COVID19. Hoy más que nunca urge levantar la perspectiva del profesor/a rural como un profesional que construye saberes desde y con sus territorios, que es capaz de transformarse con sus estudiantes, pero que vive tensionado por un currículum escolar que muchas veces les implica supeditar sus idearios pedagógicos a la ejecución de actividades de aula descontextualizadas, en particular que no considera aulas multigrado ni el aislamiento en que se desarrolla su práctica profesional.

**Palabras clave:** Trayectorias docentes, educación rural, políticas educativas, Desarrollo Profesional Docente

## Introducción

¿Qué pueden aportar las trayectorias de vida de los docentes rurales a la comprensión de las dinámicas educativas que se desarrollan en la escuela rural?, esta es la pregunta que nos motiva a presentar este proyecto de investigación. Un primer aspecto por considerar es el aprendizaje entre pares, a partir de la propia experiencia, supone un proceso de reconocimiento de las trayectorias profesionales como contenido performativo para un Desarrollo Profesional Docente (en adelante DPD) situado y crítico (Boud, 2011; Rivas, 2020). Por ello, nos proponemos investigar las trayectorias de profesores rurales chilenos, a través de la creación de narrativas biográficas para comprender cómo viven ellos/as los procesos de transformación personal y educativa ocurridos a partir de sus vivencias formativas y escolares en contextos del sur de Chile. Un segundo aspecto, refiere a que las trayectorias de profesores están impregnadas de huellas que las vivencias formativas y escolares situadas dejan sobre ellas (Clandinin y Connelly, 1996; Hernández y Rifa, 2011). Por consiguiente, no es trivial suponer que el relato de las vidas de desarrollo profesional de los docentes nos mostrará tensiones, axiomas, dudas, realidades, concepciones, estrategias y proyecciones, tanto del camino seguido como de los efectos vinculados a la mejora continua de los procesos educativos que efectivamente ocurren en las aulas. En efecto, para Huff (2016:673), los contextos crean sistemas de empoderamiento que fomentan el bienestar y una identidad auténtica entre los docentes o bien pueden crear sistemas de carga o mandatos de control que producen sentimientos de alienación y determinismo, las relaciones de poder establecidas privilegian unos u otros valores y creencias particulares. En tercer lugar, existen controversias en torno a cuánto de la investigación educativa “impacta” realmente en el aula escolar (Bellei et al., 2014). En consecuencia, es relevante para este estudio avanzar en opciones de investigación educativa desde la “mirada o la voz” de los actores, contando sus vidas, sus experiencias reales en “vivo y en directo”, sin cortes ni censura, rompiendo el binomio investigador-investigado (Atkinson, 1998; Clandinin y Connelly, 2000; Goodson, 2004).

## Desarrollo

Desde hace algunos años, han proliferado estudios que analizan la historia de vida de profesores a través de sus trayectorias profesionales docentes en diversos contextos, que procuran seguir a profesores desde su formación inicial, su inserción profesional, en definitiva su DPD, el cual abarca todo su itinerario formativo (Ávalos, 2009; Cabezas, et al., 2011; Rivas, et al., 2012). Smith (2007) utiliza la noción de trayectoria de Giddens (1991), quien la entiende como el proceso por el que el sujeto se apropia del pasado para proyectarse al futuro. Supone tomar la trayectoria del profesor como un continuum de sucesos conteniendo dos dimensiones: (a) un proyecto de vida, que debe ser explicitado/reflexionado; (b) una carrera y desarrollo profesional arraigado institucionalmente (Bolívar, 2006). En el ámbito educativo, Jiménez y Díaz (2009) postulan que en las trayectorias profesionales docentes intervienen factores como

la formación profesional, el género, el nivel educativo y la asignatura que dictan, configuración de identidad asociada a la construcción de concepciones específicas (Arancibia et al., 2016). Vezub (2008) afirma que las trayectorias profesionales pueden ser comprendidas como el resultado de acciones y prácticas que realizan los docentes en situaciones específicas a través del tiempo. El concepto de trayectoria correspondería al constructo que se elabora entre las oportunidades profesionales existentes y el aprovechamiento particular que los individuos pueden hacer de las mismas a partir de la puesta en juego de sus capacidades profesionales, sociales y sus subjetividades, en definitiva asociadas a su DPD.

En cuanto a las trayectorias de profesores rurales, el estudio desarrollado por Juárez (2020) permite constatar que éstas son marcadas por el contexto de pobreza y el aislamiento que caracteriza a las comunidades educativas que atienden a población rural, principalmente en los territorios alejados de los centros urbanos y de los espacios de toma de decisiones respecto de los componentes políticos y educativos. Aquí, el autor precisa en la carencia de la formación especializada para los profesores que ejercerán en escuelas rurales, por lo que el profesorado genera un proceso de aprendizaje metodológico y didáctico autónomo y paralelo al ejercicio de la profesión. Para autores como Ezpeleta y Weiss (1996) y Brumat (2011), las condiciones de carencia, pobreza y aislamiento de la escuela rural permiten que el profesor en su ejercicio educativo se posicione como un referente al interior de las familias y comunidad de procedencia de los estudiantes. Esto, ya que su labor supera lo netamente educativo, participando de la vida activa de la comunidad, aportando incluso en el traslado de alimentos para los estudiantes y sus familias.

Los procesos escolares tienden a constituirse, en “la educación pensada y planificada en términos de las deficiencias de la cultura propia (...); también es un tipo de educación cuyo objetivo es la integración asimilacionista de los niños/as-jóvenes a la cultura nacional” (Calvo, 2016: 193), mediante modelos educativos tradicionales que generan actividades descontextualizadas (Mellado y Chaucono, 2015) dando un escaso valor a su entorno. Lo mismo podríamos decir para los profesores, dado el bajo nivel de participación/adhesión que presentan ante las definiciones de Política Pública Educativa y su consiguiente aplicación al aula (Bellei, et al. 2014).

Esta perspectiva de escuela tradicional urbana, que suele homogeneizar, conlleva altos niveles de dominación, presión y violencia (Apple, et al., 2010; Freire, 1997; Tavares y Pietrobom, 2016). Las reglas explícitas e implícitas de la escuela imposibilitan un desarrollo autogestionado por maestros, forzándolos a enseñar a la manera en que la perspectiva epistemológica dominante propone, separados en asignaturas, niveles e incluso por capacidades o inteligencias. Todos quienes se alejan de esta lógica desde la que construir conocimientos estarían circulando por los márgenes de la institución educativa formal. Un espacio-tiempo escolar que no reconoce la humanidad de sujetos ‘diferentes’. Esta epistemología que homogeneiza no ha permitido reconocer que la escuela es tan diversa como comunidades la habitan.

Por otro lado, en diferentes países de América Latina, aumentan los colectivos y redes de docentes que comienzan a reflexionar y transitar de una investigación de lo escolar (el mapa)

a lo educativo (el territorio) (Calvo, 2016), construyen aprendizaje profesional entre pares, investigación educativa desde las escuelas e innovación de sus prácticas y discursos pedagógicos (Suárez y Argñani, 2011), en su mayoría son procesos de organización que implican reconocimiento de la labor del profesor, que los desafían en términos de sus adhesiones y concepciones profesionales y les compromete en acciones colectivas o comunitarias con sentido territorial recogiendo las subjetividades y experiencias vividas (Suárez, 2015).

El siglo XXI se inaugura, con la instalación hegemónica de un nuevo modelo de desarrollo para el mundo globalizado, organizado en torno al capital financiero que trae consigo enormes mutaciones culturales vinculadas a la escuela y a los sistemas educativos, las familias y las comunidades (Carrasco y Flores, 2019; Reyes, et al., 2010). Estudios han mostrado cómo en Chile el modelo neoliberal impacta de sobremanera en su sistema educativo (Orellana, 2018), ocurriendo diversos procesos de transformación educativa de carácter ascendente o descendente, es decir, tanto emanados desde las políticas públicas como el caso de reformas curriculares o la ley de DPD así como aquellas provocadas por movilizaciones sociales ya sea del 2006 o 2011 (Alarcón y Donoso, 2018; Falabella, 2015). Dado este tiempo convulso con sucesivos cambios que se vive también en la última década 2010-2020: Ley de Inclusión, nueva ley de administración de la educación pública, la ley de DPD, nuevo currículo nacional, entre otras (Treviño, 2018), contexto de transformaciones amplificado por la actual contingencia que nos implica pensar la educación en tiempos de crisis provocada por la Pandemia COVID19 (De Sousa, 2020; Dussel, 2020; Xin Xie, 2020). Este fenómeno ha sido muchas veces dramático en las escuelas rurales dadas las características del territorio, el aislamiento y la falta de conectividad. Está pendiente un estudio pormenorizado del efecto del COVID19 en las comunidades educativas rurales, incluso repensar la fusión o cierre de escuelas rurales así como su rol en los nuevos Servicios Locales de Educación Pública dada la relevancia que la escuela rural ha cobrado en sus territorios durante la Pandemia (Nuñez, et al., 2020)

El informe de “Caracterización de la Educación Rural en Chile en Contexto de Pandemia por COVID 19” de la Fundación 99 (disponible en [www.fundación99.org](http://www.fundación99.org)) revela una realidad global y compleja tras la virtualización de la enseñanza, que evidencia desigualdades entre el mundo rural y en especial en relación con el mundo urbano, diferencias que existían previo a la pandemia pero que sin duda se agudizan en el 2020. Para comprender estas adecuaciones nuestra propuesta de investigación profundiza en realidades particulares, en los fenómenos y en sus consecuencias, de modo de ahondar en las respuestas de la escuela rural en pandemia y visualizar aquello que llega para quedarse, y así vislumbrar nuevos escenarios.

Las preguntas de investigación son el centro de nuestro trabajo para la construcción de las trayectorias que orientan cada etapa del proceso. Asumimos que partimos de una serie de interrogantes, pero también somos conscientes que estas se irán complejizando y (re) formulando conforme avancemos en el trabajo. Nuestras preguntas de partida son las siguientes: ¿Cómo los profesores(as) rurales situados histórica y socioculturalmente construyen sus trayectorias escolares y educativas? ¿Qué configuraciones identitario-profesionales

emergen en la construcción de las experiencias escolares y educativas en conexión con los territorios y comunidades rurales? ¿Qué caracteriza las dinámicas relacionales vinculadas a sus territorios rurales desarrolladas por los profesores(as) en sus prácticas educativas a partir de la Pandemia? ¿Cuáles son los dispositivos de tensión/participación/adhesión vivenciados por los profesores(as), participantes del estudio, en sus experiencias escolares y con la comunidad, a partir de la Pandemia a causa del COVID19? ¿Qué consideran esos profesores(as) situados en contextos rurales cuando planifican su práctica educativa? ¿Cuáles son las particularidades o similitudes de las trayectorias profesionales vivenciadas por profesores(as) que permitan proyectar mejoras a los procesos educativos en las escuelas rurales post Pandemia?

A partir de estas interrogantes nos hemos propuesto los siguientes objetivos: a) Caracterizar las trayectorias escolares y educativas de profesores rurales situadas histórica y socioculturalmente, b) Configurar rasgos identitario-profesionales en las experiencias escolares y educativas en conexión con los territorios y comunidades rurales, c) Comparar las particularidades o similitudes de las trayectorias profesionales vivenciadas por profesores(as) que permitan proyectar mejoras a los procesos educativos en las escuelas rurales post Pandemia.

El estudio utiliza una metodología cualitativa con enfoque biográfico narrativo. Para cumplir con los objetivos propuestos en esta comunicación como técnicas de recolección de información se utiliza el relato de vida y la observación contextual. Los criterios para seleccionar a los y las participantes (informantes claves) buscan cumplir con el carácter de diversidad territorial y experiencia profesional, con un mínimo de 10 años de experiencia laboral, paridad de género y de tres regiones del sur de Chile (La Araucanía, Los Ríos y Aysén). Los datos producidos, una vez transcritos son analizados utilizando el software AtlasTi.

## Conclusiones

Los resultados preliminares del estudio permiten identificar actores claves en su proceso de formación y decisional para estudiar pedagogía y luego trabajar en contextos rurales, siendo la “cercanía” biográfica con estos entornos la principal causa de esta toma de decisión. Asimismo, destaca la constante alusión a la “dificultad” de trabajar en contextos rurales, lo cual se contrapone con “cierta libertad” que se tiene para hacer y proponer actividades.

## Referencias

- Alarcón, J. y Donoso, S. (2018). ¿Nuevo paradigma en la política educativa chilena? Debates sobre educación y transformación social. *Revista Educación*, 42(2), 740-768. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27560>
- Apple, M. W., Ball, S., y Gandin, L. A. (Eds.) (2010). *The Routledge international handbook of the sociology of education*. New York: Routledge.
- Arancibia, M; Casanova, R. y Soto, C. (2016) Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías. *Ciencia, Docencia y Tecnología (CDT)*. Vol. 27 N°52, 106-126.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods, Vol. 44. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélaz de Medrano y A. Vaillant, A. (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 67-77). Madrid: Santillana-OEI.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo Aprendí en la escuela ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: CIAE-Univ. de Chile.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe,
- Bolívar, A., y Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos De Pedagogía*, (382), 56-59.
- Bolívar, A. (2012) Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En: Passeggi, M.C. y Abrahao, M.H. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, pp. 79-109.
- Boud, D.; Cohen, R. y Walker, D. (edits.) (2011). *El Aprendizaje a partir de la Experiencia*. Madrid: Narcea
- Brumat, M. (2011) Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 55, N°4.
- Cabezas, V.; Gallego, F.; Santelices, V.; Zarhi, M. (2011). *Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos*. Informe FONIDE N°: FS511082- 2010. Santiago: MINEDUC
- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: 'diseñando' la escuela desde la educación*. (6ª imp.) La Serena: Universidad de La Serena.
- Carrasco, A. y Flores, L. (2019). *De la reforma a la transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*. CIP-Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories-stories of teacher- school stories- stories of schools. *Educational Researcher*, 25, 24-30.

- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- De Sousa, B. (2020). *La cruel Pedagogía del Virus*. Buenos Aires: CLACSO
- Dussel, I. (2020) La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES*, Volumen 6, N°10, p. 11-25
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. I N° 1.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132).
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Goodson, I. (2004). Profesorado e historias de vida: Un campo de investigación emergente. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 45- 62). Barcelona: Octaedro.
- Hernandez, F. y Rifà, M. (coords.) (2011) *Investigación Autobiográfica y cambio social*. Barcelona. Octaedro.
- Huff, J. (2016). The significance of critical incidents and voice to identity and agency, *Teachers and Teaching*, Vol. 22(6), 670-682. DOI: 10.1080/13540602.2016.1158956
- Jiménez, M. y Díaz, M. (2009) Un acercamiento a las trayectorias profesionales de los egresados de las maestrías del posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. X Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Juárez, D. (2020). ¿Qué me dejó ser maestro rural? experiencias de jóvenes en México. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos* N° 10. (pp. 34-52) ISSN 0719-6997
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P. y Shaun, G. (2020) Contar para comprender: Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educ. Soc., Campinas*, v. 41, 1-19, <https://doi.org/10.1590/ES.215922>
- Mellado, M., Chaucono, J. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche, *Actualidades Investigativas en la Educación*, 15,(3), 1-19.
- Orellana, V. Edit. (2018). *Entre el mercado gratuito y la educación pública: Dilemas de la educación*, LOM Ediciones - NodoXXI: Santiago
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias, *Polis [En línea]*, 27.
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 3-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M., Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>

- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M., Núñez, C. (2012). Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Smith, R. G. (2007). Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 377-397.
- Suárez, D. H. (2015) "Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación", en de Souza, E. C. (Org.), (Auto)biografía e documentacao narrativa: redes de pesquisa e formacao. Salvador da Bahia: EDUFBA.
- Suárez, D. H. y Argnani, A. (2011) "Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas", en *Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, Vol. 20, N° 36, p. 43-56.
- Tavares, P. A., y Pietrobon, F. C. (2016). Fatores associados à violência escolar: Evidências para o estado de são paulo. *Estudos Economicos*, 46 (2), 471-498.
- Treviño, E. (2018) Diagnóstico del sistema escolar: las reformas educativas 2014-2017 (133-166). En: Sánchez, I., Ed., *Ideas en Educación II. Definiciones en tiempos de cambio*. CIP-Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago
- Vezub, L. (2008) Trayectoria profesional y experiencia laboral de los profesores de terciaria. En VII Seminario Redestrado. *Nuevas regulaciones en América Latina*. Buenos Aires.
- Xin Xie, K; Fiona Fui, H. COVID-19 pandemic –online education in the new normal and the next normal, *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 22:3, p. 175-187, DOI: 10.1080/15228053.2020.1824884, 2020