



**UNIVERSIDAD  
DE BURGOS**

**TESIS DOCTORAL**

**LA CULTURA ORGANIZACIONAL EN LA FRONTERA  
DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN: ESTUDIO DE CASO  
EN ESCUELAS RURALES PEQUEÑAS DE LA  
PATAGONIA OCCIDENTAL**

**Doctorando:** Fernando del Carmen Mandujano Bustamante

**Directores:**

Dra. Raquel de la Fuente Anuncibay

Dra. María Eugenia Martín Palacio.

Dr. Jerónimo Javier Gonzalez Bernal

Burgos, España, 2015



*En recuerdo de mi madre  
Noemí Bustamante Espinoza,  
su hermana, la tía Olga  
y mi abuela Claudina Espinoza.*



## **Agradecimientos**

Nuestra gratitud a todos los maestros y lugareños que aceptaron colaborar en este estudio, en especial a la profesora Carolina Videla, quien actuó como informante clave, pues sin su capacidad para gestionar los contactos y armar la agenda, habría sido muy difícil alcanzar la cobertura de casos lograda; a Gustavo Schleyer, quien ofició de conductor en el tercer viaje, el más largo y crucial en la zona; al profesor Juan Carlos Rodríguez y su equipo FONDECYT, en especial el antropólogo Patricio Medina.

También nuestra gratitud a la Dra. Raquel de la Fuente Anuncibay, Dra. María Eugenia Martín Palacio y Dr Jerónimo Javier González Bernal y por supuesto a la Universidad de Burgos, por la fe que pusieron en este trabajo.



## Índice de Contenidos

Introducción	1
<b>CAPÍTULO 1: Planteamiento del Problema</b>	7
1.1. Presentación	9
1.2. Justificación	15
1.3. Originalidad del Tema Elegido	17
1.4. Objetivos	19
1.5. Grado de Innovación Previsto	20
<b>CAPÍTULO 2: Marco teórico</b>	23
2.1. ¿Qué se entiende por territorio rural?	25
2.2. La importancia de los territorios rurales y sus comunidades	27
2.3. ¿Qué es la cultura Rural? El drama de la particularidad cultural local.	31
2.4. La educación en las localidades rurales de Chile: un caso de interculturalidad invisible	61
2.5. La relación entre escuela y territorio rural	67
<b>CAPÍTULO 3: Metodología</b>	73
3.1. La perspectiva fenomenológica	76
3.2. El método de fenomenológico y el estudio de Casos	77
3.3.- Las particularidades del diseño metodológico	81
3.4.- Selección de escenarios y casos	82
3.5.- Recogida de la información	84
3.6.- Recopilación de datos	93
3.7. Procesamiento cualitativo, análisis e interpretación de los datos	94
3.8.- Las modificaciones de la muestra	97
<b>CAPÍTULO 4: Resultados</b>	101
4.1. Resultados con la muestra inicial de maestros de escuelas rurales de la Patagonia	103
4.2. Las dimensiones de la cultura rural	110

4.2.1- Las Relaciones sociales basadas en el parentesco	111
4.2.2- La oralidad versus la lecto/escritura	122
4.2.3- La magia y la religión versus la ciencia	130
4.2.4- El tiempo cualitativo versus el tiempo matemático	136
4.2.5- El trabajo personalizado y artesanal versus la estandarización	152
4.2.6- Las relaciones sociales pre seleccionadas, personales e integrales versus las relaciones instrumentales y parciales	162
4.2.7- La red de favores y trueque versus el mercado monetario	167
<b>CAPÍTULO 5: Conclusiones</b>	173
5.1. Fenomenología de la percepción del otro y de sí mismo, en la interculturalidad	177
5.2. Maestros no preparados para ver la cultura rural	181
5.3. La tipología de las siete dimensiones de la cultura rural	185
<b>Referencias</b>	191
<b>Anexos</b>	207
Anexo 1: Las Etapas del Trabajo de Campo	209
Anexo 2: Mapa de la Zona	210
Anexo 3: Escuelas Visitadas	211
Anexo 4: Primera Muestra	214
Anexo 5: Entrevistas	217
5.1. Entrevista Profesora Laura Hernández	217
5.2. Entrevista profesor Marcos Anselmo Aguilera Jaramillo	223
5.3. Entrevista Prof. Hugo Octavio Manríquez Beels	228
5.4. Entrevista Prof. Prof. Juan Carlos Gutiérrez	234
5.5. Entrevista Profesor Dir. Domingo Insulsa	244
5.5. Entrevista Profesora Ana María Muñoz	253
5.6. Entrevista a Vecinos Bahía Murta, Comuna Río Ibáñez	264
5.7. Entrevista Bernardo Riquelme, Locutor de radio y Concejal municipal de Chaitén.	281

## Índice de Cuadros e imágenes

### Índice de Cuadros:

Cuadro 1: dimensiones o variables de la cultura en relación a R. Redfield	58
Cuadro 2: Comunas de la Patagonia Occidental	68
Cuadro 3: Area de estudio: Población y superficie de las cinco provincias	83
Cuadro 4: Total de entrevistas reunidas para el análisis	94
Cuadro 5: Matriz de Codificación	96
Cuadro 6: La confluencia de algunos códigos en el primer proceso	98
Cuadro 7: La ampliación de la muestra cualitativa inicial	99

### Índice de Imágenes:

Imagen 1: Futaleufú, Provincia de Palena	54
Imagen 2: Cementerio de Puerto Tranquilo, orilla Lago General Carrera	84
Imagen 3: Mapa satelital de la zona norte y las escuelas rurales	86
Imagen 4: Argentina: Ruta-40.	87
Imagen 5: Chaitén, Provincia de Palena	88
Imagen 6: Transbordador. Caleta Gonzalo, Fiordo Reñihue.	89
Imagen 7: Carretera Austral.	90
Imagen 8: Accidentes que cortan caminos.	91
Imagen 9: Carolina Videla, Profesora, Coyhaique.	92
Imagen 10: Luisa Ludwig, hija de colonos. Puyuhuapi	93
Imagen 11: La Comunidad: Ultima Importancia en La Comunicación	105
Imagen 12: Lugareños entrevistados en Cisnes.	113
Imagen 13: Bahía Murta, Río Ibáñez	115
Imagen 14: Fábrica de alfombras de Puyuhuapi.	117
Imagen 15: Bernardo Riquelme, locutor radial, Chaitén.	121
Imagen 16: Gruta de la Virgen, Chaitén.	133
Imagen 17: Campesino, Valle Simpson.	140
Imagen 18: Carretera Austral, Cisnes.	145
Imagen 19: Carretera Austral, Coyhaique.	147
Imagen 20: Valle Simpson, Coyhaique.	150
Imagen 21: Lugareño, Lago General Carrera, Río Ibáñez.	152
Imagen 22: Caricatura clásica de Gary Larson	178



## **RESUMEN**

Estudio fenomenológico, cualitativo y descriptivo de los factores culturales que dificultan la gestión de escuelas rurales aisladas.

La información se recogió, primeramente, con entrevistas en profundidad a una muestra selectiva de maestros que ejercen en la Patagonia occidental, como escenario crítico, luego se extendió a otros actores y localidades, y por último incluyó evidencias bibliográficas.

El estudio desarrolla un constructo de siete dimensiones (a modo de un tipo ideal weberiano de análisis) que caracterizan rasgos centrales de la cultura de las comunidades, asentadas tradicionalmente en esos territorios rurales.

Los resultados permiten presentar la docencia en comunidades rurales no étnicamente diferenciadas, es decir poblaciones blancas y mestizas, como un caso de multiculturalidad invisible, asociada a dificultades tanto de la gestión, como de los logros de la escuela.

**PALABRAS CLAVE:** multiculturalidad, educación rural, cultura rural, dimensiones de la cultura rural, Patagonia occidental

## **ABSTRACT**

Phenomenological, qualitative and descriptive research of cultural factors that hinder the management of small isolated rural schools.

The information was collected, first, with in-depth interviews of a selective sample of teachers in western Patagonia, as a critical environment, then spread to other actors and locations, and finally included bibliographical evidence.

The results allow identify teaching in rural communities not ethnically differentiated, ie. white and mestizo populations, as a case of invisible multiculturalism, condition associated with problems both the management and the achievements of these schools.

The study culminates with the development of a theoretic device, a Weberian ideal type, comprised for seven dimensions that characterize central features of the culture of traditional communities settled in these rural territories.

**KEYWORDS:** Multiculturality, rural education, rural culture, dimensions of rural culture, Western Patagonia.

## **Introducción**

Este trabajo es la resultante final de más de diez años de dedicación de actividad docente e investigadora como académico de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, en torno a la educación rural y a la metodología de carácter cualitativo que ha sido necesario emplear para este cometido.

En este caso el interés se ha centrado en el estudio de las pequeñas escuelas rurales de la Patagonia occidental chilena.

Una temática que postergamos muchas veces, pues las investigaciones realizadas, siempre tenían condiciones y temas fijados por nuestros mandantes, en especial el Ministerio de Educación que las financió. Pero que vio la oportunidad de emprenderse gracias al apoyo financiero obtenido del proyecto FONDECYT 1120795, dirigido por el Dr. Juan Carlos Rodríguez.

Su realización supuso cuatro desplazamientos sucesivos a partir del verano del 2012 a la Patagonia chilena,. Un territorio que jamás habíamos visitado, ubicado a más de 1200 km de nuestros espacios habituales.

Estos desplazamientos constituyeron un verdadero reto. Quisimos acercarnos a esa realidad de forma presencial intentando vivir durante el mayor tiempo posible dentro de las comunidades visitadas en la medida que ello nos fue posible entendiendo que era la forma más adecuada y acertada de captar las creencias o presunciones implícitas que subyacían a

los comportamientos, ritos, artefactos, costumbres, pautas, ceremonias, y modos que se exteriorizaban.

Usamos para ello de forma voluntaria en tres de estos desplazamientos la vía terrestre con las dificultades que ello supone para apreciar las dimensiones del espacio y tiempo que estaban presentes en esas comunidades objeto de nuestro estudio. Y si en el último el desplazamiento (cuarto viaje) fue por vía aérea ello también nos permitió visionar desde otra perspectiva los condicionantes y en su caso determinantes de esas culturas.

Junto a esta forma de acercamiento a la realidad añadimos una forma de abordaje de nuestra investigación centrada de forma preferente en el contacto personal con las personas que elegimos como objeto de nuestro estudio. Optamos por la entrevista en profundidad frente a otros recursos como la encuesta, que posiblemente nos hubiese permitido recoger en cantidad de información, pero no en calidad y matizaciones que la entrevista proporciona.

Como se hace evidente nuestra investigación tenía un carácter intencionadamente cualitativo asumiendo desde un principio el riesgo y las dificultades que ello supone de aceptación y comprensión en determinados grupos de investigación donde el predominio de lo cuantitativo sobre lo cualitativo es feroz.

Pero también esta investigación supuso una búsqueda bibliográfica utilizando todos los medios a nuestro alcance, donde sin duda alguna los buscadores en Internet constituyeron una fuente importante de información a la par de una aventura sin límites, donde la posibilidad de hallar imprevistos y sorpresas, es tanto o más real que el trabajo de campo, en los extensos territorios recorridos. Un disco duro lleno de muchísimos y valiosos libros y artículos digitalizados da fe de ello.

La experiencia docente en métodos de investigación ha permitido conocer in situ la diferencia entre el carácter pre-estructurado y planificado de las estrategias cuantitativas, y las improvisaciones y flexibilidad de las cualitativas.

Eso explica que para este trabajo, donde inicialmente no conocíamos los escenarios de recolección de los datos, ni teníamos hipótesis precisas para guiar su búsqueda y menos elaborar instrumentos acotados, tuvimos que hacer y rehacer el marco teórico, visitar y volver a visitar los escenarios, probar tentativamente temas y preguntas, ensayar distintas categorías de codificación, rehacer procesos, hasta comenzar a ver la luz de los resultados que se presentan aquí.

Esto se evidencia en que las primeras aproximaciones al problema centrado básicamente en el factor espacial: alejamiento y soledad se fue derivando en lo que finalmente centra el trabajo: la presencia de la

interculturalidad como elemento clave para un eficaz desempeño de la actividad docente.

Hemos utilizado el programa Atlas.Ti para el procesamiento de la información que nos ha permitido formular los códigos empleados para realizar nuestro análisis. En base a ello y las aportaciones documentales hemos formulado y empleado una propuesta de análisis basada en siete referencias lo suficientemente amplias con posibilidades de ser transferibles a modo de constructos para el análisis de otros entornos o comunidades.

Las partes que hemos seguido en esta investigación responden a un esquema sencillo y clásico de exposición que hemos dividido en cinco capítulos.

El primero está dedicado al planteamiento del problema haciendo la presentación del mismo, justificando la necesidad de su análisis, aportando las respuestas dadas hasta el momento presente y los elementos peculiares que nuestro trabajo pretende aportar, para finalmente concretar el objetivo general y específico que el trabajo implica.

El segundo capítulo plantea cinco cuestiones centrales de carácter conceptual que están presentes en nuestro trabajo. Estas cuestiones giran en torno al concepto de territorialidad rural, su importancia, la cultura subyacente en ella, la presencia educativa en esos territorios y finalmente las relaciones que se establecen en ambos.

El tercer capítulo plantea y pretende justificar la opción metodológica seguida en nuestra investigación y las particularidades seguidas su diseño. En él se describe la muestra iniciales y finales ampliadas y el procesamiento cualitativo seguido para su valoración. Y se presenta una propuesta de análisis en base a siete indicadores.

El cuarto capítulo se dedica al análisis de los resultados obtenidos donde se hace un recorrido de los siete indicadores y la confirmación del grado de presencia de ellos en los sujetos entrevistados.

El quinto y último capítulo se elevan las conclusiones que a nuestro juicio y en base a los datos obtenidos es posible formular. Conclusiones que se hacen en función de los objetivos propuesto y con el alcance que ellas puedan tener dentro de las limitaciones espaciales y temporales entre otras, que la presente investigación tiene.



# **Capítulo 1:**

## **Planteamiento del Problema**



## **1.1. Presentación del problema**

La soledad y el aislamiento en que ejercen su trabajo muchos maestros de escuelas rurales pequeñas distribuidas en el extenso territorio de Chile, aparece asociada a frecuentes problemas de gestión de los establecimientos, acompañados con problemas emocionales y psicológicos de esos docentes (Moreno y Mandujano 2006).

Este dato reiteradamente repetitivo pone en evidencia una situación compleja a la que hay que dar la importancia y alcance necesario y requiere un estudio de mayor profundidad.

La hipótesis de la ausencia de un espejo social experto, donde el maestro rural pudiese auto-observar y evaluar sus prácticas, constituyó un guía muy útil para explorar inicialmente la explicación del fenómeno.

Siguiendo esa línea de trabajo, llegamos a la tesis de la invisibilidad de la propia conducta para el sujeto, que apoyada en la Fenomenología de Schütz (1964) y en el Interaccionismo Simbólico, nos condujo a la publicación del artículo: “El secreto del hombre invisible: el papel de la visibilidad conductual en la identidad y el cambio” (Mandujano, 2007)

Aquella indagación nos permitió hacer evidente la dificultad ontológica que el individuo tiene para la auto observación, y el carácter esencial que tiene la interacción con los otros para la construcción de la propia identidad y la autoconciencia.

Pero aun así, esa hipótesis no arrojó la luz suficiente como para explicar esa situación compleja de la presencia de los maestros en entornos rurales por lo que se impuso la necesidad de profundizar en los componentes propios de la ruralidad y las implicaciones que ello tiene para los docentes.

Todo indicaba que ahí existe un área que necesita ser examinada. Era evidente que la soledad y aislamiento observado en los casos señalados, normalmente no tenía una relación directa con la soledad y el aislamiento del territorio. Había algo más.

Nuestro problema se centró en esclarecer la existencia de una interculturalidad oculta en la ruralidad. Se trataba de definir como las formas de supervivencia en los territorios rurales, propician estilos de vida que constituyen por sí mismos culturas diferentes de los estilos y formas de pensar de la vida en ciudades y que como verdaderas culturas exigen los esfuerzos de lectura y traducción, que pocas veces los maestros rurales – y los profesionales urbanos- pueden afrontar con verdadero éxito.

Nuevos trabajos de terreno realizados a fines de la década del 2010, arrojaron evidencias concordantes con la tesis de una cultura no percibida. Era necesario ahondar y profundizar en esta cultura.

En un área de la educación como son las escuelas rurales, que inevitablemente estarán presente por mucho tiempo en países con territorios extensos de acceso difícil y con reducidas poblaciones locales,

como en Chile y gran parte de América Latina, es necesario dar la oportuna atención a este hecho si queremos que también llegue a esas zonas una educación de calidad que no las desarraigue, respete su identidad y a la vez las integre.

En aras de la verdad es cierto que por parte del profesorado en entornos rurales aparece esta concienciación de la integración con el medio : en muchos casos de visitas a escuelas rurales, nos encontramos con ejemplos maravillosos de la capacidad de algunos maestros para abrir la escuela a la comunidad, incorporar el patrimonio local y dar pertinencia al currículum, introduciendo el entorno social, cultural y ambiental; pero en demasiados otros casos, nos encontramos con ejemplos de maestros que parecen no darse mucha cuenta de qué hay del lado de afuera de su establecimiento.

En este sentido el Mece-Rural había realizado a partir del año 1991 – con el retorno a la democracia – una reforma que se extendió hasta el año 2002, y que modernizó radicalmente las escuelas y las prácticas de los maestros rurales, fortaleciendo su identidad profesional, proveyéndoles de recursos y perfeccionamiento pertinente.

Como botón de muestra cabe citar el estudio sobre la educación para la población rural en Chile preparado por Guillermo Williamson, especialista en educación Rural e Intercultural, profesor del departamento de Educación en la Universidad de la Frontera Temuco, Chile y en su día

Coordinador Nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y Secretario Regional Ministerial de Educación en la IX Región de la Araucanía.

En ese estudio se trata descriptivamente, el estado de la Educación Básica para la población rural Rural en Chile, enfoca las políticas públicas de educación formal y señala algunos programas que se impulsan en comunidades rurales, en especial los de Educación Básica Rural e Intercultural Bilingüe.

El trabajo integra los diversos pueblos indígenas que componen la realidad multicultural del mundo rural, en ese sentido incursiona en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como parte del proceso educativo rural con una especificidad propia. Particularmente refiere los casos del pueblo aymara y el pueblo mapuche, por su presencia e impacto en las regiones que cuentan con significativa población rural. Entiende la interculturalidad como un hecho socio-cultural y político de realidad que expresa el carácter multicultural de las sociedades y las diversas formas de existencia, creencias y lenguajes que coexisten o conviven en un mismo territorio, el carácter de autonomía o libertad de los pueblos o grupos entre sí, o las relaciones de dominación o subordinación de un grupo, pueblo, cultura, lengua respecto de otro colectivo diferente. No identifica lo indígena con lo rural ya que constituyen categorías diferentes, además los indígenas viven

mayoritariamente en ciudades aunque su presencia en las zonas rurales es la que preserva la cultura tradicional.

Considera fuentes de información de diversos años, dependiendo del carácter demostrativo, descriptivo o explicativo de la información, aunque hace el esfuerzo por recoger la más próxima al momento actual. La información presentada tiene como límite temporal el año 2002. Utiliza bibliografía de Bibliotecas, Centros de Documentación o Internet; aprovecha ponencias de Seminarios y Congresos vinculados al tema; recoge resultados de estudios e investigaciones de diversas instituciones y experiencias y observaciones de campo del autor en los Programas MECE/RURAL y Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y académicas del Proyecto de Investigación y Desarrollo “Gestión Participativa en Educación-Kelluwün”. Proyecto impulsado por el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera con apoyo de la Fundación W. K. Kellogg en los Municipios de Ercilla y Collipulli (1999-2002). Proyecto Diufro 00/106.

Pero en menos de una década, el gran esfuerzo que fue el MECE-Rural quedó sin continuidad de tal forma que cada día había menos presencia de lo mucho que se había hecho en esa reforma: su sustentabilidad desaparecía.

Como botón de muestra destacamos un hecho: Es grave que justamente el aula multigrado, clave de la supervivencia de las escuelas

pequeñas, haya dejado de ser valorada y fortalecida, pues en muchos casos, es la única viabilidad de proporcionar escolaridad en los territorios rurales - extensos, diversos y poco poblados-, metodología que, además, bien gestionada, produce muy buenos aprendizajes (Uttech 2001).

Estudios realizados especialmente en escuelas de la Región de Valparaíso, dieron cuenta de algunos hechos anómalos, como el que la metodología de aula multigrado comenzó a aparecer recurrentemente en las narraciones de los maestros como algo no deseable.

A ello se agregaron otros rasgos de deterioro u olvido de logros de la gran reforma de los años 90: cada vez se vio menos en terreno, material didáctico ad hoc, y menos participación en los micro centros, y especialmente se hizo notorio el debilitamiento de la identidad “rural” en los docentes.

Sumado a otros indicadores de debilitamiento surgen las siguientes preguntas:

¿Qué factores debilitaron en una década transformaciones que fueron tan profundamente sentidas y valoradas? (Moreno y Mandujano, 2006).

¿Hay condiciones en el desempeño del sistema de la educación rural que tienden a borrar lo rural y a urbanizarlo?

¿Existe algún factor que no hace autosustentable profesionalmente la ruralidad en la educación? (como sí lo hace el sistema urbano).

El problema de la investigación era como hemos señalado, determinar factores asociados a esa dificultad para el mejoramiento del desempeño. Pues la simple explicación relativa a la soledad y falta de pares, es aceptable en una etapa, pero sirve poco si buscamos resolver el problema real.

Desde la etapa de proyecto de esta tesis, quedó claro que la información disponible y la complejidad del problema requería una estrategia cualitativa, idónea para hallar aspectos difíciles de anticipar, propósito muy poco viable con un enfoque cuantitativo. Tanto las adecuaciones que se debieron hacer como los resultados obtenidos, muestran que efectivamente la flexibilidad de la estrategia era imprescindible.

## **1.2. Justificación del estudio**

En el Chile existen muchas escuelas rurales con muy buen rendimiento, incluso varias de ellas estudiadas por nosotros en el Programa de Educación Rural de la Universidad de Playa Ancha.

Pero esos buenos resultados deben extenderse a todas las escuelas rurales. Su supervivencia institucional depende de ello, y sobre todo, si esas escuelas son para la mayoría de los niños y niñas rurales, la última oportunidad que tienen de alcanzar los aprendizajes claves para el resto de su vida, como la comprensión y el gusto por la lectura y por aprender.

Contribuir al esclarecimiento de los procesos, puede ser un aporte al posterior estudio de medidas que ayuden a prevenir esos impactos en esas condiciones difíciles.

Su estudio puede ayudar a entender algunas formas de deterioro, y dificultades para el mejoramiento del desempeño individual en organizaciones formales más complejas, siendo por otro lado una zona poco explorada, donde la organización formal colectiva se topa con el comportamiento individual.

Nuestra investigación se orienta identificar las amenazas que tiene la gestión formal de organizaciones extremadamente pequeñas, como son estos establecimientos, a cargo de uno o dos profesores, pero que, además, funcionan en escenarios frecuentemente aislados y de baja densidad poblacional, propios de la ruralidad del territorio chileno.

Una complejidad que más que explicarse por el número o intensidad de las tareas, se relaciona más claramente con el desempeño en condiciones de aislamiento social, y particularmente enfrentado con, lo que denominamos arriba, ausencia de un espejo social experto. A lo que hay que añadir el conocimiento en profundidad de la cultura subyacente en esos entornos. De este modo se pretende caracterizar cómo esas condiciones parecen contribuir a producir en el maestro algunas dificultades que se expresan en indicadores como, deterioro de su capacidad de gestión (del

establecimiento, del aula), y en otros casos, problemas personales de tipo psicológico.

### **1.3. Originalidad del Tema Elegido**

Aunque, por una parte, existe una vasta literatura sobre el funcionamiento de las organizaciones y sus características, desde los estudios clásicos de Taylor (1911), Fayol (1918) y Mayo (1933) y por otra, una vasta tradición de estudio de la gestión escolar con aportes como los de Dewey (1930), Freire (1968), Edmonds (1982), hay muy poco sobre las escuelas rurales pequeñas uni y bidocentes.

Incluso – como vemos más adelante – hay muy poco sobre la cultura rural en cuyo contexto se realiza o se produce la gestión de estas escuelas.

Entre las causas posibles de ello aparecen:

La debilidad de los territorios peri urbanos ante el avance aplastante del crecimiento de las ciudades, que los borra por completo en pocos años, especialmente en los países del tercer mundo;

El surgimiento de lo que se denomina la “nueva ruralidad”, emergente ante la extensión de grupos residenciales urbanos que se radican en el campo;

La extensión de la tecnología y la conexión a poblaciones rurales.

Todo ello ha contribuido a hacer más invisibles las particularidades de las formas de vida rural que terminan convirtiéndose en una especie de “no lugares” (Augé, 1993), reemplazados por rutas postales de folklore, artesanías y naturaleza para turistas.

Normalmente las culturas rurales son percibidas y valoradas cuando pertenecen a alguna etnia importante.

En América Latina, en especial pre-hispánica, esta valoración aumentó significativamente a partir de fines de los años 80.

Pero esa valoración no se extiende a comunidades mestizas o blancas, que por otra parte y sorprendentemente conforman gran parte de la población campesina de países como Chile. Su crecimiento y expansión debe al fuerte aporte demográfico de Europa, en especial de España, no sólo desde la colonización, sino también durante el último siglo.

Este trabajo es una inmersión en esa ruralidad, destinado a hallar claves que nos ayuden a resolver en qué medida las características propias de los escenarios, de la comunidad local que rodea la escuela se hace compatible con la que podemos denominar perspectiva urbano-céntrica de tratar la educación rural. Es decir la normatividad, las políticas de gestión, el apoyo técnico y el sistema de evaluación, con que se administra implícitamente estos establecimientos.

Esta armonización influyen, o desencadenan, y de qué manera, en el progreso y mayormente en el deterioro o en la dificultad para mejorar el

desempeño de sus docentes y como consecuencia los resultados escolares. Ya hemos señalado que de esto depende el futuro de las localidades donde éstos viven y la supervivencia de las propias escuelas.

## **1.4. Objetivos**

### 1.4.1. Objetivo General

Describir e identificar las particularidades culturales de las comunidades rurales donde están insertas las escuelas rurales

### 1.4.2. Objetivos Específicos

Caracterizar rasgos angulares de las formas de vida y cultura, que se deben tomar en cuenta en los procesos de interacción y que parecen interferir y perturbar procesos de gestión escolar (concebidos desde la perspectiva de la hegemonía cultural urbana), asociados con el deterioro del desempeño, o la dificultad para mejorarlo, en maestros que ejercen la docencia en escuelas en estos escenarios rurales y aislados.

Identificar las respuestas en torno a la interacción social, retroalimentación, control social, perfeccionamiento y actualización profesional de los maestros insertos en esas comunidades

### **1.5. Grado de Innovación Previsto**

En etapas anteriores se exploró una vinculación del problema de la ruralidad con un enfoque centrado en el individuo. Para ello se recurrió a la hermenéutica, la fenomenología social, el interaccionismo simbólico, y a los innovadores hallazgos de la neurociencia, en cognición y percepción.

Todo ello se consideraron aportes cruciales para el esclarecimiento de los procesos de definición de la identidad y el cambio conductual. Procesos que aparecen con rasgos críticos en el desempeño de personas que deben actuar en condiciones de aislamiento, como es el caso de los maestros rurales que originan este estudio.

La búsqueda en ese enfoque, permitió la fructífera unión de lineamientos teóricos que dieron lugar a los siguientes planteamientos:

El “espejo social del yo” (Cooley, 1998)

La tesis de “la percepción del otro como natural” (Schütz, 1993)

El estudio sobre “el otro generalizado” (Mead, 2007)

La “automatización de procesos mentales superiores” (Bargh, 2007)

El “arte de impresionar” (Goffman, 2001),

El “sí mismo como otro” (Ricoeur, 1996)

La “preponderancia del sentir por sobre el pensar (Damasio, 1996)

El “nuevo inconsciente” (Hassin, Uleman y Bargh, 2005).

Es decir, una línea de trabajo favorecida con una gran abundancia de trabajos de notable relevancia teórica

Pero la riqueza de esa orientación, hizo más evidente las deficiencias en la profundización de los componentes culturales presentes en las comunidades asentadas en territorios rurales. Y esto es justamente el enfoque que constituye el objeto de esta investigación y la clave de innovación del estudio.

La revisión de la bibliografía hace visible que fueron especialmente antropólogos, quienes se adentraron en la caracterización de las culturas rurales, pero los esfuerzos no avanzaron mucho más allá de las contribuciones originales - en especial - de Redfield (1941), seguidas de un segundo aporte a cargo de Rogers (1962).

Esfuerzos que por distintas razones, no se continuaron y que aquí intentamos retomar dentro de nuestras limitaciones. Somos conscientes que aunque la detección del problema y el seguimiento tienen algunos años, el poder realizar un trabajo de observación descriptiva, en un escenario nuevo para nosotros, e históricamente poco estudiado, como es la Patagonia Occidental o chilena, constituye un desafío también innovador.



**Capítulo 2:**  
**Marco teórico: Conceptos básicos**



En este capítulo intentamos dar respuesta a cinco conceptos claves que nos sirven para acotar nuestro objeto de estudio

Concepto de territorio rural

Relación entre territorio rural y las comunidades rurales

El concepto de cultura rural

La educación en estos entornos rurales con una cultura rural subyacente

Las relaciones recíprocas que se establecen entre escuela rural y territorio rural

### **2.1. ¿Qué se entiende por territorio rural?**

El concepto de territorio es polisémico, pero el de territorio rural tiene al menos un repertorio más restringido de significados.

La tendencia predominante, presentaba los territorios rurales como comunidades sociales en extinción, por migraciones negativas y extensión de los espacios y culturas urbanas

Quizás la definición más simple es la dada por la *U.S. Bureau of Census* que lo define como un territorio, poblado o caserío no clasificado como urbano, y fija como límite el criterio demográfico de 2500 habitantes (1995).

Esta definición es compartida por la oficina de Censos en Chile, el INE (Instituto Nacional de Estadísticas), que no obstante baja la cifra de habitantes a 2.000.

El INE identifica los territorios como urbanos o rurales, en base a criterios que describe como “cuantitativos (densidad de los asentamientos, número de habitantes, etc.),... cualitativos (disponibilidad de servicios básicos, porcentaje de la población en determinados sectores de la economía, etc.) .....o mixtos” (INE, 2004, p.6).

Pero indudablemente al hecho más relevante que ha ocurrido en las últimas décadas es el cambio en la forma de definir estos territorios.

Organismos internacionales como el World Bank, la Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, han difundido lo que se denomina el “nuevo paradigma rural” (OECD, 2006).

Esto significa que los territorios y las poblaciones rurales se redefinen, incorporando criterios más válidos, para hacer visible ruralidades que quedaron tradicionalmente ocultas bajo el simple criterio demográfico censal.

Así La OECD estableció en 1991, una tipología para identificar las localidades rurales basada en criterios demográfico-territoriales y cualitativos; su finalidad era estandarizar los estudios sobre ruralidad en distintos países y regiones.

Los criterios empleados son en primer lugar la densidad poblacional, menos de 150 habitantes por km<sup>2</sup>; en segundo lugar el porcentaje de población que habita en comunidades rurales y por último, el tamaño de los centros urbanos (OECD, 2014).

Con los criterios tradicionales del INE la población rural de Chile asciende al 13,1% en el año 2012. Con los criterios de la OCDE la cifra sube entre el 27% y el 35%, coincidiendo con la estimación del World Bank, que la ubica en aproximadamente un 35%.

Es decir, con el nuevo paradigma, uno de cada tres habitantes del país, es rural, con el censal, casi uno de cada diez.

Con todo de estas definiciones podemos destacar que, en todas, son los criterios demográficos los más relevantes para la identificación territorial con nuevas matizaciones pero no se consideran los componentes simbólicos y de cultura local como criterio a incorporar en su definición. . Veremos cómo esta omisión de clave para nuestro trabajo.

## **2.2. La importancia de los territorios rurales y sus comunidades**

Si aceptamos que los territorios rurales son, en primer lugar, los espacios de vida de las poblaciones que viven y trabajan en ellos, de acuerdo a la clasificación de la OECD (2014), el 74% de las 54 provincias chilenas corresponden a territorios predominantemente rurales.

Un segundo aspecto fácilmente destacado, es su aporte a la economía nacional, que simplemente es decisivo, tanto en forma directa como en forma indirecta a través no sólo de las actividades agropecuarias, como a través de la minería, la pesca y acuicultura, y la industria turística.

Y un tercer aspecto a considerar en el bagaje sociocultural que aporta al país, en la medida que representa pautas, costumbres, artefactos y sobre todo creencias y presunciones basadas en la experiencia que en modo alguno debe ser olvidada o no tenida en cuenta.

Un buen ejemplo de la concepción actualizada de gestión territorial integrada de la ruralidad la plantea Plaza (2006) cuando se refiere al desarrollo dentro de la Política Agraria Común de la Comunidad Europea,

No sólo se trata de promocionar y facilitar condiciones de desarrollo socioeconómico en estas áreas, sino también de proporcionar y reafirmar elementos de identificación cultural de una sociedad con su territorio y de adquirir conciencia de los recursos y paisajes naturales y ecoculturales que albergan estas zonas, lo que las convierte en piezas fundamentales y, al tiempo, frágiles y sensibles dentro de una orientación armoniosa o equilibrada del territorio. (Plaza, 2006, p.75)

Güell, Coordinador del Informe de desarrollo Humano sintetiza esta importancia señalando que los habitantes rurales: "...importan por sí

mismos. Pero también son significativos para la dinámica subjetiva, multicultural y multiambiental de la vida social del conjunto del país” (PNUD, 2005, p.13); y agrega:

El mundo rural es portador, revitalizador y creador de símbolos, prácticas y tradiciones que hacen parte de la sinfonía cultural que es Chile y de aquella memoria que llamamos historia...es sostenedor material y simbólico de la naturaleza frente a la vida urbana, dándole a ésta una referencia y un límite. Aún, por mucho tiempo, lo medioambiental será inseparable de lo rural. (PNUD, 2005)

Uno de los trabajos más ambiciosos para actualizar lo rural y las formas de vida de las poblaciones rurales en el país fue el realizado por el PNUD en el Informe sobre Desarrollo Humano Rural en Chile 2008 que supuso un acercamiento cuantitativo a las formas de vida de la “nueva ruralidad”.

En él se afirma:

....la ruralidad de hoy no constituye una forma de vida y una visión de mundo totalmente opuesta o excluyente de las formas de vida y visiones de mundo de la sociedad en general o de las urbano-metropolitanas. Hoy, la ruralidad y las grandes urbes constituyen dos líneas paralelas y conectadas de una

misma historia: ni tan distintos, ni tan distantes. (PNUD, 2008, p. 188).

Pero es la propuesta de Política Nacional de Desarrollo Rural para los próximos 10 años (Comité Técnico Interministerial, 2014), que junto con acoger el nuevo paradigma, procura una política integral de desarrollo, menciona por primera vez como un eje de política nacional, el concepto de cultura rural.

Parte señalando, entre sus “principios rectores”, la Identidad, especificando que el desarrollo debe buscar “reconocer, respetar y potenciar los valores, patrimonio, historia, cultura y su particular relación con los recursos naturales de tal forma de fortalecer el sentido de pertenencia de las personas y de sus comunidades a dichos territorios” (Comité Técnico Interministerial, 2014, p.9).

Y recomienda la adaptación de las políticas “a las particularidades socioculturales y territoriales de los espacios rurales” (Comité Técnico Interministerial, 2014, p.11). “El mundo rural cuenta con un patrimonio cultural escasamente explorado, más allá de lo étnico y/o folclórico, que actualmente cuenta con importantes desafíos propios del mundo contemporáneo, de la interculturalidad y multiculturalidad” (Comité Técnico Interministerial, 2014, p.21).

Destacando la necesidad de su resguardo, promoción y potenciamiento.

Este punto nos conduce directamente al desafío de identificar, qué se entiende por cultura de localidades rurales o cultura rural.

### **2.3. ¿Qué es la cultura Rural? El drama de la particularidad cultural local.**

#### **El concepto de cultura**

Posiblemente sea procedente enmarcar esta pregunta concreta respecto a la cultura rural dentro de un marco más amplio que hace referencia al concepto de cultura sobre el haremos una breve alusión a modo de marco de referencia de nuestro estudio.

Siguiendo a Ember y Ember (1997) la cultura puede ser definida como los comportamientos, creencias, actitudes, valores e ideales adquiridos, que son compartidos, por los miembros de un grupo.

Adamson y Weaver (1985) ya señala que cultura no es una cosa, ni una entidad precisa. Sin embargo, se la concibe como algo que existe y es diferenciable. Se expresa en el comportamiento individual y sin embargo trasciende del individuo, pues la cultura existía antes del nacimiento del individuo y continuará después de la muerte. Consiste no sólo en todos los comportamientos aprendidos manifestados por los miembros de una sociedad, sino también en las reglas o guías para el

comportamiento de los miembros de una sociedad. El lenguaje y el simbolismo son los atributos principales de todas las culturas.

Martín del Buey (2001) propone que el concepto de cultura puede visualizarse en tres esferas concéntricas.

La esfera más externa representaría aquellas pautas de comportamientos propios de una determinada comunidad que son perfectamente observables. Junto a estas pautas de comportamientos podemos igualmente observar una serie de artefactos y símbolos que esa determinada comunidad emplea para sus quehaceres.

La esfera intermedia estaría constituida por las actitudes y motivaciones que soportan y de alguna manera explican la esfera externa. En esa esfera están los componentes cognitivos y afectivos del comportamiento.

La esfera más interior está constituida por el mundo de creencias y valores que condicionan y hasta cierto punto determinan las esferas anteriores.

A la primera de las esferas, la externa se puede llegar por mera observación. A la segunda y a la tercera por deducción.

La antropología cultural intenta sumergirse en las tres esferas por aproximaciones sucesivas. No puede quedarse en un mero análisis superficial y descriptivo de la esfera externa. Es obligado la inferencia. Y

en esa inferencia entra la discusión y los diferentes planteamientos. En esa labor nos debemos empeñar.

El tamaño del grupo en el que se comparten los rasgos culturales puede ir desde una determinada sociedad, o parte de la misma, hasta un grupo que trasciende las fronteras nacionales. Cuando los antropólogos hablan de una cultura, normalmente se refieren a los patrones culturales de una determinada sociedad —es decir, una población que ocupa un territorio limitado y que habla una lengua que normalmente no es comprendida por los pueblos vecinos.

Una característica que define la cultura es que es adquirida. A pesar de que algunos animales muestran comportamientos culturales, los seres humanos destacan por la variedad y complejidad de los patrones adquiridos que transmiten a sus descendientes. Además cuentan con una forma única de transmitir la cultura: a través del lenguaje hablado y simbólico.

Los antropólogos intentan descubrir las costumbres y la gama de comportamientos aceptables que constituyen la cultura del pueblo que están estudiando. Para hacerlo se centran en los patrones de conducta generales o comunes en vez de hacerlo en las variaciones individuales. Cuando se trata de prácticas que son claramente visibles o de creencias que son prácticamente unánimes, el investigador puede basar sus conclusiones en la observación o en informaciones provenientes de unos pocos expertos.

Cuando se trata de comportamientos menos claros, el antropólogo deberá recoger datos de una muestra de individuos. Podrá entonces utilizar la moda de una distribución de frecuencias para expresar el patrón cultural.

Toda sociedad desarrolla una serie de patrones culturales ideales que representan lo que la mayoría de los miembros de una sociedad consideran como un comportamiento correcto en una situación determinada. Los patrones culturales ideales de una sociedad, sin embargo, no siempre coinciden con los patrones culturales reales.

Un factor importante, que limita la gama de comportamientos individuales, es la propia cultura que a su vez limita directa o indirectamente, el comportamiento. La existencia de limitaciones culturales, sin embargo, no es necesariamente incompatible con la individualidad.

A este respecto nos parece sugerente las reflexiones que de Bohannan (1996) hace respecto al aprendizaje de la cultura. Partiendo de la idea de que toda cultura es aprendida (la experiencia es una forma de aprendizaje) cada individuo absorbe ciertamente aspectos de una o más culturas. Tanto el aprendizaje como la experiencia son actividades que duran toda la vida, pero lo que aprendemos, y quizás cómo aprendemos, cambia a medida que crecemos y envejecemos.

Los seres humanos son mamíferos primates que en el transcurso de su evolución han adoptado la cultura como su más importante medio de adaptación.

Los seres humanos han culturizado todo su comportamiento. Lo que les aparta de otros animales

Bohannon (1996) plantea que existen dos categorías generales de cultura: comportamiento animal culturizado y cultura pura.

La cultura es con escasas excepciones en la protocultura de los chimpancés (y probablemente otros animales) una prerrogativa humana. Dónde se traza la línea entre cultura y comportamiento aprendido es simplemente una cuestión de decisión antropológica. La sociedad humana, por otra parte, no es una prerrogativa humana. Los seres humanos comparten algunos principios organizativos básicos con sociedades no humanas. Los humanos, utilizando la cultura, han añadido también nuevos principios organizativos.

A causa de que cada persona aprende cultura, existe al menos cierta idiosincrasia en la cultura de cada uno de nosotros. Cuando mayores son las diferencias del entorno cultural y de experiencia entre dos grupos o dos personas, mayor es el grado de idiosincrasia. Sin embargo, y porque crecemos en compañía de otros, gran parte de la cultura es compartida, especialmente la lengua.

Igualmente nos parecen interesantes las reflexiones que Bohannan (1996) hace respecto al aprendizaje de culturas ajenas. Los antropólogos de campo aprenden lo que para ellos son culturas ajenas como parte principal de su actividad profesional. Los métodos para el aprendizaje de nuevas culturas cuándo se es adulto pueden ser aprendidos, los antropólogos han desarrollado, y todavía lo hacen, tales métodos.

Las personas que han aprendido dos culturas muy diferentes tienen la ventaja de una visión bicultural; como la visión binocular, la visión bicultural permite a la gente ver en profundidad: es decir, saben que hay varias formas de comprender y utilizar cualquier situación.

Nosotros, seres humanos, estamos programados genéticamente para aprender la cultura de nuestro entorno. Pero aprender nuestra cultura, irónicamente, nos aparta de otras culturas

Todo ser humano se caracteriza por un banco de información. Una inmensa cantidad de esa información es información heredada. Rara vez, o nunca, somos conscientes de ella. Se lleva en los genes y ese suele llamar depósito genético. La gente también añade más información aprendida de la experiencia. Es denominado depósito de aprendizaje. Ambos tipos de información, cuando se mezclan alimentan el comparador. El comparador es el cerebro, trabajando con toda la información que tiene disponible. Es este comparador el que nos dice lo que resulta cómodo. Lo que es correcto.

Una vez que el estímulo se percibe y se registra por el aceptante, es considerado por el comparador y se produce una respuesta. El comportamiento puede tener lugar o no. Si tiene lugar, cambiará el estímulo o el comparador o ambos. Tanto la respuesta como el comportamiento (incluyendo la decisión de no producirlo abiertamente) dejan un residuo en la cuenta de experiencia de información.

La información en el banco de datos de cada persona se dispone en modelos denominados esquemas. La nueva información se archiva en este mismo sistema, que es proporcionado por los esquemas genéticos (biológicos) y aprendidos (culturales).

El etnocentrismo es un resultado natural del aprendizaje humano y de los estigmas culturales. Sin embargo, si vamos a vivir en la sociedad global hacia la que hemos evolucionado, tenemos que superar ese etnocentrismo,. La antropología es un buen medio para enseñar a la gente como superar el etnocentrismo.

Las elecciones que la gente realmente realiza entre las posibles determinan en lo que se convierten.

Un antropólogo que hace trabajo de campo aprende cultura dos veces. Podemos aplicar los mismos principios a nuestro viaje a través de la vida: participar activamente en este viaje en lugar de absorber de forma pasiva lo que nos encontramos por el camino.

Con cierta frecuencia se encuentra un gran número de suposiciones respecto a la cultura.

Primero, generalmente la cultura es adaptativa a las circunstancias concretas de su medio físico y social. Lo que en un medio puede ser adaptativo, en otro puede no serlo. Algunos rasgos culturales pueden ser neutrales en términos de adaptación, otros pueden simplemente haber sido adaptativos en el pasado, y, finalmente, otros pueden ser mal adaptativos.

A este respecto Adamson y Weaver (1985) indican que la antropología pone de manifiesto la amplia gama de comportamientos de que han demostrado ser capaces los seres humanos. Sin embargo, no podría existir sociedad alguna si sus miembros tuvieran que realizar todos estos comportamientos. Algunos son contradictorios e incompatibles. Además, la inmensa diversidad de posibles acciones haría que el comportamiento fuera tan impredecible que las condiciones sociales resultarían caóticas. Para organizar las actividades de la gente, es un imperativo social el establecimiento de comportamientos estandarizados. Por ello, las culturas son selectivas y limitantes, y las normas culturales integradas e internamente consistentes.

Los componentes de la cultura se dividen en *universales*, *alternativas* y *especialidades*. Los elementos de una cultura son funcionales por cuanto cada parte tiende a estar relacionada con las otras en una forma que contribuye al funcionamiento de toda la cultura. Las diferentes maneras en

que los elementos culturales variables están mutuamente relacionados confieren a cada cultura su configuración.

La formulación de una cultura por parte de un antropólogo es una construcción, una abstracción de la cultura real que sólo puede ser percibida parcialmente. La cultura ideal es la formulación de un pueblo de las normas de comportamiento que en su opinión deberían de prevalecer.

Es necesario no confundir la sociedad con la cultura. La sociedad es un pueblo: una población que ocupa un espacio identificable. Las relaciones entre sus miembros están establecidas culturalmente y son diferentes de las de otras sociedades, y sus miembros están emocionalmente ligados por una lingüística y otras representaciones simbólicas comunes. La cultura consiste en soluciones establecidas para los problemas; es el instrumento adaptativo principal utilizado por la humanidad. Si una sociedad debe sobrevivir, su cultura debe cumplir ciertos requisitos funcionales que incluyen procesos decisorios y hace hincapié en las estrategias adaptativas eficaces al medio ambiente.

Segundo, la cultura es mayoritariamente integrada, en el sentido de que los elementos o rasgos que conforman la cultura en su mayoría se adaptan mutuamente o son consecuentes los unos con los otros.

Tercero, la cultura cambia o puede cambiar. Debido a que la cultura consiste de modelos aprendidos de comportamiento y creencias, los rasgos culturales pueden ignorarse o aprenderse de nuevo según cambien las

necesidades humanas. Los descubrimientos e invenciones, aunque a la larga son las fuentes de todo cambio cultural, no tienen por qué llevar a un cambio. Sólo cuando la sociedad acepta una invención o un descubrimiento y lo utiliza con regularidad, puede haber un cambio cultural. Algunas invenciones son el resultado de docenas de pequeñas iniciativas realizadas, tal vez de forma accidental, a lo largo de un período de muchos años. Otras invenciones surgen de intenciones conscientes. La razón por la que algunas personas son más innovadoras que otras sigue sin saberse. Hay datos que demuestran que la creatividad y la prontitud en adoptar innovaciones están relacionadas con la posición socioeconómica.

El proceso por el que se prestan elementos culturales de otra sociedad y se incorporan en la cultura del grupo que las recibe se llama difusión. Hay tres modelos de difusión: difusión por contacto directo, en el que los elementos de una cultura son adoptados por sociedades vecinas que con el tiempo se extienden cada vez más lejos; difusión por contacto intermedio, en el que una tercera parte, normalmente comerciantes, llevan un rasgo cultural de la sociedad que lo originó a otro grupo; y difusión por estímulo, en la que el conocimiento de un rasgo que pertenece a otra cultura estimula la invención o desarrollo de un equivalente local.

Los rasgos culturales no tienen por qué difundirse, es decir, la difusión es un proceso selectivo –no automático. La sociedad que acepta un

rasgo cultura extranjero, lo adaptará de forma que armonice de manera efectiva con las propias tradiciones de la sociedad.

Cuando un grupo o sociedad está en contacto con otra sociedad más poderosa, el grupo más débil, se verá forzado a adquirir los elementos culturales del grupo dominante. Este proceso de prestación extensiva, dentro del contexto de una relación superior-subordinado entre las sociedades, se denomina aculturación. Al contrario que la difusión, la aculturación surge como consecuencia de algún tipo de influencia externa.

Tal vez la forma más drástica y rápida de que cambie una cultura es mediante la revolución –sustitución, casi siempre violenta, de los gobernantes de un país. Las rebeliones tienen lugar sobre todo en sociedades Estado, donde hay una clara élite gobernante. Sin embargo, no todos los pueblos oprimidos, conquistados, o colonizados se rebelan o se sublevan con éxito contra la autoridad establecida.

Aunque las costumbres no se heredan genéticamente, la adaptación cultural puede ser algo parecido a la adaptación biológica: los rasgos (culturales o genéticos) que tienden a reproducirse (de forma aprendida o heredada) tienden a aparecer con más frecuencia en la población con el paso del tiempo. Y si la cultura generalmente se adapta a su entorno, entonces el cambio cultural también se adaptará de forma general.

Muchos de los cambios culturales que se observan en el mundo moderno se han producido, tanto directa como indirectamente, por el

dominio y la expansión de las sociedades occidentales. Uno de los cambios más importantes que surgió como consecuencia de la expansión de la cultura occidental, es la creciente dependencia de la mayor parte del mundo del intercambio comercial, es decir, la proliferación de la compra y venta en los mercados, normalmente acompañada por el uso del dinero como medio de intercambio. La costumbre prestada de la compra y venta puede, en un principio, sustituir a las formas tradicionales de distribución de bienes, pero según se afianzan las nuevas costumbres comerciales, la base económica de la sociedad que las recibe cambia. De forma inevitable, esta alteración viene acompañada de otros cambios sociales, políticos e incluso psicológicos.

Una forma de mercantilización se produce cuando los miembros de una comunidad se convierten en trabajadores emigrantes que viajan a un lugar cercano que les ofrezca la posibilidad de un trabajo asalariado. La mercantilización también surge cuando una sociedad simple y autosuficiente, cazadora o agrícola, llega a depender cada vez más del comercio para su supervivencia. Una tercera forma de mercantilización se produce cuando los que cultivan la tierra producen más de la que necesitan para su subsistencia. El excedente se venderá a cambio de dinero. En muchos casos, este ingreso se utiliza para pagar el alquiler o los impuestos; en estas circunstancias, podemos afirmar que la mercantilización está asociada a la creación del campesinado. Una cuarta forma de

mercantilización surge por medio de la introducción de la agricultura comercial en la que todos los productos de cultivo se cosechan para la venta, más que para el consumo personal. Junto con este cambio, el sistema agrícola puede industrializarse si se realizan algunos de los procesos de producción con máquinas.

La creciente influencia de las sociedades occidentales también ha llevado a cambios en la religión en muchas partes del mundo. En muchas sociedades, este cambio se ha producido de forma intencionada a través de los esfuerzos de los misioneros.

Uno de los cambios culturales más sorprendentes en el mundo moderno, es la proliferación de las democracias. Las instituciones políticas participativas están presentes en la mayoría de los países del mundo.

Sin embargo, ningún pueblo adopta un rasgo extraño sin alterarlo. Primero debe pasar las pruebas de aceptabilidad en términos de los valores básicos del pueblo en cuestión. Si es aceptado, será invariablemente remodelado en cuanto a su forma, su uso, su significado y su función. Los individuos, como innovadores, pueden ejercer una gran influencia en el modo en que un determinado pueblo valorará una nueva posibilidad. Cuando se toma prestada una idea general, pero la forma específica y otras cualidades de la idea son proporcionadas por los que se apropian de ella, hablamos de *difusión del estímulo*.

La aculturación tiene lugar cuando una sociedad sufre un cambio cultural drástico bajo la influencia de una sociedad dominante. Dentro de una sociedad, la aculturación ocurre en distintos grados de intensidad.

La crisis cultural se produce cuando los valores tradicionales no pueden ser realizados. Una crisis cultural suele originar un movimiento de reacción. El milenarismo es un movimiento basado en la creencia de que ocurrirá una transformación completa en la sociedad por la voluntad de Dios, y que esta nueva sociedad durará mil años, tras los cuales, las fuerzas del mal serán destruidas para siempre. Los movimientos nativistas, tales como la danza de los espíritus, busca el restablecimiento de una antigua forma de vida y la eliminación de las fuerzas que la habían alterado. Los movimientos de transición, tales como el culto al carguero en Melanesia, pretenden establecer la incorporación material o espiritual de elementos nuevos, derivados de un contacto cultural, dentro del contexto de los viejos modelos ecológicos. Los movimientos revolucionarios políticos se diferencian de las rebeliones en que éstas últimas quieren cambiar los titulares de los cargos sin alterar seriamente las instituciones. Los movimientos revolucionarios políticos se apropian de los cargos del poder para cambiar la estructura social, los sistemas de creencias y sus representaciones simbólicas.

La revolución cultural tiene tendencia a alargarse durante décadas y siglos, y en gran escala sólo se ha producido tres veces en la historia:

cuando los seres humanos aprendieron a fabricar herramientas y desarrollaron el lenguaje y los sistemas simbólicos; cuando domesticaron las plantas y los animales; y cuando produjeron la industrialización y entraron en la era atómica espacial.

### **La cultura rural**

Entendemos que el breve marco que hemos realizado en el apartado anterior nos permite abordar con mayor claridad la llamada cultura rural.

Como afirma Bourdieu (2012) sólo el carácter hegemónico y etnocéntrico de la mirada urbana, cultura dominante (Grignon y Passeron, 1991) ha hecho difícil de reconocer no sólo las culturas urbanas populares sino también la cultura rural. No obstante el tema de las culturas locales es particularmente complejo dentro del amplio panorama de los estudios de la cultura.

Para antropólogos y sociólogos las culturas locales, tiene dos características esenciales, y cruciales, directamente relacionadas:

*Son complejas , densas y profundas,* como dice Geertz (2003), esto significa que su conocimiento y asimilación cabal, toma bastante más tiempo y esfuerzo que el que suponen los afuerinos, que incluso las más de las veces, ni siquiera las perciben como tal.

*Son externamente muy diversas*

Shanin (1979) afirma que “Los campesinos son una mistificación...los que reciben este apelativo muestran una variedad tan rica como el mismo mundo en que habitan” (Shanin, 1979, p.10).

Esta particularidad genera, desde el punto de vista de sociólogos y antropólogos, la casi absoluta imposibilidad de hacer descripciones y teorizaciones que abarquen zonas más amplias que lo local. Como podía ser el ámbito regional. Ello se expresa en las indefiniciones y titubeos observables en los estudios en América latina en las últimas décadas.

Antes de este renacer reciente de la valoración de la ruralidad, no sólo como un fenómeno económico y demográfico, sino como una realidad cultural que hace la OCDE, no todos los especialistas concordaban en que las culturas locales existen. Es fácil hallar posturas que las invisibilizan.

Según Ortega:

Todos los autores coinciden en subrayar que en las sociedades occidentales los intercambios entre la ciudad y el campo han aumentado lo suficiente como para eliminar el concepto de aislamiento de lo rural y para limar algunas de las particularidades más relevantes del medio. La intervención de los medios de comunicación ha uniformado muchas actitudes, gustos, comportamientos e incluso marcos amplios de referencia de las colectividades. (Ortega afirma, 1993, p.11)

Es evidente que la modernización, en forma de acceso a innovaciones, se ha extendido, y ha cambiado rituales y muchos aspectos de la vida en las comunidades rurales, y eso condujo a creer en la desaparición de la ruralidad y de las formas de vida no urbanas;

Incluso la globalización se ha asociado con desaparición del campesino, por la introducción de prácticas vinculadas al trabajo asalariado, el comercio y la modernización que se estarían imponiendo a culturas y estructuras sociales tradicionales (Woods, 2007).

No obstante después de trabajar con diversas localidades, en diversos proyectos, se hace cada vez más convincente, la evidencia de que existen cosmovisiones, costumbres y marcos interpretativos de la realidad de éstas comunidades que reflejan la existencia de una cultura propia y específica.

Pero el “drama” sobre su existencia pervive.

La Política Nacional de Desarrollo Rural lo dice acertadamente: “el mundo rural cuenta con un patrimonio cultural escasamente explorado, más allá de lo étnico y/o folclórico” (Comité Técnico Interministerial, 2014, p.21). A diferencia de las etnias pre-hispánicas, como las mapuches, pehuenches, aimaras, u otros.

La cultura Mapuche, tiene una historia, un dialecto, redes parentales, con apellidos reconocibles que permiten identificarla como una entidad e identidad cultural reconocible. Pero esa identidad no existe entre los cientos

de comunidades rurales que llevan varias generaciones viviendo en la gran diversidad de territorios rurales del país.

Ciertamente que un esfuerzo por caracterizar esas culturas rurales hasta los años 60 del siglo pasado. Pero a partir de ese momento varios factores como la globalización previa a Internet, en especial la masificación de los viajes, la TV, la comunicación satelital, y los últimos años de la competencia de la Guerra Fría, desplazaron el interés por lo local hacia las macro diferencias culturales a nivel de sociedades.

Ya hemos indicado que las culturas locales tienen sus propias complejidades, pues llevan al límite las posibilidades de generalización y apoyo teórico. Frecuentemente los estudios antropológicos con intensiones de profundidad y holísticos de las culturas no urbanas, son eminentemente étnicos. En alguna forma las culturas locales pagan tributo a sus dificultades para la generalización a nivel de unidades territoriales más significativas como las regiones.

En los años 60, Stavenhagen decía:

Muchas veces el énfasis en la visión exótica o étnica de la cultura no solo llevó a que se descuidara el estudio de comunidades rurales consideradas mestizas o blancas, sino en algunos casos extremos se estudiaba la población indígena de determinada comunidad y se dejaba de estudiar la población

mestiza que se encontraba allí mismo. (Stavenhagen, 1965, p.593)

Respecto a Brasil afirmaba: “los estudios regionales en Brasil han sido más populares que los de comunidades” (Stavenhagen, 1964, p.539), destacando que esos estudios regionales enfatizan más la perspectiva histórica que la cultural.

El mismo autor atribuía a “la falta de técnicas cuantitativas de investigación y de instrumentos de investigación estandarizados, lo que ha limitado el alcance de estas investigaciones” (Stavenhagen, 1965, p.595).

Bengoa, casi cuatro décadas después afirma:

...si antes nadie osaba hacerse la pregunta acerca de la existencia o importancia del mundo rural, hoy día la pregunta es válida... En los 25 años pasados las sociedades rurales latinoamericanas se han urbanizado cada vez más,..En una palabra, podríamos decir a modo de hipótesis que el mundo rural en estos 25 años perdió su autonomía. Autonomía como espacio social, ámbito productivo, ethos cultural, en fin, lo que se denomina comúnmente “sociedad rural”. (Bengoa, 2003, p.41)

Las reflexiones de este antropólogo incursionan en los grandes procesos que destaca en el mundo rural de América latina desde los años de

la hacienda y el inquilinaje, hasta los procesos más recientes como la agroindustria, la emergencia de lo étnico y el trabajo asalariado rural.

Consecuente con esta necesidad de entender lo local en su contexto regional y global agrega: “realizar estudios de la cultura campesina o rural sin comprender los fenómenos de modernización y globalización, esto es, la esfera económica, no tiene mayor destino” (Bengoa, 2003, p.61).

Con esto deja en claro que el enfoque en lo local, en profundidad, ha sido un aspecto deficitario en los 25 años que revisa.

Más reciente, Barbero (2010) hace una reflexión sobre los estudios culturales en América Latina, que confirman que los intereses por las diversidades urbanas y la emergencia de los estudios de género, en los contextos migratorios y de la globalización, han reducido el estudio en profundidad de culturas locales hacia una casuística sin mayores intentos de generalización teórica.

A pesar de estas dificultades surgidas en torno a la existencia o no de las culturas rurales en la actualidad existen propuestas para caracterizar las comunidades rurales.

Los trabajos de Durkheim (2001) y Tönnies (1947) constituyeron un antecedente teórico de singular importancia. Pero entre los autores que tempranamente tratan de sistematizar empíricamente observaciones, se destacan los clásicos trabajos de Redfield en México y Centroamérica, y su acuñación del concepto de *folk society*, publicado originalmente en 1941,

en “The Folk Culture of Yucatan” (Redfield, 1941), y revisado en su artículo en el *American Journal of Sociology* de enero de (Redfield, 1947).

El autor insiste en que se trata de una forma o tipo ideal (a la manera de Max Weber), que permiten definir la sociedad *folk* mediante características, que previamente ha evidenciado en diversas comunidades (Redfield, 1947), tales como:

El aislamiento,

Tamaño reducido,

Homogeneidad cultural,

El sistema de valores sociales fundamentados en la comunidad,

Relaciones sociales personalizadas,

Las relaciones familiares,

La trascendencia de las relaciones sagradas,

Expresión ritual de la creencia y

La auto subsistencia económica.

A la fecha, constituye uno de los más citados esfuerzos por obtener una caracterización y sistematización de las comunidades locales rurales y sus culturas.

La famosa réplica que hace Oscar Lewis de su estudio en Tepoztlán (Lewis, 1951), esencialmente no cuestionó la propuesta de Redfield, sino que las conclusiones obtenidas por el autor al aplicarla a esa comunidad en 1927.

Gran parte de los rasgos descritos por Redfield son relativamente observables en las comunidades rurales tradicionales; pero su debilidad, que probablemente explica la ausencia de estudios posteriores significativos sobre el tema, parece estar en la vinculación implícita que hace con el concepto de comunidad primitiva o inferior, o a mitad de camino entre la sociedad salvaje y la civilización urbana (Redfield, 1956; Redfield, 1946; Redfield, 1947).

A ello se agregan las continuas referencias que hace a comunidades tribales o indígenas (desde el prólogo a Tepoztlán en 1930) (Redfield, 1946) y el que gran parte de los ejemplos y evidencias que cita correspondan a comunidades aborígenes de EEUU, México y América Central, como los pápagos, shoshones, lacandones, mexicas, mayas y otros, ello contribuyó probablemente, a que se subestimara su aplicabilidad a comunidades no aborígenes.

Factor que se suma – inevitablemente - a lo que denominamos dificultad esencial u “ontológica” para su visualización, que posee la ruralidad.

Parsons, (1962) desde el estructural funcionalismo, propone las *variables pauta*, que en alguna forma ofrecen una tipología de categorías que pretende aplicabilidad universal a sociedades y culturas, ellas son:

Afectividad- Neutralidad afectiva,

Orientación individualista- Orientación al colectivo,

Universalismo-Particularismo,

Adscripción-Logro y Especificidad- Difuso

Puede apreciarse su aplicabilidad y coincidencia en algunos puntos con Redfield.

El último gran esfuerzo por caracterizar la cultura local, aparece en la obra de Rogers (1969), que propone diez rasgos caracterizadores de los que denomina cultura campesina. De ellos destacamos:

Una relación de desconfianza hacia los afuerinos y autoridades públicas.

Una percepción de pobreza y escasez de todo lo bueno: tierra, cosechas, felicidad.

Prioridad a la Familia y el parentesco.

Falta de espíritu innovador, resistencia a los cambios.

Fatalismo, el destino no se puede modificar, la desesperanza aprendida, no se puede confiar en nada ni en nadie.

Aspiraciones limitadas.

Ausencia de dilación de la satisfacción o incapacidad para esperar resultados a mediano o largo plazo.

Visión limitada del mundo: el mundo se reduce a lo poco que se conoce (Rogers, 1969).

## *Capítulo 2: Marco teórico: Conceptos básicos*

Junto con algunos rasgos que refuerzan la presencia de varios señalados por Redfield en la *folk society*, se destacan en Rogers, varios otros con un componente de pesimismo y anomia, que cuesta asociar con la experiencia de la ruralidad el Chile actual.

Si bien tenemos evidencias de zonas abandonadas, donde, de acuerdo a las propias percepciones de los lugareños faltan expectativas, (“*ya no hay lugar para los jóvenes, y todos los que pueden, se van*”, por ejemplo), existen también evidencias de una percepción colectiva que no resulta compatible que ese pesimismo.

En el imaginario de las poblaciones urbanas y de los medios de comunicación de las ciudades chilenas, es frecuente la aparición de mensajes congruentes con una fascinación por esos territorios y la vida en ellos, que va más allá de la admiración por la naturaleza. Imagen 1.



Imagen 1. *Futaleufú, Provincia de Palena, a pocos km de la frontera con Argentina. Su principal atracción es el río del mismo nombre, que atrae a deportistas extremos. 2.237 Habitantes.*

Personajes, eventos e instituciones rurales gozan de prestigio y resonancia mediática, quizás impensados: en revistas y diarios, en canales de TV con presencia nacional, son muy frecuentes reportajes y documentales, que destacan no sólo escenarios rurales, sino también las personas, ocupaciones y costumbres, contradiciendo ese clima negativo.

De todas formas estas categorizaciones de Rogers (1969), que fueron fundamentales para su teoría de la difusión de las innovaciones, sugieren la posibilidad de que se haya producido un cambio profundo en las actitudes del campesinado, por ejemplo, que podría explorarse en otros estudios.

Como señalamos, el avance en la globalización, del comercio y de la cultura, desde fines de la Guerra Fría o la caída del Muro de Berlín, incentivó un gran interés por los estudios y el desarrollo de herramientas teóricas que facilitaran el contacto y la comunicación entre culturas, en especial entre culturas nacionales.

Casi tres décadas después de las publicaciones de Redfield y Parsons, Trompenaars y Hampden-Turner (1998), proponen siete dimensiones para caracterizar las culturas, y cinco de ellas son casi exactamente las *pattern variables* de Parsons – los autores dicen que las tomaron como punto de partida (Trompenaars y Hampden-Turner, 1998: 8) -, a las cuales agregan:

El ordenamiento secuencial

El Ordenamiento sincrónico y

El control externo- autocontrol.

En una línea similar, pero más orientada a la comprensión global de las culturas, la inquietud teórica de Redfield es retomada por un investigador clave en estudios que comienzan a denominarse interculturales (cross-cultural), Hall (1989, 1990) quien protagoniza un esfuerzo angular por la descripción y teorización de tendencias profundas de las culturas.

En *Beyond Cultures* (1989) propone su teoría de las culturas en dos tipos : de *alto contexto* versus las *de bajo contexto*,

*Las culturas de Alto contexto* enfatizan los aspectos no verbales, incluyendo por primera vez la *proxémica*, y componentes relacionales como la confianza y el afecto (análogos en palabras de Watzlavick).

*Las culturas de bajo contexto* centran la comunicación en los mensajes explícitos, las evidencias, el ajuste al tiempo y a lo planificado (Hall, 1989).

Curiosamente, en los ejemplos que cita pone especialmente a los anglosajones, su propia cultura, entre las culturas más verbales y exactas (*low context*), y a los latinoamericanos entre los de alto contexto.

Lewis (1999) recoge los aportes de Hall, y, compartiendo la tesis de Benjamin Whorf respecto de la influencia que tiene el lenguaje que se habla respecto de la forma en que se piensa, propone un esquema de tres tipos de culturas:

*Las Lineales-Activas*, planificadas, secuenciales, racionales, como los alemanes y los suizos;

*Las Multi-Activas*: improvisadoras, dedicadas a varias tareas simultáneas, afectivas, como los italianos, latinoamericanos y árabes.

*Las Reactivas*: aquellas culturas que dan prioridad a la cortesía y el respeto, escuchando en silencio y con calma a sus interlocutores y reaccionando en consideración a propuestas no explícitas, como chinos, japonés y finlandeses (Lewis, 1999).

Se destaca en su enfoque, la similitud entre las culturas lineales activas y las de bajo contexto de Hall, y las Multi-Activas, con las de alto contexto.

Hofstede (2001) agrega otra contribución en torno a la caracterización de las culturas, pero su enfoque, al igual que Hall y Lewis, responde a nivel macro, sociedades nacionales

Sus dimensiones culturales son:

Desigualdad – distancia al poder,

Individualismo – Colectivismo,

Masculinidad vs. Femenidad,

Evasión de la incertidumbre y

Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo.

Como podemos ver en el Cuadro 1, la coincidencia entre Parsons y Trompenaars aparece destacada con borde negro, y el enfoque particular de las comunidades rurales de Redfiel, con apenas dos coincidencias.

Cuadro 1. Dimensiones o variables de la cultura en relación a Redfield			
T. Parsons	F. Trompenaars	Geert Hofstede	R. Redfield
Variables Pauta (EEUU 1962)	Dimensiones de las culturas nacionales (Holanda, 1993).	Dimensiones de las culturas nacionales (Holanda 1991)	Rasgos de la <i>folk society</i> (EEUU 1947)
Orientación individualista- Orientación colectiva	El individualismo vs colectivismo.	Individualismo vs. Colectivismo	Sistema de valores sociales fundamentados en la comunidad.
Afectividad- Neutralidad afectiva	Neutral vs emocional	Masculinidad vs. Femenidad	importancia de las relaciones familiares
Especificidad- Difuso	Específico frente a difusa	Evasión de la incertidumbre	Aislamiento
Universalismo- Particularismo	Universalismo vs particularismo	Distancia al poder	Homogeneidad cultural
Adscripción— Logro	Logro vs adscripción	Orientación a largo plazo vs. orientación a corto plazo	relaciones sociales personalizadas

	Secuencial vs sincrónica	.	importancia de las relaciones familiares
	Interior vs moderación vs control externo		trascendencia de las relaciones sagradas expresión ritual de la creencia

Es evidente que estos desarrollos teóricos han dejado un terreno fértil para guiar nuevos estudios en el área. La necesidad de mejorar herramientas en la comunicación intercultural, y la integración, ameritan esas nuevas incursiones. Constituyen las herramientas teóricas disponibles a la fecha para facilitar la comprensión de las culturas rurales, su extrema heterogeneidad, obviamente, queda muy lejos de ser asumida y respondida.

Finalmente y sin perder de vista estos planteamientos nos ha parecido de interés acudir a los grandes maestros de la Antropología cultural , entre los que cabe señalar sin ánimo de ser exhaustivos, a Harris, (1983), Adamson y Weaver (1985) , Kottak (1994) Bohannan, (1996), Ember y Ember (1997), y tomar como referencia las formas de agrupamiento que realizan a la hora de dejar constancia de los comportamientos de cualquier comunidad.

Martín Del Buey (2001) recoge estas aportaciones y agrupa estos comportamientos en torno a cinco grandes esferas que están presente en

todas las comunidades, centro de las cuales hay un amplio o reducido nivel de desarrollo.

Esas cinco esferas de comportamiento las agrupa en torno a:

Esferas de los comportamientos de subsistencia centradas fundamentalmente en la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano.

Esferas de comportamientos relacionadas con el ciclo vital donde se analizan los comportamientos en torno a la reproducción, nacimiento, desarrollos de la infancia, adolescencia, adultez y ancianidad, para finalizar con el tránsito o muerte

Esferas básicas de comportamientos relacionadas con la familia, el parentesco, el matrimonio y la comunidad básica ceñida al territorio

Esfera de comportamiento simbiótico centrada en las transacciones comerciales, laborales que traspasan los límites de la comunidad básica

Esfera de los comportamientos expresivos en donde aparecen los comportamientos relacionados con los códigos de comunicación oral, escrita, artística, plástica. Y en esta esfera suele incluirse todos los comportamientos relacionales con el más allá: religión, magia y hechicería.

Con todos estos antecedentes y referencias, presentamos en este trabajo una propuesta de análisis de la cultura rural en base a siete categorías, que denominamos dimensiones de la cultura rural. Ellas son:

- Las Relaciones sociales basadas en el parentesco

- La oralidad versus la lecto/escritura
- La magia y la religión versus la ciencia
- El tiempo cualitativo versus el tiempo matemático
- El trabajo personalizado y artesanal versus la estandarización
- Las relaciones sociales pre seleccionadas, personales e integrales versus las relaciones instrumentales y parciales
- La red de favores y trueque versus el mercado monetario

Entendiendo que la articulación de todas ellas permite identificar una cultura, exactamente una construcción significativa densa y profunda tal como la describe Geertz (2003).

#### **2.4. La educación en las localidades rurales de Chile: un caso de interculturalidad invisible.**

Los datos que exponemos a continuación son elocuentes y reflejan con claridad la problemática que presenta las escuelas rurales en cuanto a su dotación de profesionales y su formación-preparación para un eficaz desempeño.

De acuerdo a cifras del Ministerio de educación, del 2010, en el territorio chileno existen 8.821 escuelas que imparten educación básica, de las cuales 4.143, casi la mitad, un 47% se encuentran ubicadas en territorios rurales.

A su vez, la mitad de ellas es administradas por uno o dos maestros (38% y 12%, respectivamente).

Atienden a 242.227 alumnos, poco menos que el 13% de los niños de esa edad en el país, pero que viven en territorios muy aislados y de muy difícil acceso.

En ellas trabajan más de veinte mil profesores, los cuales, como se ha señalado, son nacidos y formados en escenarios urbanos. Y aquellos que nacieron en localidades rurales, han tenido que asimilarse a la cultura urbana, estudiando al menos ocho años en ciudades (al menos cuatro años de educación media, más cuatro de universidad para graduarse como maestros).

Tanto la cifra total de maestros como su origen, convierte la educación rural en un caso particular y complejo de educación multicultural, para lo cual, la gran mayoría de ellos, no recibe ninguna preparación especializada: por ejemplo, un rasgo angular de estas escuelas es el aula multigrado, señalamos, pero la gran mayoría de estos maestros descubre su existencia cuando se ven enfrentados a ella.

En Chile hay en ejercicio un poco más de 170.000 profesores (LyD, 2006; Manzi, González y Sun, 2011) y de ellos unos 25.000, ejercen en los territorios rurales, un 15% del total.

Esta proporción implica que el ejercicio docente en escenarios rurales es minoritario, y ello está asociado a que la formación para la ruralidad sea también marginal.

La formación inicial especializada para el ejercicio en escuela rurales se dio en Chile hasta 1974 (Moreno, 2004) en las denominadas Escuelas Normales, y desde esa fecha, la única instancia de formación inicial para esos maestros ha sido la carrera que dicta la Universidad de Playa Ancha en la ciudad de San Felipe, con un total de aproximado de 300 egresados a la fecha.

A ello se deben sumar la formación, a nivel de postítulo y diplomados, de unos 400 maestros de el Programa de Educación Rural de la Universidad Católica sede Villarrica desde comienzos de los años 80.

Como ambos programas no impiden el ejercicio en establecimientos urbanos, parte importante de sus egresados no ejercen en las complejas condiciones de la ruralidad. Ello permite afirmar taxativamente que, la mayor parte de los maestros rurales chilenos carecen de preparación especializada al respecto.

El programa ministerial de Educación Multicultural Bilingüe (PEIB, Mineduc.cl) es un proyecto dirigido a culturas étnicamente enraizadas, por lo tanto no especializa ni potencia para la heterogénea ruralidad del país, conformada mayoritariamente por poblaciones “mestizas o blancas”, en el lenguaje citado de Stavenhagen.

La UNESCO en su Lineamientos para la educación intercultural (UNESCO, 2006), reconoce sólo indirectamente culturas locales o rurales, de hecho la expresión “rural” sólo la menciona una única vez.

Allí define las minorías culturales (UNESCO, 2006, p.16) en cuatro categorías:

- 1- Pueblos aborígenes.
- 2- Minorías territoriales, grupos con una larga tradición cultural.
- 3- Minorías no territoriales o nómadas, los grupos sin apego particular a un territorio.
- 4- Inmigrantes.

Esta definición es, probablemente, más adecuada para países desarrollados, como en Europa, donde según el World Bank y la FAO la ruralidad presenta desde hace algunas décadas procesos de modernización, diversificación de actividades económicas, integración y mejoramientos de la calidad de vida que han dado origen a lo que se denomina “nueva ruralidad” (Pérez y Caballero, 2003, p.7).

Recordemos que el hecho que no se haga mención explícita de las comunidades rurales, en sus orientaciones para la educación multicultural, es parte del problema que sustenta este trabajo.

Desde el estudio que se realizó como Programa de Educación Rural de la Universidad de Playa Ancha en el año 2002 (Moreno y Mandujano, 2006), la escasa visibilidad de lo rural, quedó identificada como una

dificultad esencial para el mejoramiento de la educación de las comunidades rurales. Ese hallazgo en ese estudio, resulta clave para el presente trabajo: la dificultad para ver la ruralidad tanto de los sostenedores – Ministerio de Educación (Mineduc) y municipalidades- como de los propios maestros.

El Mineduc impone a escuelas rurales, a cargo de uno o dos profesores, las mismas exigencias administrativas – informes, estadísticas, trámites – que pide a escuelas urbanas dotadas de grandes plantas de maestros, secretarías y auxiliares.

En el estudio citado se expresa el problema en los siguientes términos:

Para los analistas de la gestión escolar, que normalmente tienen implícitamente la perspectiva del escenario urbano, caracterizado por escuelas completas de gran tamaño, les resulta particularmente “invisible” la falta de formalización de procesos como un problema de la gestión. La razón de ello radica directamente en que las escuelas rurales están en las antípodas como estructuras administrativas, su problema no es “tener burocracia”, como las organizaciones urbanas, si no el no tener nada de burocracia. (Moreno y Mandujano, 2006, p.65).

A ello se añade que Gran parte de los maestros y maestras tiene una “casi generalizada dificultad para identificar rasgos concretos de la cultura local...Para casi la totalidad de los profesores, la cultura es unipolar e inequívocamente urbana, aunque se la defina como cosmopolita o universal, ello implica una dificultad esencial y “dura” para ver la cultura rural. (Moreno y Mandujano, 2006 p.32).

A modo de ejemplo, en ese estudio, se les preguntó a los docentes: “¿Qué rasgos concretos de la identidad local debiera rescatar o destacar la escuela?”, casi el 90% de los entrevistados no pudo dar una respuesta que revelara algún conocimiento al respecto (Moreno y Mandujano, 2006, p.54).

El concepto de auto-referencialidad de Maturana y Varela (1984) viene bien en relación a esto: la ruralidad es vista generalmente desde la cultura urbana, y esa mirada tiende a ver en lo rural lo que hay de sí misma, no lo imprevisto y desconocido.

## **2.5. La relación entre escuela y territorio rural**

Es importante señalar que dadas las características tan especiales del territorio nacional, la presencia de la escuela rural, va a ser necesaria en

muchas localidades por mucho tiempo, pues todas las evidencias señalan que no sólo estos establecimientos cumplen una tarea con los niños, sino también constituyen un recurso que le da valor a la comunidad, comunidades que se pueden ver gravemente afectadas con el cierre.

El país, junto con Argentina y Uruguay, es uno de los más urbanos del continente, pero su población rural, no sólo tiene derecho a vivir y mantener su cultura en sus territorios, si no que su presencia es fundamental para el cuidado y la preservación del patrimonio natural-ambiental y cultural, además, hemos visto, del aporte que realiza a la economía y la soberanía.

Con una tasa de crecimiento demográfico anual que desciende desde 1,24% el 2002 hasta un 0,99 en el Censo 2012 (INE) Chile ocupa el cuarto lugar entre los países que tienen menos crecimiento en América latina.

Ese bajo crecimiento se reveló crítico desde las primera visitas a terreno realizadas al la Patagonia occidental, que se vieron refrendadas por la información censal. El Cuadro 2 sintetiza un aspecto central de la relación entre territorio y escuela en la zona.

*Cuadro 2. Comunas de la Patagonia Occidental*

*Según tamaño de su población, según pierden población en el período intercensal, en Aislamiento crítico\* y sin Educación Media (Censo 2012).*

*Capítulo 2: Marco teórico: Conceptos básicos*

Habitantes	Comunas	Pierden Población	Aislamiento Crítico*	No tiene Ed. Media**
Menos de 1.000	9	6	4	8
De 1.000 a menos de 5.000	9	4	6	2
De 5000 a menos de 10.000	2	0	1	0
De 10.000 a menos de 20.0000	1	1	0	0
De 20.000 y más	3	0	0	0
Total =	24	11	11	10

Fuente: elaboración propia, datos INE y \* SUBDERE-PUC 1999, 32. \*\*

MINEDUC 2011.

La Patagonia tiene una densidad de 1 habitante por km<sup>2</sup>, es decir es el último territorio más despoblado de América latina según la Cepal (2012). Y según el Censo 2012, sus tres regiones se encuentran dentro de las seis con más bajo crecimiento intercensal del país. Pero también las mismas cifras muestran algo que es observable al recorrerla: una tendencia al despoblamiento de las zonas rurales.

El Cuadro 2, muestra el claro predominio en el territorio patagónico de comunas muy poco pobladas: del total de 24, 9, tienen menos de un

millar de habitantes. Si atendemos a la definición que hace Sack (1986) del control, como un requisito para la definición territorial, estamos claramente en una situación límite.

Pero las cifras revelan que la situación se agudiza a través de los años, tal como lo revela la columna de las que “Pierden Población” entre cada Censo: son las comunas menos pobladas, además de más aisladas, las que más pierden población en el último período intercensal.

La cuarta columna de la tabla, muestra otro dato crucial: de acuerdo a un estudio del año 1999 (SUBDERE-PUC, 1999), 11 de las comunas con aislamiento más crítico del país, están en este territorio (siete de las cuales encabezan el listado); si sumamos su área, el dato es claro: el 52% de la superficie de toda la Patagonia chilena está conformado las comunas más críticamente aisladas.

Pero el dato más revelador, es el de la quinta columna: “No tiene Educación Media”. Su implicancia es directa: las comunas que no tienen liceos, es decir donde los niños y niñas no pueden continuar su educación una vez terminada la básica, están entre las que más pierden población, las mas despobladas y aisladas. La madre emigra primero con su hijo, y luego se va la familia completa.

Como ocurre en la Patagonia, muchas localidades del desierto de Tarapacá y Atacama se quedaron sin niños y sin adultos, porque para acompañar la educación de sus hijos, las familias emigraron a las ciudades de la costa, Arica, Iquique o Antofagasta. Así pasó en lugares como el oasis de Guanacagua, al interior de Arica, donde durante el año viven sólo los últimos ancianos, y el poblado de Cupo en el altiplano de Calama, donde los únicos niños de un lugar habitado por ancianos, son los hijos del maestro.

## SINTEISIS

A modo de síntesis de lo recorrido en este capítulo señalamos que:

Se ha revisado el carácter eminentemente intercultural que tiene la educación en los territorios rurales, enfatizando que esa interculturalidad es especialmente invisible, porque carece de rasgos que destaquen su identidad como símbolos étnicos, rasgos físicos.

También se ha enfatizado cómo los estudios de cultura – salvo excepciones – se mueven en el desarrollo de mega esquemas descriptivos de culturas nacionales, o, se sumergen en la particularidad y la casuística de comunidades específicas.

Se han revisado algunas propuestas para el análisis de la cultura rural

## *Capítulo 2: Marco teórico: Conceptos básicos*

Se ha planteado la existencia de escuelas rurales en entornos aislados con una creciente disminución poblacional y sin continuidad de estudios de enseñanza media y superiores

Y finalmente se ha hecho alusión a las carencias formativas que presente el profesorado para un desempeño eficaz.



# **Capítulo 3:**

## **Metodología**



Nuestro objetivo es describir e identificar las particularidades culturales de las comunidades rurales donde están insertas las escuelas rurales al objeto de:

Caracterizar rasgos angulares de las formas de vida y cultura, que se deben tomar en cuenta en los procesos de interacción y que parecen interferir y perturbar procesos de gestión escolar (concebidos desde la perspectiva de la hegemonía cultural urbana), asociados con el deterioro del desempeño, o la dificultad para mejorarlo, en maestros que ejercen la docencia en escuelas en estos escenarios rurales y aislados.

Identificar las respuestas de interacción social, de retroalimentación, de control social, de perfeccionamiento y actualización profesional de los maestros insertos en esas comunidades

Para ello se necesitaba una inmersión en profundidad en el mundo de la experiencia de los actores. Nos propusimos estudiar la experiencia de profesionales en escuelas aisladas. No bastaban las posibles explicaciones preestablecidas, sobre factores que afectan el desempeño en escenarios extremos. Y por otro lado nuestros años de trabajo en el tema, y la indagación bibliográfica, daban fe que las escuelas y la educación en territorios rurales, es un área menos investigada de la educación

Eso hizo recomendable desde el inicio una perspectiva fenomenológica social.

### **3.1. La perspectiva fenomenológica**

Cuando Kant en el Capítulo III de la *Crítica de la Razón Pura* (2006) deja establecido que sólo es posible conocer del mundo, lo que aparece a nuestra intuición, los fenómenos - es decir aquello que experimentamos- , deja establecidas la idea central de la Fenomenología.

Entre los neo kantianos, Dilthey (1833-1911) lleva esta distinción a la diferencia entre ciencias naturales y de la cultura, y refuerza la idea kantiana de una diferencia radical entre el conocimiento de los fenómenos de la naturaleza y los humanos, que en su concepción, sólo puede entenderse desde ella, no desde fuera.

Esta opción será parte del trabajo de la fenomenología filosófica de Edmund Husserl (1859-1938), quien es a su vez, maestro de Max Weber.

La búsqueda de causas, el porqué, que condujo a las leyes y teorías explicativas del empirismo, es reemplazado por la descripción y la interpretación, que sólo puede aspirar a describir y responder el cómo.

De Weber (1949), tomamos, obviamente, el carácter descriptivo e interpretativo de este trabajo, en la lógica inductiva de su sociología comprensiva. También adoptamos, de este autor, su concepción de los tipos ideales o estructuras formales como un recurso heurístico poderoso de conocimiento de la realidad: es usado justamente aquí como herramienta de estudio de la cultura local o rural.

Esta orientación no podía prescindir del aporte de Schütz (1974; 1998), influido por Weber y Husserl, para quien la esencia en la vida social se encuentra en los significados que los actores asocian a la conducta, y que producen intersubjetivamente.

De acuerdo a las categorías *emic/etic* acuñadas por Harris (1976), la búsqueda de datos realizada, se orientó en una perspectiva *emic*, aunque, como veremos, la interpretación de los mismos, es un retorno a la perspectiva complementaria o *etic*, puesto que los hallazgos nos conducen a un planteamiento intercultural.

Obviamente - como se ve en la presentación de los resultados- , los hallazgos finales, son la emergencia de la diversidad de narraciones provistas por las subjetividades de los entrevistados y los otros testimonios recogidos.

### **3.2. El método de fenomenológico y el estudio de Casos**

Hemos utilizado el método del *estudio de caso*, que tal como lo señala Yin (2003) se destaca por su utilidad – en vez de la encuesta, el experimento u otro - cuando se necesita hacer visibles procesos (“*how, why?*”), actuales o presentes y no se requiere manipular alguna variable o situación.

De acuerdo a este autor (Yin, 2003), este método se adecúa a la profundidad que requiere un trabajo en la perspectiva cualitativa fenomenológica que hemos señalado. Es decir, eminentemente inductivo

como el que se propuso aquí, pues es apropiado para examinar o indagar sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real, donde las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes, y donde se utilizan múltiples fuentes de datos, y existe libertad para centrar el enfoque en un único o en múltiples casos.

Además es un método dotado de flexibilidad para procesos y relaciones frecuentemente imprevisto, emergente, tanto durante el trabajo de terreno, como en el análisis de los datos (Yin, 2003; Stake, 1978).

Dentro de este método usamos dos técnicas: La entrevista en profundidad siendo la técnica más usada para recolectar los datos dice Moustakas (1994). Y esa fue nuestra principal herramienta. La segunda fue la observación no participante. Y dentro de ello se priorizaron dos ejes para observar:

- 1) El registro de información secundaria, que contempló documentos visuales, de audio, periódicos, informes técnicos y académicos;

- 2) Una estrategia de terreno multicentrada y multisituada (Marcus, 1995; Rodman, 1992), que corresponde a un itinerario de recogida de datos de terreno con rutas de entrevistas a lugareños, autoridades e informantes

claves, trabajo en bibliotecas municipales y de escuelas, encuentros, conversaciones y observaciones casuales.

La máxima característica de los estudios cualitativos, que mientras no se hace el reporte final, todo es dato que vale la pena registrar, se cumplió.

La validez de los datos se procuró mediante la triangulación, normalmente la más deseable aunque más compleja, pero que claramente ofrece un mejor nivel y calidad en la información. Para ello buscamos, primero, consistencia en los relatos y descripciones en la diversidad de entrevistados, de cada entrevistado en distintos momentos, y entre ellos.

En segundo lugar, buscamos la consistencia entre narraciones de entrevistados de otras localidades y otros roles – es decir extendimos los datos a otros actores además de los maestros del grupo inicial, y a otras zonas del país, de fuera de la Patagonia, y,

En tercer lugar, buscamos toda la bibliografía descriptiva de otras realidades rurales, como desarrollos teóricos, que pudiesen entregar antecedentes sobre los hallazgos.

El registro de los datos se hizo con notas de campo, grabaciones de audio, mensajería por correo electrónico y fotografías.

El trabajo se llevó a cabo en cuatro visitas durante los meses de octubre, diciembre de 2012 y marzo de 2013 y enero de 2014, (Anexo 1), más contactos que se han mantenido con diversos informantes.

Se hizo recorridos por las provincias de Palena, Coyhaique, Aysén y General Carrera (Anexo 2).

Paralelamente se elaboró un archivo de prensa, con el abundante material publicado desde el año 2008: una fecha clave que deja incorporados acontecimientos angulares como la erupción del volcán Chaitén y las movilizaciones sociales de los años 2011 y 2012 en Aysén, Coyhaique y Punta Arenas,

A ello se sumó artículos e informes, documentos y bases de datos públicos, que se unieron a las transcripciones de las entrevistas a informantes claves, y abundante material fotográfico.

La información total recogida, se transcribió y digitalizó para facilitar su análisis, categorización e interpretación con el programa Atlas.Ti, el cual una vez más nos confirma su eficiencia para manejar en forma cómoda y expedita grandes volúmenes de datos propios de estudios cualitativos.

### **3.3.- Las particularidades del diseño metodológico**

El diseño grueso inicial se mantuvo mediante una metodológica descriptiva en profundidad, es decir, una estrategia cualitativa, en el contexto de un diseño no experimental, que no busca determinar relaciones entre variables ni su cuantificación. El detalle de cómo se implementó y las modificaciones que se debió hacer es un buen ejemplo de la deriva y flexibilidad de un estudio cualitativo.

Los primeros hallazgos en los datos, nos condujeron a cambiar el foco, desde la cultura organizacional hacia características culturales propias de los contextos rurales; ese fue un vuelco, esperable y normal, pero también imprevisible.

Si bien eso implicó dejar el énfasis inicial puesto en el individuo y el esquema de normas y expectativas de la organización formal, constituye un giro que respondió inductivamente a las nuevas posibilidades que van abriendo los mismos datos.

Nuestro punto de partida era la simple constatación de dificultades en la gestión de los docentes, y la convicción que en un acercamiento amplio y de cierta profundidad, tendríamos una alta probabilidad de hallar algunas claves para describir el origen de esas dificultades.

Con esos antecedentes difícilmente podíamos precisar con alguna anticipación siquiera un listado de preguntas precisas para nuestros informantes.

La experiencia al respecto es que los maestros tienden a responder con estereotipos como los sacrificios y la vocación que implica la ruralidad (Rothenburger y Champollion, 2013), por lo tanto, era muy complejo hacer preguntas que no contaminaran o indujeran las respuestas.

Los primeros resultados, no se ajustaron a la expectativa, pero fueron claros en dos aspectos: las largas entrevistas con los diez maestros iniciales no arrojaban datos suficientemente concluyentes, por un lado, y por otro, mostraban persistentemente algunas regularidades, que conducían a identificar el área más crítica de los procesos estudiados en la relación entre la escuela y la comunidad.

### **3.4.- Selección de escenarios y casos**

La descripción de procesos complejos, difíciles de presenciar y muy acotados – maestros en contextos de aislamiento- determina que el diseño muestral no sea estadístico ni representativo, pues no se busca generalizar, sino describir los casos que cumplen las condiciones de desempeño rural aislado.

Por ello se optó por una selección de escenarios o casos, una especie de muestreo dirigido o intencional: maestros que se desempeñan en escuelas rurales uni y bidocentes de la Patagonia chilena, específicamente en las cinco provincias más septentrionales.

Según cifras del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, en el año 2012, hay 72 escuelas rurales en el territorio comprendido por las provincias de Palena, Coyhaique, Aysén, General Carrera y Capitán Prat.

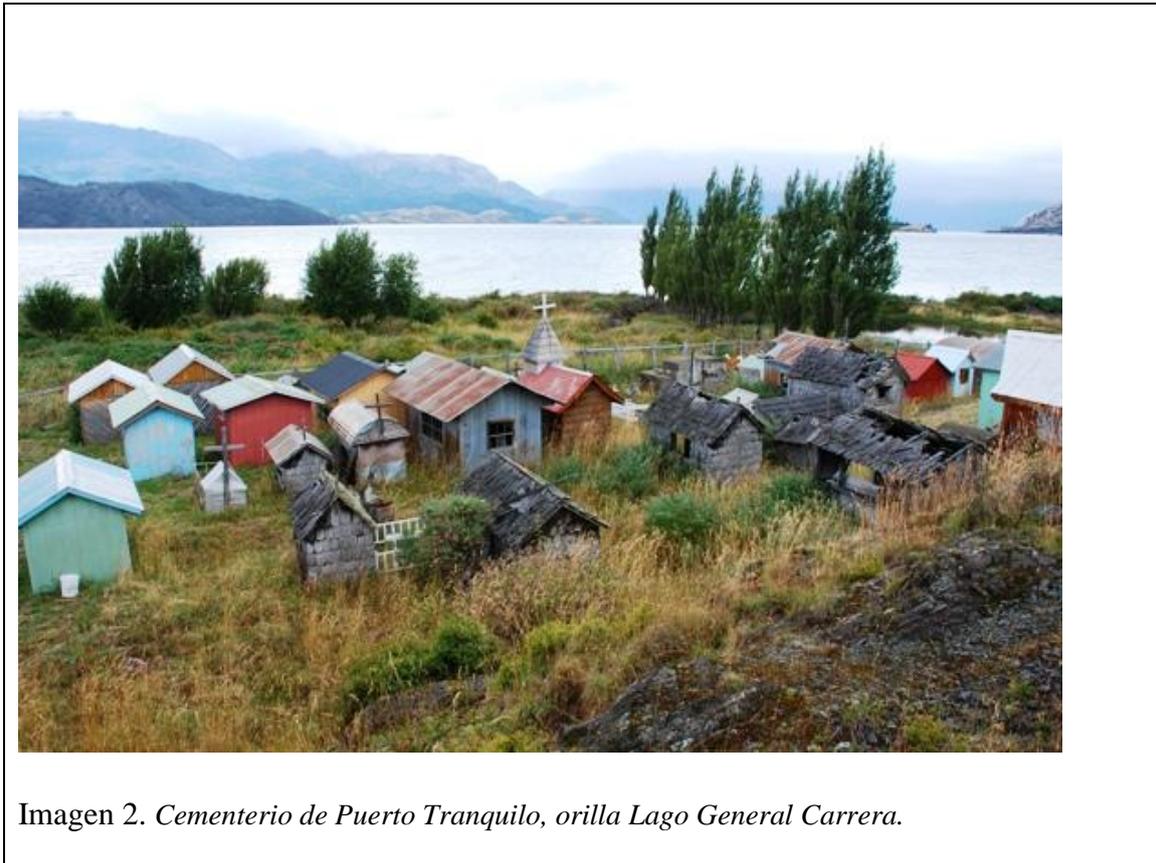
De ese total de establecimientos, menos de 20 son unidocentes - que constituyen el escenario preferencial -, pero además se encuentran dispersas en una zona – como se ha destacado - que figura entre las regiones más aisladas de Chile y de América Latina según la CEPAL (2012, 78).

*Cuadro 3. Área de estudio: Población y superficie de las cinco provincias*

PROVINCIA	Pob. CENSO 2012	Km <sup>2</sup> SUPERFICIE
Palena	16.268	15.303
Coyhaique	59.528	12.713
Aysén	29.186	46.510
General Carrera	6.835	11.734
Capitán Prat	4.060	36.493
Total	115.877	122.752

El Cuadro 3 muestra que hay más km<sup>2</sup> que habitantes.

Efectivamente la densidad poblacional es inferior a 1 habitante por kilómetro. La gran extensión de la zona, y la necesidad de trabajar en casos seleccionados nos permitió definir como muy adecuada, inicialmente, la muestra de 10 maestros.



Con estos criterios iniciales procedimos a adentrarnos en el terreo.

Más adelante veremos que esta muestra inicial ha sido modificada en la línea de ampliación.

### **3.5. Recogida de la información**

Vamos a describir a continuación las aproximaciones de campo que hemos ido realizando. Lo haremos describiendo los cuatro viajes realizados a lo largo de este trabajo.

Lo primero que señalamos es que antes de este trabajo, la Patagonia, - a más de 1200 km de nuestros logares de residencia y trabajo habituales - era una zona no visitada por nosotros, por lo tanto la web y el primer viaje nuestro primer contacto.

**Primer Viaje: Octubre del 20120.**

Nuestro primer “contacto” previo fue juntar el directorio escuelas del Ministerio de Educación con el mapa de la zona.

El resultado aparece descrito en la Imagen 3, el mapa adjunto. Como corresponde a una fotografía satelital, es fácil ver en él algunas características topográficas y climáticas del territorio como la escasez de caminos, la ausencia de ciudades, la abundante vegetación boscosa, las montañas, y las entradas de mar.

Igualmente en el cuadrante izquierdo superior se observa la Isla Grande de Chiloé, que tanto por población – más poblado-, como accesibilidad, constituye un universo socio-cultural propio, distinto de la Patagonia.

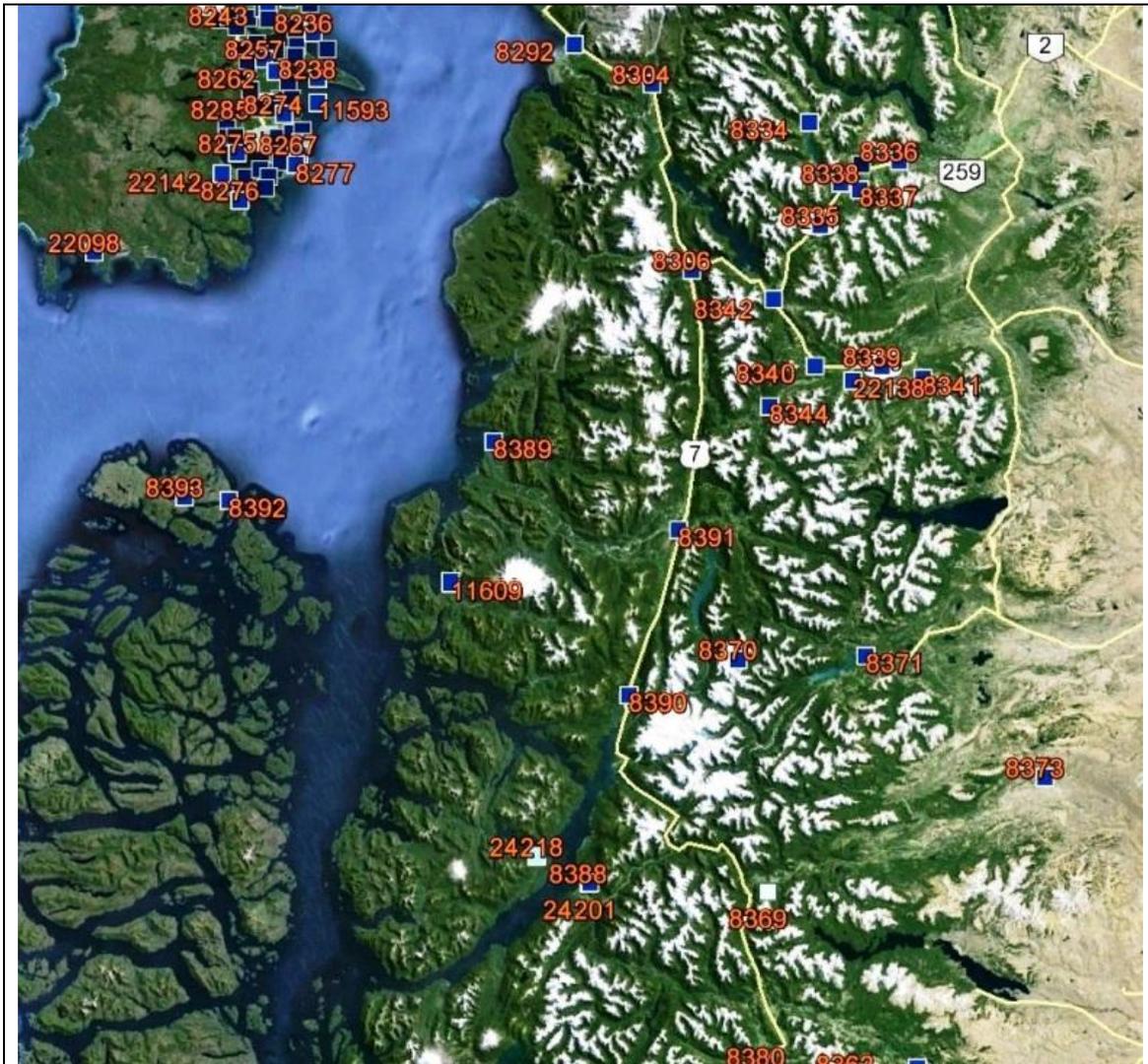


Imagen 3. Mapa satelital de la zona norte y las escuelas rurales. Cubre desde Chaitén, Palena, hasta Mañihuales, Coyhaique. Lat. 42°51'56.31"S hasta 45° 8'1.85"S unos 260 kms. Fuente: Google Earth

También, se puede apreciar a la derecha la planicie seca de la Patagonia argentina; con un gran contraste con el montañoso y lluvioso lado chileno. Al centro la línea amarilla de la Carretera Austral, cada escuela rural aparece identificada con un recuadro azul y su clave numérica.

Ese primer viaje (ver síntesis de estas etapas en Anexo 1), por carretera y cruzando territorio argentino, permitió recorrer la provincia de Palena, la menos poblada y con peores caminos, además que Chaitén, su pueblo más importante, como entrada norte a la Patagonia.



*Imagen 4. Argentina: Ruta-40 cruzando la extensa y árida planicie de la pampa, el lado oriental de la Patagonia. Es la única vía terrestre continua para ingresar al lado chileno. Primer viaje, octubre de 2012.*

Chaitén, aun a seis años del la erupción del volcán del mismo nombre, se encuentra parcialmente destruida, y parcialmente recuperada del abandono posterior a la catástrofe. Obviamente, la tragedia de este poblado, afecta en alguna forma, a toda la Patagonia.



*Imagen 5. Chaitén, Provincia de Palena. Fue arrasado por las cenizas de una erupción el 2008, cuya columna de humo llegó a Buenos Aires ( 1500 km.). Sigue semi despoblado, y con su puerto y caleta de pescadores embancado (derecha de la imagen). Tiene unos 1200 habitantes.*

### **Segundo viaje: Diciembre del 2012**

Un segundo viaje en diciembre del mismo año, realizado por lo que se denomina la ruta bi-modal - por territorio chileno -, incluye tramos de carretera y transbordadores marinos. Nos dejó en claro que las escuelas no funcionan desde fines de noviembre, y los maestros desaparecen de las localidades y se van a las ciudades por los meses del verano austral.

Estos dos primeros viajes nos entregaron orientaciones para las etapas siguientes:

En primer lugar la Patagonia – el territorio aislado y escasamente poblado que habíamos previsto – se inicia al sur de la ciudad de Hornopirén, con una Carretera Austral discontinuada hasta el pueblo de Chaitén, que de hecho, es la localidad de entrada, a lo que se percibe efectivamente como zona patagónica.



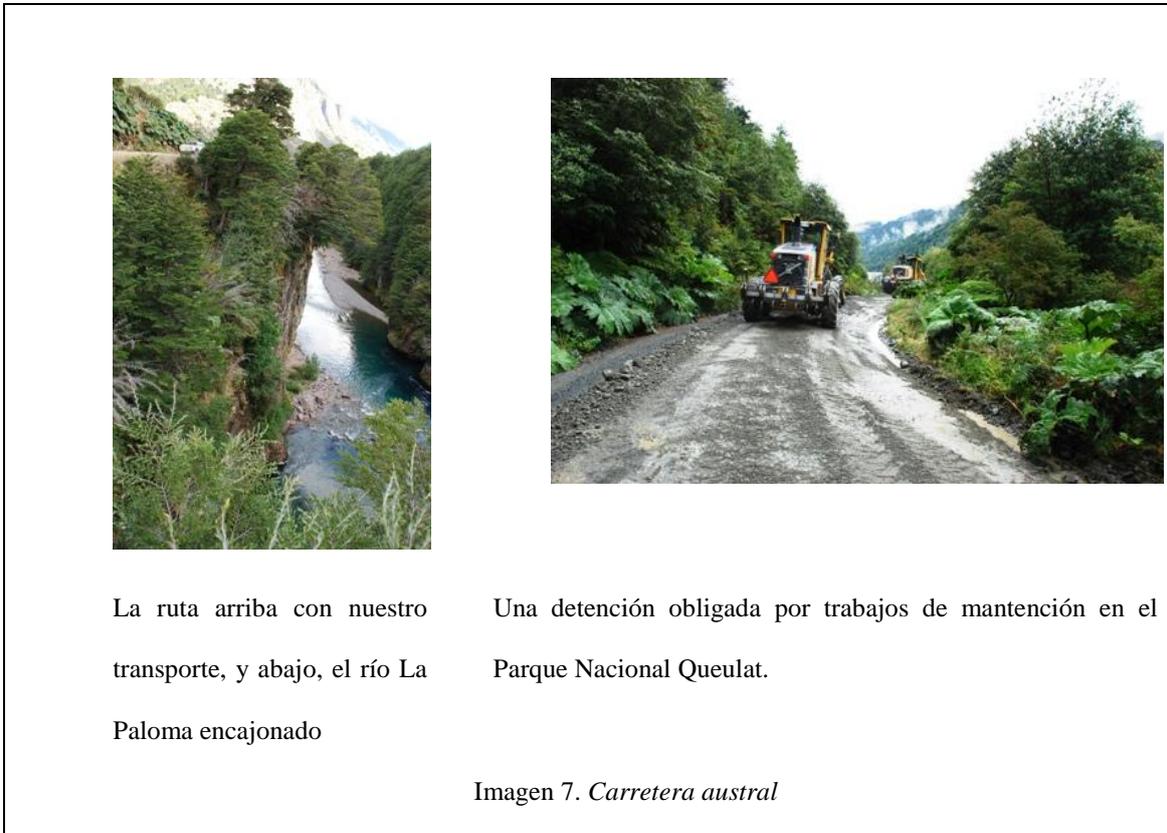
*Imagen 6. Transbordador, Caleta Gonzalo, Fiordo Reñihue, el ingreso por tierra a la Patagonia occidental requiere combinar carretera y mar. Segundo viaje diciembre de 2012.*

De acuerdo a diversos informantes – debido al clima - cualquier trabajo de terreno tiene que hacerse entre la primavera y fines del verano.

La Carretera Austral, y los caminos secundarios, son en gran parte más bien un camino de ripio, más una vía de penetración, que una autopista.

Además, con un trazado complejo de desfiladeros, ríos, cajones, montañas y una exuberante selva lluviosa que llega al borde de la ruta con

helechos gigantes, enredaderas y bosques. Con imprevisibles rodados, caídas de árboles y fracturas, por las lluvias, nevazones y el viento.



El aislamiento y la distancia, además, implican escasez y altos precios de la alimentación, el alojamiento y los servicios.

En consecuencia debíamos agenda anticipadamente dónde alojar en cada siguiente localidad, y antes de salir de la anterior.

Por ausencia de señal de teléfono celular en la mayor parte de las rutas, era imposible hacer contactos viajando. Igualmente, el medio de transporte debió ser siempre un vehículo con doble tracción, y amplio, para transportar personas, mochilas y equipos, cuyo estanque de combustible debía llenarse en cada una de las estaciones, separadas por cientos de kms.



También quedó claro en estos dos viajes iniciales que las distancias entre cada escuela son extremas, al punto de no hacer posible, por ejemplo pernoctar en una localidad urbana y viajar en la mañana al establecimiento. Se tiene que amanecer en la escuela o en sus cercanías para aprovechar el día de trabajo desde la mañana.

En el Anexo 3 aparecen los establecimientos visitados.

La información secundaria no permitió seleccionar previamente la escuela.

El mejor procedimiento resultó ser la consulta a informantes locales claves. En este sentido tuvo un rol destacado para nosotros la Profesora Carolina Videla, de la escuela del Valle Simpson, al sur de Coyhaique;



Imagen 9. *Carolina Videla, Profesora, Coyhaique, 2013.*

Aunque no podemos negar que fue útil llegar al establecimiento con información que facilita la Ficha ministerial y mapa satelital de la localidad (Google Earth).

### **Tercer Viaje: Marzo 2013**

El tercer viaje, en marzo de 2013, a fines del verano y comienzo del año escolar, fue el decisivo.

El avión, esta vez, permitió ahorrar los varios días de viaje por tierra, y estar disponible para trabajar de inmediato.

En esta etapa, una intensa agenda de visitas y encuentros, permitió visitar unas quince escuelas, y lograr el rapport y el tiempo, para hacer las entrevistas en profundidad a los 10 maestros convocados (Anexo 4).

**Cuarto viaje: Enero del 2014.**

Un cuarto viaje, en enero del presente año, que abarcó un recorrido desde Coyhaique hasta Chaitén, permitió la visita a muchas localidades intermedias, nos dio acceso especialmente a informantes claves como Luisa Ludwig, hija de un colono alemán fundador de Puyuhuapi, en Cisnes, transformada en una excelente autodidacta, etnógrafa e historiadora de la zona.



Imagen 10. *Luisa Ludwig, hija de colonos, en su casa de Puyuhuapi. Enero de 2014.*

**3.6. Recopilación de datos**

Una vez de regreso, e iniciado el procesamiento de los datos incorporamos algunas transcripciones de entrevistas realizadas para dos tesis de Licenciatura de alumnos (una en la localidad de Río Murta, en Aysén, y otra en un pueblo rural de La Calera, en la Región de Valparaíso)

En especial las entrevistas realizadas en Bahía Murta fueron valiosas

porque aportaron la mirada de diversidad de actores, internos y externos a la escuela.

La revisión de informes de terreno de proyectos propios, de hace un par de años, fue útil también para hallar algunos datos.

También agregamos dos entrevistas a un par de maestros que entrevistamos por correo electrónico, y otras las tomamos directamente de la bibliografía, como el libro de entrevistas a lugareños de Puyuhuapi de nuestra informante Luisa Ludwig (2013).

En el cuadro 4 se puede ver el número total de entrevistas mantenidas

<i>Cuadro 4. Total de entrevistas reunidas para el análisis</i>			
	Propias	De tesistas	Documentales
Maestros:	14	3	
Lugareños	7	12	5
Informantes claves	4	2	2
Total parcial →	25	17	7
		Total →	49

### **3.7. Procesamiento cualitativo, análisis e interpretación de los datos**

Todos los archivos generados en terreno, documentos de texto (transcripciones, artículos de prensa), archivos de audio y fotografías, fueron organizados como unidad hermenéutica (nombre que reciben los

proyectos en Atlas.Ti) para ser procesados y analizados con el apoyo del programa Atlas.Ti (QDA software).

Una vez transcritas y digitalizadas las entrevistas a los 10 maestros iniciamos el trabajo de codificación.

El proceso fue fundamentalmente inductivo, siguiendo una lógica de destacar los puntos relevantes y sus recurrencias en las propias declaraciones de los entrevistados (Hennink, Hutter y Bailey, 2011).

Tómanos como referencia seleccionar aquellos que podían vincularse con alguna clave del problema de la gestión del maestro, sin tener una claridad previa al respecto. Por lo tanto usamos una codificación abierta (Vasilachis, 2006).

No empleamos la lógica de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) justamente, porque pese a no tener pistas precisas para buscar en las respuestas, teníamos algunas pre-concepciones, es decir no podíamos prescindir de supuestos a-priori (Penalva, 2003).

La matriz final de códigos fue el resultado de un proceso de exploración y análisis sucesivo que culminó con 21 códigos que aparecen detallados en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Matriz de codificación		
<i>CÓDIGO</i>	<i>FAMILIA DE CÓDIGOS</i>	<i>NETWORK(red)</i>
1- Educador 2- Vecino 3- Apoderado 4- Autoridad/lider	Rol	Entrevistado  - Patagonia - Quinta Región - Otra Región
5- Visión light de rural 6- Visión hard de rural 7- Visión de urbano 8- Visión segundo orden	Perspectiva	
9- Problema escuela rural 10- Virtud escuela rural 11- Demanda escuela rural 12- Pertinencia curricular rural	Escuela	
13- Migraciones 14- Rasgo rural 15- Problema rural 16- Virtud rural 17- Demanda rural 18- Tiempo/coordinación 19- Soledad/aislamiento 20- Desorganización-anomia 21- Tendencia	Contexto	

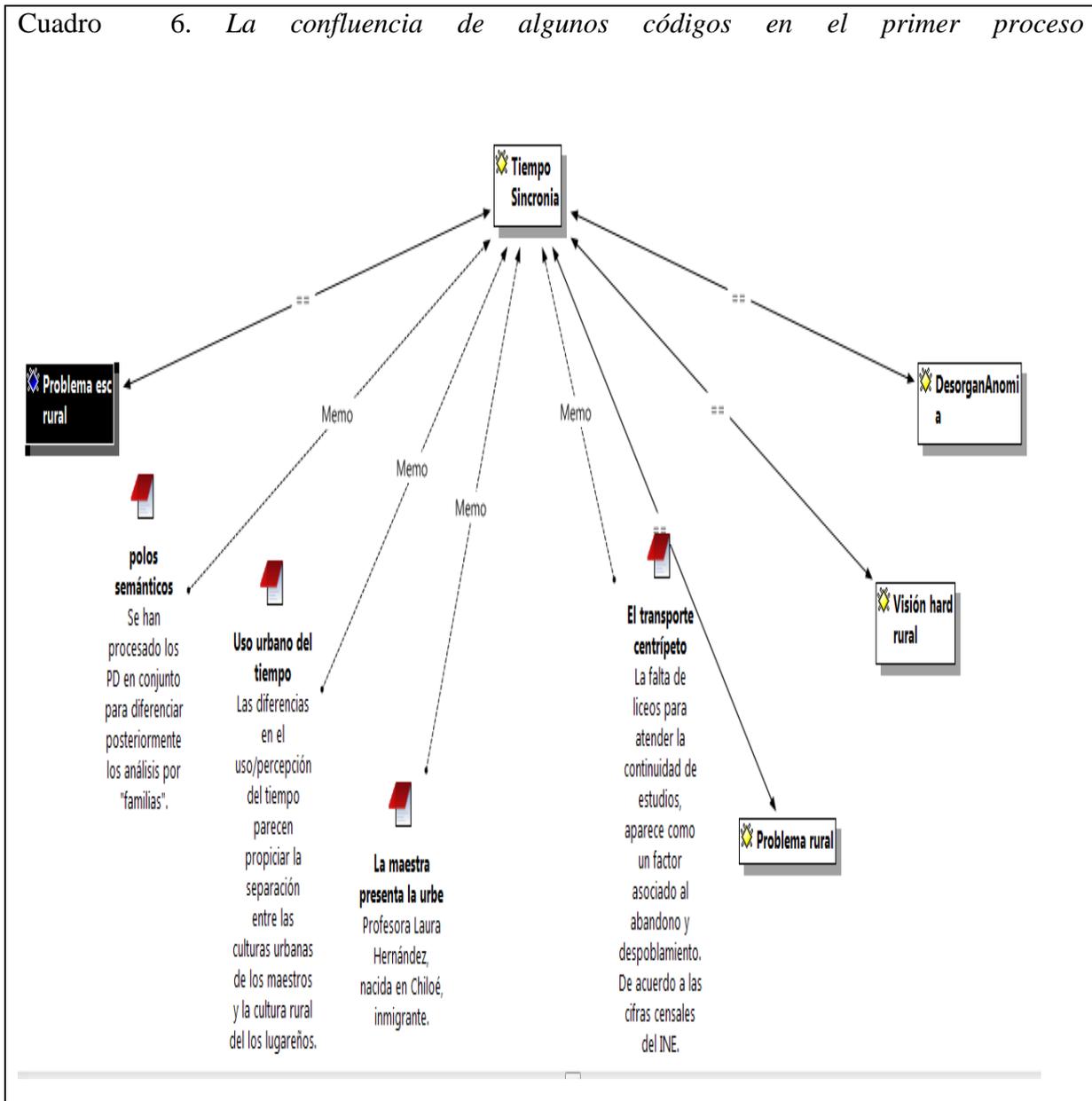
### **3.8.- Las modificaciones de la muestra**

En el proceso de codificación con los primeros 10 docentes entrevistados aparecen tendencias claras de conflicto y desencuentro entre las escuelas, la comunidad y las autoridades (Ministerio de Educación y municipalidad).

Al revisar las recurrencias, se destacan algunos puntos como el que se detalla en Cuadro 6, donde el manejo del tiempo y la coordinación aparecen reiteradamente como un área de conflicto.

El análisis detallado de los resultados de cada código, en recurrencia (grounded) y densidad (density) e interrelaciones, deja en evidencia que gran parte de las respuestas obtenidas – pese a entregar mucha información sobre otros aspectos – no entrega indicadores suficientes para arribar a conclusiones sobre nuestros requerimientos explícitos

Cuadro 6. La confluencia de algunos códigos en el primer proceso



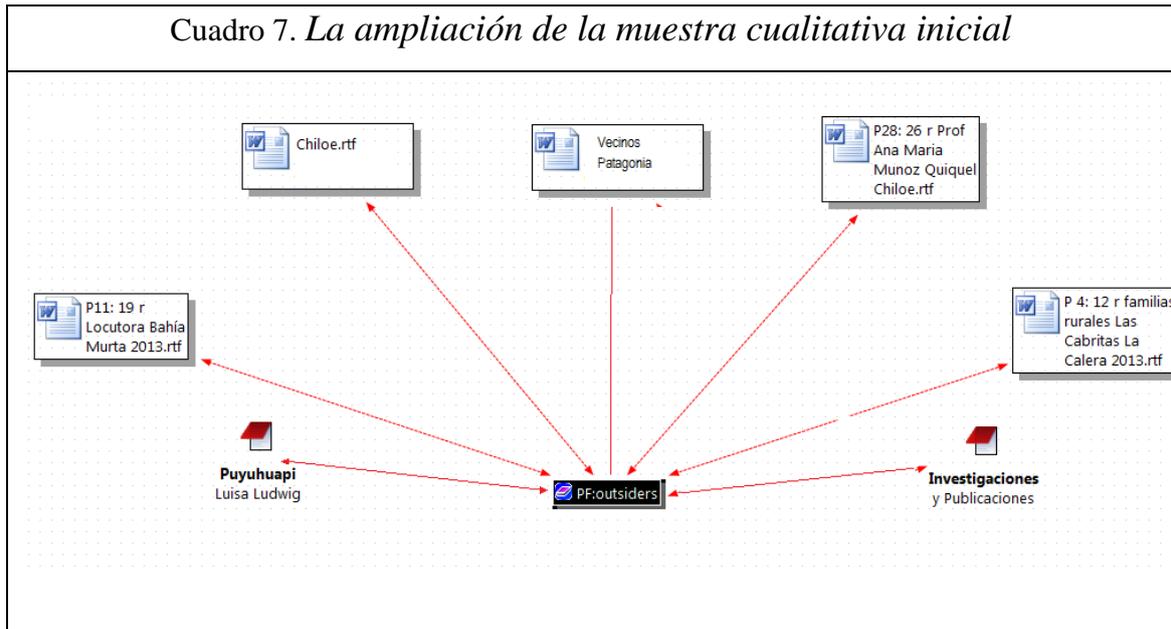
Esto nos condujo a ampliar, como dijimos, la muestra cualitativa de entrevistas.

Se incorporaron otras de diversos informantes de la zona, tanto de la misma visita de marzo del 2013, como otras de enero del 2014 reciente, más las otras realizadas por alumnos tesistas.

Lo interesante de las entrevistas de tesistas es que sólo entrevistan actores vinculados a escuelas rurales.

El supuesto que hicimos, que se cumplió, es que las descripciones y vivencias de la escuela rural y su comunidad de apoderados y vecinos eran los datos que necesitábamos.

El Cuadro 7, muestra la red de nuevos casos que conformaron la base definitiva de datos del análisis.





# **Capítulo 4: Resultados**



En este capítulo presentamos los resultados en dos apartados:

En el primero revisamos las tendencias que se hicieron visibles en la primera etapa del análisis-interpretación

En el segundo continuamos con el ordenamiento de las observaciones en torno a las que denominamos *dimensiones de la cultura rural*.

Como se señaló anteriormente, usamos la triangulación para seguir la validez de los datos, pero ese procedimiento nos sirvió simultáneamente para ampliar las fuentes de información.

Por lo tanto a las percepciones y experiencias de diversidad de entrevistados, hemos agregado las evidencias bibliográficas y teóricas que contribuyen a situar y fundamentar esos resultados.

#### **4.1. Resultados con la muestra inicial de maestros de escuelas rurales de la Patagonia**

##### **Primeros datos: dificultades relacionales**

En el primer proceso, se buscó inductivamente en las respuestas de los maestros algunos indicadores de dificultades personales o de las formas de gestionar las escuelas de acuerdo a las exigencias de los sostenedores – el municipio- o del Ministerio de Educación (Mineduc).

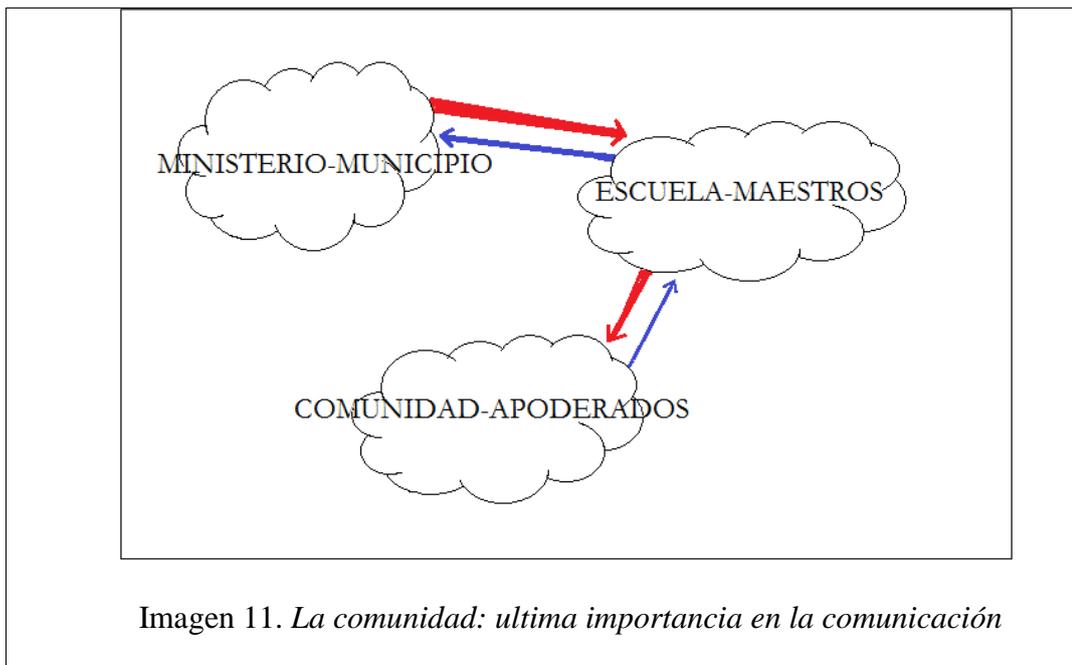
Los resultados reiteradamente mostraron áreas de conflicto o desencuentro en las relaciones entre tres entidades:

- a) Los maestros y la escuela,
- b) El sostenedor supervisor, es decir el Mineduc y el municipio, y,
- c) Los apoderados y vecinos, es decir la comunidad. Siendo este último el punto más crítico: la interacción con la comunidad.

El conflicto o desencuentro aparece ocasionalmente, en un contexto de relaciones relativamente autistas o autor-referentes: tanto la escuela como los maestros, incluso con los alumnos, por un lado, el Ministerio y sus supervisores por otro y el municipio con los profesionales de la dirección de educación municipal y la alcaldía, en tercer término.

Todos parecen llevarse bastante bien internamente, pero sus tensiones se producen cuando se contactan con la entidad externa.

En la Imagen 11, las flechas rojas gruesas, y descendentes significan exigencias e instrucciones emitidas por la entidad superior, las azules, débiles y ascendentes, significan satisfacciones y repuestas percibidas desde la entidad inferior.



Las nubes representan cada entidad:

El Ministerio de Educación y el Municipio tienen diferencias importantes, roles distintos, pero desde el punto de vista de la escuela son el “sistema externo”, al cual se le debe sometimiento: las escuela cumple exigencias de metas, de entrega de reportes, acatamiento de instrucciones, de tal manera que esa entidad no “le complique la vida”, y no se perturben las relaciones internas, normalmente cordiales que los profesores tienen dentro de sus establecimientos y con otros similares, en especial a través de los equipos de trabajo inter-escuelas rurales, denominados microcentros.

#### **Intercambio: Maestro-Escuela – Ministerio:**

En maestros entrevistados, las **exigencias** (rojo) aparecen percibidas como:

*Muchos informes que se deben hacer para el municipio y el Mineduc,*

*Puntajes altos en pruebas nacionales que deben obtener los alumnos,*  
*Puntajes altos que deben obtener los maestros en las evaluaciones*  
*docentes,*

*Economía de recursos,*

*Captación de matrícula, y*

*Retención de alumnos.*

Y las **satisfacciones**, (azules), que la escuela recibe de los  
sostenedores son:

*Aprobación de los informes,*

*Renovación de contratos,*

*Atención de necesidades,*

*Inversiones en recursos didácticos y*

*Perfeccionamiento en la forma y monto que más le conviene a la*

*Municipalidad o el Mineduc.*

Las exigencias son mayores que las satisfacciones, una relación  
asimétrica.

### **Relaciones Escuelas- Maestros con Comunidad- Apoderados**

Las **exigencias**, rojas, que la escuela impone a los padres y  
apoderados, y a la comunidad son:

*Asistencia a reuniones y eventos,*

*Apoyo económico a través de compra de materiales didácticos,*  
*cuotas y rifas,*

*Obediencia a instrucciones de los maestros,*  
*Colaboración en tareas precisas,*  
*Estímulo y supervisión a los estudiantes para que rindan más,*  
*Respeto por la privacidad e independencia de los maestros fuera del*  
*horario de clases.*

Las **satisfacciones**, azules, de la comunidad:

*Educación de los niños,*  
*Participación en algunas actividades culturales establecidas y*  
*lideradas por la escuela,*  
*Uso ocasional de espacios y recursos de la escuela, de acuerdo a las*  
*exigencias de la misma escuela.*

### **Resultante**

La relación es claramente jerárquica y asimétrica: las iniciativas más frecuentes surgen del nivel superior, y el nivel inferior es satisfecho de acuerdo a criterios del superior.

Según los datos, no existen diferencias significativas de cómo – en general – funcionan las escuelas en otra zonas del país. Ciertamente que aparecen diferencias pero están centradas en los escenarios de trabajo:

*Escuelas a cientos de kilómetros de la ciudad más próxima y entre sí,*  
*en comunidades rurales muy poco pobladas, y en paisajes de naturaleza*  
*exuberante. Pero en contraposición son subsanadas por los siguientes*  
*atenuantes:*

*Los maestros son muy “urbanos”:*

*Poseen buenos y poderosos vehículos para desplazarse,*

*Tienen una renta con asignación de zona que duplica las normales,*

*Todos envían a estudiar a sus hijos - cuando crecen - en universidades de Santiago o Valparaíso,*

*Muchos poseen más de una vivienda, y*

*Disfrutan vacaciones anuales fuera de la zona.*

Al observar que estas dificultades relacionales no son específicas de la escuelas rurales aumentamos los códigos para afinar el análisis, Y es cuando se destaca como punto más crítico de la relación entre estas entidades *la comunicación con la comunidad* tanto del Ministerio\_Municipio como de los maestros. El Ministerio-Municipio casi no tiene comunicación con ella, salvo la prestación de servicios asistenciales; La escuela-maestros es la que tiene una mejor comunicación con la comunidad, pero esta es mínima:

Los maestros salvo excepciones, no permanecen mucho tiempo en la escuela. Dos o tres años es su tiempo normal. Una maestra declara textual: *“a mí, el enamoramiento con la escuela me dura tres años”*.

Casi todos llegan con vehículos, que además de transportarlos, simbolizan su condición residente temporal o de paso. Una profesora de una escuela de Río Ibáñez declara: “mi relación con la comunidad es lejana.

No se integran a actividades comunitarias, salvo que las organice la escuela, y en los meses de verano desaparecen (justo el tiempo de mayores actividades comunitarias como fiestas religiosas, anuales y costumbristas).

### **Presencia de dos culturas distintas**

Todo esto indica que a pesar de que la escuela está abierta para todas las actividades que se puedan realizar, es posible visualizar una relación de dos culturas distintas: la de los profesores y las personas que trabajan en la comunidad educativa y la comunidad. Esta diferencia de culturas distintas provoca un alejamiento.

Recogemos aquí un par de testimonios suficientemente elocuente que confirman estas apreciaciones:

Una apoderada de la misma escuela, agrega:

*“cada profesor hace su labor y se va a su casa, el fin de semana si puede, sale a Coyhaique y regresa, entonces, el apoderado solo lo ve en la escuela”*

Un antiguo profesor, director de un establecimiento junto al Lago General Carrera, añade: *“yo veo que a los profesores jóvenes de la universidad, no les enseñan a trabajar con las comunidades, es un déficit que tiene el profesor en general, ... tú tienes que aterrizar al mundo que los alumnos y apoderados tienen. Entonces yo veo que eso falta acá, en este momento los profesores nuevos no están participando en la comunidad, no*

*hay ninguno... tratar y convivir con las comunidades, con gente de la ruralidad, que es muy diferente a Santiago y la gente de ciudad”.*

Este resultado, consistente, condujo a explorar la diferencia entre “la gente de la ruralidad” y la gente de ciudad, que menciona el Director, es decir la existencia de rasgos propios de esa cultura rural.

#### **4.2. Las dimensiones de la cultura rural**

Con estos datos pudimos reorientar el análisis hacia el análisis de la cultura rural como elemento generador de la falta de comunicación entre El Misterio-Municipio y Maestros hacia la comunidad.

Para ello tomamos como elemento de referencia y soporte estructural las siete categorías que el apartado dedicado a la cultura rural señalamos como aportación y síntesis de las aportaciones allí indicadas.

Ellas son:

- Las Relaciones sociales basadas en el parentesco
- La oralidad versus la lecto/escritura
- La magia y la religión versus la ciencia
- El tiempo cualitativo versus el tiempo matemático
- El trabajo personalizado y artesanal versus la estandarización
- Las relaciones sociales pre seleccionadas, personales e integrales versus las relaciones instrumentales y parciales
- La red de favores y trueque versus el mercado monetario

Entendiendo que la articulación de todas ellas permite identificar una cultura, exactamente una construcción significativa densa y profunda tal como la describe Geertz (2003).

Presentamos aquí algunas narraciones que permiten sustentar, ese esquema de percepciones y rasgos, que tienden a estar presentes en las culturas rurales.

#### **4.2.1- Las Relaciones sociales basadas en el parentesco**

A diferencia de las culturas urbanas donde la familia, tiende a ser nuclear, el matrimonio es concebido como contrato, y gran parte de las funciones familiares clásicas, como la educación de los hijos y tareas domésticas, son asumidas por el mercado y el Estado, en la *culturas rurales*, muchas más responsabilidades son asumidas directamente por las familias, que a su vez se constituyen en base a lazos sustentados en la tradición.

Esto se traduce en que el parentesco es el rasgo cardinal que regula las relaciones sociales de comunidades rurales, indígenas y no indígenas, tal como tempranamente lo han detectado los estudios de campo de la antropología Malinowski (1913), Redfield (1941), Radcliffe-Brown (1952), Lévy-Strauss (1947).

Oyarce y del Popolo (2009) señalan “En las comunidades indígenas y los contextos tradicionales las unidades de parentesco constituyen la organización social y la base de la estructura social” (Oyarce y del Popolo, 2009, p.121).

Alfaro y Dipierri (1996) indican que en las zonas rurales más aisladas se asocian a mayor frecuencia de endogamia y consanguinidad. Muchas localidades tienen apellidos típicos como los Barría, Bahamondes, Mancilla en Chiloé; los Rebusnantes y Ruiz, al norte de La Ligua.

De este hecho dan testimonio los maestros entrevistados o los informes recogidos:

Una maestra de una escuela de la localidad de Quiquel, Chiloé, hace la siguiente descripción de la comunidad local:

*“aquí la familia Villegas se destaca por una forma de pensar y actuar diferente a los Guichacoy, los primeros orgullosos de su herencia hispánica, y los otros orgullosos del pueblo indígena; y lo que parece contradicción, no provoca nada más que una comunidad que a vista de cualquier forastero le parece homogéneo, pero hay particularidades pequeñas e insignificante que marca la diferencia en las familias, así tenemos la familia de don Yeyo que se caracteriza por emigrar a la ciudad y a su vez estar siempre presente en la comunidad, a familia Saldivia por su ingesta de alcohol, los Guerrero por su fuerte trabajo como su nombre lo indica, los Aguilar por su unión entre sí, los Pérez por su fuerza de*

*sobrevivir a las adversidades, los Barría por sus fiestas, demás está decir que aquí no hay ricos ni pobres, hay quién tiene más chanchos, ovejas, gallinas, vacas; en fin cada familia tiene un sello propio que hacen una particularidad de Quiquel y que marca a cada niño, niña, joven adulto y anciano de esta comunidad”.*

Sus palabras dan cuenta de 10 años viviendo en la comuna, y de haberse casado con un maestro nativo del lugar, lo que le ha facilitado conocer a fondo esta comuna

Su descripción continúa: *“la localidad de Quiquel se compone de unas setenta familias dispersas unas de otras, pero a su vez muy cercanas y entrelazados familiarmente entre ellas por generaciones que han marcado su forma de vivir y compartir la vida”.*



Una apoderada de la localidad de Las Cabritas, comuna de La Calera, lo corrobora:

*“...acá todos nos conocemos, casi la mayoría se conoce los problemas, si porque acá tantos años viviendo juntos, es muy poca la gente que ha llegado de afuera, entonces como toda una vida viendo los mismos, hemos crecido con las amigas, nos hemos casado”.*

En la escuela de Arroyo del Gato, Coyhaique, dice el profesor:

*“....todos los niños y apoderados son amigos, y la mayoría son parientes”.*

La repetición y predominio de ciertos apellidos de los alumnos de las escuelas rurales es un fenómeno normal para los profesores, que en el aula se traduce en alta frecuencias de parentescos, que como dice Carrère (2012) son

relaciones de parentesco real, ficticio o espiritual. Familias unidas entre sí por alianzas, relaciones de padrinzago y madrinazgo o simplemente por relaciones de amistad”, que incluso abarcan más de una generación, por lo tanto es común que en el aula rural estén presentes hermanos, primos, tíos. (Carrère, 2012, p.101).



Imagen 13. Bahía Murta (a la derecha junto al aeródromo), en la ribera del Lago General Carrera, Comuna de Río Ibáñez. 300 habitantes.

Y algo similar ocurre con la historia de la localidad, donde los grandes políticos, héroes y generales son reemplazados por parientes.

Un vecino (60 años) de una localidad Bahía Murta, Río Ibáñez cuenta: *“Por la información que manejo los Pachecos y los Barría fueron las personas más antiguas de la localidad, llegaron el 32. Mi papá me contaba, de que él llegó el año 36; después estaba don Segundo Ranquehue, Pedro Valenzuela, Don Daniel Trainguaica, pobladores que fueron los primeros que llegaron, Carlos Yáñez, Benjamín Barrientos, yo conocí a esa gente cuando era cabro (niño), después Don Alejandro Milancura, Manuel Abarzúa”*.

Una antigua vecina (57 años) del mismo lugar dice: *“los primeros que llegaron fueron los Pachecos y, de hecho, ellos fueron como los primeros colonizadores de este sector, porque en el pueblo viejo, que era*

*otro lugar donde vivíamos antes, hay otras personas que es Don Germán Barría que se supone que llegó a Pueblo Viejo, pero los primeros fueron los Pachecos. Descendiente de esos Pacheco, hay un señor que se llama Felidor Pacheco, son descendientes del primer poblador...son hijos”.*

A diferencia del anonimato, incluso de aquello que Goffman denomina “indiferencia amable” (1966, p.158), propia de las culturas urbanas, en los pueblos, se da este conocimiento de todos.

Como en los años 30, en la ciudad de Castro descrita por un historiador chilote (Urbina, 2002): “la gente se conocía por sus nombres o se conocía de vista, se sabía de sus familias y se sabía de sus casas. No era posible el anonimato. La gente más humilde era identificada por sus apodos, por alguna peculiaridad” (Urbina, 2002,p.80).

La importancia del parentesco y las redes familiares, se asocia con dos consecuencias de gran importancia: la primera, como estrategia de supervivencia, y la segunda, como barrera protectora contra los peligros que pueden amenazar esa estrategia.

El orden familiar es una unidad económica-productiva- afectiva-cultural.

En palabras de la vecina citada *“mi madre trabajaba junto con mi padre, así es que tuvo un rol importante dentro de mi familia, porque ella era emprendedora, ellos trabajaban juntos los dos, en todo tipo de proyectos que ellos se proponían, pero principalmente el rol de la mujer*

*era de estar en casa, se dedicaba a cuidar los hijos, que también teníamos que colaborar en todo”.*



Imagen 14. *Puyuhuapi: en su fábrica de Alfombras, Helmut E. Hopperdietzel F. y su esposa Verónica Ralph, diseñadora. Nietos de los colonos que fundaron el pueblo. Esta iniciativa fue obviamente una empresa atípica, que ha terminado por ser decisiva en la identidad del pueblo. Cuarto viaje, enero de 2014.*

Esta necesidad de todos colaborar en todo, se expresa en una gran diversidad de destrezas y tareas que debe aprender desde temprana edad el niño y la niña rurales: cocinar, remendar ropa y artefactos, cuidar y alimentar los animales, cosechar, pescar, cuidar enfermos, cortar leña, almacenar; tareas que normalmente no tiene más “división del trabajo” – rasgo que vemos por separado más adelante - que la separación gruesa de género, en forma de “cosas” de hombres y “cosas” de mujeres, y que se adecuan al territorio, historia y recursos de la comunidad.

Esto es de especial importancia en localidades donde, parte, o toda la economía familiar se basa en una economía de subsistencia de pequeños predios, o con escasez de mano de obra disponible como campesinos de Chiloé, colonos pioneros en la Patagonia, comunidades familiares del secano costero del Chile central, campesinos de oasis del desierto de Atacama, etc.

Por ello la educación rural enfatiza esta multi-destreza familiar, que es descrita por Walther Hopperdietzel, último colono fundador de Puyuhuapi en 1939, señalando que, como pioneros en la Patagonia, a los pocos años se habían establecido algunas familias obreras de Chiloé, *“lo que fue una gran suerte para nosotros porque el chilote es un excelente trabajador y sabe como limpiar el bosque, sabe de ganadería, de construcción, de botes, sabe de todo un poco...”*.

O, como lo cuenta un vecino de Puerto Bertrand:

Yo sé prácticamente todos los trabajos de campo, hasta he domado caballos. Tenía que hacer de todo,...si necesitaba un lazo la gente tenía que hacerlo porque no había donde comprarlo,... También todo lo que era muebles no había donde comprarlo y había que hacerlo acá; por ejemplo el vecino, todavía hace muebles, mi papá hacía muebles, y en general como le digo toda la gente tenía que hacer sus

muebles, tenían que aprender.(Quiroz, Guerra, Lankin y Montiel, 2009, p.148).

La necesidad de la multi destreza propia de la economía de subsistencia junto con la escasez de mano de obra, es la clave de la subsistencia en base a redes familiares.

Por ello las formas de trabajo colectivos, como la minga (Montes del Castillo, 1989), constituyen una forma de organización basada en el parentesco y la amistad; es la forma de convocar más mano de obra, cuando las actividades exceden la capacidad disponible por la familia más inmediata.

Esta multi destreza es una etapa anterior a la división social del trabajo, y en ese contexto la socialización en cultura local incluye identificar la “distribución social del conocimiento” (Schütz, 1974, p.120); los lugareños discriminan quienes tienen más experticia, incluso liderazgos en tareas específicas.

La segunda consecuencia de la importancia del parentesco y las redes familiares como barrera protectora, es la clausura y el hermetismo con el extraño. Normalmente el afuerino no detecta esto porque incluso el trato puede ser amable y colaborativo, y el forastero no tiene – obviamente- conciencia de las áreas más profundas e íntimas de la interacción, de las cuales la comunidad lo excluye. La exclusión del afuerino no sólo protege a

la comunidad del engaño o abuso del desconocido, sino que especialmente ayuda a legitimar y proteger una institucionalidad tradicional que le ha probado su utilidad a la comunidad.

En situaciones de tensión y conflicto, incluso esta clausura puede sustentar la discriminación y la xenofobia hostiles.

Un Director de una escuela de Dalcahue relata: *“para los que somos chilotes es más notorio cómo hay personas que llevan muchos años viviendo en la comuna, integrados, queridos y aceptados en sus trabajos, grupos profesionales y amistades, pero, pese a ello no son aceptados ni integrados a la comunidad más tradicional”*.

A lo cual un profesor de una escuela de Río Ibáñez, con menos de un año de trabajo en la Patagonia, agrega: *“la comunidad según mi perspectiva es como un círculo bien cerrado, es una localidad que está compuesta por un par de grandes familias y listo; que están relacionadas entre ellas, entonces uno viene siendo como un agente externo de toda la comunidad”*.

Por ello, para los habitantes rurales, tanto la erradicación como la llegada de vecinos inmigrantes, puede ocasionar fuertes tensiones: temporeros que se instalan en un caserío permanente; habitantes urbanos que compran predios y parcelas de agrado, para usar el lugar como espacio para dormir y el fin de semana; o incluso la construcción de villas para trabajadores de una nueva actividad empresarial o crecimiento urbano.



*Imagen 15. Bernardo Riquelme, el locutor y dueño de la Radio Chaitén;; se hizo famoso por resistir la evacuación total del pueblo post erupción volcánica del año 2008. Llegó en los 90 haciendo el servicio militar.*

La evacuación de todos los habitantes del poblado de Chaitén por la erupción del volcán en el año 2008, fue una catástrofe, no sólo por el daño a la habitabilidad del pueblo, de la cual a la fecha no se recupera, sino por el trauma del desarraigo de cientos de familias que debieron recomenzar sus vidas lejos, y para quienes han vuelto, por el rompimiento de esas redes de parentesco y amistades, que no se reparan fácilmente.

Bernardo Riquelme, concejal municipal, vecino de Chaitén nos cuenta: *“No existe algo colectivo en Chaitén, es muy difícil armarlo. Al llegar personas de otros lugares se perdió lo que teníamos de original acá. Un treinta por ciento de la gente no era de acá antes. Uno se encuentra a*

*cada rato con personas que vienen de afuera, y es difícil hacer comunidad con gente que uno no conoce”.*

La expulsión, el extrañamiento, la erradicación de una familia o grupo de familias tradicionales de un territorio rural tiene obviamente costos devastadores sobre su calidad de vida. Donde el afuerino ve naturaleza, casas y personas, el lugareño ve familias, espacios socialmente significados y relaciones.

#### **4.2.2- La oralidad versus la lecto/escritura**

La escritura es un invento urbano, Babilonia es el lugar de las primeras ciudades, “el lugar donde se inventó la escritura” dice Watson (2006, p.122).

Existe una correlación estrecha entre escritura y civilización, incluso en América: la civilización más avanzada fue la maya, justamente la que alcanzó los más altos niveles de desarrollo de su escritura, tal como se puede apreciar en sus códices, si los comparamos con los quipus incásicos.

El mundo letrado es urbano, sin la escritura no puede funcionar la ciudad, “la más compleja de las creaciones humanas” (Macdonis, College y Parrillo, 2003, p.3).

La experiencia del mundo sin escritura, o incluso donde ésta es marginal, le asigna a la conversación, un sentido radicalmente diferente para la construcción de la realidad de la vida cotidiana.

Se refuerza la dependencia de ella y del contacto directo con los otros y la convierte en una herramienta hegemónica instantánea, aquí y ahora, de construcción y validación de la realidad, como dice Gadamer: “La conversación tiene su propio espíritu...el lenguaje que discurre en ella lleva consigo su propia verdad, esto es, ‘desvela’ y deja aparecer algo que desde ese momento es” (Gadamer, 1999, p. 461).

En un mundo de tradición oral, el contacto directo con los otros, es parte esencial de la verdad de las palabras.

Un mundo donde todos, o casi todos, los mensajes son verbales, es algo desconocido para aquellos que vivimos en el universo de las culturas letradas. Es algo que exploró en forma magistral McLuhan (2011) en los años 60 del siglo pasado.

La ciudad se construye en sus escritos: sus normas están en códigos, su historia, su comercio se registra; incluso, en las ciudades actuales hay mapas, guías de visitantes; los lugares y servicios tienen letreros, los medios de transportes, las viviendas tienen nombres.

Los acontecimientos se registran en los diarios, y en los relatos de historiadores, etc. Incluso la existencia del sujeto, su salud y su vida se

acompañan de escritos visibles. Eso implica que el analfabetismo en la ciudad es lo más parecido a ser ciego.

En las culturas rurales, incluso de personas alfabetizadas, la escritura tiende a ser menos relevante para la vida cotidiana: si la mayor parte de la comunicación se hace con integrantes de la propia familia, y con los vecinos, con los cuales también existe una comunicación cara a cara, y donde el boca a boca es suficiente para canalizar la mayor parte de las necesidades de información, los escritos, los certificados, los testimonios impresos o manuscritos rara vez son necesarios; lo mismo ocurre con el intercambio de bienes que no requiere contabilidad que no pueda procesarse con los dedos y la simple memoria personal.

Esto no sólo se ajusta bien a las necesidades de comunicación, sino que también refuerza los lazos de confianza de la comunidad.

Este carácter no letrado de la cultura, tiene dos consecuencias que hacen muy compleja la relación con una comunidad local, especialmente para afuerinos, como son los profesores y profesionales habituados a culturas urbanas.

La primera es que, para el afuerino, la cultura rural es algo invisible: en los libros de clase, en las libretas de familia puede ver algo del parentesco, pero no más allá de padres e hijos. Es decir solo una parte ínfima de la compleja red de parentesco de sangre y político, que estructura la vida de la localidad.

En los archivos de la escuela puede ver algo sobre las ocupaciones de los apoderados, pero ello también es una muy pequeña parte de la compleja distribución de destrezas de la comunidad, y nada sobre la historia local.

La segunda, es la dificultad para la comunicación con el afuerino urbano. Como hemos señalado, casi todos los rituales urbanos tienen expresiones, respaldos y acompañamientos escritos: las fiestas tienen tickets o entradas, las compras tienen comprobantes, los espacios tienen letreros, y en el mundo de las organizaciones - como son las escuelas, pensadas y administradas desde la urbe - , casi todas las instrucciones y observaciones se traducen en registros escritos. Esto hace que la palabra hablada tenga una importancia diferente en el mundo de tradición oral, versus el urbano.

Para quienes hemos trabajado muchos años haciendo investigación en escuelas y comunidades rurales, hay muchos ejemplos de errores derivados de malas traducciones entre cultura letrada e iletrada, pero la experiencia de una maestra que llega a su primera destinación en una escuela rural en la Península de Comau, comuna de Chaitén, a finales de los años 90, es muy gráfica.

La historia tiene dos grupos que se relacionan, la profesora y la municipalidad (de la cual depende la escuela), por un lado, y la comunidad local y los alumnos en el otro lado. El escenario es una pequeña escuela

unidocente, ubicada en una localidad de pequeños agricultores y pescadores junto al mar.

La organización a cargo de la escuela usa escritos para comunicarse, y la comunidad en cambio sólo discursos orales. En la escuela existe una radio emisor-receptor, pero los lugareños no saben usarla. Nos cuenta la maestra, que fue contratada para la Escuela de Reldehue, y sus instrucciones – escritas- eran que debía iniciar su trabajo el día lunes. Después de las averiguaciones, se embarca en una lancha que la deja en el embarcadero de Ayacara desde el cual debe caminar unos 10 kilómetros hasta la escuela. Relata:

*“Después unas horas caminando por una ruta costera llegué a la escuela un día sábado. En el lugar, no vi casas por ningún lado, no veía niños por ninguna parte. Entré y me acomodé como pude en completa soledad. Me preguntaba qué vine a hacer aquí. Nadie salió a recibirme, la puerta no tenían llave, no había luz, teléfono, radio, estaba absolutamente sola. Así pasó la tarde y llegó la noche. Tratando de conciliar el sueño sentí que algún animal grande se frotaba contra la madera del muro de la cabaña donde yo estaba, y eso me daba mucho terror; pero no me servía de nada gritar o tratar de pedir ayuda o huir (era sólo una vaca, pero lo supe después).*

*“Me sentí perdida, lejos de mis hijos, estuve todo el día siguiente sola, lloraba, mucho, recordaba a mi familia”.*

*“El lunes llegó el Auxiliar de la escuela, Don Fernando, vivía a unos 5 kms, y la Manipuladora de alimentos (cocinera). Lo único que recuerdo del nombre de ella es que le decían “tía Queque”. Al contrario del auxiliar que venía por el camino en bicicleta, ella bajaba de la montaña, por un sendero, que días después descubrí. Traía un canasto en la cabeza. En el canasto traía baldes, y no entendía para qué, pero después observé que al terminar la jornada, bajaba la marea, y ella se iba a mariscar, una vez que llenaba su canasto y se regresaba a su casa, por el sendero del bosque con mariscos para su familia.*

*El día lunes aparecieron por primera vez los niños, eran 22 alumnos, me sorprendieron pues todos eran – niños y niñas- eran rubios y blancos. Lo primero que hice con los niños fue juntarnos en un círculo y cantar canciones, y que se presentaran. Eran hijos de pescadores.*

*Sentía mucha angustia, porque después de los cinco de la tarde quedaba sola. La soledad y la angustia regresaban conmigo. El ruido de las olas, y los pájaros del bosque eran la única música que oía. Así disfrutando las horas con los niños y temiendo su partida diaria, estuve varios días, hasta que la manipuladora de alimentos - la “tía Queque”-, se acercó, y me dio una clave que me sacó de ese hoyo: “tía, usted debe adaptarse a los niños y al lugar”. Después de ese consejo todo comenzó a cambiar”.*

La ausencia de un recibimiento, la ausencia de compañía, se podrían haber evitado si la comunidad letrada de la maestra hubiese traducido y comunicado sus planes a la comunidad no letrada, algo tan simple como la fecha de su llegada, la necesidad de recibirla y atenderla – normalmente las comunidades rurales están dispuestas a hacer mucho más por los maestros-; y probablemente, tenía entre su personal la persona idónea para hacer esa comunicación exitosamente: la “tía Queque”, la manipuladora de alimentos, cuyo nombre real nunca aprendió su jefa, la maestra, en los dos años que se desempeñó en esa escuela.

La distancia que la vida cotidiana de la ruralidad, pone con la lectura, aparece constante entre los maestros entrevistados, pues la mayoría vive hacia adentro de la escuela y vinculado con la comunidad de maestros de la comuna donde trabaja: para los ellos, el grupo de referencia más importante parecen ser los otros maestros, es decir su comunidad de referencia más importante es letrada.

Pero, entre los que viven más apartados, en la localidad rural de la escuela, aparecen expresiones que sugieren el costo de esa distancia: “*el campo es perverso*” dice un profesor de la Escuela de Lago Atravesado, en Coyhaique. Y otro de la escuela de Ñirehuao, lo expresa con la frase: “*el campo absorbe, si uno se descuida*”, y añade: “*me considero gente de campo, en muchas de mis costumbres, mis actitudes. Aunque no me ha absorbido el campo. Sigo leyendo. Sigo leyendo unas tres novelas al mes*”.

Como si la lectura frecuente fuese una buena manera de exorcizar esos demonios del campo.

La abundancia de escritos de todo tipo, propios de las escuelas urbanas, sin gran parte de los cuales, no se podrían gestionar establecimientos con decenas de maestros y cientos de alumnos, no es fácilmente compatible con la gestión de escuelas pequeñas, como las unidocentes. En estos casos la división de trabajo, que propician los procesos de registro y lectura, no existe, y se dificulta cuando el maestro tiene que cumplir muchas tareas diversas, y su escrituración, en vez de facilitar las tareas, resta tiempo a otras.

Veamos un ejemplo:

El profesor Unidocente: abre la escuela; revisa y supervisa la labor de la manipuladora de alimentos; atiende la mensajería; las relaciones con la comunidad; la adquisición, transporte y retiro de insumos, materiales escolares; recibe y atiende alumnos, apoderados; prepara informes, y otras tantas tareas; además de planificar y realizar sus clases.

Los maestros de escuelas unidocentes de la comuna de Dalcahue, Chiloé, en una reunión de trabajo, comentan que una vez más el inspector del Ministerio de Educación, encargado de supervisar la asistencia de los alumnos, para el pago de las subvenciones, en su última visita ha pedido el acta del consejo de profesores de cada establecimiento: *“tuvimos que explicarle que no tenemos esas actas, porque somos escuelas unidocentes”*.

La importancia de este rasgo, es que el uso de la lecto-escritura en el mundo urbano implica un repertorio de herramientas comunicativas y de administración de la información, que no sólo permite distintos planos de discurso – donde la distancia, el tiempo y la personalización se hacen optativos, y se administran – sino que también redefinen el significado y las opciones de la propia oralidad en el mundo urbano.

Y esta configuración de discursos y percepciones, no se corresponden con un mundo de discursos donde la oralidad es lenguaje central. La necesidad de la traducción y el manejo de las claves del contexto, hacen multicultural ese contacto

#### **4.2.3- La magia y la religión versus la ciencia**

Señalamos que la ciudad no puede funcionar sin escritura, pues la coordinación de miles de personas, y la administración de enormes cantidades de insumos y servicios necesarios para la vida colectiva, hicieron de las culturas urbanas el escenario propicio para el desarrollo de la racionalidad y la ciencia.

El progreso de la ciencia dice Weber, es un “proceso de liberación de la magia, que en la cultura occidental viene prolongándose desde hace miles de años” (El Político y el Científico), y agrega que ese desencantamiento del mundo y la naturaleza implica una convicción

creciente de que: *“no existen poderes ocultos e imprevisibles alrededor de nuestra existencia; antes bien, de un modo opuesto, que todo está sujeto a ser dominado mediante el cálculo y la previsión”*.

Aunque en las poblaciones urbanas sobreviven rituales y creencias mágicas y religiosas, el contexto urbano, está por esencia configurado para reforzar la racionalidad, que lo constituye. La división social del trabajo, la objetivación del mundo a través de la escritura, y un sinnúmero de rasgos de la forma en que se organiza la vida refuerzan esa racionalidad: cada cosa tiene su lugar y su tiempo, los fines tienen medios. Los sabios urbanos más prestigiados se llaman científicos y ellos efectivamente, buscan sus respuestas, sin considerar ni la magia ni la fe en su trabajo.

Las culturas rurales, más en contacto con las fuerzas menos controladas de la naturaleza, y menos escolarizadas, tienen incorporadas más fuertemente creencias mágicas y religiosas.

Redfield (1947) cuenta que para las comunidades folk, como los Navajos, la agricultura es una actividad sagrada, y que antes de la siembra se canta, y durante el crecimiento de las plantas se sigue cantando.

Esto queda refrendado en los testimonios que los maestros dan en las entrevistas que hemos recogido.

La maestra de la escuela de Quiquel, Dalcahue cuenta:

*“las gaviotas en la huerta anunciarán la tempestad, el correr de los animales indicará tormenta, el canto del chucao, les traerá buenos*

*augurios o el florecimiento de la quila les traerá pobreza; la lluvia y el viento norte golpeará sus viviendas cuando las hojas del canelo miren con su otra cara la luz del sol; en la escuela la llegada del picaflor indicará visitas; en la iglesia, si se posa en su torre un jote, va a depender hacia donde mire, para saber en donde fallecerá un vecino, a esperar la muerte”.*

Juan Millalonco, vecino, llegó siendo niño a radicarse en Puyuhuapi, con su padre que había enviudado en Queilén, Chiloé, cuenta:

*“mi finado padre, se formó la idea de que se le iban a morir todos los hijos, pues le habían dicho que se viniera mejor, porque sino los brujos le iban a comer todos los hijos. Como eran chiquititos, no ve que los brujos en esos años se comían los chicos chiquiqtitoss...por culpa de la hechicería, por eso decidió venirse, cambiando según él de una provincia a otra, se terminaba el brujerío”.*

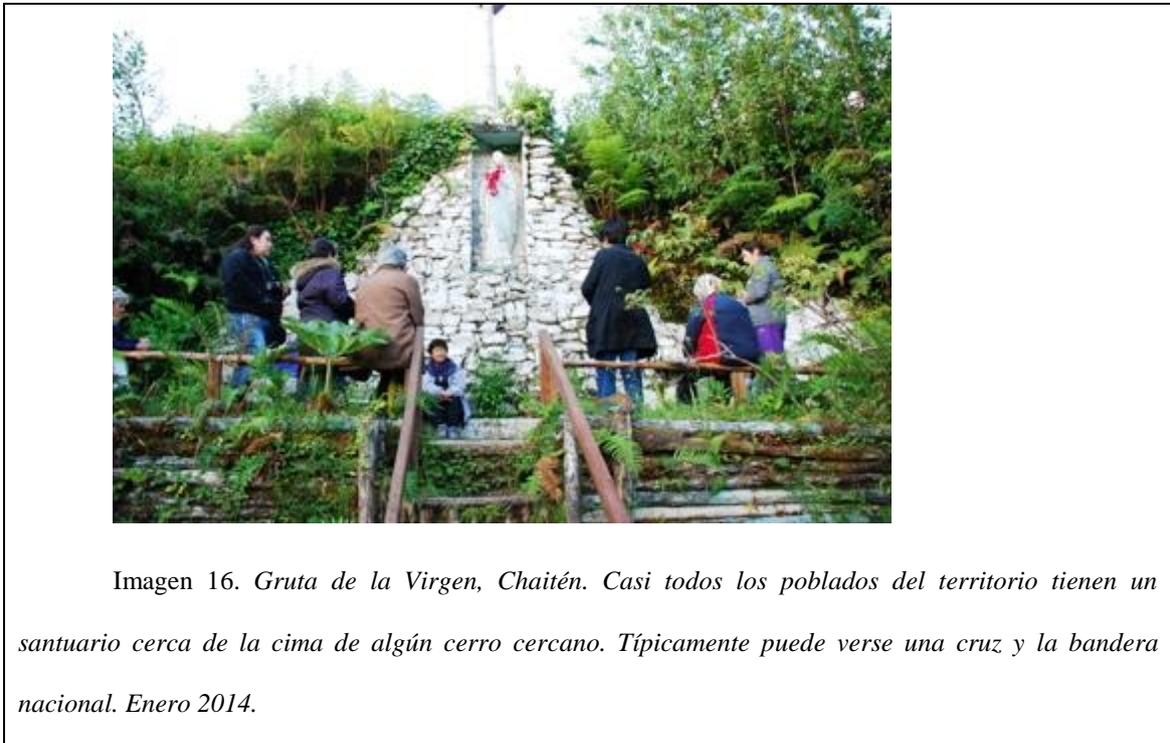
El entrevistado reflexiona al pedirle la causa de esta maldición: *“¿Por qué? Porque el brujo le fue a pedir a usted tal cosa y usted no se la dio. Ahí empieza la malura. De repente le van a matar todos los animales. Le van a poner algo en la siembra y se malea la siembra, no da fruto. Y de lo contrario le matan su mejor hijo regalón y se lo comen asado, una cosa así”.*

La vasta presencia del Diablo como *Trauco* en Chiloé y la Patagonia, como *mono* que se aparece en Rari, provincia de Linares, como *nativo* de Alhué, provincia de Melipilla, como *ajusticiado* en Petorca y *enterrado* en

La Ligua, en la Región de Valparaíso. a causa de los pactos que enriquecieron a tantos, cuyas almas hoy arden en el fuego del infierno, es parte de cuentos narrados a niños por muchas madres y abuelas.

La brujería, el mal de ojo, como la mala o buena suerte, son parte frecuente de las creencias de muchas culturas rurales, y permiten tanto explicar y prevenir males, como dar sentido a las experiencias de la vida cotidiana.

El mismo rol cumple la religiosidad, en la cual las personas también pueden encontrar herramientas para manejar sus vidas: la oración, las peregrinaciones, las mandas, los sacramentos, los amuletos, los ayunos y sacrificios son medios de uso frecuente que ayudan a enfrentar las adversidades e incertidumbres, a exorcizar los males.



Prácticamente todas las actividades, en las comunidades rurales tienen algún ritual o gesto mágico o religioso que las acompaña. El marcado de las llamas y alpacas, de los oasis de altura en el desierto de Atacama y el altiplano, conocido como el "floreo", es acompañado de sacrificios y aspersiones de alcohol ritual a la tierra. También se procura la bendición del cura, el pegar amuletos mágicos o religiosos para proteger las casas, las siembras, los animales, las lanchas, el camión, o la persignación y la encomendación a la Virgen o al santo patrono.

La gran presencia de cofradías de bailarines y de peregrinos rurales, en fiestas religiosas masivas habla de una muy fuerte presencia de la religión en un calendario de eventos que cubre todas las regiones de Chile: El carnaval de la Cuaresma y la fiesta de la Virgen de Guadalupe de Ayquina, Provincia del Loa; San Santiago Apóstol en Toconce; virgen del Carmen del pueblo de La Tirana; la Virgen del Rosario en Andacollo; Nuestra Señora de Lo Vásquez; el Jesús Nazareno de Caguach en Chiloé, y en Punta Arenas; el San Sebastián de Yumbel, en Concepción; el santuario Cascada de la Virgen en Aysén, y cientos de desfiles y ceremonias en pueblos y localidades.

Todo esto se asocia a una rica tradición oral de cuentos, cantos, oraciones e historias, y el denominado canto a lo divino, que acompaña ceremonias en Casablanca, Las Cabras, Litueche, Puatendo, Chanco, Cauquenes.

Oscar Aleuy Rojas, un cronista, narra uno de los eventos de la historia local más importantes de la pequeña comunidad de Bahía Murta:

*“El día 8 de mayo de 1958, el pueblo vivió una de sus ceremonias más importantes, la inauguración de la su iglesia capilla consagrada a Santa Rosa de Lima, iniciativa de la vecina Ernestina Millaldeo de Abarzúa, para su iniciativa convocó el aporte y la participación de todas las familias del pueblo y sus alrededores que proveyeron el sitio, los materiales, la construcción, la adquisición de las imágenes y la invitación al único párroco de la zona que debió ser traído en lancha y caballo desde en viaje de más de 10 horas desde Chile Chico, y la procesión con la asistencia completa de todo el pueblo recorriendo todo el poblado hasta la iglesia, con cantos y oraciones. Desde ese día: “Por primera vez en su vida alcanzaban a imitar a otros pueblos más grandes que ya funcionaban con parroquia propia para su acercamiento celestial a la imagen de Dios y sus ceremonias consagratorias”.*

Este relato deja en evidencia cuán importante fue el evento y cuán importante es su recuerdo para la identidad local: todos participaron, en la memoria oral, este es un hecho más significativo que muchos de los que se cuentan en el programa de la escuela.

Estas creencias conforman una red de significados complejos, que un afuerino no maneja, por lo tanto hay tiempos, rituales, fiestas, regalos, incluso palabras tabú, que se deben o no se deben hacer ni decir, no se

deben interrumpir, etc. Y por lo tanto hacen riesgosa muchas iniciativas porque sin percatarse, el maestro o el profesional forastero puede herir o incomodar.

Esto es fuente de una gran incomunicación.

#### **4.2.4- El tiempo cualitativo versus el tiempo matemático**

Otro rasgo que caracteriza a las culturas urbanas es la concepción del tiempo. La vida urbana tiene que sincronizar las conductas de cientos de miles de personas y ello obliga, tempranamente, a crear una forma objetiva de considerarlo: por ello el reloj y el calendario son inventos indispensables. Los conceptos de horario de oficina y día hábil son parte de ese ordenamiento crucial.

Landes (1983) destaca que, más que medir tiempo, el reloj tiene como función coordinar los comportamientos, y por ello tiene un rol en la “construcción del mundo moderno”.

Whitrow (1989) cuenta que, fijar un tiempo único aceptado por todos, no sólo fue el gran problema que siguió complicando la navegación, después de la brújula, sino que fue imprescindible para la Revolución Industrial. El tiempo urbano es matemático, letrado, y tiene muy poco que ver que con la naturaleza de la vida cotidiana: el solsticio, el meridiano, el año astronómico, son conceptos más abstractos y geométricos, que sensibles.

En el siglo XIX en las ciudades, no sólo de Europa, el caos de los relojes con la coordinación de los viajes y las actividades cotidianas, condujo a buscar imperiosamente un acuerdo mundial “que unificara el tiempo” (Rivera, 2013, p.104), para ello se sucedieron conferencias y encuentros hasta la *International Meridian Conference* en Washington DC en 1884, que fijó el meridiano cero en el Observatorio de Greenwich (Howse, 1980). A partir de ello, los países pudieron comenzar a hablar de un tiempo único – con los usos horarios nacionales- que permitió a sus relojes ordenar la vida. No es coincidencia que a partir de la Revolución Industrial desde Inglaterra, se extendiera el uso de un gran reloj en los edificios públicos más importantes: el reloj reemplazó a la cruz y a las campanas medievales, con el enorme cambio de significados.

El tiempo en la cultura rural es otra cosa. Levine (2012) señala como una geografía del tiempo nos muestra que el modo en que la gente interpreta el tiempo de su vida abarca un mundo de diversidad, de cultura a cultura.

Ello abre la puerta para entender que a diferencia del mundo urbano, el tiempo en las culturas rurales está vinculado con infinidad de ciclos de la naturaleza.

“La percepción del tiempo en un mismo país (Chile) puede variar dependiendo del contexto cultural (urbano v/s rural)”, señalan Cárcamo y Cladellas (2009, p.101).

Se trata de ciclos muy diversos que se manifiestan y adquieren importancia según la geografía, la flora, la fauna, las actividades económicas, la historia, las creencias, y que tienen muy pocas posibilidades de ordenarse u “objetivarse” con lenguajes universales como el reloj y el calendario.

Por ello las culturas rurales tienden a tener muchos calendarios y horarios distintos, algunos son paralelos, otros excluyentes, otros secuenciales, y, si como dice Heidegger *“El tiempo deberá ser sacado a luz y deberá ser concebido genuinamente como el horizonte de toda comprensión del ser y de todo modo de interpretarlo”* (Ser y Tiempo, 1953, p.28)

Comprender las culturas rurales, obliga a sacar a luz su particular experiencia del tiempo.

Con casi 38 grados de extensión en latitud, el territorio chileno, abarca desde el trópico hasta la zona circumpolar. Ello, sumado a los vientos Alisios, la topografía montañosa y el Océano Pacífico, hace que los ciclos de las estaciones en Chile sean extremos

La radiación solar es muy alta, y con poca diferencia en la duración del día y la noche todo el año. Eso ocurre en Antofagasta al norte, pues esa zona se encuentra sobre el trópico de Capricornio; y la estación de las lluvias es de diciembre a marzo, con el denominado Invierno Boliviano.

Por el contrario en la Patagonia, las diferencias estacionales son extremas: un verano corto y un invierno largo, nevado y muy frío, con diferencias de hasta 7 horas de luz diurna entre el invierno y el verano en la latitud de Aysén, y superiores a 8 horas más al sur, lugares donde el sol del verano se pone a las 22:00 horas.

Un pequeño agricultor del Valle Simpson, en Coyhaique nos cuenta: *“Desde fines de mayo casi no se trabaja; sólo cuidar los animales y pegas menores, de mantención, es lo único que se puede hacer”*.

El colono alemán del Puyuhuapi agrega: *“Desde el comienzo contratábamos a obreros del archipiélago de Chiloé, pero estos venían solo por los meses de verano, y el resto del año estábamos completamente solos”*.

Una maestra de Puerto Tranquilo, comuna de Río Ibáñez, cuenta: *“Aquí en el invierno el sol sale como a las 9 de la mañana y se pone a las 5 de la tarde, y además con las nevazones y el frío, todo se hace bajo techo”*.

El profesor que hizo clases en la primera escuela de una localidad de la Comuna de Cisnes, recuerda que en la década de los 50-60 el año escolar se iniciaba en setiembre y terminaba a fines de mayo: desde comienzos de la primavera hasta fines del otoño austral.

Para las comunidades de las zonas costeras, como Chacabuco, Chaitén, Cisnes, Chiloé, Puyuhuapi y los cientos de islas habitadas desde el sur de Puerto Montt, el ciclo de las mareas es importante, no sólo para la

pesca y la extracción de mariscos, sino también para el transporte, pues muchos lugares de paso, sólo son accesibles durante la bajamar, o en esos lapsos no hay forma de mover una lancha, hasta que regrese la marea.

También el calendario lunar, y la llegada o retirada de cardúmenes de algunas especies migratorias pueden alterar fuertemente los tiempos de esas comunidades.

La vida de algunos poblados se rigió por el ciclo de abundancia de la merluza austral, como Puerto Gala, Puerto Gaviota y Caleta Tortel.



Puerto Gaviota, en la isla Magdalena, comuna de Cisnes, fue invadido por pescadores del norte que llegaron por la abundancia de merluza, a mediados de los años 80. Formaron un pequeño poblado de precarias casas de plástico y palos, donde vivieron primero puros hombres, en un lugar sin dios ni ley, hasta que el cura Antonio Ronchi (Gómez, s.f.), les instaló escuela, antena y capilla, que propiciaron la llegada de las

mujeres y los hijos. Agotada la pesca a principios del 2000, el lugar regresa al abandono de donde surgió.

También el ciclo de vida de los animales de la ganadería, que influyen en actividades importantes de los pequeños agricultores y ganaderos en todo el territorio nacional, como la señalada o floreo (marcado ovejas, llamas, vacunos), el rodeo (domadura, la jineteada), la esquila, las tropas (el arreo) forma parte de una medición del tiempo específica.

A esto se agregan las cosechas y el calendario de tareas de la agricultura tradicional y no tradicional, como aquellas más relacionadas con comunidades aborígenes o más tradicionales, como la cosecha anual de piñones en las comunidades pehuenches del Alto Bío-Bío; la recolección de hongos y camarones de vega, a fines del invierno, la caza y venta de conejos; la elaboración de carbón de espino, la corta de la leña, en el otoño o la primavera del valle central del país.

También el secado de fruta, el sacrificio de chanchos y la elaboración de embutidos, el ahumado de pescados y mariscos. Las temporadas de los criadores trashumantes de cabras, de la región de Coquimbo, que pastorean sus rebaños para las invernadas y las veranadas en la cordillera.

A estas actividades productivas, se agregan otras actividades cíclicas como las fiestas religiosas: las peregrinaciones, los carnavales, la cuaresma,

las Semana Santa, el cuasimodo, las novenas, las primeras comuniones, los bautizos, el día del santo patrono.

Es decir, un sinfín de ciclos de actividades que se particularizan en cada localidad, y que los lugareños deben conocer y respetar, con muy pocas posibilidades de coordinación con el tiempo objetivo de cultura urbana: una cultura que vive en el horario de oficina, el calendario escolar, los días hábiles, la jornada de 8 horas, el año tributario,. Es decir actividades obvias para los ciudadanos, que están perfectamente alineadas con la concepción matemática del tiempo del reloj y del calendario.

La maestra de la escuela de Reldehue, península de Comau, Chaitén, cuenta que *“Los niños más grandes de 5 y 6 se perdían algunos días, cuando había abundancia de peces, los padres los usaban para ir a pescar. Pescaban sierra, usaban a los niños para vender y en otros casos para secar en los fogones.*

Cuando se le pregunta *“Oye Sergio ¿porqué te pierdes tres días? Su respuesta era: “voy a pescar con mi papá”.*

En la escuela de Arroyo del Gato, Coyhaique, la maestra señala que durante la esquila de ovejas, *“es frecuente que el niño falte a clases”.*

Pero estas disonancias en la concepción del tiempo son recíprocas. Muchos maestros llevan a la localidad rural su concepción urbana del tiempo, por ejemplo la distinción entre horas de trabajo y horas libres, y

así, una vez terminada su jornada en la escuela, se recluyen en sus casas, porque en su cultura de origen después del trabajo, se descansa.

Una vecina de Puerto Sánchez cuenta que *“Yo no los conozco mucho a los profesores, porque son cabros jóvenes que han llegado, y uno no los ubica porque viven adentro de sus casas y listo”*.

Y la vecina que hace de locutora de la Radio de Bahía Murta, Deyanira Muñoz, destaca que los maestros no participan *“por ejemplo, como digo de la semana murtina; la semana murtina porque es en febrero, y los profesores están de vacaciones”*, y agrega: *“cada profesor hace su labor y se va a su casa, el fin de semana si puede, sale a Coyhaique y regresa, entonces el apoderado sólo lo ve en la escuela”*.

El transporte es otra variable de enorme importancia en la concepción del tiempo. La proliferación de minibuses para transporte particular pagado de estudiantes, servicios gratuitos dispuestos por el municipio en unos casos, y en otros, por el maestro, que aprovecha de transportar niños con su propio vehículo, son parte de las variantes; también se agregan niños que se movilizan en bicicletas, a caballo, en burro (Escuela Hogar Fronteriza de Chalaco en Petorca), o en bote, y, por supuesto, a pie.

Si el tiempo, como dice Heidegger en la cita de más arriba, es el horizonte para comprender e interpretar la existencia, cambios en la existencia, debieran modificar la experiencia del tiempo, el ser del tiempo.

Una Patagonia aislada y lejana, como una Europa medieval que se comunicaba y transportaba a una velocidad de treinta o menos kilómetros diarios, no sólo percibe, sino también tiene un tiempo distinto, cuando se transporta a la velocidad del avión y se comunica a la de la luz.

Hay dos procesos que han tenido un enorme impacto en las concepciones rurales del tiempo en Chile: la primera de ellas es el mejoramiento en la infraestructura vial y los medios de transporte, y la segunda el desarrollo de los medios de comunicación, en especial la TV, la TV satelital, la telefonía celular y la Internet.

A lo largo de todo el país, se han construido y mejorado caminos secundarios y carreteras troncales, que junto con el aumento del parque de vehículos, y el reemplazo casi universal de la carreta de caballos y bueyes, incluso la amplia difusión de la bicicleta, han modificado sustancialmente no sólo el tiempo gastado en transporte, sino que han hecho posible nuevas actividades, como mayor libertad para elegir lugares de trabajo o de residencia.

Un profesor de una escuela de Los Maquis, Puchuncaví, contaba que: *“la pavimentación del camino, permitió que los apoderados puedan buscar mejores trabajos en los balnearios cercanos, y a los agricultores iniciar cultivos para los nuevos mercados a que ahora podían llegar; así también con el camino, llegó la electricidad, el agua potable, cambió todo”*.

La construcción de la carretera Austral en la Patagonia constituye una revolución radical en el ritmo del tiempo para las pequeñas y aisladas comunidades, y las escasas ciudades de ese territorio.

*“Por mar era la única forma de movernos, y si uno iba a Aysén tenía que estar quince días allá, y los mismo si viajaba a Puerto Montt”* relata Ramón Díaz, que trabajó como profesor en la Comuna de Cisnes.

Jorge Abarzúa, un vecino de Bahía Murta, nativo del lugar cuenta: *“La carretera para nosotros fue algo maravilloso. Imagínate nosotros íbamos de aquí a caballo a Coyhaique, doscientos kilómetros, todos los años hacíamos un viaje con animales de aquí del campo, y hacíamos todos los años un viaje, con animales de arreo, alojando cuando llegaba la noche y siguiendo al otro día, nos demorábamos un mes a caballo. Hoy ese viaje se hace en pocas horas. Así que, no hallar maravillosa la carretera, sería una locura”*.

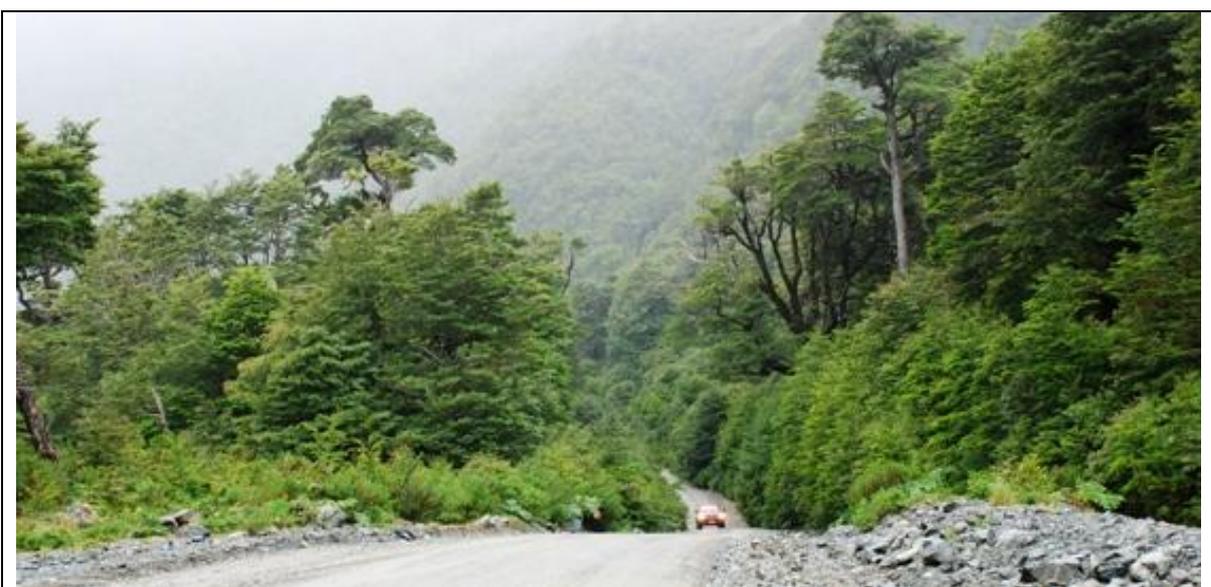


Imagen 18. *La Carretera Austral, Cisnes. Viaje marzo 2013.*

En palabras de Agrielo Toledo, vecindado por sesenta años a orillas del Lago General Carrera: *“Cuando se inauguró la carretera, yo siempre me acuerdo de la palabras que dijo una autoridad, la carretera es muy buena, que se abra, que se abra este pueblo, que se hizo justo pa acá, para que venga al pueblo nuevo; pero a la vez muchas cosas, que va pasar gente buena, muy mas o menos, y muy mala, a lo mejor la gente va a cambiar, porque la gente va a conversar con otros y civilizarse un poco y eso es bueno”*.

La apertura y mejora del transporte, cambió muchos ciclos de tiempo y muchas percepciones: El poder acceder más fácilmente a mercados para abastecerse o vender el fruto del trabajo: Fue en muchos lugares el fin del verano como la temporada obligaba para preparar y guardar muchos alimentos para soportar el aislamiento del invierno; Se dispuso de una mayor libertad para conseguir trabajadores o buscar mejores empleos, mejoraron los niveles de vida de las familias, obligadas por generaciones a los altos costos y sacrificios de la autosuficiencia, con ello se contribuyó a permitir que la infancia y juventud dejaran de ser tiempo de trabajo y apareciera la posibilidad del tiempo para la escuela.

Esta apertura ha sido mucho más que un cambio cuantitativo, como velocidad o tiempo de demora en transporte y comunicación, en las comunidades rurales de todos los rincones del territorio chileno. Han propiciado cambios profundos en la experiencia del tiempo.

También la concepción del tiempo cambio con la llegada de la electricidad, posibilitada por la instalación de postes y líneas de tendido eléctrico siguiendo los caminos. Llegó la gran emancipadora del ciclo diario de luz solar.

Generaciones de hombres lucharon contra la brevedad del día con antorchas, candiles, lámparas de sebo, pero la victoria final contra la noche, la dio la bombilla eléctrica. Así como ya lo habían logrado en las ciudades, la prolongación del día en las comunidades rurales, propició acceso a tiempos desconocidos de vida doméstica, de nuevos espacios de interacción social, de nuevas rutinas de la jornada.



Imagen 19. Carretera Austral, Coyhaique, ruta al aeropuerto de Balmaceda y al sur.

El año 1992 el 47% de las viviendas rurales en Chile no tenían acceso a la electricidad (Navarro, 2005) y esa cifra se reduce al 12,2% en el

año 2013, en la Patagonia ese porcentaje asciende aproximadamente al 20% (PER-Subdere).

Además de romper el ciclo de la luz solar, la electricidad hizo posible la llegada, primero, de la radio, que fue seguida de la TV, la telefonía, en especial, la celular, y la Internet.

El efecto más importante de la llegada de estos medios sobre el tiempo de las culturas rurales fue la introducción del ciclo urbano, es decir la incorporación del ciclo del reloj de 24 horas, que si bien no pasa a ser el predominante, como en las culturas urbanas, se incorpora como otro de los ciclos de tiempo relevantes en las comunidades rurales.

En algunos aspectos, cuando pueden, muchas familias rurales comienzan a coordinar sus acciones con la programación de la TV, por ejemplo la hora de los matinales, de las teleseries o comedias, la de los noticieros. La radio que en muchas localidades se transformó en el teléfono de la zona, pierde parte de esa función con la llegada de la telefonía rural, que posteriormente es reemplazada por el celular, luego la llegada de la TV satelital y la Internet.

Esta incorporación del ciclo del reloj – como señalamos- no erradica los ciclos de tiempo tradicionales, sino que los redefine de manera funcional al contexto

Las comunidades pehuenches del Alto Bío-Bío, en Quinquén, Pedregoso, Lonquimay, mantienen su temporada de cosecha de las

araucarias a fines del verano y comienzos del otoño, una actividad que determina aun parte importante de su supervivencia anual. Como se hizo ancestralmente, continúan coordinando otras actividades como su fiesta religiosa más importante con estas cosechas.

Una vecina nativa de Futaleufú, Provincia de Palena, cuenta: *“en los años 60 y 70 antes que llegara la TV al pueblo, cuando era niña, todos los años, cuando terminaban las nevazones y el tiempo mejoraba, las familias iban al río Espolón a celebrar la fiesta de la primavera. Las mamás preparaban la comida, los asados de cordero, postres, los niños y jugábamos y los hombres hacían deportes. Teníamos tema pa conversar todo el año con esa fiesta. Yo creo que fue la llegada de la Tele la que hizo que cada vez fuera menos gente al río, y desapareciera a los pocos años”*.

Comentando sobre este punto Agrielo Toledo, dice: *“A veces hacen una reunión, y hay veces que cuando llegan las autoridades no llega nadie, porque ahora con todos los adelantos que hay, mejor estar viendo una película, ahora con los adelantos que hay, no les interesa una reunión”*.



Imagen 20. Valle Simpson, al sur de Coyhaique. Viaje ,marzo de 2013.

El maestro de la Escuela de Lago Atravesado, comuna de Coyhaique, relata el cambio que él ha visto en dos décadas de desempeño en la escuela: *“La gente ha cambiado bastante en el lugar, al comienzo eran muy luchadores y especialmente colaboradores con la escuela. Daban su tiempo en trabajo, arreglaban el cerco, arreglaban la escuela, su estructura, si había una gotera cambiaban una plancha. Los apoderados eran muy comprometidos, era cosa de pedirles solamente. Ahora está más difícil, están - según ellos- ocupados, nunca me dicen que no, pero me dicen cuando tenga tiempo, están ordeñando, haciendo queso, sembrando, haciendo cualquier cosa, pero ya les cuesta más”*.

Como la supervisión y administración central de las escuelas rurales, se hace desde organizaciones más urbanas, como el Ministerio de Educación, o la Municipalidad, hay una presión a que sus actividades funcionen ajustadas al tiempo y calendario urbano, pero aun así quedan

espacios o momentos que escapan a ese ordenamiento, y áreas donde la relación es la descoordinación y el conflicto.

Un ejemplo de esas escapadas del ordenamiento lo da Domingo Insulza, un profesor de 65 años de Coyhaique recordando iniciativas que son posibles en las escuela rurales donde trabajó por muchos años, así cuenta cómo un día cualquiera - siendo director - decía a los alumnos: ” *chicos vamos al río a bañarnos*”, y para allá íbamos. *Chicos vamos a caminar, ya vamos; chicos hoy día está lloviendo, salgamos a jugar nomás. En esas escuelas más rurales se establece otra cosa. Eran como 140 alumnos*”.

La profesora del Liceo de Aysén, Magda Quintana, cuenta que “*cuando aterrizó por primera vez un helicóptero en el pueblo, se le dio de inmediato permiso a todos los escolares para que fueran a mirarlo*”.

Una de las fuentes de conflictos, entre las escuelas y el Ministerio, es la asistencia de los estudiantes, que faltan a clases no sólo cuando el trabajo de sus familias lo demanda, sino también cuando surgen problemas como días de invierno muy crudo que corta el camino, por ejemplo. Esto afecta el financiamiento de la escuela, pues éstas reciben subvención por alumno en clase.

El Director de la Escuela de Lago Atravesado lo cuenta: “*de repente nos citan a capacitaciones, por abril por ejemplo; de repente estábamos 3 días sin clases. Entonces había que decirles a los apoderados, “chuta, no*

*vamos a tener clases durante 3 días”, y eso no les caía muy bien y contestan: “Pero, no dicen tanto esto que no hay que perder clases, y ustedes cómo así”. Y yo les decía: “es cosa del Ministerio”.*



Imagen 21. *Lugareño, Lago General Carrera, Río Ibáñez.*

Las diversidad de percepción y definición social del tiempo es una fuente de descoordinación, de malos entendidos, de tensiones y de conflictos, gran parte de ellos invisibles para el afuerino, y eso incluye obviamente al maestro. Una ausencia, natural y legítima para uno, puede ser un mensaje de indiferencia muy claro para otro, por ejemplo.

#### **4.2.5- El trabajo personalizado y artesanal versus la estandarización**

La ciudad es una organización racional. Necesita por un lado que todos los sujetos acepten un tiempo único que permita la coordinación de

todos. Ello se consigue y expresa con el denominado horario de oficina y el día hábil. Cuando la mayor cantidad de personas pueden actuar simultánea y coordinadamente se logra la sinergia máxima que permite sacar provecho del trabajo colectivo.

Pero ese trabajo colectivo, a la vez, sólo es posible con la máxima división del trabajo. Sólo si los sujetos se especializan en tipos de trabajo muy específico, es posible que logren altos niveles de desempeño en ellos.

Una de las más sui géneris creaciones de la división del trabajo urbana, es no sólo la creación de especializaciones individuales, sino también organizacionales e institucionales.

En esta línea está el desarrollo de soluciones altamente racionales y estandarizadas. En cierta forma las ciudades crean artefactos e instituciones típicas, y que son el resultado de la búsqueda de soluciones adecuadas para la supervivencia colectiva. Por ejemplo el reloj, pero también las ocupaciones (médicos, maestros, policías, periodistas, políticos), como también bancos, supermercados, cajeros automáticos, taxis, señales viales, etc. Pero también se crean ropas para distintas edades y ocasiones, industrias para hacer fiestas, alojarse, tratar enfermos, comer (es decir restaurantes, hoteles, hospitales, etc.).

Y tales creaciones son universales, es decir son propias de todas las ciudades: Madrid, Nueva York, Coyhaique y Tokio, disponen de esos artefactos y soluciones tipificadas. Y las ciudades intercambian, comparten,

asimilan esas creaciones pues satisfacen muchas necesidades que son comunes.

Por lo tanto, si alguien aprende a vivir en una ciudad, mucho de lo que aprende allí, le sirve para vivir en cualquier otra. Sin haber estado nunca en Viena, sabemos que hay bancos, policías, cajeros automáticos, hoteles, lugares donde comer, aeropuertos, transporte público, oficinas para orientar a turistas, mapas de la ciudad, etc.

Una vez logrados esos niveles, con las funciones divididas, la coordinación colectiva dispara el potencial de eficiencia en el logro de metas que requiere la vida urbana.

Pero no ocurre en el entorno rural. “No existe gran división del trabajo en la folk society, donde cada persona hace lo mismo que otra” (Redfield, 1947, p.297).

Durkheim en *La División del Trabajo* (2001) denomina *orgánica* la solidaridad o fuerza que mantiene la cohesión social en los escenarios donde existe división del trabajo como está presente en las culturas urbanas. En cambio la cohesión o solidaridad propia de las comunidades tradicionales, la denomina *mecánica*: en ellas las ocupaciones se parecen, todos los sujetos hacen tareas similares, por lo tanto se unen para sumar fuerzas y lo hacen de modo físico y directo. Su descripción mantiene una gran coincidencia con lo hemos observado empíricamente

Como vimos, un rasgo básico de las comunidades rurales, es el predominio de las estructuras familiares, como base de la organización social y de la supervivencia económica.

El carácter de unidad económica explica lo que denominamos las destrezas múltiples de la familia, en ella hay muy poco lugar para la especialización, salvo categorías gruesas como la división de quehaceres de hombres y de mujeres, y las diferencias por edad;

La adquisición de destrezas en la socialización tiende a propiciar la autosuficiencia familiar.

Esta autosuficiencia es crítica en las familias de colonos en lugares aislados, como fueron la mayoría de los primeros grupos que poblaron la Patagonia, provenientes de Argentina, “los denominados "colonos libres", dice Núñez (1999).

Luisa Ludwig, nativa de Puyuhuapi, cuenta cómo, cuando llegó al lugar Augusto Grosse, (explorador de la Patagonia contratado por el gobierno) (Aumen ONG, 2013), pudo constatar que antes, alguna familia había fracasado en su un intento de colonizar: “encontramos una tumba abandonada, completamente derruida y los restos de una choza ya semi tapada por la creciente vegetación silvestre”. (Ludwig, 2013, p.325).

En los desolados territorios de la Patagonia, cada familia, incluso comunidad, tenía que arreglárselas con lo que tenía. En algunos lugares, hasta el arrepentimiento era un lujo imposible.

Las familias belgas que se instalan en Chile Chico, en la rivera del Lago General Carrera, una colonización tardía, en 1949 (Chenut, 2004) fueron una excepción en muchos aspectos: los 77 integrantes originales, estaban encabezados por jefes de familia profesionales, altamente calificados, que se prepararon cuidadosamente antes de venir: huyendo de las dos grandes guerras, trajeron maquinaria, camiones, y apenas llegan, reproducen una organización bastante “urbana” con división del trabajo – traían un médico, un sacerdote- instalan una escuela, con calendario belga en muchos aspectos. Su experiencia de las dificultades de la colonización fueron muy duras en muchos momentos, pero, a una gran distancia de las adversidades que vivieron antes, y en esos años, muchos otros grupos de pioneros, menos urbanos.

Las culturas rurales no estandarizan, son siempre ad hoc: aunque mantienen ciertas normas e instituciones cosmopolitas, impuestas por el Estado nacional a través de la escuela, el correo, las Fuerzas armadas, los medios de comunicación, gran parte de sus características son propias, son el resultados de su particular historia, su particular territorio, las personas y familias que han vivido y viven en el lugar.

En muchas comunidades, como en Arroyo del Gato, a 80 km de Coyhaique, y pueblos pequeños no hay quien venda ni carne, ni pan porque cada vecino, pequeños campesinos y crianceros, produce su propio pan, huevos, carne. Puede ser en ocasiones que un paño de un color pre-

establecido enarbolado al borde del camino, es una una señal que ese día se vende, en ese lugar. Todo lo que se elabora es manual, o artesanal, y la forma de difundirlo es el boca a boca de las redes familiares y amistades.

La ausencia de médicos y farmacias, se resuelve con algunas experticias muy precisas distribuidas entre los saberes de la familia y la comunidad: desde la machi o la meica, la partera, la simple abuela sabia, reconocidas como habilosas para sanar enfermedades y males, y algunas que cultivan o mantienen yerbas, o preparan remedios y tratamientos exactos, cuya eficacia lleva generaciones de comprobación en la localidad.

Y esto se extiende al cuidado de los animales, las siembras, la construcción de las casas, los cercos, el corte de árboles, la elaboración de la leña, el carbón, la apertura y limpieza de canales; la ubicación de las napas para abrir pozos, vegas para llevar a pastar el ganado.

Respecto de la magia, los encantos y la religión, también cada comunidad tiene su propia red de experticias.

La santiguadora, la rezadora para las novenas y los velorios, la sacadora de empachos y embrujos, no tienen letreros ni aparecen en guía alguna. Y la religión cotidiana, igualmente, es bastante más rica y difícil de ver que el templo del lugar.

En Atacama y los oasis del desierto cada poblado tiene su jerarquía de cargos laicos que cuidan el templo, administran servicios, organizan los rituales: el *fabriquero*, el *Mayordomo* del santo o de la Virgen, los *alférez*,

el *cabecilla*. La mayoría de veces son más decisivos y expertos, que el sacerdote o el obispo de la diócesis correspondiente.

Igualmente en Chiloé y en muchas comunidades isleñas de la Patagonia, la red laica tiene los *fiscales*, *sotafiscales* y *patronos*, y por supuesto su corte de feligreses con su propia jerarquía. La forma de llegar a ocupar esos cargos o simples roles están en la sabiduría local.

A diferencia de la cultura urbana, donde el mérito, los deberes y derechos, son públicos y se pueden consultar en la web, la ley, el manual o en el reglamento, los saberes de la comunidad rural viven en la memoria y el discurso cotidiano de las personas del lugar.

Los encargados no son profesionales. Además de esos papeles, desempeñan muchos otros, no tienen acreditaciones, que no sean la legitimación que la propia cultura local les da.

Este carácter artesanal – no profesional, no estandarizado – de las tareas, roles y costumbres rurales, las hace muy personales. El vecino que hace mejor el tijeral de las casas, impone su manera de hacerlos, el mobiliario, los tejidos, las monturas, los arreos, el procedimiento para teñir lanas y fibras lo establece la persona reconocida como más experta, lo mismo respecto de la cocina, la afinación de instrumentos, el canto, el baile.

Cerca del Km 1.000 de la Carretera Austral, el guitarrista Arturo Quinto, habitante junto al río de Los Ñadis, afluente del río Baker, se

dedica a las actividades campesinas y ganaderas, y en las fiestas, hace gala de su prestigio en el lugar como músico autodidacta, tocando rancheras, valsés, chamamés y milongas.

Y algo similar ocurre con la distribución del poder y la interlocución de la comunidad: los liderazgos formales rara vez son claves, y quien es quien, está instalado en los conocimientos de la gente del lugar.

Para la gente de Villa Ortega, es absolutamente normal que el telefonista sea el policía de turno en el retén de carabineros. O, en un caserío de Llanada Grande, la autoridad máxima ha sido por largo tiempo la dueña de hotel-almacén-restaurant, el locutor de la radio, es el mensajero.

El padre Antonio Ronchi - ya mencionado -, un personaje casi legendario, un sacerdote católico, fue hasta el año en que murió, 1997, el principal organizador y agente de desarrollo de poblados desamparados de pescadores, perdidos entre las islas y canales de la Patagonia, como Puerto Gala, Puerto Gaviota y Caleta Tortel. Su espíritu emprendedor le hizo construir tantas capillas como escuelas, antenas, radios y generadores eléctricos, que llevaron Dios, letra y ley, a una tierra de nadie.

Las fiestas tradicionales asociadas al trabajo colectivo tienen su origen en esta forma artesanal, no especializada de trabajo.

El director de la Escuela de Arroyo del Gato, nos cuenta: “*de Chiloé para acá el campesino es más individualista, acá vive solo, y eso lo ha*

*hecho más autosuficiente por eso la minga – trabajo colectivo solidario- son muy raras en esta región; por ejemplo una fiesta donde se marca el cordero, se corta la cola y se capan, es normalmente es un actividad de familias, donde normalmente colaboran familiares y amigos. Cuando es algo familiar, unas decenas de animales, se hace una fiesta, pero cuando se trata de grandes cantidades, miles, el trabajo se hace con gente contratada”.*

Un vecino, cerca del Río Baker, declara: *“Antiguamente, casi la mayoría de las pegas, el trabajo de la esquila, todos esos trabajos se hacían en conjunto, la gente se juntaba, se juntaban los vecinos y entre todos los pobladores hacían sus trabajos, hoy no po’. Porque no hay tanta gente, ni tantos animales. Ahora entre dos o tres personas se hace una señalada (...) en un día”.*

Estas respuestas nos dan una clave para entender porqué estas actividades laborales se transforman en festividad.

Las familias de campesinos y ganaderos recurren a convocar la ayuda de parientes y amigos para múltiples actividades Para la cosecha y trilla de trigo, para la vendimia, la maja o molienda de manzanas, para el marcaje y castración del ganado, para la construcción de cierres, casas, para la apertura y limpieza de canales, para el sacrificio y faena de animales, la domadura y arreo,

Este trabajo colectivo solidario, que mencionamos, denominado minga, es un trueque, un intercambio de fuerza y tiempo de trabajo, que unido al agasajo de los colaboradores con comida y bebida abundantes, ha propiciado la vida social y la fiesta, y ha sido fundamental para el enriquecimiento de la cultura e identidad rurales, en Chiloé y sus islas.

Una joven antropóloga (Leyton, 2006, p.11) se sorprende cuando, buscando a alguien, para un estudio sobre los artesanos de la comuna de Pumanque, consulta en la municipalidad y una autoridad, le responde que en el lugar no hay artesanos, que sólo “hay quienes hacen artesanía a modo de hobbies en sus casas”, en sentido estricto la respuesta que recibió, era probablemente la más ajustada a la verdad.

Esta falta de división del trabajo implica que el profesional no existe, y las personas en la cultura rural aprenden a hacer muchas cosas; para ellas tener un dominio profesional en una sola área es impensable, un lujo que no se pueden dar. Personajes “habilidosos” y admirables son aquellos que logran gran nivel de destrezas en muchas áreas. Los super héroes rurales se parecen a Pedro Urdemales, Martín Fierro, Tarzán, Cocodrilo Dundee, personajes astutos y con destrezas múltiples, que normalmente derrotan a sujetos urbanos perversos, típicamente torpes y presumidos.

Esto, además, implica que en el etnocentrismo de las culturas rurales, se tiende a ver al ciudadano como un personaje dependiente y torpe, especialmente cuando se encuentra fuera de su escenario urbano.

Para el afuerino, esto le hace muy difícil leer y entender el orden y la estructura de habilidades, liderazgos y tareas con que la comunidad funciona, por ello fácilmente, opta por esperar que la comunidad se adapte a él, usando su poder para atrincherarse en la escuela - o la posta o el servicio público rural - y así sobrevivir protegido, con un mínimo contacto con ese orden oculto y perverso que desconoce.

#### **4.2.6- Las relaciones sociales pre seleccionadas, personales e integrales versus las relaciones instrumentales y parciales**

Además de la vinculación con el parentesco, las relaciones sociales de las comunidades rurales, tienen tres características que las hacen muy diferentes de las urbanas: Son integrales, comprometen a toda la persona, no sólo se implica el rol que desempeña en un momento determinado; Son tradicionales en vez de instrumentales o contractuales y son altamente probables, a diferencia de las bajas probabilidades de las urbanas.

Las personas en el mundo urbano se relacionan en forma parcial: conocemos al conductor del bus como conductor, el médico en su consulta, al periodista en su columna; sus roles familiares, sus biografías personales, su futuro, nos resulta desconocido, igual que su pasado.

En cambio en las comunidades rurales, la persona es conocida en todos sus roles, en especial por su red de parentesco, sus destrezas en

distintas áreas, su biografía. La persona con que se habla o se interactúa pertenece a una familia y a un lugar: y eso es conocido y está presente.

El ritual del saludo tiende a expresar eso: se saluda a la persona y se le pregunta por sus familiares y se les envía saludos a través de ella.

La persona que compra en un almacén de pueblo, es conocida como parte de una familia y habitante de un lugar, por lo tanto, el simple intercambio comercial, va acompañado de esos rituales de saludo. En el supermercado – una solución típica de ciudad- en cambio, la relación es estrictamente instrumental, comienza y termina en el proceso de la compra, aunque se haga con un trato amable.

En cierta forma en las comunidades rurales, las personas tienen sus redes sociales establecidas antes de nacer: cada recién nacido tendrá muy pocas posibilidades de elegir; si las relaciones se basan en redes de parentescos de sangre y políticos, y, de amistades, el sujeto nace con un lugar preciso en esa red.

Estudiantes de la universidad, que provienen de localidades rurales, cuentan cuán estrecho es este vínculo.

Por ejemplo, una alumna que debe viajar en la tarde del domingo para amanecer en la ciudad donde estudia, narra: *“tengo que ordenarme para tener tiempo y pasar a despedirme de mis tías y tíos, las comadres y compadres de mis papás y los vecinos. Y cuando regreso es lo mismo”*.

Dice una vecina de La Calera: *“acá todos nos conocemos”*,

Una maestra rural de la Bahía Murta, en la Patagonia agrega

*“como comunidad pequeña, las ventajas es que nos conocemos todos”*,

El que las relaciones sociales estén predominantemente pre establecidas tiene dos consecuencias de gran importancia: las relaciones no son decisión del individuo, su relación es colectiva. Esto implica que el control social es mucho más fuerte que el urbano, el refrán: *“pueblo chico, infierno grande”* lo sintetiza.

El casamiento acordado por los padres es una forma extrema de esto, extinguido como tal, pero que subsiste en forma indirecta, en una serie de tabúes y presiones que se ejerce sobre los jóvenes.

Esto tiene dos consecuencias de gran importancia para los afuerinos: la comunidad rural no necesita desarrollar las destrezas “sociales urbanas”. Por ejemplo, es una destreza social urbana, extraordinariamente importante, el establecer relaciones en corto plazo: los urbanos de hacen amigos, incluso se pueden emparejar, en corto plazo, y no tienen rituales que compliquen ese conocimiento o cortejamiento, basta con el consentimiento explícito.

El divorcio, es una tragedia familiar en la ruralidad. A diferencia de las ciudades, donde es una opción frecuente. No es casual que el origen más urbano del protestantismo fuese mucho más tolerante con el divorcio, que el catolicismo (más asentado al monasterio y la ruralidad).

También es una destreza emocional urbana el “aprender a olvidarse” desde temprana edad: los niños pequeños aprenden a cambiar de maestra, de amigos, desde temprana edad sin mayor drama. En el mundo rural destrezas como la galantería, adulación, la coquetería, son menos desarrolladas. Y por lo tanto las formas de expresión del afecto son también, menos desarrolladas.

En una serie de visitas a una familia cerca de Puerto Tranquilo, ocurrió un hecho que muestra bien esto: *“todos los días el dueño de casa, se acercaba a nosotros y encendía, para que sonara – literalmente- una radio a pilas, que por la ubicación, rara vez recibía alguna señal clara. Era un hecho bastante molesto, pero como visitantes había que tolerarlo; igualmente aparecía como una acción sin sentido. Días después, la dueña de casa y esposa, nos dio la clave: mi marido está tan contento con ustedes que todos los días trae su radio para que la escuchen”. Sin darnos cuenta, habíamos recibido una prueba de afecto”*.

El hecho hizo visible otro rasgo: la atención que se brinda al visitante, cuya expresión más frecuente es el servirle alimentos y bebidas; conducta que parece reemplazar parte la expresiones emocionales urbanas.

Esta conducta habitualmente queda en evidencia también con los estudiantes de origen rural que integran los cursos universitarios: normalmente la alumna que proviene de un pueblo o comunidad pequeña, es la que cocina, la que trae y prepara exquisiteces en el hogar universitario

o de visita con sus compañeros, su forma de intercambiar afecto es *atenderlos*.

La segunda consecuencia es el hermetismo y clausura de la comunidad con el afuerino. Goffman (1966) habla de la “indiferencia o desatención amable” en el mundo urbano, ya mencionada, que es aparentar indiferencia, no mirar al otro, incluso no saludarlo, como una manera de no invadir su espacio y su atención. La típica escena de personas que caminan en una calle sin saludarse, o viajan en el metro frente a frente, fingiendo que no se ven.

En la cultura rural existe una atención ritual: siempre a las personas se le brinda alguna atención, al desconocido, al amigo, a la visita se le atiende; incluso se saluda en los encuentros casuales a los desconocidos, y se recibe y atiende cuando llega de visita. Es lo que el afuerino experimenta como afecto. Pero más allá de esa atención el forastero difícilmente puede penetrar, aunque él no se percate, pues no puede ver lo que no ve.

Esa atención está graduada de acuerdo a la relación existente.

El profesor de Lago Atravesado lo dice: *“Antes era más común y más abandonado todo. Por ejemplo, como no había tanto vehículo, y a usted viajaba, le tocaba caminar kilómetros, y de repente lo pillaba la noche; y entonces había una casa y usted pedía alojamiento, Si lo conocían lo hacían pasar, pero si no era conocido, le daban algún galpón con un*

*fogón, y le pasaban algunos cueritos. Si era persona de confianza, si conocían a su papá, a su mamá, lo trataban bien, buena alimentación”.*

Eso hace que las relaciones rurales sean más rituales que las urbanas: a las visitas se les saluda poniéndose de pie, se hacen venias y gestos, se da la mano, se ofrece asiento cómodo, en lugar preparado, se hace ostentación de interés y aprecio, etc. lo que Edward T. Hall denomina situaciones y *comunicación de alto contexto*.

#### **4.2.7- La red de favores y trueque, versus el mercado monetario**

Así como el reloj es el instrumento urbano necesario para hacer de algo tan subjetivo como el tiempo, una verdad matemática y tangible, el dinero es la creación urbana para expresar “objetivamente” el valor de las cosas y servicios.

El uso del dinero es indispensable en mercados de personas que se desconocen, como sucede en las ciudades. Y también la moneda responde a la gran cantidad de intercambios que necesitan hacer miles y millones de personas diariamente.

La aparición del dinero “debilitó los lazos tradicionales” y “creó nuevos nexos” sociales, dice Watson (2006, p.115).

Eso implica que en las comunidades rurales, parte importante del comercio o intercambio de bienes y servicios, sea no monetario. Cuando

gran parte de los intercambios son entre familiares y vecinos, el mercado basado en el uso del dinero, no es tan necesario.

Las localidades rurales están, además, más cerca de la escasez y falta de diversidad de bienes y servicios que acompañaron la vida humana, por lo menos hasta antes de la revolución industrial. Las poblaciones rurales históricamente están más cerca del polo de la subsistencia. Para un ciudadano la falta de alternativas de bienes y servicios puede ser agobiante.

Tal como lo describe la profesora que llegó por primera vez a ejercer en una escuela rural de la Península de Comau, Chaitén: *“Cuando estás en la ciudad lo tienes todo a mano, no tienes conciencia de esa abundancia. Cuando estás sola en el campo te das cuenta de eso, yo soñaba con un yogurt, tardé varias semanas en conseguir uno”*.

Y para los requerimientos de perfeccionamiento ello es igualmente lamentado por la maestra Janet Arias, profesora de la Escuela Carretera Austral: *“Me gustaría tener acceso a tener algún perfeccionamiento, alguna cosa como así, estudiar otra cosa pero relacionado con la educación igual; igual el aislamiento no te lo permite, solo por internet, igual online hemos intentado hacerlo pero al final uno tiene que mandar pruebas, y al final no hay señal, y tú das esas explicaciones pero no te creen mucho. Entonces optamos por no tomar nada online, no funciona”*.

El trueque en cambio, es más simple y adecuado a la baja cantidad y baja diversidad de intercambios de las localidades rurales. Pero además

agrega una ventaja adicional, pues refuerza los lazos de confianza y amistad personales y familiares en que se basa la interacción social.

Así como la familia y el parentesco es la base de las relaciones, la economía rural contribuye a sustentar esas relaciones. Las redes familiares y sociales están fuertemente unidas por intercambios de bienes y servicios no monetarios;

El más simple de ellos es el intercambio de favores, o de *gauchadas*: que tiene como código refranes como “*favor con favor se paga*”, “*hoy por ti, mañana por mí*”, incluye las redes de regalos, que se caracterizan por no obedecer a una petición del beneficiario inmediato sino más bien a una iniciativa del regalador (respetando los códigos no escritos que regulan los regalos – no se puede regalar cualquier cosa a cualquiera, p.e.),

El más elaborado es la minga, donde el favor o gauchada se hace en forma colectiva y simultánea: todos los familiares y vecinos acuden a ayudar a la familia anfitriona, que paga el servicio que recibe, con un agasajo de abundante comida y bebida, y su compromiso implícito, de devolver el trabajo recibido, cuando los otros lo requieran.

El poblamiento de Chiloé y sus islas, con cientos de familias propietarias de pequeños terrenos con bosques que llegan al mar, dedicadas a una economía de subsistencia, en la cual se repartían sus labores cultivando especialmente papas, manzanas, la crianza de unas cuantas ovejas y vacunos, aves de corral y mariscando o pescando, definió no sólo

sus comidas, su arquitectura característica de palafitos y ricas tradiciones, en especial su exuberante folklore, estimulado al calor de los curantos de las mingas. Por ello la minga es por lejos la forma de trabajo más profundamente vinculada con la identidad chilota.

La reciprocidad que implica, no sólo responde a su función de economía no monetaria. También, es concordante con la necesidad de reforzar los lazos sociales y la confianza, la solidaridad mecánica de Durkheim (2001).

Por lo tanto no son intercambios desinteresados, como tienen a idealizarlos los afuerinos urbanos. Aceptar un favor, un regalo, la ayuda, que prodigan los vecinos en una minga, es quedar comprometido a devolver ese beneficio. No hacerlo implica romper una cadena sustentada en la confianza, que si no se justifica adecuadamente, va asociada a la sanción social del que la rompe.

Pedir un favor o aceptar un regalo son actos que propician vinculación, son actos de confianza, por ello, salvo emergencias, no se aceptan con cualquiera. Otras formas más estructuradas de intercambio como las ferias de trueque y el pago en especies, no son viables salvo en comunidades muy pobres y aisladas. Que todos se “deban favores”, habla de una comunidad sana y armoniosa, que alguien “no le deba un favor a nadie”, es probablemente, un desadaptado del lugar.

Por el contrario, las relaciones monetarias pueden ser complejas en las economías de subsistencia.

Juan Millalonco cuenta que en los primeros años de la colonización de Puyuhuapi, *“el patrón daba los artículos, por ejemplo el alimento y la ropa. Era como un trueque. Usted trabajaba y le daban su alimento, su ropa, y ciertas cosas materiales: le ponían una casita para que esté ahí con su familia”*.

El extremo aislamiento y distancia, siempre obligó a los patrones o empleadores a proveer los medios de subsistencia de los trabajadores que contratan. Ahí está el origen de las pulperías y almacenes de las oficinas salitreras en el desierto de Atacama, de las haciendas ovejeras en Tierra del fuego y de muchos latifundios del Chile central, en la época del inquilinaje.

En relaciones más contractuales, e intercambios más intensos, el trueque revela pronto sus limitaciones, como queda en evidencia en el siguiente ejemplo: Hermógenes Llanllán, un obrero chilote radicado en Puyuhuapi, le cuenta a Luisa Ludwig (informante):

antes, todo era a cuenta. Uno venía recargando su cuenta de trabajo del roce, corte de madera, cualquier trabajo; tantos días trabajados, tanto ganó y tanto tiene aquí en una cuenta del libro de pedidos para el mes, y de ahí don Otto – el empleador colono alemán – sacaba la diferencia entre lo que había ganado y lo que había pedido

varias peleas con la gente, decían que no era justo. (Ludwig, 2013, p.218).

Evidentemente que los regalos entre familiares y amigos, constituyen también parte de esta economía no monetaria, el sujeto favorecido con un regalo queda de inmediato incorporado a la red social, el regalo pasa a ser el símbolo ritual.

## **Capítulo 5: Conclusiones**



El objetivo de nuestro trabajo ha sido describir e identificar las particularidades culturales de las comunidades rurales donde están insertas las escuelas rurales con el objeto de:

Caracterizar rasgos angulares de las formas de vida y cultura, que se deben tomar en cuenta en los procesos de interacción y que parecen interferir y perturbar procesos de gestión escolar (concebidos desde la perspectiva de la hegemonía cultural urbana), asociados con el deterioro del desempeño, o la dificultad para mejorarlo, en maestros que ejercen la docencia en escuelas en estos escenarios rurales y aislados.

Identificar las respuestas en torno a la interacción social, retroalimentación, control social, perfeccionamiento y actualización profesional de los maestros insertos en esas comunidades

Nos planteamos este objetivo en base a la hipótesis de partida que un mejoramiento del desempeño y la eficacia de estos centros educativos de naturaleza rural partía de una “comprensión “en el sentido amplio y genuino del término de las peculiaridades culturales presentes en las comunidades donde estaban enraizadas esas escuelas. Esto suponía la presencia de la interculturalidad, la necesidad de una concienciación y concientización de ello, de la propia idiosincrasia, y la superación de todo afán de endoculturización por parte de los agentes externos a la propia comunidad como son el MEC, la Municipalidad, y de forma muy prioritaria las maestros encargados de la instrucción y educación de los niños.

Para dar cumplimiento a este amplio objetivo hemos realizado una inmersión en una realidad concreta de la denominada Patagonia Chilena y centrada en las escuelas de educación primaria de esa zona.

Esta inmersión ha supuesto un desplazamiento no exento de dificultades materiales y físicas pero con la intención de hacer una aproximación lo más cercana posible a los postulados en que se fundamenta los análisis regidos por la investigación “emic”: convivencia in situ en la comunidad, siendo consciente por otra parte de la limitación que este trabajo, dadas las circunstancias en que se ha realizado ha sido posible llevar a término.

La exploración de estas comunidades lo hemos abordado mediante una metodología cualitativa cuya base se sustenta en la línea fenomenológica.

Hemos empleado dos técnicas básicas: la entrevista en profundidad y la observación del terreno desarrolladas en la casi totalidad de los casos a lo largo de cuatro encuentros

Procesados los datos utilizando el programa Atlas.Ti y reflexionado sobre los resultados obtenidos parece pertinente formular las siguientes conclusiones en tres grandes apartados

El primero de ellos hacer referencia a la presencia de la interculturalidad.

El segundo de los apartados está centrado en las actitudes manifiestas del profesorado frente a esta existencia de la interculturalidad.

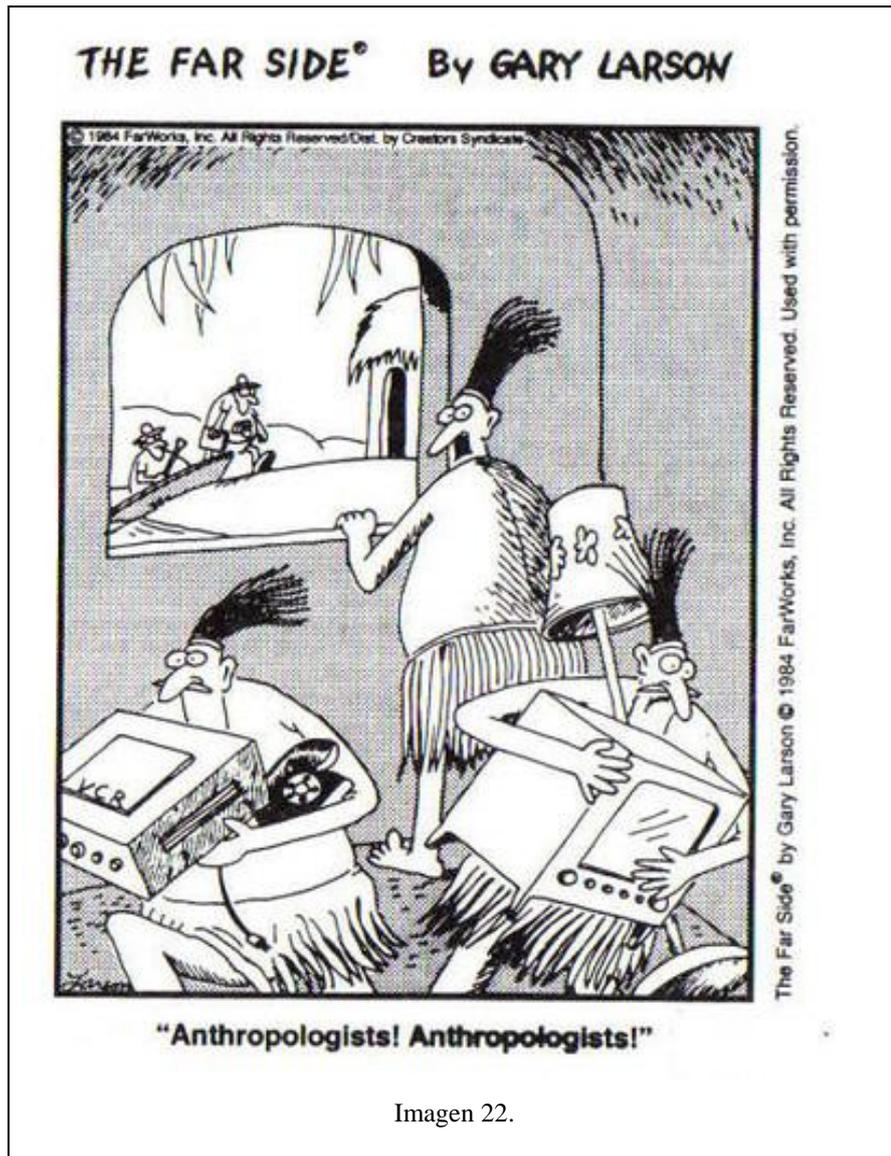
Y el tercer y último apartado está centrado en la caracterización de las peculiaridades de esa cultura rural objeto de nuestro trabajo.

### **5.1. Fenomenología de la percepción del otro y de sí mismo, en la interculturalidad**

En nuestro trabajo hemos intentado ser muy vigilante respecto a los sesgos que se generan en la percepción del otro y de uno mismo en contextos de interculturalidad.

Dos hechos nos ayudan a visualizar esta fenomenología de la percepción:

Una de las más famosas caricaturas de las ciencias sociales (Gary Larson, 1984. Solicitamos la autorización para usar esta imagen a su propietaria, The Far Side, Creators Syndicate) muestra a unos indígenas, que dentro de su cabaña corren a ocultar modernos aparatos eléctricos, mientras otro grita: “¡Antropólogos!, ¡Antropólogos!” (Imagen 22).



Una investigadora y folklorista chilena – Margot Loyola - contó en una oportunidad, que los rapanui - o pascuenses- actuales, se parecen muy poco a los que ella conoció hacía más de cuatro décadas: en esos tiempos parecían menos exóticos, en sus vestuarios y costumbres. Hace cuatro décadas, los principales visitantes de la Isla de Pascua, eran marinos chilenos y algunos arqueólogos. Después de cuarenta años, han recibido cientos de miles de turistas, que les han ayudado a redefinir no sólo su actividad económica, desde una economía de subsistencia de agricultores y pescadores, hacia una de turismo internacional de alto nivel de ingresos.

Hoy la cultura pascuense lleva varias décadas de estímulo de lo étnico, lo exótico y lo “salvaje”, al gusto de quienes pagan por ello. Por varias generaciones: de tanto representar el rol, mucho ha influido en la propia identidad y vida cotidiana. En este segundo caso los salvajes son reemplazados por los rapanui, y los antropólogos por turistas.

Estos dos hechos, nos ayudan a poner en primer plano el papel del *otro* en la construcción de la identidad, que es un proceso, no una condición esencial, y que obliga a las personas y a las comunidades, incluso etnias, a la elaboración permanente, como dice Ricoeur: *"El yo del Cogito es el Sísifo condenado a subir constantemente la roca de su certeza cuesta arriba de la duda"* (Ricoeur, 1996, p.XXI).

Es importante hacerse las siguientes preguntas:

¿Cuánto ha influido el olvido o caricatura de la ruralidad que hacen los medios como la TV, en la imagen que las comunidades tienen de sí mismas?

¿Cuánto del despoblamiento o de las dificultades para poblar los territorios rurales es el resultado de la influencia oculta de un sistema escolar que no ve la ruralidad y, -por lo tanto - no enseña a valorarla?.

Hay aspectos reveladores en los datos. Independientemente de cuánto han cambiado las comunidades rurales, cuán urbanizadas, modernas, neo-rurales, hay un énfasis que hace falta tomar en cuenta:

Los nativos de hoy sin radio, sin TV, sin teléfono, ¿son un invento del antropólogo?. Por el contrario, ¿es el “nativo salvaje”, una imagen que el nativo verdadero descubre que lo convierte en importante frente al otro?, y ¿Cuánto de esa imagen frente al otro, se incorpora en la imagen ante sí mismo?.

Desde el punto de vista del ciudadano: hay efectivamente localidades rurales muy urbanizadas. Pero también hay observadores superficiales: no

sólo veraneantes y turistas como vemos. La gran mayoría de ellos, probablemente, están más capacitados para reconocer lo que en su cultura de origen les resulta familiar, los artefactos urbanos en los lugares que visitan, y que a la vez, están muy poco preparados para ver lo rural, más allá de lo exótico, lo folklórico y lo natural.

Durante los años 80 y 90, gran parte de la población de Chiloé entró a trabajar en empresas vinculadas a la producción acuícola, en especial las salmoneras. Pasaron a depender de un empleo formal, con horario de oficina, con contrato escrito, con sueldo mensual, con cuenta bancaria y tarjetas de crédito.

Ese proceso, aumentó la escolaridad de hombres, y, especialmente, de las mujeres, mejoró la dotación de muchos hogares y apareció no sólo la TV, también la lavadora, el refrigerador, el teléfono celular, el auto, y la computadora, que llegó primero en las escuelas, y hoy lo hace también en muchas casas, y con conexión a Internet. Para quienes recuerdan una isla de campesinos- pescadores, es fácil ver, y sorprenderse, por la abundante presencia de innovaciones urbanas.

Pero las formas de vida rural más profundas están ocultas detrás de la artesanía y el folklore que está dispuesto a ver, y que los lugareños preparan para el turista.

El visitante de paso no sabe – o no quiere darse cuenta – que todo lo que ve está preparado para la visita que realiza: el expendedor de combustible, el mesero del restaurant, el administrador y la mucama del hotel, los vendedores de la feria artesanal, los taxistas, los vendedores en las tiendas, todos lo identifican como turista y lo atienden como corresponde. Incluso los pescadores en el embarcadero, tienen una puesta en escena especial: paseos en lancha, pescaderías, otra feria artesanal y cocinerías.

Para el afuerino, la vasta y profunda “telaraña de significados” de la vida en las casas, las conversaciones cotidianas, las redes sociales, las inquietudes de “nativos” reales, le están vedadas. Pasará por el lugar, como una tangente que sólo toca el borde de la circunferencia.

Sólo un estudio previo de la literatura, prensa, la información disponible en la web, el contacto de confianza con algunos lugareños, le permitirá romper la cáscara, y con ello iniciar un conocimiento real, que, a profesionales, como los antropólogos y etnógrafos – provistos de técnicas especiales – les toma largos meses y años, con complejos procesos de ingreso y salida de las localidades.

Y, la pregunta más dramática: si el afuerino, que no sólo, no ve al verdadero nativo, es el maestro - que no percibe la cultura local -, es quien tiene la delicada tarea de educar a las nuevas generaciones rurales, ¿su acción formativa puede fortalecer esa cultura tradicional, o con su olvido contribuye a borrarla de la siguiente generación?.

## **5.2. Maestros no preparados para ver la cultura rural**

En nuestro trabajo hemos evidenciado varias formas de desempeño de los maestros que generan una preocupante ausencia de conocimiento de la interculturalidad en las comunidades donde ejerce su función docente. Pero dos destacan por su frecuencia:

En una, no vive en la escuela, llega en las mañanas y se regresa a la ciudad donde reside, quizás con su familia, cada tarde; para él la ruralidad no es más que el paisaje del viaje al lugar, y lo que queda detrás de la puerta de la escuela, cuando se cierra al inicio de la jornada.

Una segunda, el maestro vive en la escuela o en la localidad, pero todo su contacto con la comunidad lo hace desde la escuela: allí atiende a los niños y apoderados, allí organiza eventos donde pueden colaborar los

vecinos. Atiende en horario de oficina y en días hábiles. Muchos maestros que entrevistamos parecen ajustarse a ese rol.

Para este profesor, la cultura rural es el folklore que enseña a sus alumnos, probablemente un folklore estándar que incluye cueca, baile pascuense, nortino y chilote, y posiblemente una caracterización de alumnos como campesinos que recitan o hacen algunas payas (trovas).

Existe una tercera forma de desempeño del profesor que desgraciadamente es la menos frecuente y que apenas hemos encontrado en nuestro trabajo: el profesor probablemente comprometido con la cultura local y que se sienten verdaderamente comprometidos con la ruralidad: se sacrifican trabajando en ella, educando sus niños y reforzando su identidad.

Hace algunos años pudimos conocer casos de maestros que se asimilaban negativamente a la localidad, que pasaban a ser un lugareño que hacía de profesor, “absorbidos por el campo”, en palabras de uno de nuestros entrevistados. Fueron probablemente los últimos, antes de la gran reforma de la educación rural chilena de los años 90.

Quizás el caso más dramático sea el segundo, el profesor que vive en la escuela y en la localidad, sin ver ni conocer la cultura local. Si no vive con otros colegas, y sin su familia, su soledad es extrema. Al no reconocer la cultura, no maneja sus códigos, sus rituales, sus significados, y eso hace torpe y difícil su comunicación y relación con los lugareños. Probablemente los casos que estuvieron en el origen del problema de esta investigación correspondan a esa situación.

Desde el 2002 hemos observado lo difícil que es para muchos profesores formar o mantener a su familia en el territorio rural. Si ambos son maestros, pueden mantenerse, pero no pueden impedir que sus hijos emigren al crecer.

La tendencia de muchos maestros rurales a planificar su trabajo en el lugar por pocos años, uno o dos, es una respuesta a este difícil desempeño, pero también es una manera de impedir un conocimiento más profundo.

La gran mayoría de los maestros, no preparados para la interculturalidad real que implica su desempeño, tienen un contacto de alto costo y un dudoso resultado: las escuelas rurales gestionadas por maestros no preparados siquiera para ver la cultura local, tienen – inevitablemente desventajas para hacer pertinente el currículum y con ello es esperable deficiencias en la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas, y además un impacto que si no fortalece la identidad y el arraigo al territorio rural de los niños y la comunidad, lo debilita. “Si la palabra no da vida, mata”, decía Vicente Huidobro.

Un maestro preparado, en cambio, puede tener una mejor comunicación y relación con la comunidad local, con ello espantar sus propios demonios de la soledad y el abandono, no sólo percibir la cultura, sino también documentarla e incorporarla al currículum.

Es impresionante cómo muchos maestros viven largo tiempo en localidades, verdadero testigos privilegiados, pero que no documentan la vida y la historia del lugar, y cuando se marchan o jubilan, no dejan nada escrito que ayude a quien lo reemplaza, o que ayude a la propia comunidad a narrar su historia.

La revisión de los Proyectos educativos Institucionales de las escuelas, impresiona por la falta de pertinencia: la Patagonia no produce casi ningún alimento de los que consume, todo lo compra afuera y lo transporta en barcos y camiones, tal como quedó en evidencia durante las protestas del año 2012, pero en los proyectos educativos de sus escuelas, hay poco nada para incentivar emprendimientos que resuelvan problemas como éstos, que aumenten la generación de empleos rurales y refuercen al

arraigo, por ejemplo. Por supuesto que hay excepciones, pero son muy pocas.

Un maestro capaz de reconocer la cultura local y su valor tiene acceso a las claves que construyen el significado de sus interlocutores, eso le permite dominar el discurso, “dominar diversas formas de narración, intensifica la propia capacidad para su conexión” (Gergen, 1996, p.253).

La historia de la educación surgida con la revolución industrial y financiada por el Estado, es en alguna forma, una evolución desde la memorización mecánica a la comprensión reflexiva, desde la clase uniforme, para grupos homogéneos, que ocultaban toda diversidad, y eran preparados para el trabajo, hacia el reconocimiento de la particularidad y la diferencia como legítimas, en una preparación para la vida, no sólo para el trabajo. Los territorios rurales y sus poblaciones esperan su momento, una educación pertinente y preparada para ellos.

Las dimensiones de la cultura rural tienen – en esta etapa- la función de contribuir a alertar al maestro que ejerce en establecimientos ubicados en territorios rurales, que su desempeño en ellos, probablemente deba ser definido como un caso de multiculturalidad.

Posiblemente no encuentre en parte alguna, algún documento o antecedente que le informe de cuánto hay de tradicional en la comunidad donde va, es él mismo, en el lugar, el que debe observar cuidadosa y pacientemente, en qué forma la localidad mantiene o no, formas propias de lo que se ha denominado cultura rural.

Entendemos que debe enfrentar tres amenazas:

- la ilusión de que la cultura se la reconoce fácilmente;
- la presencia de innovaciones “urbanas” como señal de ausencia de los rasgos tradicionales; y
- la tendencia a creer que lo que se presenta como “tradicción” y “típico” es reflejo fiel de la cultura, y no sólo una forma de mostrarse y

verse, que puede ser muy arbitraria: “El tradicionalismo, como bien sabemos, es una planta que se desarrolla mucho mejor sobre un suelo de tradiciones muertas” (Calavia, 2006, p.40). “Los ritos y conductas observables son “vías de acceso para la exploración de las creencias” (Martín del Buey, 1997, p. 235), es decir algo más profundo y permanente.

### **5.3. La tipología de las siete dimensiones de la cultura rural**

En nuestro trabajo hemos optado para el análisis de la cultura de la ruralidad una estructura tipo basada en siete referenciales y hemos buscado evidencias del grado de presencia y desarrollo que tienen en las comunidades objeto de nuestro estudio y el grado de concienciación y vivencia que ello tiene en los maestros, de forma preferente.

Como hemos señalado, las siete dimensiones de la cultura rural corresponden a la lógica de un tipo ideal, tal como los define Weber (2002).

Cada una de ellas es un extremo de un continuo polar, pues tiene en vista su versión extrema urbana, justamente lo que Lindveck (Sánchez, 2006), recomienda como elementos claros y no ambiguos, desde los cuales se debe elaborar el tipo. Las relaciones personales e integrales de la ruralidad, tienen su opuesto urbano en las relaciones instrumentales y parciales; la economía poco, o nada monetaria en un polo, tiene en el opuesto a la economía de mercado, esencialmente monetaria urbana, etc.

Como constructos conceptuales, independientemente del apoyo empírico que otorgan las referencias a datos de campo, cada dimensión es un “espacio de atributos” (Lazarsfeld y Barton, 1951) que no corresponde a una realidad concreta, sino un modelo destinado a mejorar las

herramientas de percepción y descripción de la realidad empírica (Gerth y Mills, 1946).

Varios de los rasgos presentados por Redfield, aparecen refrendados en nuestros resultados: las relaciones basadas en el parentesco, la escasa división del trabajo, la comunicación oral, la magia y la religiosidad. Pero el haber accedidos a territorios y comunidades más amplias, consultadas más décadas de investigación y publicaciones, nos permitieron profundizar, redefinir esas características e incorporar otras.

Por otra parte, hemos señalado, como tipo ideal, no existe una comunidad que tenga exactamente todas las características de las dimensiones descritas y sólo ellas.

También creemos haber avanzado en sustraerlas de los contextos indígenas o étnicos, para facilitar su aplicabilidad a comunidades blancas y mestizas, como son la mayoría de las comunidades rurales de países como Chile, Argentina y Uruguay.

Nos alejamos también, de la idea que éstas culturas sean más primitivas, pues pensamos que, esencialmente, la cultura rural depende más, de las posibilidades de organización de la vida, como una función entre densidad de población y forma de ocupación del territorio, más que un mayor o menor desarrollo histórico.

Esta idea - que queda pendiente para otro estudio -, está presente, en que sea perfectamente posible, y deseable, la extensión a culturas urbanas de algunos de estos rasgos, sin implicar con ello un retroceso o involución. En alguna forma la fascinación por la vida rural - un rasgo paradójicamente muy urbano-, no es un deseo de retroceder, sino más bien rescatar algunos rasgos de humanidad, que parecen satisfacer mejor estas culturas.

Así tenemos como muchas familias extensas de inmigrantes forman comunidades, de parentesco al interior de las grandes ciudades, las

colonias; como otros grupos viven casi sin escritura, como los gitanos; incluso algunos discapacitados; también nos encontramos con jubilados y ex militares en retiro una vez terminadas su vidas laborales, que dentro de la ciudad logran olvidarse de los horarios rígidos, las horas de oficina y volver a una vida de apacibles conversaciones y hobbies, como la jardinería y los huertos urbanos; y también hay cofradías religiosas y mágicas que se agrupan en despecho de la ciencia dentro de las propias ciudades. De alguna forma podemos decir que la vida urbana es el espacio de la libertad y abundancia, capaz de albergar innumerables combinaciones de formas de vida tradicionales y nuevas, a diferencia de la escasez de opciones que conforman parte de las condiciones de la vida rural.

Pero también tenemos lo inverso y preocupante.

Los espacios rurales también son ocupados por poblaciones que no configuran una comunidad rural tradicional: los neorurales o inmigrantes provenientes de las ciudades, están presentes en la literatura desde 1939 (Dodson 1939), y tienen una vasta presencia en Europa y España (Oliva 2010), en especial después del despoblamiento de cientos de hermosos pueblos rurales, y la llegada de profesionales, jubilados, inmigrantes extracomunitarios, etc.

Este fenómeno también en alguna forma aparecen en América latina y Chile: la explotación del salmón a principio de los años 80, produjo una verdadera explosión demográfica en la Región de Los Lagos, que urbanizó decenas de localidades; el desarrollo de la agro-industria y los cultivos no tradicionales del Valle Central, redujo drásticamente el viaje a caballo y lo cambió por bicicletas; el Valle de Elqui lleva varias décadas atrayendo a profesionales y artistas urbanos que buscan paraísos propiciadores de la espiritualidad; el trabajo estacional de temporeros agrícolas, ha significado otro factor de cambio; sumado a las parcelas de agrado en las afueras de las ciudades; *lodges* y casas de vacaciones en lugares de atractivos naturales.

Estos cambios se han unido al mejoramiento de los niveles de ingreso (Chile se aproxima a los 20 mil US per cápita, el más alto de A. L.), la reducción de la pobreza (Según el PNUD, de más de 40% en 1990 a menos de 15% en la actualidad), el mejoramiento de las carreteras, la extensión de la electricidad a las zonas rurales, etc. que han significado grandes cambios en los niveles de vida y las costumbres de las poblaciones radicadas en tales territorios.

En muchos lugares de Chile, puede observarse extranjeros que llegaron con muy poco o nada de capital, se han radicado y prosperado con éxito en lugares y emprendimientos que los lugareños nunca vieron, y que la escuela tampoco les preparó para ver.

El problema es que los datos recogidos en nuestro trabajo muestran que pese a todas esas modernizaciones y cambios, hay formas de vida tradicionales que subsisten, y difíciles de visualizar, aunque se esté viviendo al lado de ellas.

Las dimensiones descritas enfatizan también que no existe un listado de rasgos, o una configuración de ellos, que pueda anticiparse. Cada localidad rural es única – como hemos dicho –; cada localidad tiene sus tiempos, sus estructuras de parentesco, sus liderazgos, sus tradiciones, su historia.

Conocer una no nos facilita el conocimiento de otra, como ocurre con las ciudades.

Las destrezas para observar, etnográficas, del maestro son fundamentales. Así tenemos como ejemplo representativo el caso de la maestra de la localidad de Quiquel: a través de tareas escolares convierte a sus propios alumnos en documentadores de la vida cotidiana de sus familias, y con ello logra estimular logros de aprendizaje en ellos, mientras

accede ella misma a un conocimiento de la vida de la localidad, desde adentro.

El drama que reiteradamente se observa es que si los niños son educados en una escuela que ignora la cultura local, impone en ellos el urbanocentrismo de sus maestros, y de los medios de comunicación. Si definida así, la educación tiene éxito, si los prepara para seguir su escolaridad posterior, en liceos y quizás carreras en la ciudad. Cuando ellos revalorizan o re descubren la ruralidad, es tarde, ya se desadaptaron a ella, y si regresan, tienden a hacerlo como forasteros de paso. Si la escuela no tiene éxito con ellos, y no les va bien en los establecimientos escolares urbanos, su futuro es quedarse en la comunidad, en la selección perversa, que termina convirtiendo la localidad en un lugar de ancianos y de los que no pudieron irse. O emigrar igual, para sumarse a la mano de obra barata de los suburbios.

Usando la metáfora del jardinero de Bauman (2010), la culturas rurales están entre las malezas silvestres, que se podan de manera secreta, invisible, se las somete al bombardeo mediático de la fascinación urbana, y a sus niños se les enseña a no ver, ni valorar ese frágil patrimonio en que han nacido.

Por último, es casi imposible no encontrar una asociación entre esta poda cultural y el despoblamiento rural: en un mundo que presencia no sólo un proceso de creciente urbanización - a partir del año 2008 más de la mitad del la humanidad vive en ciudades (prb.org)- , en un crecimiento en gran parte inarmónico y desequilibrado, proceso que parece simultáneo con otro de abandono y despoblamiento de los territorios rurales, no sólo en Europa (Frutos, Mejías y Ruiz, 2006; Carrasco, 2012), sino también en países menos desarrollados como América Latina (Mojarro y Benítez, 2010), y en las regiones que recorrimos.

En palabras de Izquierdo (2013), contemplando el abandono de cientos de maravillosos poblados españoles, en Castilla y León, Castilla la Mancha y Aragón:

*“Las culturas de los pueblos de montaña..., nunca gozaron de la estima necesaria, de la atención y de las condiciones favorables que les hubieran permitido evolucionar hasta convertirse en formas culturales solventes. El siglo XX habría de ser testigo pues de su paulatina y lenta decadencia hasta llevarla, a los albores del siglo XXI, al borde de la extinción”.*

Y como dice el Worldwatch Institute, hay *“un vínculo inquebrantable entre las culturas locales y sus ecosistemas: No es posible conservar lo uno sin lo otro».*

La presencia de comunidades rurales educadas, es parte de la garantía de supervivencia de los territorios. La desolación que amenaza la exuberante belleza de los paisajes de la Patagonia, tiene en la revalorización de la cultura rural una esperanza, salvo que el país se resigne a convertirla en un museo natural viviente, abandonado a la depredación o delirios, de unos pocos magnates extranjeros afortunados y audaces, que la eligen como un ícono para expiar los pecados ambientales de dos siglos de revolución industrial.

## **Referencias**



- Adamson, H.E. y Weaver, T. (1985). *Antropología y experiencia humana*.  
Barcelona: Omega.
- Alfaro, E. y Dipierri, J.E. (1996). Isonimia, Endogamia y distancia Marital  
en la Provincia de Jujuy. (Consanguinidad y aislamiento en la  
Provincia de Jujuy). *Revista Argentina de Antropología Biológica, I*  
(I), 41-56.
- Augé, M. (1993). *Los “no lugares”. Espacios del Anonimato. Una  
antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Aumen ONG (2013). *Augusto Grosse - Explorando Aysén – Diaporama*.  
[Video en línea]. Disponible:  
<https://www.youtube.com/watch?v=AmeAdbAH6QE#t=81>
- Bohannan, P. (1996). *Para raros, nosotros. Introducción a la antropología  
cultural*. Madrid: Akal, S.A.
- Cárcamo, L. y Cladellas, R. (2009). Contextos culturales y percepción del  
tiempo en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales, 17*, 101-110.
- Carrère, C. (2012). Espacio, género y poder. Sistema sucesoral y  
transmisión del sentimiento de pertenencia social en una familia  
terratendiente de Panguipulli. *Espacio Regional, 2(9)*, 101 – 109.
- Cooley, C.H. (1998). *On Self and Social Organization*. Illinois: University  
Of Chicago Press.
- Barbero, J.M. (2010). Notas para hacer memoria de la investigación  
cultural en Latinoamérica. En N. Richard (Ed.) *En Torno a los*

- Estudios Culturales. Localidades, Trayectorias y Disputas* (pp.33-141). Santiago de Chile: Editorial ARCIS- CLACSO.
- Bargh, J.A. (2006). *Social Psychology and the Unconscious: The Automaticity of Higher Mental Processes*. Maryland: Frontiers of Social Psychology.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Bengoa, J. (2003). 25 años de estudios rurales. *Sociologías, Porto Alegre*, 10, 36-98.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Calavia, O. (2006). El indio ecológico. Diarios a través del espejo. *Revista de Occidente*, 298. Recuperado de: [http://www.ortegaygasset.edu/descargas/contenidos/\(298\)Oscar\\_Calavia.pdf](http://www.ortegaygasset.edu/descargas/contenidos/(298)Oscar_Calavia.pdf)
- Carrasco, A. (2012). Despoblación y Repoblación Rural. *Revista Ambienta*, 99.
- CEPAL (2012). *Población, territorio y desarrollo sustentable*. Ecuador: Cepal, Naciones Unidas.
- Chenut, J. (2004). *Cuando éramos niños en la Patagonia*. Santiago de Chile.

- Comité Técnico Interministerial (2014). *Política Nacional de Desarrollo Rural, Mejor Calidad de Vida y Más Oportunidades 2014- 2024*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Damasio, A. (1996). *El Error de Descartes: La razón de las emociones*. Santiago: Andres Bello.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and Education. An Introduction to the philosophy of Education*. New York: The MacMillan Company.
- Dilthey, W. (1994). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dodson, L. (1939). *Social relationships and institutions in an established rural community, South Holland, Illinois*. Washington, DC: United States Department of Agriculture.
- Durkheim, E. (2001). *La división del Trabajo Social*. Madrid: Akal Ediciones.
- Ember, C.R. y Ember, M. (1997). *Antropología cultural*. Madrid: Prentice Hall.
- Fayol, H. (1918). *Administration industrielle et générale*. Paris: Dunod Editeur.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Frutos, L. y Ruiz, E. (Eds.) (2006). *Estrategias Territoriales de desarrollo rural*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».

Gómez, R. (s.f.). *El Cura Ronchi. Misionero Guanelliano en la Patagonia.*

Santiago de Chile: Fundación Obra Padre Antonio Ronchi

Gadamer, H.G. (1999). *Verdad y Método, II.* Salamanca: Ediciones

Sígueme.

Geertz, C.J. (2003). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Gergen, K.J. (1996). *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social.* Barcelona: Paidós.

Gerth, H.H. y Mills, W. (1946). *From Max Weber: essays in Sociology.*

New York: Oxford University Press.

Goffman, E. (1966). *Behavior in Public Places.* New York: Free Press.

Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.*

Buenos Aires, Amorrortu.

Grignon, C. y Passeron, J.C. (1991). *Lo Culto y lo Popular. Miserabilismo y Populismo en Sociología y en Literatura.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Hall, E.T. (1989). *Beyond Culture.* Nueva York: Anchor Books.

Hall, E.T. (1990). *The Silent Language.* Nueva York: Anchor Books.

Harris, M. (1976). History and Significance of the Emic/Etic Distinction.

*Annual Review of Anthropology*,5, 329-350.

Harris, M. (1983). *Antropología cultural.* Madrid: Alianza.

Hassin, R. R.; Uleman, J. S. y Bargh, J. A (2005). *The New Unconscious.*

New York: Oxford University Press.

- Heidegger, M. (1953). *Ser y Tiempo*. Santiago: Programa de Filosofía Universidad Arcis. Recuperado en enero 2014 de <http://www.philosophia.cl>
- Hennink, M.; Hutter, I. y Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. UK: SAGE Publications Ltd.
- Hofstede, G.H. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. New York: SAGE Publications Inc.
- Howse, D. (1980). *Greenwich Time and the discovery of the longitude*. Oxford: Oxford University Press.
- Husserl, E. (1994). *Problemas Fundamentales de la Fenomenología*. Madrid: Alianza.
- INE (2004). *CHILE: Estimaciones y Proyecciones de Población por Sexo y Edad. País Urbano-Rural 1990-2020*. Santiago de Chile: Instituto Nacional De Estadísticas.
- Izquierdo, J. (2013). *La conservación cultural de la naturaleza*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Kant, I. (2006). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Tecnos.
- Kottak, C. P. (1994): *Antropología: una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana*. Madrid: Mcgraw-Hill, S.A.
- Landes, D.S. (1983). *Revolution in Time: Clocks and the Making of the Modern World*. Cambridge: Harvard, NY: University Press.

- Lazarsfeld, P. y Barton, A. (1951). *Qualitative Measurement in the Social Sciences. Classification, Typologies, and Indices*. En D. Lerner y H. Lasswell (Eds.), *The Policy Sciences* (pp.155-192). California: Stanford University Press.
- Levine, R. (2012). *Una geografía del tiempo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lévi-Strauss, C. (1947). *Les Structures Élémentaires de la Parenté*. Paris, La Haye: Mouton et Maison des Sciences de l'Homme.
- Lewis, O. (1951). *Life in a Mexican Village: Tepoztlán Restudied*. Champaign: University of Illinois Press.
- Lewis, R. D. (1999). *When cultures collide: Managing successfully across cultures*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Leyton, E. (2006). El Viaje de la Artesanía: Desde la Cultura Popular a la de Mercado. Estudio de caso: Artesanos de la Comuna de Pumanque. *Revista de Antropología Rural*, 1.
- LyD (2006). *Docentes Educación Escolar*. Instituto Libertad y Desarrollo Santiago de Chile. Consultado abril de 2014, en:[http://www.libertadydesarrollo.cl/lyd/controls/neochannels/neo\\_ch3777/deploy/docentes.pdf](http://www.libertadydesarrollo.cl/lyd/controls/neochannels/neo_ch3777/deploy/docentes.pdf)
- Ludwig, L. (2013). *Puyuhuapi. Curanto y Kuchen: Historia oral de un pueblo de Aysén*. Valdivia, Chile: Ediciones Kultrún.
- Macionis, J.; College, K. y Parrillo, V.N. (2003). *Cities and Urban Life*. New Jersey: Prentice Hall.

- Malinowski, B. K. (1913). *The Family among the Australian Aborigines. A sociological Study*. London: University of London Press.
- Martín del Buey, F. (1997). Creencias y modelos implícitos en el sistema educativo. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 15, 231-246.
- Martín del Buey, F. (2001). *Esferas del comportamiento*. Oviedo: Ediciones Fmb2001.
- McLuhan, M. (2011). *The Gutenberg Galaxy*. Canada: University of Toronto Press.
- Mandujano, F. (2007). El Secreto del Hombre Invisible. El papel de la visibilidad conductual en la identidad y el cambio. *Athenea Digital, Revista de Pensamiento e Investigación*, 11.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago de Chile: Centro de Medición MIDE UC.
- Marcus, G.E. (1995). Ethnography in/of the World System. The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El Árbol del Conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A.
- Mayo, G.E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. New York: Macmillan.

- Mead, G.H. (2007). *Espíritu, Persona y Sociedad. Barcelona. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Mojarro, O. y Benítez, G. (2010). *El despoblamiento de los municipios rurales de México, 2000-2005. La situación demográfica de México 2010*. México, D.F.: CONAPO, Consejo Nacional de Población.
- Montes del Castillo, A. (1989). *Simbolismo y poder: un estudio antropológico sobre compadrazgo y priostazgo en una comunidad andina*. Barcelona: Anthropos.
- Moreno H., C. (2004). Educación rural y desarrollo local: la experiencia de la Universidad de Playa Ancha, 1996 – 2004. *Revista Digital ERural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 3. Consultado en <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- Moreno H.C. y Mandujano, F. (2006). Estudio de la Gestión de las Escuelas Adscritas al programa de Educación Rural del Ministerio de Educación. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 6. Consultado en: <http://www.revistaerural.cl/gestion2002.pdf>.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. CA, USA: SAGE Publications.
- Navarro, P. (Coord) (2005). *Informe Final. Programa De Electrificación Rural*. Santiago de Chile: Ministerio Del Interior. Comisión Nacional De Energía, Subsecretaria De Desarrollo Regional y Administrativo.

- Núñez, A. (1999). Políticas Públicas y Ocupación del Territorio en Zonas Fronterizas de la Patagonia Chileno-Argentina. 1900 - 1930. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 45(37), 1.
- OECD (2014). *OECD Study of Rural Policy in Chile*. Preliminary Version. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2006). *The New Rural Paradigm: Policies and Governance*. Paris: OECD Publishing.
- Oliva, J. (2010). Rural melting-pots, mobilities and fragilities: reflections on the Spanish case. *Sociologia Ruralis*, 50(3), 278-295.
- Ortega, M. A. (1993). *La Parienta Pobre (Significante y Significados de la Escuela Rural)*. Cuenca: Ministerio de Educación.
- Oyarce, A.M. y Del Popolo, F. (2009). Hogar y familia indígenas en Bolivia, Chile y Panamá: Algunos hallazgos y su aporte a la recolección de la información censal. *Notas de población*, 87.
- Parsons, T. (1962). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Penalva, C. (2003). Postcodificación y Análisis de datos textuales: Análisis cualitativo con Atlas-Ti. *Working Paper*, 5. Universidad de Alicante.
- Consultado marzo de 2014, en:  
<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2477/1/qualatlas.pdf>

- Pérez, A. y Caballero, J.M. (2003). *La nueva ruralidad en Europa y su Interés para América Latina*. Roma: Banco Mundial- FAO.
- Plaza, J. (2006). Territorio, Geografía Rural y Políticas Públicas. Desarrollo y Sustentabilidad en las Áreas Rurales. *Boletín de la A.G.E. (Asociación de Geógrafos Españoles)*, 41, 69-95.
- PNUD (2005). CHILE RURAL: un desafío para el desarrollo humano. *N.12 Temas de Desarrollo Humano Sustentable*, PNUD-Subsecretaría de Agricultura. Santiago.
- PNUD (2008). *Desarrollo Humano en Chile Rural 2008*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Quiroz, D.; Guerra, C.; Lankin, M. y Montiel, M. (2009). *Ampliación del Estudio Antropológico Sobre Identidad Patagónica Y Sub-Cultura del Baker*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Antropológicos, Arqueológicos y Patrimoniales (CEAAP), Universidad Bolivariana.
- Radcliffe-Brown, A.R. (1952). *Structure and Function in Primitive Society*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Redfield, R. (1941). *The Folk Culture of Yucatan*. Illinois: The University of Chicago Press.
- Redfield, R. (1946). *Tepoztlan. A Mexican Village. A study of folk life*. Illinois: University of Chicago Press.
- Redfield, R. (1947). The Folk Society. *The American Journal Of Sociology*, LII, 4.

- Redfield, R. (1956). *Peasant Society and Culture. An Anthropological Approach to Civilization*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rivera, S. (2013). Los relojes públicos y la unificación social del tiempo en la ciudad de México, 1882-1922. *TZINTZUN. Revista de Estudios Históricos*, 58.
- Rodman, M.C. (1992). Empowering Place: Multilocality and Multivocality. *American Anthropologist*, 94(3), 640-656.
- Rogers, E.M. (1969). *Modernization Among Peasants: The impact of communication*. New York, USA: Holt, Rinehart & Winston.
- Rothenburger, C. y Champollion, P. (2013). Enseigner en école rurale : quels impacts sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants ? Etude comparative dans des territoires ruraux de quatre pays. Grenoble, France: *ADEF*, Université Joseph Fourier.
- Sack, R.D. (1986). *Human Territoriality. Its Theory and History*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Sánchez, F. (2006). Los tipos Ideales en la Práctica: significados, construcciones, aplicaciones. *Empiria, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 11, 11-32.
- Schütz, A. (1974). El Forastero. Ensayo de psicología social, en: *Estudios sobre Teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Schütz, A. (1998). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Shanin, T. (1979). Definiendo al Campesinado: Conceptualizaciones y desconceptualizaciones. Pasado y presente de un debate marxista. *Agricultura y sociedad*, 11, 9-52.
- Stake, R. E (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5-8.
- Stavenhagen, R. (1964). Sociología del Campo en Brasil. *Foro Internacional*, 4(20), 532-551.
- Stavenhagen, R. (1965). Estado Actual de la Sociología Rural en América Latina. *Foro Internacional*, 4(20), 592-604.
- SUBDERE-PUC (1999). *Diagnostico y Propuestas para la Integración de Territorios Aislados*. Santiago: LOM Ediciones.
- Taylor, F.W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. Mass, USA: Harper & Brothers Publisher.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.
- Trompenaars, F. y Hampden-Turner, C. (1998). *Ridings the waves of Culture. Understanding diversity in Global business*. NY: McGraw-Hill.
- UNESCO. (2006). *Guidelines on Intercultural Educacion*. Paris: UNESCO.

- US Census Bureau (1995). *Urban and Rural Definitions*. US Department of Commerce.
- Urbina, R. (2002). *La vida en Chiloé en los tiempos del Fogón: 1900-1940*. Valparaíso: Puntángelos.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.
- Vasilachis, I. (coord.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad Esbozo de Sociología Comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Watson, P. (2006). *Ideas. Historia intelectual de la Humanidad*. Barcelona: Crítica.
- Weber, M. (1949). *The Methodology of the Social Sciences*. New York: The Free Press.
- Whitrow, G.J. (1989). *Time in History: Views of time from prehistory to the present day*. Oxford: Oxford University Press.
- Woods, M. (2007). Engaging the global countryside: globalization, hybridity and the reconstitution of rural place. *Progress in Human Geography*, 31(4), 485-507. Consultado en: <http://phg.sagepub.com/cgi/content/abstract/31/4/485>

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. USA: SAGE Publications.

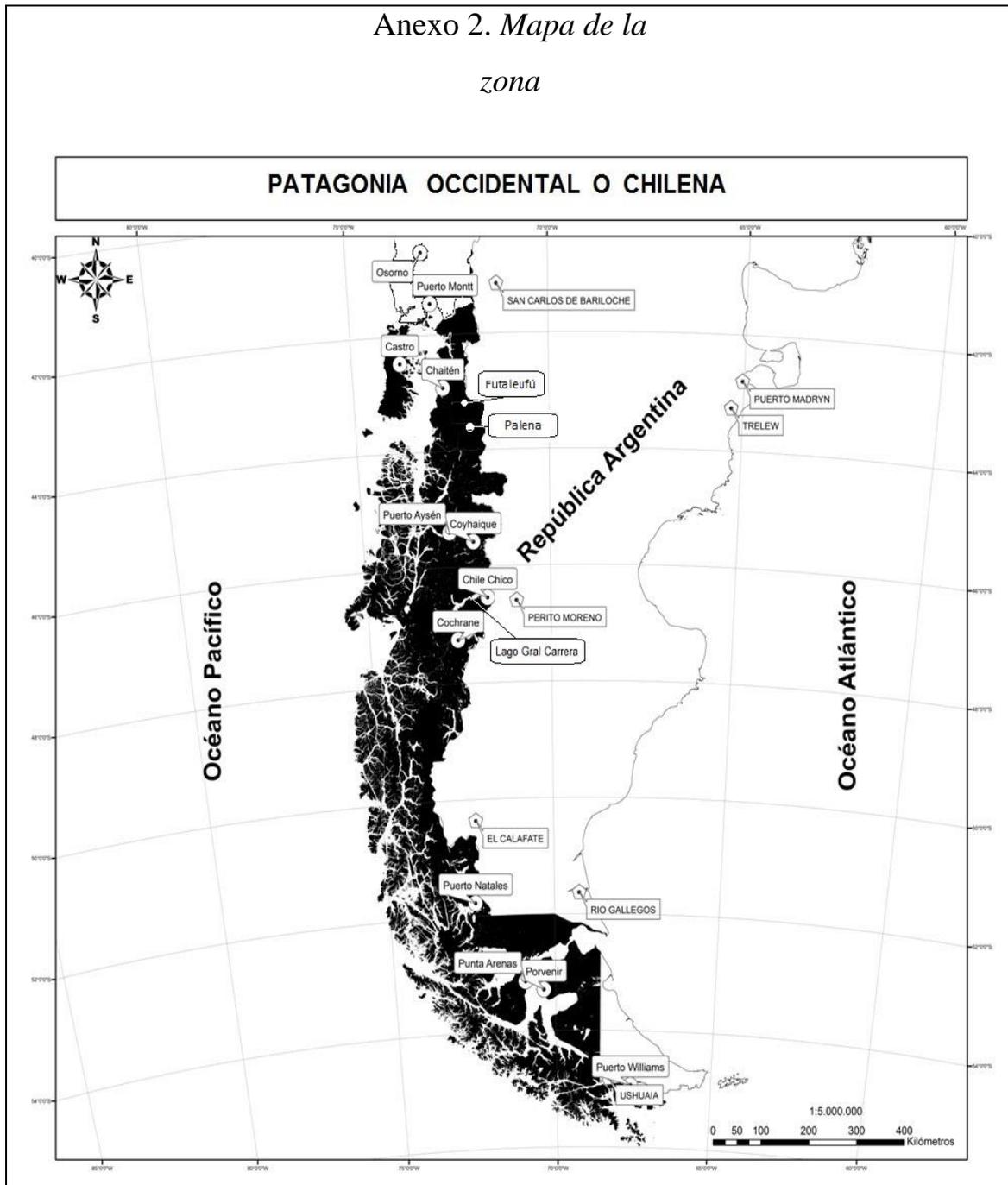
## **Anexos**



## Anexo 1. Las Etapas de trabajo de Campo

TRABAJO DE CAMPO EN LA PATAGONIA: LAS CUATRO ETAPAS			
<b>I Etapa: Orientación inicial. 15 días, octubre de 2012: Palena, Futaleufú, La Junta, Chaitén</b>			
Actividades:	Visitas a escuelas, entrevistas, casuales.		
	Escuela de Río Malito	Palena	Río Malito, Palena
	Escuela Rural Fronteriza	Palena	Valle California, Palena
	Escuela de Futaleufú	Futaleufú	Futaleufú
<b>II Etapa: 12 días, diciembre de 2012: Hornopirén, Hualaihué, Península Comau, Chaitén.</b>			
Actividades:	: Visitas a localidades, entrevistas casuales (año escolar terminado).		
<b>III Etapa: 20 días, marzo 2013: Región de Aysén: Coyhaique, Río Ibañez, Aysén.</b>			
Actividades:	: Visitas a escuelas, municipio. Entrevistas en profundidad. Entrevistas casuales.		
	Escuela Rural Pablo Cea Vasquez	Coyhaique	Camino Coyh. -Lago Atravesado Km 18
	Escuela Rural Pablo Neruda	Coyhaique	Camino Coyhaique Chaiten Km 34 Villa Ortega
	Escuela Rural Valle Simpson	Coyhaique	Camino Coyhaique Lago Elizalde Km20
	Escuela Jose Antolin Silva Ormeno	Coyhaique	Ingeniero Steffens 65 Balmaceda
	Escuela Rural Valle De La Luna	Coyhaique	Camino Coyhaique Puesto Viejo Km 62ñirihua
	Escuela Rural Arroyo El Gato	Coyhaique	Camino Coyhaiq. Arroyo El Gato
	Escuela Gabriela Mistral	Río Ibañez	Puerto Río Tranquilo. Lago Gral Carrera
	Escuela De Puerto Sanchez	Río Ibañez	Puerto Sánchez, Lago Gral Carrera
	Sólo visita:		
	Escuela Manihuales	Aysen	ARTURO PRAT S/N
	Escuela Rural con Internado Río Blanco	Coyhaique	Camino Coyhaique Balmaceda Km35
<b>IV Etapa: 15 días, enero de 2014: Región de Aysén. Cisnes, Puyuhuapi, Villa Amengual, La Junta, Chaitén.</b>			
Actividades:	Entrevistas a informantes claves, recorrido Ruta Austral, visitas a localidades.		

Anexo 2. Mapa de la  
zona



Anexo 3. Escuelas visitadas



Esc. de Futaleufú.



Esc. Fronteriza Valle California, Palena



Esc. Río Malito, Palena



Esc. Arroyo del Gato, Coyhaique



Esc. Valle de la Luna, Ñirehuao



Esc. Puerto Sánchez, Río Ibáñez.



Esc. Lago Pólux, Coyhaique (cerrada).



Esc. Lago Atravesado, Coyhaique.



Esc. Río Tranquilo, Río Ibáñez.



Esc. Valle Simpson, Coyhaique.



Esc. Mañihuales, Aysén.



Esc. Bahía Murta, Río Ibáñez.



Esc. Puyuhuapi, Cisnes.



Esc. Villa Amengual, Lago Verde.



Esc. Villa Ortega, Coyhaique.

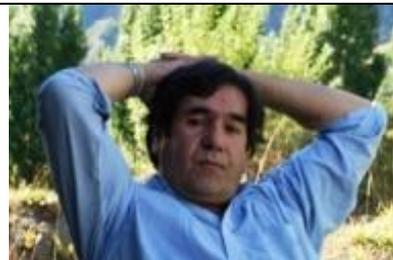


Esc. Valle El Frío, Chaitén.

Anexo 4. *Primera muestra*

PRIMEROS ENTREVISTADOS: MAESTROS DE ESCUELAS RURALES DE LA PATAGONIA

Marcos A. Aguilera, Escuela Arroyo del Gato, Coyhaique



Laura Hernández, Escuela Villa Ortega, Coyhaique.



Domingo Insulza D., Escuela Baquedano de Coyhaique.



R. Osvaldo Belmar Q. Escuela Río Tranquilo, Río Ibáñez.



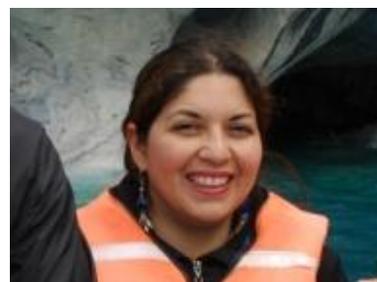
Hugo Manríquez Beels, Escuela de Ñirehuao,  
Coyhaique..



Juan Carlos Gutiérrez, Escuela Lago Atravesado,  
Coyhaique.



Carolina J. Videla, Escuela Valle Simpson, Coyhaique  
(Nuestra Informante Clave)



Mauricio A. Jeldres Suazo, Escuela Puerto Sánchez,  
Río Ibáñez.



Lino Expedito Orellana, Escuela Valle Simpson,  
Coyhaique.



Pedro A. Aros E., Escuela de Balmaceda, Coyhaique.



## **Anexo 5. Entrevistas**

### **Presentación**

No todas las entrevistas fueron transcritas, ni en toda su extensión. Una de las ventajas del programa Atlas.Ti, utilizado, es que permite procesar directamente archivos digitales de texto, audio, video y fotografías, con ello se ahorra mucho tiempo de largas transcripciones.

Las que se presentan en este anexo son algunas de las más importantes y completas.

#### **5.1. Entrevista Profesora Laura Hernández,**

Fecha: 5 de marzo 2013, inicio 17:15 20:35 Hrs.

Lugar: un restaurant en el centro de Coyhaique.

*Nací en Chiloé, mi familia es de Quellón. Acabo de estudiar un Diplomado en Excelencia en Liderazgo Docente.*

*Recuerdo que para mi primera destinación en una escuela rural, salí de Puerto Montt, viajando por 8 horas en barcaza hasta la península de Comau, recalamos en Ayacara, Comuna de Chaitén: llegué a las 4 de la mañana. Lo primero que me encontré fue con un reten de carabineros. Consulte donde quedaba la escuela, me muestran el camino y me dicen que tengo que caminar 10 kms. No tenía otra alternativa, esperar en el reten que amaneciera, y luego caminar.*

*Después unas horas caminando por una ruta costera llegué a la escuela un día sábado. En el lugar, no vi casas por ningún lado, no veía niños por ninguna parte.*

*Llevaba mochila, zapatillas, linterna, inicié mi caminata. Siempre ando con linterna. Después de varias horas caminando, llego una casa de tejuela, que era la escuela y un letrero que dice: Escuela Particular Reldehue. Tiene una cancha de fútbol. Al lado del colegio una cabaña muy pequeña. La escuela era una sala grande y una oficina, anexo un comedor. Una escalera que daba a un segundo piso que se usa como bodega.*

*Entré y me acomodé como pude en completa soledad. Me preguntaba qué vine a hacer aquí. Nadie salió a recibirme, la puerta no tenían llave, no había luz, teléfono, radio, estaba absolutamente sola. Así pasó la tarde y llegó la noche.*

*Tratando de conciliar el sueño sentí que algún animal grande se frotaba contra la madera del muro de la cabaña donde estaba, y eso me daba mucho terror pero no me servía de nada gritar o tratar de pedir ayuda o huir (era sólo una vaca, pero lo supe después).*

*Y al frente de todo, el mar, y detrás de la había una montaña. Tenía todo el mar para mí. Me sentí perdida, lejos de mis hijos, estuve todo el día siguiente sola, lloraba, mucho, recordaba a mi familia.*

*El lunes llegó el Auxiliar de la escuela, Don Fernando, vivía a unos 5 kms, y la Manipuladora de alimentos (cocinera). Lo único que recuerdo del nombre de ella es que le decían “tía Queque”. Al contrario del auxiliar que venía por el camino en bicicleta, ella bajaba de la montaña, por un sendero, que días después descubrí. Traía un canasto en la cabeza. En el*

*canasto traía baldes, y no entendía para qué, pero después observé que al terminar la jornada, bajaba la marea, y ella se iba a mariscar, una vez que llenaba su canasto y se regresaba a su casa, por el sendero del bosque con mariscos para su familia.*

*El día lunes aparecieron por primera vez los niños, eran 22 alumnos, me sorprendieron pues todos eran – niños y niñas- eran rubios y blancos. Lo primero que hice con los niños fue juntarnos en un círculo y cantar canciones, y que se presentaran. Eran hijos de pescadores.*

*Sentía mucha angustia, porque después de los cinco de la tarde quedaba sola. La soledad y la angustia regresaban conmigo. El ruido de las olas, y los pájaros del bosque eran la única música que oía. Así disfrutando las horas con los niños y temiendo su partida diaria estuve varios días, hasta que la manipuladora de alimentos - la “tía Queque”-, se acercó, y me dio una clave que me sacó de ese hoyo: “tía, usted debe adaptarse a los niños y al lugar”. Después de ese consejo todo comenzó a cambiar.*

*Cuando llegué a la escuela nunca había trabajado con aula multigrado, y sin darme cuenta comencé a trabajar con ese sistema, y con rincones. Los niños de primero y segundo iban a buscar conchitas, que nos sirvieron como cuentas. Un área débil en mi es la matemática , así que les hice una matemática bien concreta, y el entorno nos dio material didáctico . Salí a mariscar alguna vez con ellos.*

*Había una radio –transmisora – que a los días comencé a usar, se empleaba para la comunicación, con Chaitén, carabineros. Dependía de la dirección provincial de Chaitén.*

*La alimentación llegaba en lanchas cada dos meses, igual que el supervisor. El supervisor llegaba a visitar todas las escuelas iba a Built, Reldehue. Estuve tres años en esa escuela. Cuando estás en la ciudad lo tienes todo a mano, no tienes conciencia de esa abundancia. Cuando estás sola en el campo te das cuenta de eso, yo soñaba con un yogurt, tardé varias semanas en conseguir uno.*

*Un día la Manipuladora de alimentos me dio la clave, después de notar mi pena, soledad y desajuste de quedar sola, me dijo: “tía no espere que ellos se adapten a usted, es usted la que debe adaptarse”, con ese consejo hice click a los tres meses, tengo que abrirme a la comunidad me dije, Y de ahí comencé a disfrutar mucho. Una de las cosas que me gustaba mucho era recibir a los niños personalmente en las mañanas. Y despedirlos en la tarde.*

*Había algunos niños que tenían problemas de aprendizaje, pero me faltó experiencia para dimensionar bien sus problemas. No había niños en párvulos. Había apoderados analfabetos, alcohólicos, de madres solteras, la mayoría era analfabetos.*

*Los niños más grandes de 5 y 6 se perdían algunos días, cuando había abundancia de peces los padres los usaban para ir a pescar. Pescaba sierra, usaban a los niños para vender y en otros casos para secar en los fogones. Oye Sergio ¿porqué te pierdes tres días? Su respuesta era: “voy a pescar con mi papá”.*

*El profesor debe ser un gran observador siempre, tenemos que estar siempre leyendo la escuela, leyendo a la comunidad. Estar en contexto rural necesita una flexibilidad educativa de acuerdo al contexto. El*

*maestro no puede perder esos conocimientos previos. Necesita descubrir cómo aprovechar esos aprendizajes.*

*Un día apareció el supervisor, Gabriel Fernández. Yo no lo conocía, ni me avisó de su visita, me encontraba en plena clase, y mantuve mi actividad con los niños, y no le hice caso. Nadie me avisó quien era. Era un sujeto alto, con lentes, con traje formal y corbata que me dijo: “Y usted ¿no sabe quién soy?” y yo lo invité a hacerse parte de mi clase. El supervisor se quedó. Llevaba saco de dormir.*

*Una de las cosas que me marcó fue el microcentro, fue muy útil, teníamos un microcentro con las escuelas Rural "Poyo" G 1106, Escuela Rural "Built" G 1100 (nosotros éramos la Escuela Particular N.310 "Reldehue").*

*Estuve tres años en esa escuela, es como el plazo que me doy. Después me vine a la Escuela La Arroyo del gato, otra escuela Unidocente. Me enamoré también de esa escuela. Siempre me enamoro de las escuelas. Como trabajar con la familia, como apropiarse de su cultura.*

*Hice un diplomado en Liderazgo de Excelencia Docente, y ahora soy la Directora de la Escuela Pablo Neruda de la Villa Ortega, Coyhaique.*

*En la Patagonia los niños salen a acompañar a sus padres a esquilar, tenemos que rescatar y conocer ese contexto para no perder los aprendizajes.*

*Los carabineros de Ayacara se repartían las escuelas, había uno a cargo de cada una. Visitaban a escuela, dictaban charlas de seguridad, día del Carabinero.*

*Una de las actividades que me llena de satisfacción es haber llevado de paseo a todo mi curso a Puerto Montt y Chiloé. Me acompañaron la manipuladora de alimentos, el Carabinero asignado a la escuela. El jefe del retén le asignó a cada funcionario que se haga cargo de una escuela de la Península de Comau.*

*Yo le dije al carabinero que quedó a cargo de esta escuela que yo deseo que estos 22 niños salgan de aquí y conozcan afuera. “Hay profesora!” Me dijo, no se preocupe, yo armo las redes por radio, por lo que sea. Yo no sabía ningún requisito, pero toda la vida me los he saltado. Como estudié en Ancud, se que existe allá la Escuela de Carabineros, por lo tanto a través de ellos hicimos los contactos, teníamos dónde alojar allá, la barcaza tenía que llevarnos gratis. Contacté a mi profesora de práctica, y le dije yo quiero llevar mi curso a conocer su escuela. Los papás creían y confiaban mucho en mi. El carabinero fue con nosotros. Llegamos a Ancud, y nos recibieron en la Escuela de Carabineros, y teníamos todos los días un panorama. Y como yo quería tanto el yogurt, los llevé a la fábrica de lácteos. Regresamos por Puerto Montt, y no salía la barcaza, y yo dije acá, qué hago. Para los niños era impensable que el bus tuviera baño, y yo no les enseñé cómo salir, porque no se me ocurrió. Y uno quedó atrapado. Recuerdo haber llamado a la empresa de barcos, y fue a la biblioteca cuando me encuentro con el Seremi, quien nos consiguió regresar a Chaitén en un avión Hércules, por lo tanto tuvimos el regreso inesperado más espectacular que aterrizó en un pequeño aeródromo en Ayacara. Cuando regresamos a la escuela, estaban todas las mamás recibiéndonos con una fiesta.*

## **5.2. Entrevista profesor Marcos Anselmo Aguilera Jaramillo.**

Fecha: 12 de marzo de 2013, Hora de inicio: 17:05, Hora de término: 18:55.

Lugar: Escuela Arroyo del Gato. Escuela RBD 8362.

-----  
*Nací en Coyhaique en 1955, hijo de carabinero especialista en enfermería animal, estudié en la U Austral en Ancud, entre a trabajar en 1981.*

*Hice todas mis prácticas en escuelas rurales, y mi primer trabajo fue en un poblado de mineros, la escuela G42, en Puerto Cristal, Chile Chico a orillas del Lago General Carrera. Pagaban bien, y me sirvió para ahorrar, costaba mucho desplazarse en esos años, viajaba una vez por semestre. Ese viaje obligaba a cruzar el lago General Carrera, tomaba con suerte, un día completo hasta Coyhaique.*

*En Puerto Cristal la ruralidad es muy distinta a todas, por ser justamente una mina. Ahí la participación de los apoderados llegaba a ser cargante, eran muy organizados y participativos. El directo de la escuela era joven. Teníamos el 125% de zona, nos daban la luz el agua, alojamiento. Los de Coyhaique tenían 105. En esa época pertenecíamos al Ministerio, después cuando de cambió a los municipios se perdió parte de las regalías que teníamos.*

*Cuando cerró la mina de Puerto Cristal, en 1997, me fui a la escuela de Puerto Sánchez, el segundo de los dos pueblos de la empresa minera, en el mismo Lago, ahí fue profesor Unidocente. Era una comunidad de mineros y campesinos, por eso no se cerró.*

*Posteriormente me ofrecieron clases en un colegio subvencionado, era el*

*mejor de Coyhaique. En la escuela Mater Dei, de los Siervos de María, allí estuve 4 años. Después trabajé en otras actividades en forma independiente. Durante toda mi vida he desarrollado actividades económicas adicionales a mi trabajo como profesor. (parte de la entrevista se realiza en un sitio con cabañas para turistas al sur de Coyhaique, propiedad del entrevistado. NE).*

*Formé mi familia, y viví desde esa fecha en Coyhaique. También volví al trabajo municipal y estuve como 6 años en la escuela de Villa Ortega, del 88 al 94. Viajaba todos los días a unos 30 kms de Coyhaique, a dedo generalmente. Eran años de mucha nieve y lluvia.*

*La comunidad de Villa Ortega es mucho más pobre que Puerto Cristal, por ejemplo; está formada esencialmente por campesinos, ovejeros, cortadores de leña; mucho menos participativos en la escuela que los mineros de Puerto Cristal. También el Director era de bastante edad.*

*Cuando estuve en Villa había unos 200 alumnos, ahora hay 33; pese que hay más casas y construcciones en el lugar. Tenía jefatura de curso, hacía historia y matemáticas, la escuela contaba con unos 8 profesores y una maestra y tenía horas asignadas como UTP. En todas las escuelas, somos los profes los que hacíamos orientación educacional. En esta pega nosotros estamos orientando todos los días, por lo menos los básicos; no se los de media.*

*Tengo amigos separados pero todos con responsabilidad con los hijos. Yo también estoy separado, pero nos llevamos bien con mi ex; ahora la mujer más independiente, y eso cambia las cosas.*

*En 1994 dejé la Villa ortega, y me fui a la Escuela Canadá, que ahora se llama Pedro Quintana, la mejor escuela municipal de Coyhaique, hasta*

2012, cuando me destinan como Profesor Encargado a la escuela Arroyo del Gato .

La escuela de Arroyo del Gato es internado, a unos 80 km de Coyhaique, el 100% de los alumnos son internos, viven lejos de la escuela; el que vive más cerca vive a unos 3 kilómetros, y debe cruzar el río Ñirehuao en una balsa de plumavit que se guía con un cable.

Tenemos aulas multigrado, los niños de 1° a 3° los atiende una colega, y yo me encargo de 4° a 6°, decidí esa distribución porque tengo más experiencia en esos niveles. Me gusta hacerles matemáticas, en ellas soy bastante hábil. Tengo 6 alumnos en arroyo del gato, mi colega tiene 7. En la escuela hay además una paradocente que se encarga del internado y la manipuladora.

En Gato la población es muy dispersa, la escuela está en el camino, hay unas tres casas, una pequeña posta rural a unos 300 metros. Deben vivir en la zona unas 200 personas. Todos alejados, campesinos. La escuela es como el centro del gato. No hay radio, no hay ningún medio de comunicación. Justamente ahora vengo de solicitar al DAEM un teléfono satelital, para romper ese aislamiento. En Ortega se comunican con el retén de carabineros que hay ahí.

Hay cosas que son comunes en todas las zonas rurales en esta región que yo conozco: la forma de vida del campesino, el lenguaje, el vestuario, muy asociado a argentina, todos usan boina, todos usan cuchillo a la cintura, el recado de bastos, el mate, las alpargatas y las perneras de chivo

En arroyo del gato no se vende carne ni pan, porque la gente produce eso en sus casas. Hay un par de negocios chicos. Los niños de las escuelas más aisladas son muy sanos, más transparentes, todos son amigos, y la mayoría

*son parientes . No existe drogas; si alcohol en los padres, pero no es que sean alcohólicos.*

*Aquí en la región, el campesino esta adoptado a maneras más individualista. No hay un pueblo grande cerca, todos son campesinos, de Chiloé para acá el campesino es más individualista, acá vive solo, y eso lo ha hecho más autosuficiente.*

*Algunas actividades colectivas son de repente, pero son pocas, “Las señaladas” esa es colectiva se marca el cordero, se corta la cola se capan, y normalmente es un actividad de familias, donde normalmente colaboran familiares y amigos. Cuando es algo familiar, unas decenas de animales, se hace una fiesta, pero cuando se trata de de grandes cantidades, miles, el trabajo se hace con gente contratada. La señalada es para pequeños productores, como la minga.*

*(Eso explica lo de Chiloé, la economía era familiar, toda la economía de la isla. Nota)*

*La escuela participa como organizadora de algunas fiestas, por ejemplo el aniversario: apoderados y vecinos. Las fiesta de la escuela es la fiesta de todos, a la licenciatura vienen personas y no sólo familiares. En las escuelas rurales pequeñas, casi todos los niños son parientes.*

*Lo normal es que los profesores no lleven una bitácora o un informe de la vida de la escuela, sólo en el las escuelas del Lago General carrera, vi que algún profesor lo hacía.*

*Que pasaría en arroyo del gato. Si se cierra la escuela. Crearía dificultades para que las familias puedan instalar a sus niños en un lugar más lejos. Y además se perdería cierto dinamismo cultural que la escuela estimula en el lugar.*

*Los niños pre-escolares de Arroyo del Gato son atendidos por un programa de la JUNJI de Educadoras de Párvulos que los visitan en las*

*casas y les dejan tareas y materiales. Pero ese programa no tiene vinculación con nuestra escuela, aunque perfectamente podrían usar algún espacio nuestro.*

*No tenemos niños en programas de integración, tiene que haber niños que necesitan, pero todo eso implica costos económicos que nos limitan.*

*En un lager donde hay más profesores hay más perfeccionamiento, las escuelas pequeñas son más problemáticas para generar soluciones en el perfeccionamiento de los profesores, y además tiene más limitaciones porque dejar sin clases a los niños es más costoso para las familias que en las ciudades. Los niños tienen menos recurso en sus casas, y también la alimentación y el cuidado.*

*Tenemos que elaborar y responder los mismos informes de las escuelas urbanas que tienen 1500 alumnos. Sólo los controles y normas son menores, quizás. Nosotros tenemos el piso rural, por lo tanto no tenemos el problema diario de la asistencia; si viene un solo alumno igual recibimos la subvención como si fueran 36.*

*Si se cerrara El Gato, se perdería un espacio de actividad cultural en el gato. La escuela fomenta el cuidado de la naturaleza, en ese sentido la presencia de la escuela es un aporte al cuidado del patrimonio natural.*

### 5.3. Entrevista Prof. Hugo Octavio Manríquez Beels

Lugar: Escuela Valle de la Luna, Ñirehuao, Coyhaique.

Fecha: 12 de marzo 2013. Hora de inicio 12:50, hora de término 14:25.

#### Síntesis

*Maestro con 34 años en escuelas rurales. Antigua localidad ovejera, ahora más dedicadas a la leña y la madera. Diminución de los alumnos, con internado cerrado. Pueblo sin emprendimientos “Somos un frontera interior, una bolsa de atraso”. El desempeño rural se hace evitando “ser absorbido por el campo”. La escuela es un centro de la poca actividad cultural del lugar. El profesor es varón, especialista en historia, se considera hombre de campo pero no absorbido por el campo. La entrada a la vez un gran patio abierto - de la escuela muestra descuido.*

*Egresé el 1978 en Osorno, Escuela Rural "Tacamo Alto" G 396. Salí 16 marzo 1978 y en mayo de 1980 me fui a la F464 Las Cascadas, de Puerto Octay.*

*Año 2000 me vine a la Escuela Rural Con Internado La Tapera F 15, comuna de Lago Verde. Hasta el 2005 fecha en que llegué a esta escuela. En La Tapera tienen internet, teléfono, calles pavimentadas. El 2006 llegué al Valle de la Luna.*

*Entre el 2008 y 2010 me fui a la ciudad de Coyhaique, en el CIA de Coyhaique, y en la escuela Pedro Quintana Mancilla, Urbana. El 2010 me enviaron a Balmaceda, y el 2012, y me devuelven a Ñirehuao.*

*Hay bastante diferencia entre la comunidad de acá y la de La Tapera, allá la gente es como orgullosa, con una alta opinión sobre sí misma, gente*

*muy orgullosa en el buen sentido. Esta comunidad, como Balmaceda viven con más esperanza que el Estado ayude, tienen menos iniciativa. Esperan del Estado, pero no confían del Estado. Es gente con menos iniciativa acá.*

*No le creen a l estado. El alumno hasta 6to es fácil, es dócil, tiene interés, tiene altas expectativas. En cambio los alumnos de sétimo y octavo, son normalmente desmotivados, no sé en qué irá.*

*(Saca cuentas mentalmente, y dice:) Todos los alumnos actuales van a continuar en Coyhaique. Los actuales alumnos de 8vo todos van a ir a Coyhaique, todos siguen en la media. No sé si el próximo año será igual. No puedo pronosticar como les va a ir, las condiciones son muy cambiantes, este año.*

*Estoy en la zona desde el 2000, no me se considero patagón, me considero gente de campo, en muchas de mis costumbres, mis actitudes. Aunque no me ha absorbido el campo. Sigo leyendo. Sigue leyendo unas tres novelas al mes. Yo tengo la mención de historia, leo ensayos.*

*Todos los alumnos se consideran patagónicos. También todos los alumnos se consideran chilenos. En La tapera se consideran más que acá, pero también chilenos, la escuela entera baila cueca pero también baila chamamé. Nosotros acá en Ñirehuao hacemos un encuentro de música folklórica. Ganamos un encuentro folclórico con música campesina. La fiesta folklórica más importante es el desfile del 18 de setiembre, este año con la capilla católica, la junta de vecinos y carabineros. Se hace asado al palo parado.*

*El pueblo es chico, pero igual separado por barrios. Uno sale de visita donde el vecino, eso yo lo echo de menos cuando voy a Coyhaique. Aquí visito a mi vecino me hace pasar me siento, tomamos mate, nos informamos de las noticias del barrio. Los velorios son todo un*

*ceremonial, con visitas, con comida. Los velorios los hacen en sus casa la gente más pudiente.*

*Yo tengo casa aquí en el pueblo. Hay guitarrista, acordeonista, en cada comunidad hay músicos.*

*Aquí se hacen el asado parado, el año pasado pal 18 hicimos cuatro corderos. Aquí aunque usted no lo crea hay varios barrios distintos, aunque sea pueblo chico. Estas cuatro casas no son el mismo barrio de las cinco casas de al lado. El aniversario de la escuela, la fecha la cambiamos, por ejemplo el año pasado que fueron elecciones.*

*Tuvimos microcentro. Los microcentros de Coyhaique murieron; el MECE rural erró por los recursos, yo le había mejorado el aporte en recursos. Otro problema en esta región hubo dificultad para trasladar a los profesores y eso es otro factor que atentó contra, en especial en invierno.*

*Hay una disminución de alumnos, como en muchas partes. Este año cerré el internado porque no tuve gente.*

Evolución de la Matrícula		
Año	Matrícula	Terminaron
2002	100	90
2012	69	60
2013	50	¿?

*Los retiros se producen por traslado a Coyhaique. Una familia se fue a Punta Arenas; otro se fue a Arroyo del Gato, pero ahora volvió, la mamá tiene vehículo, 2 chicos se fueron a Puerto Natales, otro se fue a Punta*

*Arenas. Se van a Punta Arenas, y la pega de la oveja es la misma eso facilita que se cambien.*

*Aquí hay dos estancias grandes ganaderas, Baño Nuevo unas 40 mil hectáreas, y Ñirehuao con otras 40 mil creo. Pero no son las actividades que dan más empleo, la leña y la madera dan más empleo que las ganaderas, de todos lados bajan con la leña en esta época (fines del verano austral).*

*La pérdida de matrícula es una responsabilidad del Estado, no hay desarrollo, estas villas están abandonadas desde el punto de vista económico, “Somos un frontera interior, una bolsa de atraso”. La gente joven no tiene futuro económico, al menos que sea pequeño agricultor si tiene campo, pero el que no tiene campo tiene que partir.*

*La gente joven aguanta un año y parte, uno de los topes es que cuando se es joven se tiene la expectativa de formarse, y aquí eso no es muy facilitado. Este año cerré el internado porque no tuve gente.*

*No hay gente en el campo, no hay gente joven ni cabrería. Hay despoblamiento de la población rural. Si esta escuela se cerrara el impacto sería que a los cabros que les costaría mucho ir a estudiar a otro lado, un alto costo. Segundo la poca actividad cultural que hacemos se perdería.*

*La escuela rural desde el punto de vista de la autoridad está siendo desaprovechada. La coordinación de los organismos del Estado. Yo le sacaría más provechos a las escuela rurales como esta. Estas escuelas se mantienen en basa a la subvención, acá no existe el piso rural.*

*Yo usaría el espacio de la escuela para coordinar servicios del estado con la comunidad y la educación. No lo hago porque seguro no me van a*

*canastear (pescar, hacer caso). Haría un plan anual de visita de las instituciones, las instituciones, que vinera el SAG, la CONAF, Carabineros podría venir a hacer charlas, a los alumnos en clases, a los vecinos. Yo podría programar con ellos y podríamos potenciaría lo que es la escuela, y eso mejoraría la educación, la transferencia de ideas, la coordinación, el compromiso de la comunidad, etc..*

*Esas actividades podría tener un programa de historia podría tener una persona del SAG, el cuidado la naturales con la CONAF, La ley de pesca y caza, la brucelosis, etc.*

*No existe un plan de desarrollo rural en Chile, en general, lo vi en el norte y lo veo aquí. Para un profesor que venga acá, sería muy bueno que se prepare en varias materias, y bien preparado. Por ejemplo necesita varias materias, manejar muy bien lenguaje, matemáticas, el profesor de primero y segundo mejor tiene que ser más fuerte y mejor preparad para la enseñanza de la lectura y la escritura. Hay niños acá que se atrasan mucho, y eso no es posible que siga. Recién paso por una sala y le pregunto a una niña de primero las letras y no se las sabe, en cambio mi nieto con 6 años, que todavía no entra a la escuela, ya sabe leer.*

*El profesor En la actitud como persona tiene que tener una formación para enfrentar la situación rural sin que el campo lo absorba. La ética del trabajo debe ser muy firme, tiene que seguir siendo el mismo aunque adopte el vocabulario, la vestimenta, y gustos de alimentación, no puede absorberlo la ética de trabajo de acá. , la ética del trabajo de los apoderados va respecto con los ciclos de naturaleza. El campo absorbe, el hombre leñero trabaja de noviembre a marzo, pero el resto nada, los que trabajan en la leña. El campo siempre absorbe, hay buenos y hay malos.*

*Acá hay una situación rara, que es difícil ver para los afuerinos, cuando trabajé en Tapera, hablé con el auxiliar Aníbal Arias Solís, y él me dijo: “yo cuando me llevaban de Lago Verde, de Tapera a Aysén y de vuelta, me llevaban en avioneta, porque no había camino. Pero a mí que me habría gustado conocer el tren”. ¿Dónde usted puede escuchar algo así?. Hay diferencias de ese tipo porque yo creo que son rasgos del aislamiento.*

*vallelaluna@hotmail.com*

**5.4. Entrevista Prof. Prof. Juan Carlos Gutiérrez, Lago Atravesado.**

Fecha: 6 de marzo 2013. Hora inicio: 15:35 hora de termino 17:42 hrs-

Lugar: La escuela.

Síntesis:

*Una escuela muy pequeña, en comunidad pequeña, pero cerca de Coyhaique. Una experiencia de 19 años del profesor. Muy buen testimonio del trabajo con Microcentro, ya ausentes por problemas de costos para al DAEM. Comunidad rural típica sector pobre pero participando del la modernización y el desarrollo: invernaderos y cultivos no tradicionales, TV satelital en las casas, autos, niños más asertivos, despoblamiento.*

-----  
*Nací en Coyhaique, mi padre nació en Arica, y mi madre era chilota. Egrese como profesor de la Austral, Sede Ancud.*

*Mi primer trabajo fue la escuela de Bahía Murta, llegue el año 80 y estuve dos años. No he vuelto a ella. Era una escuela similar a esta, con un pequeño internado; la recuerdo oscura, menos acogedora que esta, con una pintura desgastada. Estaba en un sector muy aislado al lado del Lago General Carrera. Era una escuela completa, tenía una buena dotación docente. Se mantiene hasta ahora, esta en un valle con agricultores y ganaderos.*

*Después me fui a la escuela de Rio Blanco, camino a Balmaceda, donde estuve 1 semestre haciendo reemplazo. Luego fui a una escuela camino a Aysén a unos 11 km de Coyhaique, la Esc. Alto Bahuales, esa escuela fue*

*cerrada posteriormente.*

*Me vine acá a Lago Atravesado hace unos 20 años. Siempre he sido Profesor Encargado o directivo. Cuando yo llegué se este local estaba haciendo la transición desde una casa campesina donada por un poblador que había sido adaptada como primera escuela; se ubicaba aquí al lado (el local actual es distinto, bastante más moderno, adecuado), llegué por acá el año 91 o 92. He visto el avance y el progreso de la localidad: caminos, llegada electricidad, posta de salud, agua potable.*

*La gente ha cambiado bastante en el lugar, al comienzo eran muy luchadores y especialmente colaboradores con la escuela. Daban su tiempo en trabajo, arreglaban el cerco, arreglaban la escuela, su estructura, si había una gotera cambiaban una plancha. Los apoderados eran muy comprometidos, era cosa de pedirles solamente.*

*Ahora está más difícil, están - según ellos- ocupados, nunca me dicen que no, pero me dicen cuando tenga tiempo, están ordeñando, haciendo queso, sembrando, haciendo cualquier cosa, pero ya les cuesta más.*

*Los padres y las familias, viven mucho mejor ahora que hace 20 años. Tenemos uno 20 alumnos, con aula multigrado, de 1° a 6°, tenemos dos cursos, con 3 profesores; cuando llegue acá había dos maestros.*

*Trabajé Microcentro unos cuantos años; nos organizábamos con todas las escuelas uni bi y hasta tri docentes de la comuna, y había una intercomunal de la Comuna de Puerto Aysén. Fue muy buena experiencia, un aporte porque se conversaba la realidad de esas escuelas. También era positivo que el Ministerio de Educación les daba un apoyo significativo y*

*específicos para las escuelas rurales. Los Microcentros estaban funcionando pero nuestro sostenedor nos retiró porque él quería un aporte económico. Y él decía: “chita, yo tengo que poner el bus, gastar en combustible y pagar horas extras al chofer; entonces necesito el aporte del Mineduc”. Y como el Ministerio no le dio el aporte, sólo dio el de alimentación para profesores, el jefe de DAEM dijo no podemos seguir. De eso hace como 6 años.*

*Justo ese Daem terminó su período el año 2012. En general los alcaldes de derecha aplican mucho la rentabilidad.*

*Creo que el Microcentro es necesario es la única entidad que nos ayuda a bajar las circulares, procedimientos y aplicaciones hacia el aula, ellos nos ayuda a filtrarlas.*

*Trabaje con el mece rural; tengo buenos recuerdos del mece rural, por la asesoría tecnológica y la contratación de especialistas que nos ayudaban a hacer muy buenos intercambios.. Trabajé el año 1992, funcionábamos igual que el Microcentro, cuando el tiempo estaba bueno íbamos a las escuelas más lejanas.*

*En reuniones de colegas dicen algunos “chutas el campo es perverso”, en el sentido de que a las escuelas y profesores rurales todo se le complica. Yo les contesto, no porque yo estoy aquí en todas las reuniones. Pero me dicen: “En el sentido que las capacitaciones, los nuevos deberes de las escuelas grandes urbanas te tienen montón de presiones”, yo les digo : “pero si son las mismas”.*

*En las capacitaciones yo les he encontrado algo de razón, porque a veces uno llega tarde, y a veces no llega. Entonces yo le he dicho al Ministerio de educación porqué nosotros las escuelas rurales no partimos una semana*

*más tarde, y hacemos todo esto. El ministerio ¿Qué es lo que hace?: de repente nos citaba a capacitaciones por abril por ejemplo, de repente estábamos 3 días sin clases. Entones había que decirles a los apoderados, “chuta, no vamos a tener clases durante 3 días”, y eso no les caía muy bien y: “Pero no dicen tanto esto que no hay que perder clases, y ustedes cómo así. Y yo les decía: “es cosa del Ministerio”.*

*En eso también nos ayudaba el Microcentro. ¿Cómo nos arreglamos para alguna forma ustedes reciban la capacitación?. Era mucho más fácil y efectivas las reuniones de capacitación con el microcentro. Venía el especialista en el Lenguaje y comunicación, en matemáticas, en evaluación y eso lo recibíamos directamente. Eso es lo que echamos de menos del microcentro. Sí ahora es uno el que tiene que rebuscárselas.*

*Las provincial del Ministerio no todas las veces han sido buenas. Con ellas se produce el contraste con nuestra realidad. Nosotros no tenemos el piso rural, y a nosotros nos cuestan algunas imposiciones: somos una comunidad pobre, y era muy fácil perder asistencias de alumnos y eso nos baja los ingresaos. Con los niños rurales pasa que el papá parte al monte a cortar leña con la ayuda del niño, y el alumno pierde clase; y así pasa con otras actividades.*

*El Ministerio de Educación ha disminuido buenos supervisores. Ha habido mucho cambio de funcionarios. El supervisor comprometido porque había trabajado mucho tiempo, que conocía las escuelas rurales ha desaparecido. Ahora hay mucho supervisor que llega por afiliación política. Ahora tenemos el problema de la política, donde aprovecho de contratar de mi partido.*

*Antes había supervisores más profesionales, más comprometidos con 20 años de trabajando con las escuelas. Ahora la cuestión de la política está metida, igual hay una desconexión: ahora es frecuente que el supervisor queda de conseguirme un libro, pero salen de acá y llegan a Coyhaique y se les olvida.*

*Respecto de las costumbres de la zona hay pocos recuerdos de trabajos colectivos como la minga. En los primeros años que llegué con cierta frecuencia se hacían en forma colaborativa el cierre del cerco de la escuela y otros trabajos así, pero después de ha hecho más difícil.*

*La minga no existe mucho acá, yo pienso que la competitividad que se ha ido sembrando en aras del progreso del dinero ha hecho más individualista a la gente. Hay poca presencia de población indígena, y los que están, están asimilados. Sólo en Coyhaique hay organizaciones que han surgido, como mapuches y güilliches.*

*Aquí en los alrededores la comunidad son unas 200 personas , y unas 30 o , 35 casas. Los niños de aquí terminan y se van directo a Coyhaique. No tienen problemas para adaptarse, al parecer, y todos terminan allá su cuarto medio. Se adaptan bien.*

*Hay una estación repetidora de TV, pero todos prefieren estas famosas antenas de "Direct-TV".*

*Quedan muchas costumbres patagónicas argentinas: por ejemplo las apuestas de la taba, las carreras, jineteadas subirse al caballo hasta cuando aguantan, El truco con naipe español, con campeonato. La mayoría toma mate. Aquí en la escuela los auxiliares y los profesores.*

*Aunque siempre nos hemos sentido chilenos.*

*Todos han ido a Argentina. El Estado chileno fue siempre muy mezquino, con los pobladores que vivían acá, Mi papa que vivió en Balmaceda, su sitio quedó dentro del aeropuerto, se lo vamos a expropiar y le vamos a pagar, no se preocupe; hizo todos los trámites pero mi viejo murió esperando la famosa indemnización del Estado. Ese mismo ejemplo usted lo generaliza, A la mayoría de los pobladores les ha pasado que el estado le ha sido chueco.*

*Oiga viene uno de Estados Unidos, y compra un sitio le dan al tiro todas las facilidades su título. Esa es más o menos la situación.*

*Por eso cuando viene eso de Hidroaysen (polémico gran proyecto hidroeléctrico), aflora ahora es ese el resentimiento que tiene la mayoría: se les da facilidades a otros. La gente ha recibido más ayuda de argentina que de Chile, en ese aspecto. Si usted antes estaba enfermo partía a Comodoro, en vez de vaya a Puerto Montt, vaya a Santiago.*

*Hay muchas facilidades para ir a Argentina, al otro lado tenemos poblados chicos, el principal era destino era Comodoro, como destino de trabajo, de salud, como de paseo, y dependen del auto, aunque hay bus también. Yo no voy mucho, Mi papá era muy crítico con los argentinos, era muy chileno, como vivíamos en la frontera: y él decía ¿porqué los chilenos somos tan tontos? Mira fíjate como son los gendarmes, el límite está ahí, y ahí mismo instalaron su gendarmería, en cambio los chilenos, el límite está aquí, e instalan por allá su retén. Tenía razón.*

*Trabajaba en correo, en LAN Chile (cuando era Estatal), en cosas de*

*servicio. Y como su propio papá había sido marino, se le pegó mucho eso de la chilenidad. Entonces él sabía cantatas, canciones marinas. Y también los que nacimos y vivimos en la frontera teníamos un chilenismo muy exacerbado por que los argentinos siempre se han sobrepasado con los chilenos. Por ejemplo, tengo un recuerdo que no he olvidado: yo era chiquitito y me dijeron: salgamos a cazar, se pusieron los rifles, equipos para salir a cazar conejos, zorros y montones de animales salvajes que se cazaban, y veo que se pone un revolver en la cintura debajo del cinto, un revolver chiquitito, y me llamó la atención les dije ¿oye y si vamos a caminar por los cerros para que te pusiste un revolver si llevamos una escopeta y un rifle?. Entonces me dice: es que si salen los “Cachacos”, (los gendarmes argentinos), ellos me ven si muevo el rifle, y quizás me disparan, en cambio debajo de la manta con esto, los puedo apuntar sin que me vean, una manta de lana. Incluso le disparo para asustarlo, era un pariente. Antes todos usaban revolver, mi papá, pero después las vendieron todos. De repente cuando se agachaban se les asomaba la puntita del revólver. Las personas se sentía más seguras.*

*Se usaba con los gendarmes, así como el campesino la mayoría usa aun el cuchillo verijero. Que llevan escondido en la faja y les sirve para todo. Claro ellos quieren cortar un cuero un alambre, para todo les sirve.*

*Yo lo vi hasta el años 1968, desde el 70 para arriba había más control de carabinero. Antes era más común y más abandonado todo. Por ejemplo, como no había tanto vehículo y a usted viajaba le tocaba caminar kilómetros, y de repente lo pillaba la noche, y entonces había una casa y usted pedía alojamiento, Si lo conocían lo hacían pasar, pero si no era conocido le daban algún galón con un fogón y le pasaban algunos cueritos. Si era persona de confianza, ha usted es tal, si conocía a su papá a su*

*mamá, lo trataban bien, buena alimentación.*

*Era más frecuente ver gente peleando. Yo aprendí que la gente se respetaba y se cobraba a las deudas incluso. El que se iba con una deuda sabía que se la iban a cobrar, era como la Ley de la Patagonia. Tenías que ser respetuoso por obligación si se te pasaba la mano, pedías disculpas al tiro, si no hacías eso después tenías un enemigo que y te la iba a cobrar. Los primeros que llegaron tenían el duelo, pero yo no vi eso.*

*A mi mis padres casi no me pegaban, yo era medio hijo regalón pero rara vez me pegaron. Di coscachos algunos alumnos por papas que me lo pedían: “este se lo traigo para que me lo amanse, mire que en la casa hace lo que quiere conmigo”. Y él le decía al niño: “ el está autorizado para si te portas mal te corra coscacho o patillazo, lo que sea”.*

*Hace un año y medio nos cortaron Internet,, dijeron ahora pasa a manos del sostenedor, y no se repuso. Ahora hicieron un contrato que está todo listo para el mes de agosto. Para conectarme me voy a Coyhaique y ahí me conecto. Ahora nos conectaron el teléfono y eso nos sirve aunque es muy lento. En los próximos meses .*

*Yo nací en la Patagonia, soy patagónico, hasta los inviernos ahora son buenos. Un encariña con la tierra. La nieve comenzaba en marzo la nieve. En abril era típico otra nevazón grandes que iniciaban el invierno. Y así uno tenía que sacrificarse todo el invierno.*

*Las familias de mis alumnos son pequeños campesinos independientes, aprovechan todas las temporaditas, y ahora se les está dando impulsos para crear nuevos productos. Antes todo se movía en torno s ovejas, para vender la carne o la oveja misma, las lanas, vacunos también; ahora se*

*están ampliando a hortalizas, frutillas, invernaderos, los quesos.*

*Antes vivían mejor los profesores: Cundo escucho esa propaganda que invita a postular a profesor: saca buen puntaje entre a profesor y te pagamos la carrera, pero no le dicen lo que es un profesor trabajando sesenta años en un aula, si tu eres esforzado como profesor, y has trabajado duramente para sacar buenos rendimientos en tus alumnos, tu a los 60 años estas bastante tambaleante.; quizás bien físicamente como hay algunos, pero psicológicamente pero lo que es psicológicamente, se produce un agotamiento. Si Ud. ha tratado de sacar lo mínimo a sus alumnos, está bien seguro, pero si se ha esforzado por sus alumnos usted a los 60 años tiene un agotamiento que es imposible esconder.*

*Los profesores de antes que jubilaban a los 30 años, yo pienso que eso estaba bien, era bien merecido. Nosotros trabajamos en la mayoría de los casos con alumnos vulnerables, donde recibimos de todo, es impensable el no cansarse, yo tengo 56 años y ya noto un agotamiento.*

*Cuando llegué había carretas con bueyes, ahora es más fácil adquirir vehículos no es que haya mejorado el nivel de los profesores. En general todavía se ve que le falta mucho al profesor para un estatus. Lo dio en la misma capacitación , yo veo que a un médico, incluso el militar y el carabinero cuando lo mandan a hacer un curso de capacitación lo mandan oiga usted a partir de ahora parte a Santiago 3 meses, 6 meses y se olvida del trabajo.. A partir de ese momento se le olvida de su trabajo. En cambio un profesor aunque se sea haya ganado una beca, tiene trabajar igual; al final uno sale arrancando de la capacitación para terminar la pega. Dicen: “ va a ser la mejor capacitación”, pero normalmente para nosotros se interrumpe por qué no dejamos el trabajo en la escuela.*

*No es que uno este contra HidroAyseén, yo veo más por el lado de una justicia patagónica, porque el estado siempre mezquino con la región, Porqué apoya una empresa que va a intervenir acá. Y que va a ser un daño, que está minimizando.*

*Yo he viajado por la Zona norte de la región, y hay hartito que hacer con los caminos. Yo cuando estuve en la zona de General Carrera no había caminos. Ahora hay una enorme facilidad, usted toma un vehículo y parte. Antes si no era en los aviones, era difícil. A los aiseninos a la mayoría les ha tocado volar. Antes la única forma de llegar era por avión. Cuando llegaba alguien del norte, y el avión tenía una subida o bajada rápida se escuchaba el grito, y todos nos reíamos de eso, porque así gritaban eran los afuerinos.*

*El niño de ahora se expresa mejor y especialmente dice lo que siente, puede decir antes los chicos eran más reservados. No sé si por instrucciones que les daban los padres. Fui una vez a Santiago y no me gustó mucho, He estado como dos veces en argentina.*

## 5.5. Entrevista Profesor Dir. Domingo Insulsa

Escuela Baquedano Coyhaique.

Lugar: casa del profesor y oficina en la escuela.

Entrevista: 11 de marzo de 2013. 18; 15 19:40

Profesor, Director de Escuela

-----  
*Nací en 1948 en Coyhaique, mi padre carabinero, llegué a la zona en 1928. Me titulé en la Normal Abelardo Núñez de Santiago en 1973.*

*Actualmente soy Director de la escuela Baquedano fue y es la municipal más grande de Coyhaique, con unos 600 alumnos. La emblemática, sigue siendo la municipal más grande.*

*Me inicié en el año 1973 en una escuela particular, siempre en la Zona de Coyhaique. El año 1973 estuve en Maniguales, escuela rural, contábamos con 7 profesores, tres de ellos eran de Santiago. Una colega que llegó de Santiago estuvo unos días no más y después se devolvió. Otra colega quedó ahí, otro profesor que llegó conmigo venía de Valdivia y se fue a Mañihuales y todavía está allí.*

*Después del golpe del 73, por movilidad del nuevo régimen, me fui al km 20, estuve en El Balseo, en la Escuela Hogar. Ahí estuve 5 años, había unos 11 profesores, una escuela con unos 120 niños vulnerables los enviaban los juzgados. Había clases, manipuladoras, lavanderas, ecónoma, de todo.*

*En ese tiempo no se entregaba el alimento por medio de la Junta de Auxilio, se compraba la alimentación con fondos propios. Hablamos del*

año 74 75. Muchas veces el Director le decía a veces le decía cómprate unos bistocos, y se los dejaba para él. Uno de nuestros colegas pololeaba con la cabra, habría una ventanita y por ahí nos llegaban algunos bistecs. Conocí la educación rural antes del MECE, cuando todas las escuelas eran del Ministerio de Educación, egresé de la Normal José Abelardo Núñez. Viajaba de Coyhaique a Santiago: en barco hasta Puerto Montt, avión algunas veces cuando se podía. Mi viejo era funcionario de carabinero, jubiló como suboficial mayor, y le alcanzó para mandarme a estudiar.

Tengo una hermana que llegó a 4to medio, y una vez que comencé a trabajar, cuando quiso re ingresar a la enseñanza media no pudo hacerlo por la edad. Cuando se creó el Liceo nocturno pudo sacar el cuarto medio y trabajó en una notaría. Todos aprendimos a escribir a máquina con la que tenía mi viejo.

Al egresar de la Abelardo Núñez me vine a la Patagonia. Mientras estaba en el Balseo hice clase en la Escuela E-7 de Valle Verde, unos 10 kilómetros más allá.

Lo único que tenía en común Valle Verde con El Balseo era el internado. Los chicos de Valle Verde eran más preocupados. Los de El Balseo no tanto, tenía más niños con problemas conductuales. Aunque tengo el gusto de haber tenido dos alumnos destacados ahora en El Balseo. El Diputado Alinko llegó el 1974, llegó allá por la detención de su padre en el año m1973. Yo fui Profesor Jefe de él en V y VI año. Era bueno para la pelota y muy buen lector, porque pedía siempre permiso para quedarse en la biblioteca. Con frecuencia nos encontramos con él, me dice “mi profe”.

Valle verde y El Balseo eran casi similares. En El Balseo habían una dos, cuatro, cinco alrededor de la escuela y en Valle Verde habrían una tres o 4, más no habían. Las dos escuelas tenían acceso por el camino público.

*Más aun El Balseo porque había un control , un reten de carabineros. Cuando cambiaron el camino Valle verde quedó a unos 800 metros lejos del camino.*

*Después me vine a la Escuela Baquedano. Mi ex Director, don Héctor Soto me trajo, el se vino de Chacabuco a la Baquedano, y una vez nos encontramos en el Estadio y me dijo me dijo yo tengo ganas de traerte, me conocía como bueno para el basquetbol e hizo los trámites y logró traerme a la escuela Baquedano. Llegué a la Baquedano en julio del 1977 y permanecí hasta el 2002.*

*Mis hijos terminaron cuarto medio y se fueron a estudiar a la universidad, tenía que mejorar nuestro sueldo que recibíamos con mi señora, que también es profesora. Y justo salió un concurso público para Director de la escuela Valle Simpson . Así entré al concurso el 2003, y salí seleccionado para irme de director por 5 años al Valle. Una vez cumplido el plazo se inició el nuevo formato de concurso, esta vez con propuesta.*

*Esta vez la Comisión, por última vez, estaba compuesta por una representante del Centro de Padres, que en esa oportunidad decidían los concursos. Y en este caso sucedió que un profesor ya había sido profesor allá, y justo profesor de la representante del centro de padres. Como eran varias etapas, ella pasaba a verlo varias veces. Y como yo vi la planilla ella, la apoderada fue la que decidió el resultado: se prestaba para que el resultada estuviera arreglado. Ahora en cambio se hace por alta dirección Pública.*

*En ese oportunidad salí seleccionado por un segundo período de cinco años, salí como Director de la Escuela Valle Simpson hasta junio del 2012.*

*La escuela urbana es no tan de piel. A diferencia de la escuela rural en que uno conoce a todos los chicos. Es otro trato. Cuando yo estuve los 5 años trabajando en El Balseo, los cabritos todos colgados de los brazos, y aunque uno era más joven: "chicos vamos al río a bañarnos", y para allá íbamos. Chicos vamos a caminar, ya vamos, chicos hoy día está lloviendo, salgamos a jugar nomás. Se establece otra cosa. Eran unos como 140 alumnos.*

*En Valle Simpson cuando yo llegué eran 150, y 10 años después, el año pasado cuando me vine habían 100. No disminuyó tanto porque dimos la pelea por mantener los alumnos.*

*Valle Simpson, con los alumnos uno establecía un nivel de conocer más la vida digamos, se puede decir íntima de esas familias. Por ejemplo ellos te contaban cosas que no cualquier niño cuenta, que mi papá llega curado todos los días, que le pega a mi mamá, que por eso yo no quiero seguir estudiando, que por eso no quiero seguir estudiando, que quiero ser sólo un campesino, entonces es otro tipo de relación que a lo mejor otros no lo logran otros profesores, pero yo si los conocía porque yo me quedaba mucho en el internado. El internado da problemas, pero hay que saberlo llevar. Cuando recién llegué, Había alumnos que se fugaban, muchas niñas que llevaban alcohóles y muchas veces los paradocentes no detectaban eso, o llegaban ebrias, porque era mixto. Fue problemático los primeros años, pero afortunadamente yo tuve ahí un equipo de paradocentes que fueron muy leales para trabajar conmigo. Sacamos a muchos chicos adelante.*

*Yo fui interno, un año, un hecho que marcó en mí, ser responsable primero; mantenerme por sí mismo, ser también independiente. Incluso en*

*otra época los alumnos eran los mejores, Ahora eso cambió y se perdió; a los niños les gusta estar viendo tele. Recuerdo que un paradocente escuchó que la JEC s había creado para que los alumnos reforzaran los hábitos de estudio.*

*Cuando entré a trabajar a valle Simpson habría unas 400 personas, mas menos, la población adulta aumentó porque hicieron más poblaciones, pero la población estudiantil bajó con el tiempo disminuyó, por que las familias se vienen a Coyhaique, porque cuando el niño entra al liceo, debido a la cercanía y el camino bueno. Cada vez va a perder más población cuando arreglen el camino.*

*Va a pasar, creo yo, lo mismo que pasó con Balmaceda, que también tenía un grupo escolar grande con internado, y los niños que son hijos de carabineros y gente de la Fuerza Aérea y los demás se vienen a estudiar a Coyhaique porque tienen un bus que los trae en la mañana, un bus de recorrido habitual, y los devuelve en la tarde a las 6 de la tarde.*

*Como los papás prefieren traer a los niños a lugares donde les van a enseñar mejor, lo traen acá. No estoy diciendo que la enseñanza sea mala, porque hay profesores que entregan todo el currículo que deben pasar, como en todas las escuelas, hay algunos que si otros que no y otros que se mantienen ahí. Yo recuerdo que en el tiempo que estuve allí, lo que más pedía era mejorar todas las mediciones SIMCE.*

*A partir del año 90 nunca ha habido una mejoría para los profesores. Yo recuerdo que para el 11 de setiembre iba a haber un arreglo para los profesores que iba a ser muy bueno, y lo iban a pagar el 11 de setiembre y sucedió lo que sucedió. Acá hay una asignación de zona pero no es significativa no se hace sobre el total.*

*Oswaldo Verdugo negoció en una gran huelga que tuvimos una mejora de 300 o 400 pesos, una vergüenza, ahí yo me desencanté del Colegio de Profesores. Mi Señora acaba de jubilar con un mísero sueldo de 200 Lucas. Y yo creo que también voy a jubilar con unos 300, más no porque estuve muchos años con 30 horas.*

*Los profesores han bajado de categoría, porque yo los he escuchado, y me he enojado con algunos, cuando alguien le pregunta y tu quien eres, contestan: yo soy profesor no más. Yo soy cachetón del hecho de ser profesor. Me creo, nadie me puede pasar a llevar por el hecho de que yo sea profesor.*

*Cuando alguien me falta el respeto yo le digo: por ejemplo a algunos apoderados, yo les digo: ¿dígame usted qué hizo cuando fue estudiantes, hasta qué curso llegó usted?. “No es que yo tengo, 7mo año”. “Bueno, no puede usted compararse conmigo, no puede. Yo me preparé para algo, me especialicé para algo, me sacrifiqué para algo, ¿y Ud. Me va a venir a faltar el respeto? ”.*

*Entonces hay que creerse el cuento, no hay que decir (imita): “yo soy profesor nomás”; me cargan esos maestros.*

*Cuando estaba en el Valle de Simpson, yo quería armar un proyecto de integración, porque hay muchos niños con dificultad en el Valle. Lo armamos, entonces llegó una chica, sicóloga que fue compañera de curso en la universidad de mi hijo, yo tengo un hijo que es psicólogo. Cuando armamos el proyecto yo le pasé una lista de los alumnos que yo creía que necesitaban atención; la chica corroboró que el listado mío era concordante con sus exámenes de los niños.*

*Un profesor de apellido Jara, que tuve, siempre me dijo: ustedes van a ser profesor, en cualquier lugar que vaya va a ser el centro de todo. Su usted va a un lugar donde haya un campo, usted va a ser un referente para todos, si usted va a ser el presidente del club deportivo, del club de rodeo, y esto y lo otro. Y cuando tenga que hablar usted tiene que tener las ideas claras y estar bien preparado, porque usted no va a ir e improvisar y quedarse a mitad de camino en blanco, porque . Usted prepárese antes, escriba antes, memorice antes si quiere, o llévelo un papelito, pero cuando tenga la madurez suficiente, la experticia podrá improvisar. Más preparado que cabeza de chanco, un término chileno.*

*La licenciatura de octavo, a ver colegas quien hace de maestro de ceremonia. Y esa vez y todas las veces me ofrecí como maestro de ceremonias. Y eso me ayudó mucho, porque uno se presenta ante los alumnos, pero tiene lo mismo frente al público, se aprende a pararse.*

*Llegué a Valle Simpson, empecé a trabajar, la gente me empezó a conocer. Al principio una apoderado me dijo en una oportunidad: Don Domingo, me dijo, yo antes no me atrevería a venir conversar con usted, porque usted tiene cara de paco (apodo que se da a los policías). Mire le dije yo, mi padre era paco, pero yo soy profesor. Yo siempre tuve buna relación con la gente. Me acuerdo que mi ex jefe me dijo: yo se que tú no tienes problemas porque te llevas bien con la gente. Y de hecho tuve buenas relaciones con la comunidad.*

*La actividad económica de la gente en el Valle siempre fue trabajo digamos, esporádico, porque antes siempre llegaban alumnos, aparece en los libros de registro, que eran hijos de los pobladores que tenían campos cercanos. Pero ahora esos son solamente inquilinos y la población de que*

*hay trabajo es esporádica, que van a sacar papa, a la corta de pasto, y mucha gente que vive en el Valle y que trabaja acá en Coyhaique.*

*Cuando estuve en Mañihuales, El Balseo Valle Verde, nunca tuve una supervisión. Con el sistema municipal tengo la supervisión de las subvenciones, la supervisión que ve la infraestructura de la escuela, los vidrios, los libros, que lo hace el Ministerio. Nunca estuve en microcentro. Nosotros en una oportunidad en el Valle se hizo un trabajo que se podría ajustar a lo era un microcentro. Y que eran talleres que se hicieron al mediodía, y que nunca tuvieron resultados. Porque los colegas llegaban y había un taller que nos decía el supervisor u otros personaje, en la mañana y después del almuerzo no había nadie. Cada uno se iba para su casa. Y yo lo expresé varias veces al jefe del DEM.*

*En otra oportunidad llegó a dictar una charla una persona que no tenía nada que ver con educación, donde los profesores, más aburridos estaban. Con mayor razón comenzaron a aburrirse.*

*El perfeccionamiento se hacía a través del que daba La dirección de perfeccionamiento municipal, y a través del Fondo de Poyo a la gestión, Entonces ahí en el perfeccionamiento, habría perfeccionamiento para Castellano, Matemática Convivencia. Nunca hice clases multigrado, a veces algunos profesores que trabajaron conmigo usaron cursos combinados, pero rara vez. Cuando había poca matrícula.*

*En el contexto de que las localidades rurales, existe mucha vulnerabilidad, debe existir escuelas rurales. Las escuelas de El Balseo, Valle Verde se cerraron. Mañihuales no se va a cerrar porque la población creció ahí. La Minera Toqui, que produce zinc aumento la población, y hay muchos turnos. Además Mañihuales está a la pasada de la carretera Austral para ir a Chaitén por ejemplo.*

*En relación a mis padres mi padre llegó el año 28 acá. Primero estuvo en Rio Cisnes, en Balmaceda. El estuvo presente en la época de los grandes incendios.*

*La Austral cambio muchas cosas, ahora el acceso es fácil uno puede llegar a Puerto Cisnes o a Puyuhuapi en pocas horas.*

*El 1973 me gradué de maestro, antes de que cerraran la Normal. Recibí el título en febrero del 73.*

*Si se cerraran las escuelas rurales pequeñas, serpia como quedaron botadas las salitreras. Y a la comunidad no le pasaría nada, porque en el Lago Polux hay una escuela cerrada, y los niños que hay se vienen a la ciudad. Esa escuela la tiene ahora en comodato un club de carreristas de caballos (gineteada), las escuelas quedarían como las salitreras.*

*Cuando recién llegó a Coyhaique con el nivel de sueldo que tenía viajaba a Santiago en vacaciones de invierno y de verano, y todo al contado.*

*Cuando llegué a Baquedano, había profesores que habían vivido por mucho tiempo vivían en escuela rurales apartadas, existían colegas que no tenía mal pasar, pero eran alcohólicos. Años 1977, 1978. Nunca más volví a ver casos como esos. Uno de ellos había estudiado en la Normal de Valdivia, y era un excelente violinista. Uno vivió en un lugar muy lejano, en la Villa O'Higgins, en la frontera con la otra región. En Mañihuales también había un colega, que pisaba un corcho y ya estaba listo.*

### **5.5. Entrevista Profesora Ana María Muñoz**

Escuela Rural Prof. Héctor M. Bahamonde N., Quiquel, Dalcahue.

RBD 8153

Fecha: 7 de mayo de 2013, por correo electrónico.

*1- lugar y fecha de nacimiento*

*Victoria, IX, Región de la Araucanía.*

*2- Estudio para Profesora, institución, ciudad y Año Egreso:*

*Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Temuco, campus Victoria, año de egreso 1981.*

*3- Experiencia en escuelas rurales:*

*27 años de servicio en escuelas rurales*

*- 4 años en II región de Antofagasta, San Pedro de Atacama, Escuela de Concentración Fronteriza de san Pedro de Atacama.*

*- 10 años en VI Región del Libertador Bernardo O'Higgins, Rengo, villa del Cóbil.*

*- 3 años como Supervisora del Mineduc en el área rural.*

*- 10 años en la X región de Los lagos, Chiloé, Dalcahue, localidad de Quiquel.*

*4- Descripción de la localidad de Quiquel (habitantes, ocupaciones, instituciones).*

*Quiquel, familias que la gran mayoría proviene del pueblo huilliche (gran grupo que formó parte del pueblo mapuche; huilli: significa sur y che: gente. Es decir Gente del Sur. Ellos le pusieron a esta isla CHILHUE,*

*que quiere decir Tierra de Gaviotas, gaviotas que acompañan a los obreros en el mar y a los que escogieron vivir en lugares planos a orillas de playa, familias que aún persisten en habitar en el borde mar.*

*“La naturaleza, es decir la tierra, el bosque o monte, el mar, los animales, los peces y aves son parte de su vida para alimentarse, para trabajar, para gozar y jugar....” (Francisco Coloane “Mi archipiélago de Chiloé”)*

*La localidad de Quiquel se compone de unas setenta familias dispersas unas de otras, pero a su vez muy cercanas y entrelazados familiarmente entre ellas por generaciones que han marcado su forma de vivir y compartir la vida. Sus viviendas se separan unas de otras a unos 100, 200 metros y otras un poco más, abarcando unos diez kilómetros a la redonda formando una las tantas comunidades que existen en el pueblo chilote.*

*Las familias trabajan cultivando pequeñas extensiones de terreno para el sustento del año, una agricultura de subsistencia, cultivando la papa y pequeñas huertas en cada casa, pequeña ganadería que consiste en criar unos cuantos porcinos, ovinos, vacunos y aves; por temporadas los hombres se desempeñan en el mar como obreros acuícolas; en el trabajo de mitílicos o en empresas salmoneras en menor escala.*

*La mayoría de ellos, hombres y mujeres con un bajo nivel de escolaridad, no terminaron su enseñanza básica, formaron familias que hasta el día de hoy luchan entre viejos y jóvenes por quedarse y no emigrar a la ciudad.*

*Quiquel una comunidad que conserva su cultura, sus costumbres ancestrales que permiten dar vida al lugar. como son las llamadas “mingas”, antigua tradición de trabajo comunitario que aún se organiza hoy de tal manera que en pocos días se hace una trabajo más rápido y mejor. Un buen ejemplo en “La siembra y cosecha de papas”, “la cosecha de manzanas”, “la destroncadura” y tantas otras que son una verdadera fiesta de ayuda y amor. Se rescatan sentimientos de liderazgo, solidaridad, compañerismo, trabajo de equipo, el sentido de colaboración, la satisfacción por el bien común, el amor a la tierra y la elevada autoestima que se forma por un trabajo bien realizado y hecho con alegría. Esto es Quiquel y su gente: un lugar para aprender, para querer, para cuidar y hacerlo respetar.*

5- *¿Qué características de Quiquel (de su gente, su escuela, sus espacios) que no existen en otras partes?*

#### **DE SU GENTE:**

*Su religiosidad: católicos por tradición, conservadores de rituales que datan desde la conquista del archipiélago y que se reflejan fuertemente en todos los ritos que tienen que ver con la muerte que se plasman en velorios con la presencia de rezadoras, cena de velorio, canticos y comportamientos humanos que se dan sólo en esos momentos y terminan con rezos de novena y remate. En estos casos aflora una espiritualidad sorprendente, respetuosa y respetada por todos, largos silencios ante el asombro de la muerte y una fuerte aceptación a la fatalidad.*

*En su religión como católicos tiene un Dios distinto al de la ciudad. Un Dios que les cuida sus siembras, sus gallinas, sus chanchos, sus yuntas y que les protege de temporales, fuertes vientos y truenos que se espantan*

*quemando algunas hojitas de canelo que se conservan para este fin luego de haber sido bendecidas por el sacerdote el domingo de ramos de cada año y que une a toda la comunidad en cada misa de recuerdo o fallecimiento.*

#### **COSMOVISIÓN DEL MUNDO:**

*El mundo se mira desde una perspectiva ancestral, de isleño, que hasta hace poco se reflejaba en los diversos vientos, en las fases de la luna, en mareas, en canto de pájaros, en juegos de los animales, en el color de los árboles, en fin en un cúmulo de conocimientos de su entorno natural y muchas veces de fenómenos sobrenaturales que les permite crear constructos de conocimientos para desarrollar su vida en armonía con todo esto que les rodea. De este modo las gaviotas en su huerta anunciaran la tempestad, el correr de los animales indicará tormenta, el canto del chucao les traerá buenos augurios o el florecimiento de la quila les traerá pobreza, la lluvia y el viento norte golpeará sus viviendas cuando las hojas del canelo miren con su otra cara la luz del sol, en la escuela la llegada del picaflores indicará visitas, en iglesia si se posa en su torre un jote va a depender hacia donde mire para saber en donde fallecerá un vecino (a), a esperar la muerte. Estos y otros comportamientos de la naturaleza crean una simbiosis entre todos los habitantes llamados seres vivos para así tener una forma de pensar y de comportarse a hombres de otras latitudes u otras lares. Últimamente la conectividad comunicacional va provocando una pérdida paulatina de comportamientos cotidianos que lo aleja del conocimiento de su entorno porque cada vez está más dedicado a observar los pronósticos del tiempo en la TV o constantemente obligado a usar un lenguaje diferente para realizar un trámite administrativo y burocrático en su cabecera de comuna.*

**SU LENGUAJE:**

*El rico lenguaje usado por todos ellos, lo hace un pueblo homogéneo en este aspecto y a su vez hermético en la comunicación con los demás, conocedores de sus vocablos, de su fonética cantada y melodiosa que lo hace compartir un lenguaje materno cargado de identidad, palabras que sólo en este medio podrán usarse para expresar confianza, afectividad, solidaridad en el mundo maravilloso de la comunicación. El buen uso de la palabra y el respeto de ella se refleja en el respeto de ser hombre o mujer y refleja una fuerte herencia del pueblo originario que se mezcla con el arcaico español, de este modo expresiones tales como. “NO TUVE CORAZÓN PARA VERLO” refleja que no se ve sólo con los ojos sino que se mira con el alma o “PASEN PASEN” o “TOMEN ASIENTO” muestran un signo de respeto y no de pluralidad o al solicitar un “CHAPALELE o un “MILCAO” estará haciendo uso nada más y nada menos de milenarios vocablos del pueblo originario. ¡Qué contraste para los jóvenes de este lugar que están más propensos a encontrarse con el chateo, el twitter, a través de las llamadas redes sociales en donde no se ve ni se siente.*

**SUS ESPACIOS:**

*Parece superfluo expresar que los habitantes de este lugar gozan de espacios maravillosos que el hombre de la gran ciudad no los tiene ni los ve, expresándose en la amplitud de una noche estrellada o en una alumbrada noche de luna que contradice su actuar cuando por el horizonte del norte las negras nubes anuncian la reducción de sus espacios a una bien calefaccionada cocina chilota que cumple como si fuera legal y coincidentemente con los 23 grados centígrados que sostiene la O.M.S.*

*para vivir en un estado de confort y que sirve para compartir el rico mate o chicha de manzana en cualquier época del año. Sus largas caminatas aún presentes en sus vidas para ir de un vecino a otro por ausencia aún del vehículo motorizado que lo hará sedentario le permite gozar del aire libre y limpio de contaminación y si se transporta por el mar podrá gozar de ese fenómeno maravilloso que causa el movimiento de las olas como un tierno adormecer de la vida. No cabe duda que sus espacios son diferente y que los goza en plenitud sin contar los que ha creado para compartir con el otro como son la explanada frente a la iglesia, un potrero que se transforma en cancha de futbol o una sencilla construcción transformada en puntos de encuentro para la junta de vecinos, el pago de los jubilados y par reunión de los jóvenes*

#### *DE SU ESCUELA*

*Del actual Establecimiento educacional tiene sus orígenes en el año 1985 cuando es construido por la Ilustre Municipalidad e inaugurado el 12 de octubre del año 1986.*

*La escuela data de los años 50, cuando aún no existían caminos y el tránsito hacia Dalcahue debía hacerse por mar y por las playas en bajas mareas.*

*Como todo establecimiento inserto en la isla, los dos edificios antiguos que funcionaron antes y de los cuales relatan “los “antiguos”, como se les dice cariñosamente a las personas de más edad dentro de la comunidad, fueron construidos por los padres de familia en que participaba toda la comunidad, entregando su aporte y además haciéndolos con sus propias manos.*

*En los libros de Registros Escolares, que datan del año 1958, el nombre del Establecimiento aparece como Escuela mixta N° 43 del Departamento de Ancud, Provincia de Chiloé, luego en el año 1981 pasa a llamarse Escuela Rural Quiquel G- 913 y por último su actual nombre desde el año 2002 en recuerdo de quien en vida fuese uno de sus grandes maestros y ex Director del colegio: Escuela Rural “Profesor Héctor Mario Bahamonde Navarro”.*

*Los nombres de algunos profesores que como destacados maestros primarios, sirvieron en esta localidad se mencionan y se les recuerda, algunos de ellos: Juan Vera Albornoz, Ubaldo Ampuero Rojas, Alfonso Álvarez González, Luis Caicheo Miranda y Magaly González Astorga.*

*Un dato que quedó registrado en la crónica escolar es el primer izamiento del pabellón nacional el día 4 de mayo de 1959, cuya bandera fue adquirida en la ciudad de Santiago por un valor de \$5.575, siendo esta la primera bandera que conoció la comunidad en su querida escuela.*

*Sus últimos treinta años de vida, están marcados por la presencia de dos profesores, el matrimonio formado por la Sra. Blanca Ester Gallardo Muñoz y el destacado maestro Sr. Héctor Mario Bahamonde Navarro. Docentes que desde la escuela generaron diversas actividades comunitarias para construir los caminos que hoy existen, la llegada de la electricidad y el agua potable a cada domicilio.*

*Este liderazgo ejercido por estos profesionales apuntó hacia el progreso y desarrollo de la comunidad, mermó la acción educacional en cuanto a continuidad de estudios de sus pobladores, quienes en un porcentaje ínfimo salen de la comunidad para estudiar en otros lugares.*

*Generaciones pasadas contribuyeron a que este colegio hoy exista, abuelos y abuelas que no pudieron continuar estudios, tampoco soñaron con la educación que hoy están recibiendo sus nietos y nietas, sin embargo confiaron siempre en que sus hijos, hijas, nietos y nietas, como los demás que vendrán, tuviesen una educación más justa, más humana, más igualitaria y que les brindará a todos los niños y niñas de esta querida comunidad las mismas oportunidades para ser y aprender.*

*La última década la escuela ha está empeñada en una misión clara y precisa: educar y generar las motivaciones necesarias para terminar el 8° año básico, continuar estudios hasta los niveles superiores. Actualmente cuenta con cuatro cursos, ha ido disminuyendo la matrícula año tras año; el presente año 2013 tiene una matrícula de cuatro alumnos; un hombre y tres mujeres que se encuentran cursando entre 1° año y 6° año de Educación General Básica.*

*6- Características de personas y familias que se destacan - se hacen notar - en Quiquel.*

#### *DE LAS FAMILIAS QUE SE DESTACAN:*

*Es increíble , pero también es cierto que las personas y las familias se destacan generalmente por el tener, por ser más ricos o más pobres, sin embargo aquí la familia Villegas se destaca por una forma de pensar y actuar diferente a los Guichacoy, los primeros orgullosos de su herencia hispánica y los otros orgullosos del pueblo indígena y lo que parece contradicción no provoca nada más que una comunidad que a vista de cualquier forastero le parece homogéneo, pero hay particularidades pequeñas e insignificante que marca la diferencia en las familias, así*

*tenemos la familia de don Yeyo que se caracteriza por emigrar a la ciudad y a su vez estar siempre presente en la comunidad, a familia Saldivia por su ingesta de alcohol, los Guerrero por su fuerte trabajo como su nombre lo indica, los Aguilar por su unión entre sí, los Pérez por su fuerza de sobrevivir a las adversidades, los Barría por sus fiestas, demás está decir que aquí no hay ricos ni pobres hay quién tiene más chanchos, ovejas, gallinas, vacas; en fin cada familia tiene un sello propio que hacen una particularidad de Quiquel y que marca a cada niño, niña, joven adulto y anciano de esta comunidad*

*7- Conductas o procesos que Ud. ha modificado o ha adaptado en su comunicación con el DAEM, el microcentro y/o los supervisores del MINEDUC.*

*Una condición de igualdad y no de jerarquía de subalterna, sino más bien de respeto mutuo entre profesionales que desempeñamos diferentes roles y así como es tan importante la teoría pedagógica de los representantes del Ministerio de Educación o tan avasalladora la fuerza administrativa de una Corporación de Educación Municipal aferrada a cumplimientos de normas, leyes y nuevos Programas de Estudio; al mismo tiempo es tan valioso el nivel de ejecución de tareas pedagógicas como profesora que se llega a ser la único protagonista que amalgama cada una de las directrices técnicas y administrativas para poder ejercer una docencia de calidad que considere en todos los niveles al individuo llamado estudiante, que los respete y los valore en todo su mundo mencionado anteriormente.*

*Misión de la cual pienso se debe seguir insistiendo en la formación del ser humano más que en la instrucción competitiva de ellos.*

8- Si Ud. Dejara la escuela ¿qué información de la comunidad y de la escuela se perdería? (detalle).

*El conocimiento de la forma de ser, pensar y actuar de la comunidad por cuanto esto se logra conocer a través de la interrelación con ellos y de los sentimientos que nos une por además vivir en el lugar.*

9- ¿Si llegara un profesor nuevo qué pasaría (sin usted)? ¿Si se cerrara la escuela en enero?.

**PROFESIONAL NUEVO:**

*Llegara un profesor nuevo a cumplir con la normativa y la instrucción por cuanto necesita mucho tiempo para conocer a la comunidad.*

*Seguramente en la siguiente década no sólo este Establecimiento se cerrará en esta hermosa isla del Archipiélago de Chiloé, muchas escuelas rurales unidocentes y bidocentes se cerrarán. lamentablemente el comportamiento que se ha observado en otros lugares ha sido de pasividad y conformismo porque el proceso se da a través de una intervención brutal y violenta, introduciéndose en las conciencias de los apoderados que son quienes tienen que firmar el cierre del colegio, y pasa por la “GRAN OFERTA” de que su hijo estará mejor en una escuela amplia y donde tendrá un profesor por curso, en donde existen especialistas para enseñar inglés, para tratar los problemas específicos del Lenguaje, que tendrá*

*movilización a las puertas de su casa y que el éxito de sus hijos será desmedido, exitista y nada se les dice de la pérdida de la vida de su comunidad, de su desarraigo, de la pérdida de identidad, de no valorar lo propio y que al fin de los tiempos no es nada más que el inicio de la mirada de emigración de todas las familias. Lo raro es que se esté planteando escuelas de macro áreas geográficas en contradicción a la fuerte vida interna que vive la comunidad y que desgraciadamente la mirada de la urbanidad al no tenerla la termina despojándola, no será nada raro que pasado algunos años la misma comunidad vuelva a hacer lo que sus antepasados hicieron: “SOLICITAR UNA ESCUELA AL FISCO PARA QUE SUS HIJOS ESTUDIEN” y esto lo planteo al observar en Chiloé el nacimiento de jardines y escuelas particulares subvencionadas en los lugares que el sector municipal ha cerrado escuelas porque no ven ningún porvenir en esta actividad*

*Con todo mi cariño de maestra, que aprendió a conocer la contextualización, la solidaridad, el amor a la naturaleza, a creer que la vida en familia es posible, e inclusive la creatividad pedagógica ya que no se puede volver quietud un ser humano que tenga un entorno en donde hay tanto que mirar y sentir.*

*Este pueblo maravilloso de Chiloé, y la comunidad en donde vivo permitió pulir y permitir que afloren los sentimientos y valores más bellos que nadie se puede imaginar.*

ANA MARÍA

## 5.6. Entrevista a Vecinos Bahía Murta, Comuna Río Ibáñez

Gladys Muñoz y Germán Haro, Director de la Escuela. Habitantes de la localidad Bahía Murta

Edad: 49 años la esposa, 57 el marido.

Fecha: 24/11/2013

Lugar: Bahía Murta

Hora: 18:32

Entrevistador: Fernando Alfredo Rivera Torres (tesista UPLA).

*Pregunta: ¿háblame de usted?*

*Respuesta: Bueno, desde cómo los 6 años más o menos. Me dedico a la agricultura y a la ganadería.*

*Antiguamente yo me recuerdo cuando yo tenía unos 4 años, bueno de mi papá no más, había mucha lana, había mucha oveja, había mucha vaca, muchos animales, tuvo en mi campo mis papás le sacaban la lanita a la oveja y con eso teníamos pa comprar para todo el año po, pero mi papá tenía que embarcarse en un barquito que arrendaban con más pobladores e ir a vender esa lana, y después cargar la barcaza con animales e ir a venderlas hacia Coyhaique, o si no las tropas po, las famosas tropas que tú tomabas una cantidad de animales y te ibas con una cantidad hacia Coyhaique por el camino de acá, por donde viene la carretera ahora, por ahí la gente llegaba en 20 días a Coyhaique y ahí tu vendías tus animales y de ahí sacabas la plata para abastecerse, pero era mucho animal, mi papá tenía mucho animal, tenía chivitos, todo eso. Mi mamá criaba mucha ave, muchos pavos, todo eso, o sea antiguamente la gente era sacrificada y por eso tenía, hoy en día la gente no está sacrifica, los jóvenes no se sacrifican, les gusta que todo le den, que le den, que le den, que le den, ¿te fijas? Entonces antiguamente tenían que parar un palo, lo paraban, porque eso*

*era un cerco ahora no, y ahora la mayoría de la gente, o sea la gente que tiene sus casas, que tiene sus campitos sigue con sus ventas de animales, ya quizás no tanto las ovejas pero si sigue con sus ventas de animales de novillos todo eso, tiene sus campos con sus pastos, con sus campos fertilizados y todo eso, porque el resto que está aquí en el pueblo, bueno trabaja en los trabajos esporádicos que da la municipalidad, asesoras de hogar y toda esa cosa.*

*Pregunta: ¿Usted sabe cómo surge esta localidad, o quiénes fueron los primeros que llegaron al pueblo?*

*Respuesta: Bueno los primeros pobladores fueron los Pacheco, don Germán Barría, la señora Rosa Cayún, pero en general los que fundaron y poblaron aquí fueron los Pacheco.*

*Pregunta: ¿Usted participa en alguna organización de la comunidad?*

*Respuesta: En estos momentos no, porque estuve mucho tiempo ausente en Coyhaique, entonces como uno viaja y si uno toma algún cargo en alguna institución tiene que ser responsable y si uno va a fallar mejor no tomarlo. Siempre estoy escuchando por lo menos, por que recién este año que estoy estable, yo estuve muchos años fuera, pero este año si yo escucho que si que citan a reuniones que se están haciendo cosas con la cultura, que se están haciendo cosas con la junta de vecinos, con el adulto mayor, que hace sus encuentros comunales, en distintas localidades de la comuna, todos los años hacen sus encuentros en algún pueblo de la comuna, Tranquilo, Murta, Sánchez todo eso.*

*Pregunta: ¿Siente qué su localidad se encuentra aislada?*

*Respuesta: Aislados, en caso de enfermedad, puede si estamos aislados, porque el problema mayor que suscita, la única manera de trasladarse es*

*por tierra, y de aquí al hospital más cercano es el regional de Coyhaique que son 204 km, se puede viajar por tierra en un caso de emergencia, ahora sí es muy complicada la situación en una de esas te pueden trasladar por avión, pero lo que es en comunicación, internet y televisión yo encuentro que no, ¿pero tú consulta es actual? Actualmente yo me considero solamente por ese sentido aislado, por el caso de emergencia, y enfermedad, por ejemplo en caso de emergencia, un ataque cardiaco, una situación que requiere un trabajo o trato médico, por ese lado podría ser que si que estemos aislados, una apendicitis, en casos así, puede ser también que estemos aislados, pero en los otros aspectos no me encuentro aislado, en el caso de comunicación, desde el momento que tú tienes Internet, tú no puedes estar aislado, teléfono también, celular, todo eso, eso todo lo que tenemos actualmente es por nuestro gobierno Piñera, y por eso estamos bien contento por esa parte.*

*Pregunta: ¿Usted cómo se siente, se siente representado por su gobierno, por su municipalidad?*

*Respuesta: Mira yo no es por nada, pero a mí me gusta reconocer, yo reconozco las cosas buenas y a mi familia en general reconoce las cosas buenas de los diferentes gobiernos, como en años atrás fuimos a inaugurar una página web, fuimos invitados al patio naranjo, del presidente Lagos, fuimos elegidos a nivel nacional, tuvimos la suerte de poder ir, con unos alumnos más, porque mi señora era apoderado en ese tiempo, una invitación muy buena, que nos hizo a nosotros una cosa positiva, pero de ahí han pasado algunas situaciones, en la cual estas localidades quedaron bastante abandonadas, hoy día podemos decir todo lo contrario, en este momento este pueblo se ha construido estos tres años, hoy se han construido muchas cosas, y yo te las puedo ir enumerando, una cancha de fútbol la que tiene galería nueva, tenemos un recinto del club de huasos,*

*donde tienen lo que es la parte de casinos, muy bonito, tenemos todo lo que son las defensas fluviales de los ríos que son varios, que son varios ríos que están alrededor de Murta y todas sus defensas respectivas, las postas con 2 paramédicos, una ambulancia en Tranquilo, tenemos una cancha de aviación, tú ves que la arreglaron hace poquito y que la dejaron en perfectas condiciones, nos van a pavimentar la entrada a murta, son 5 km. El alcantarillado en Murta, tenemos todo lo que son las luminarias en base a placas foto-voltaicas que tenemos en el centro, tenemos muchas familias campesinas con luz con placas foto-voltaicas, luz solares y van a seguir, y estos que consiguieron arreglos de sus casas termificadas con termopaneles, en fin tenemos una cantidad de cosas que han hecho en esta localidad, que es admirable, independiente de los otros gobiernos que nunca paso nada, ahora viene una plaza que viene totalmente remodelada ojala lo más natural posible, luego se viene, porque el diseño esta, tenemos la radio escolar, que ahora vienen todos los equipos nuevos, que es una radio escolar, como todos ustedes saben, tenemos nosotros una radio escolar, en nuestro establecimiento que esta desde varios años, los equipos que han ido entregando su vida útil, y hay que hacer un recambio, y por eso ahora se viene por varios millones de pesos, y en fin te puedo nombrar muchas, muchas cosas, que independiente del color político, en eso hay movimiento de lo que se fijan las comunidades mejor, y poder seguir viviendo en estos lugares.*

*En el gobierno de Frei se modificó la escuela, claro en el gobierno de Frei se modificaron algunas cosas, se nos quemó la escuela, entonces en el gobierno de Frei se modificó completa la escuela, lo que quedaba se modificó completa, y así podemos sacar muchas cosas, si hasta en el gobierno de Pinochet podemos sacar algo positivo, nosotros no tenemos abandonados, si a eso se construyó la carretera austral.*

*Pregunta: ¿Qué ha significado para la localidad la construcción de la Carretera Austral?*

*Respuesta: Es positivo, positivo porque de esta manera el centralismo se corta un poco, entre comillas se corta, porque el centralismo sigue, pero de todas maneras las condiciones son diferentes, mira de tener antiguamente que viajar anteriormente 8 horas en barcaza para llegar a Rio Ibáñez, imagínate todo un día y toda una noche, pero ahora que, a llegar a Coyhaique, cuanto 3 horas, es mucho la diferencia, por ultimo ahora nosotros pescamos nuestro vehículo y nos vamos tranquilamente a Coyhaique, y los vehículos también son subvencionados por el estado también, y es otro eso, tenemos también los vehículos subvencionados por el estado, tenemos también en esta ahora, niños que viven en Coyhaique, y los trasladan todos los días, cada una semana, cada 15 días gratis, imagínate po, ese furgón grande que esta donde la Macarena, ese se encarga, los traen los viernes y se los lleva el domingo, el fin de semana largo y los lleva sin pagar por lo menos 500 pesos.*

*Aquí el problema que pasa con estas localidades, que es bueno que lo escuche, ustedes que son profesores rurales, y que posiblemente van a ser las personas que van a tener que pelear muchas cosas cuando ustedes sean dirigentes, o que sean profesores titulares en algunas escuelas, porque se supone que van a trabajar en escuela, uno de los problemas mayores que existe en Chile es el centralismo, pero lo otro peor es que no hay para vivir en esta localidad, porque para vivir en esta localidad es un castigo, castigo en el sentido de que vivir es caro, ese es el castigo, ese es el problema que hay, en esta localidad todo es caro, a nosotros nos sirve y el que es ahorrativo ahorra, porque los sueldos son diferentes, tenemos el 125% de zona, pero la gente que no tiene zona, tiene que vivir el sueldo de Santiago, de 300 lucas, tiene que vivir el sueldo cuando las cosas acá son 200% más caro, entonces esa es una política que los gobiernos, que ninguno se ha*

*preocupa ninguno, ninguno se ha preocupado de poder apoyar a toda las familias o a estos sectores rurales apoyarlos en este sentido, en subvención, subvención que sea la alimentación, subvención que sea, a lo mejor en la bencina, un costo diferente para premiar a la gente que vive en estos lugares, y así no haya lo que existe, y lo que existe es el despoblamiento, producto a que la mayoría de la gente, vive en los campos, vive con los mismos sueldos, que vive en la zona central en Santiago, los empleados públicos no, porque tenemos el 125% de zona, pero son los menos, ¿te fijas? Entonces eso es importante, posiblemente ustedes lo van a tener que vivir, porque muchos de ustedes lo van a tener que vivir, trabajar en un lugar a lo mejor más aislado que este, y eso, y ustedes van a decir, porque no vive gente acá, ese es el problema, es muy diferente en el caso argentino, nosotros siempre vamos para el lado argentino, aquí en Chile Chico, hermanos de nuestra localidad la costa del lago General Carrera colinda con el lado argentino que son Los Antiguos, y en los Antiguos vive Cualquier gente, porque la bencina está subvencionada, en Chile Chico vive menos gente, bueno ahora vive menos gente, pero la gente que vive ahí es por parte de la mina, y vive mucha gente, porque hay una explotación minera, pero en el lado argentino vive mucha gente humilde y sencilla, con su negocio porque la bencina está subvencionada, entonces sale súper barato, imagínate cuanto sale aquí, por eso te lo digo igualmente, es carísimo, entonces esas son algunas situaciones que sería bueno que ustedes le peguen una estudiadita, le sirve en su trabajo final.*

*Pregunta: ¿Cuál es la importancia que tiene la escuela para esta localidad?*

*Respuesta: La escuela es muy importante, la comunidad la siente así, mira, la verdad que la comunidad por la escuela, cuando hay algo, la comunidad*

*asiste a la escuela, asiste cuando tiene algunas necesidades, ya sea de reuniones o porque son apoderados asisten a la escuela, te fijas, pero que preste alguna atención especial, a la escuela casi no, porque tú ves que la escuela es una estructura que está en muy buenas condiciones, que de mayores necesidades, la estructura es buena, no hemos pedido una ayuda a la comunidad, pero si la comunidad requiere de la escuela permanentemente, por decirte algo el sábado hay una actividad de la comunidad, se va hacer una mateada, por qué motivo se hace en la escuela, porque ellos se sienten mejor en ella, eso me lo dijo este chico, el que está organizando esta cuestión del Chile país, servicio país, “don Germán, a la gente le gusta venir a la escuela, porque la sede no es tan acogedor”, y por eso en ese aspecto, siempre he dicho que la escuela en estas comunidades chicas, tiene que estar abierta a la comunidad pero en el buen sentido, no en el sentido de que la gente pase por la escuela y siga a otro lado, no sé porque aquí hubo una escuela por aquí que pasaban por el frente y salían por la puerta del fondo, como un pasillo para cortar camino, es para acortar calle, ese no es el objetivo de la escuela, si la escuela es para servir, si la escuela está abierta te vienen a pedir o a solicitar ayuda, lo que sea.*

*Pregunta: ¿Ve algún cambio en la relación futura con la escuela?*

*Respuesta: La verdad es que lo que pasa, es que tú no puedes decir muchas cosas a futuro con las comunidades, las comunidades están muy cambiantes, te fijas, en 5 años más las comunidades son de una manera, aquí a 5 años mas no sabemos cómo serán las comunidades, te fijas, lo que pasa es que las generaciones que existen, hay muchas diferencias entre unas y otras, un grupo de personas crían sus hijos, por ejemplo el papá muy apoyado a la mamá, muy apoyados entre ellos como matrimonio, mientras otros matrimonios un poquito más maduros, son muy alejados de*

*sus hijos no están ni ahí con lo que están haciendo, con su comportamiento, entonces esos son parte de la comunidad, entonces es difícil decidir o decirte, que irá a pasar mañana con las comunidades, no te olvides que las únicas comunidades que tú les des permanentemente, recibir todos los beneficios del estado están, y si no reciben los beneficios del estado, se enojan te traen un montón de problemas, se desquitan con la escuela, oye porque no me ayudan con esto, a los otros los ayudan y a mí no me ayudan, mucha cantidad de personas que no sabemos qué ira a pasar con ellos, además hay otras instituciones, que hay debilidades, amenazas que nos están complicando, tenemos la famosa HidroAysén, esas famosas represas que quieren construir, que son personas que amenazan en el sentido, de que pagan para que estén a favor de la represa, entonces a la gente la empiezan a acostumbrar, empiezan a comprarse a la gente, empiezan a comprarse a la gente, y empiezan a comprar conciencias, y eso hace que las comunidades empiecen a cambiar, entonces no sabemos en qué va terminar esto, y ese no lo tan solo es un factor de aquí de Chile, y de esta región solamente, es a nivel nacional, tú ves a los cabros protestan por todo, a lo mejor las chicas me van a criticar, yo veo las cosas muy claras, la gente pide la educación gratuita, y han pensado si Chile está capacitado para poder dar esa educación gratuita tantos años, el cobre ya está fallando, no siempre vamos a tener salida de cobre, el gran porcentaje de eso es el cobre, entonces hay que ir pensando si el país tiene la riqueza suficiente, sigan estudiando de forma gratuita, siga el otro gobierno, el otro gobierno, o se encuentren como los españoles como el lazo al cuello, o como varios países europeos, o como los argentinos, no pueden dar educación gratuita, porque no tienen y son un país rico, entonces también hay que ir viendo eso, hoy día están acostumbrando a la gente, a un mundo que todo sea gratis, entonces la verdad es que eso me complica, yo no estoy de acuerdo con eso, yo tengo dos hijos en la universidad estudiando,*

*y nosotros nos sacamos la cresta trabajando, pero a mí no me gustó las cosas gratis, porque las cosas gratis no tienen el sentido de sacrificio, no se valora, esa palabra es , no se valora, nuestra gente antigua era una gente orgullosa, que no le gustaba que le den nada, pero sí que le den las facilidades, nuestros pioneros, nuestros padres la idea es que te den la facilidades para pagar, ahora que te den el 2 % en bueno para pagar, es bueno porque nosotros recién estamos pagando, un pagare de mi hijo de uno que está estudiando, y logro sacar 200 lucas, ¿sabes cuánto va a pagar al final? 2 millones y tanto, y después que él trabaje y termine comenzara a pagar el 10% de su sueldo, entonces como va a ser malo si el tipo paga el 10%, si gana 500 lucas pagara 50 como va ser malo, bien po, y ante se pagaba el 6 %, pero esas son cosas que ustedes ojala les sirva a futuro, hay que ser crítico y les sirva.*

*Pregunta: ¿Qué pasa cuando los niños terminan de estudiar en esta escuela?*

*Respuesta: Bueno la mayoría estudia, la mayoría se va a Coyhaique a seguir la enseñanza media, y la mayoría estudia acá ya hay mucho niño que ha salido profesionales muchos, pero no se quedan aquí son muy poquitos, son contados los que quedan acá trabajando, pero siempre terminando cuarto medio, son muy poquitos los que se quedan con segundo medio primero medio, son pero escasísimo, pero la mayoría termina cuarto medio, hace cursos técnicos y el resto es universitario.*

*Pregunta: ¿Qué piensa de los profesores de la escuela?*

*Respuesta: Ellos son súper comprometidos con nosotros, siempre estamos conversando sobre los niños y siempre se ven preocupados por los chicos. No sé qué más podría decir de los profesores, tengo a mi sobrina que es profesora, tengo hermanos profesora, mi esposo profesor, estoy rodeada*

*de profesores, no puedo decir malo, porque a mí me toco, una enseñanza distinta, donde las palabras entraban con sangre, si tu no sabías iba el palmazo, o correazo, ha cambiado últimamente.*

*De la escuela son chicos jóvenes, no he tenido, mayormente participación con ellos pero pienso que de repente traen toda la disposición para trabajar, que a lo mejor se encuentran con otra realidad, con una realidad distinta, con unos niños más distintos, unos apoderados también más inquietos, que están ahí encima, o quizás trabajando más presionados, y antiguamente en el tiempo en que yo me eduque, que era totalmente distinto, y yo si los valoro, muchas veces el profesor te enseña, es nana, es todo. Porque si uno llegaba con un problema, si el profesor le pegaba el papá también le pagaba en la casa, y eso pasa porque uno iba a la escuela, y a portarse bien, y ese son las visiones que yo tengo todavía, a lo mejor estoy equivocada, son muy drásticos, de repente en la educación.*

*Pregunta: ¿Qué importancia tienen los profesores para la localidad?*

*Respuestas:*

*Responde la esposa: Yo creo que es súper importante, porque siempre en las comunidades, aquí Bahía Murta es muy chica, siempre veo a los profesores participando afuera con amistades, quizás no tanto ampliamente, pero tampoco tú puedes que el profesor, se involucre tanto, tanto con la comunidad, de repente igual te trae problemas, o de repente no se sabe apreciar la amistad del profesor con las personas de afuera, de repente se sobrepasan también, o sea tú también tienes que buscar tu amistad, porque nosotros con Germán hemos vivido muchos años y nosotros claro, somos conocidos por todos, pero que entren a la casa con confianza no son todos, te das cuenta porque de todas maneras no puede llegar a una confianza, tan grande, tan grande que al final no es, es otro que se sobrepasa.*

*Responde el esposo, entrevistado: Relacionado con esto, lo que pasa es que yo veo que los profesores jóvenes de la universidad, no generalmente en todos, no les enseñan a trabajar con las comunidades, es un déficit que tiene el profesor en general, no es como los profesores más antiguos, por ejemplo, yo estudié en Temuco, en la católica de Temuco, y a mí en la católica me mandaban, me mandaron varias veces a trabajar con las comunidades, en Freire adentro con comunidades indígenas, tuve trabajando varias veces, con mapuches y cuanto se llama, uno tiene que trabajar con los apoderados independiente de los apoderados, con la comunidad en general, que uno tiene que ir aprendiendo las costumbres de vida que tienen ellos y aceptarlos, y tú tienes que aterrizar al mundo que ellos tienen, entonces yo veo que eso falta acá, en este momento los profesores nuevos no están participando en la comunidad, no hay ninguno, nosotros años atrás si era obligación participar, es más el director nombraba a una persona te tenía que estar de delegado a las juntas de vecinos, y tenía que ir a todas las reuniones, para ver que se trataba en la comunidad, y si la escuela tenía que estar atenta a alguna situación ó informar algo, y hoy día no existe eso, y yo veo que los profesores en general no están preparados para trabajar, por eso es que ya no existe, por eso yo a ustedes los destaque, como profesores rurales es fundamental el trabajo que ustedes realicen en sicología, en cómo tratar y convivir con las comunidades, con gente de la ruralidad, que es muy diferente a Santiago y la gente de ciudad.*

*Yo trabajé en la escuela, en el proyecto familia, escuela y comunidad del gobierno de Frei, de Eduardo Frei, yo me prepare como apoderada trabajando en el familia, escuela y comunidad, y viajábamos a Coyhaique y nos reuníamos, con todo el sector norte, trabajábamos de Cochrane para acá, y el sector norte de por allá, Puyuhuapi, Cisne, estos esos nos*

*juntábamos en familia, escuela y comunidad, yo representaba a la comunidad como apoderado y un profesor representando a la escuela, igual un tema si el profesor trabaja mucho con la comunidad, la comunidad de pronto se sobrepasa, tú tienes que tener un límite, abrir las puertas de la escuela, pero abrirlas de forma positiva, no abrirlas para que cualquier cosa vayan y te estropeen todo, te fijas, de repente se sobrepasa, cuando no es el profesor, cuando no son los encargados, no todas las veces, el profesor tiene que tener esa llegada con los apoderados, y con la comunidad, porque la comunidad de repente actúa de otra forma, el profesor quizás va a actuar a lo mejor siempre igual, pero la comunidad va ser distinta. Pero tiene que relacionarse, en forma así muy pasiva, porque puedes encontrar una pared, y siempre tienes que estar atento con ella, porque uno nunca sabe con ella como va actuar, siempre tiene que estar relacionada, familia, escuela y comunidad, es muy bueno ese programa, ¿entonces qué pasa? Que de repente tú te encuentras con un grupo que lo asesora, esta cartita la vamos a corregir, porque sabe que, a todo porque es profesor, y ¿qué se cree? Mire corrigiéndonos la carta, entonces tienes que tener una sicología muy grande para poder llegar a esa comunidad.*

*Pregunta: Los profesores , ¿participan de las actividades de la comunidad?*

*Respuesta: Lo más interesante es involucrarte, estar atento, observar, pero tú tienes que aterrizar con ello, y explicar con dicho y con ejemplos, y nunca alejarse, que es el problema que tenemos en este momento, los apoderados que se relacionan, con los apoderados, no es suficiente tienes que relacionarte con la comunidad, mira el otro día hubo un campeonato de truco, y de repente llego al campeonato de truco, y de repente llego la Macarena con la Janet y la otra Ana María, a la gente le gustó, les gusto mira, participan con nosotros independientes de que se tomaron una*

*cerveza, todo normal, ellas fueron, se relacionaron, por eso es que tú tienes que hacer algo participar, que te vean, y esa es otra cosa que está pasando en las comunidades chicas.*

*Bueno el centro es la escuela, tu no saludas a un apoderado, o el profesor no saluda, es muy importante en una comunidad chica, que el profesor, aunque el apoderado sea el más horrible que sea, “¿cómo está usted?, buenas tarde caballero”, que sea por lo menos, un “hola, ¿cómo está?”, un “hola, ¿qué tal?”, hay 2 o 3 apoderadas y pasa una profesora y se ve asqueroso que no salude, a mí me lo han dicho, porque los pueblo chicos, cuando trabaje en familia, escuela y comunidad, y vimos todo eso, no era solamente en Murta, exponía Cochrane y exponía Guadal y salían todos estos temas, pero temas súper buenos, de Puyuhuapi, Cisne, Chaiten, Melinka, y cuantas cosas nos reuníamos en Coyhaique, y en el fondo llegábamos a una conclusión, que todos estábamos de acuerdo, todo era casi lo mismo, pero otra cosa que pasa la comunidad, por ejemplo un profesor no saluda, ellos dicen los profesores nadie saluda, o sea aquí se tiende a generalizar todo, o sea si tu tuviste una pelea con un apoderado X, dicen que los profesores son todos así, en las comunidades chicas se usa, meterlos a todos en un mismo saco, no importa que tu veas que un profesor participa, Germán a participado toda una vida, ha estado involucrado en el deporte, con la comunidad con todo, desde que va a la leña y con todos los viejos campesinos con todo, pero siempre dicen, a no si los profesores allá y nosotros acá, que ni siquiera Germán vive en la escuela, o sea en las casas de los profesores, pero como te dije, tampoco el profesor se puede involucrar, tampoco te puedes meter tanto, te imaginas hay una familia, sabe que usted profe, lo invito a mi casa tomemos hasta curarnos, pero si a ti no te gusta curar, porque te vas a curar con él, viste, te das cuenta, o si ellos bailan hasta la amanecida, y si no te gusta bailar, y saltar y curarte no puede ser, están también ellos quieren ver que uno bajo el yugo de*

*ciertas personas y eso no puede ser, tampoco puede ser que la comunidad te domine a ti, nosotros tenemos un nivel, y tenemos que permanecer, cuando hablamos con ellos nosotros tenemos que bajarle, pero eso no significa que vamos a estar debajo de todos ellos, tenemos que tener un lugar de respeto, o de lo contrario esta cuestión, por eso también es bueno que digan que la escuela esta allá, mientras no tengamos problemas, y cuando necesitan pero lo más bien que llegan a la escuela, nosotros donde vamos a llegar aquí, aquí la junta de vecinos no existe, ¿dónde vamos a ir? Eso es lo que nosotros siempre veíamos en el tema familia, escuela y comunidad, que todo las comunidades igual, hablando desde Coyhaique comunidades, porque Coyhaique también presenta sus sectores, Igual no es cosa de aquí de Murta, en todos lados pasa eso. No creo que exista una escuela en Chile que tenga esta relación tan estrecha, entre escuela y comunidad, con la comunidad general no. Comunidad es comunidad y hay personas y personas. Veamos quien opina, mira dicen en Bahía Murta pasa tal cosa, ya pero quien opino, ¿cuántas personas? Entonces tu empiezas a relacionar, a es personal, de repente son trancas personales, pero tú no puedes decirle a las personas, a una persona la comunidad, entonces acá se acostumbra la comunidad, la comunidad, la escuela, uno sabe aquí, aun que tu les abras las puertas, le demos queque, le demos torta, le demos lo que sea, le demos premio, siempre la escuela va a ser hongo para ellos, puede ser un resentimiento personal, por algunas situaciones, o de repente que no tuvieron las oportunidades de estudiar de no tener un título o un sueldo estable, entonces se sienten menos cavados, o sea ese es profesor, ese estudio, ese es rico, o sea ese es el concepto de ciertas personas, no de todas, no podemos decir de todas, no podemos decir de toda la comunidad, entonces cuesta, cuesta nosotros a veces que hacíamos la reuniones de familia escuela y comunidad, de pronto quedábamos con un apoderado discutiendo nomas, hacíamos el árbol de que le correspondía a la escuela y*

*a los papás, el decía que todo le pertenecía a la escuela, y no le ganabas tu, porque son personas individualmente nomas. Ese es el tema de las comunidades chicas, falta que los profesores nuevos se involucren, pero para eso es complicado, ¿dónde te involucras? ¿Con quién? ¿Cómo? Habría que meterse en las directivas de las juntas de vecinos, y ahí hay mafias, entonces como te vas a meter tú ahí, nosotros fuimos dirigentes, yo fui presidente la Gladys tesorera, tuvimos que arrancar al final, en una vuelta fuimos con la Deyanira ella también era presidenta, pero la manejaron como quisieron, la manejo su marido, al final no se pudo nomas, no respetan eso, que tu impongas no se po, que tú digas, se va hacer reunión todos los viernes y todos los viernes hay que llegar, y no se llega y no les gusta eso. O aquí no les gusta que la reuniones se hagan allá o acá, imagínate ahora es complicado meterse en las directivas, hay mafias, hay mafias bien marcadas, y tu llegas innovando o llegas de otra forma no les gusta, te sacan, ejemplo. Yo le digo a Germán yo no tengo un título, pero por eso yo no voy a culpar al resto porque yo no haya tenido mi título po, o que yo no haya sacado una carrera, el problema quizás fue en esos años, del momento como se vivía, como éramos, mi papá nunca, a la edad que tiene nunca pensó que en educar a un hijo, porque para él era un gasto educar un hijo po, no tienen la mentalidad de ahora, o sea todo nos llevábamos por dos años, imagínate mandarnos a estudiar, que en ese tiempo no había internado, no había como salir, no había esto, no había esto otro, no había un crédito no había nada, entonces yo le digo eso Germán ahora se les da la oportunidad a todos y no estudian po, pero yo tampoco puedo culpar a mi papá, mira mi papá que aquí que allá. Pucha no puedo enojar con el resto que si tiene los que yo no tengo, te fijas, por las condiciones quien lo motiva, saque un título saque lo otro, imagínate yo me fui a hacer el octavo, el sexto a chile chico, ¿cachay? Quien tiene esa edad ahora, aquí en la escuela, los de sexto 11 años, no tenía idea del*

*mundo y te sacaban del lado de tu padres, pero tú no puedes tener ese resentimiento porque eso se lo involucran a los niños, que los apoderados tienen plata, que esos son ricos mira esos, entonces son ellos mismos lo que echan a perder la situación, dicen que los profes tienen plata, entonces ellos mismos crean un ambiente raro, tú me decías de las comunidades, las comunidades son muy cómo te dijera, son de una manera que tú no sabes lo que va a pasar en día de mañana con ellos, y te cambian y te van cambiando, ese es el problema.*

*Yo trabajé muchos años con la Silva de San José, de Coyhaique, las que tienen los colegios, colegio Butinia, el San José, San José obrero de Aysén, y teníamos un taller de señoras, y a mí me subvencionaban la asistencia, y todo con eso nos movíamos, pero éramos artos y trabajábamos, y olvídате súper bien, yo les enseñaba porque era la monitora, yo les enseñaba manualidades, un montón de eso, que llegamos a tener un invernadero, cosechábamos las hierbitas, las envasábamos y todo eso, hoy en día tu no formas un grupo de mujeres, hoy día no se puede, duras quizás un mes y ya, luego se quieren independizar por que la otra gana más, porque no te llevan las cosas, y yo no tengo esa pala y tú la tienes, ese es el problema de las comunidades chicas, las comunidades se echan a perder, por eso es que existe mucha gente muy lejana de la escuela, que viven una realidad con las comunidades en algunos casos, la escuela va por lo que corresponde y las comunidades tratan por donde pueden agarrar algo de donde se puede, y si no pueden agarrar algo, a son hongos todos. Pero si lo mismo lo gobiernos, te fijas que hay apoderados o personas que mientras el gobierno les da ellos personalmente, mira yo te traje una canasta, aquí teni esta plata, aquí teni esto, ese gobierno para ellos es lo máximo, pero si ese gobierno no te entrega nada personalmente, ese gobierno es malo, y yo no pienso votar, porque son todos iguales, pero no piensan que el pueblo*

*surgió, que al pueblo le hicieron alcantarillado, que al pueblo tuvo esto, 27 familias tuvieron luz y que las otras tuvieron casitas, eso no lo miran, mira una persona me dijo antes, yo no pienso votar a mí no me han dado nada, a mí tampoco, pero hay que votar pa que surja el país o si no como, nada más que eso, bueno y si lo hacen mal, elegiremos otro y así, si cada 4 años hay que votar, si qué le vamos hacer, esa es la realidad, si tú te jodes una vez pero no te vas a joder siempre, otra cosa no podemos hacer, hay una chica que se llama Rutt Quiroz que ella está participando a consejera regional, que fue ex alumna de Germán y la queríamos un montón, y ella venia acá y todo el asunto, era una muy buena alumna...*

### **5.7. Entrevista Bernardo Riquelme, Locutor de radio y Consejal municipal de Chaitén.**

Es el más conocido de los “rebeldes” que insistieron en regresar y volver a habitar el pueblo de Chaitén después que fue desalojado completamente por la gran erupción del año 2008.

Lugar: Estudio de la Radio Chaitén.

Fecha: 23 de enero de 2014, Hora de inicio: 11.15 Hras, Hora de término: 12:28 hras.

-----

*Pregunta: ¿Cómo era la vida antes del 2008? (año en que todo el pueblo fue evacuado por la erupción).*

*Respuesta: Yo llegué para el Servicio Militar el año 88 y me gustó acá.*

*Antes de la erupción del volcán Chaitén, en la ciudad esperábamos nuevas obras. Eran tiempos de anuncios. Iban a remodelar la costanera. También íbamos a tener un estadio con cancha sintética para el fútbol. Pero esos planes terminaron con la erupción.*

*Pregunta: ¿Cómo fue tu salida de Chaitén en la erupción?.*

*Respuesta: Con la emergencia, la gente comenzó a salir en masa. En un momento quedaron 400 personas y después menos. Al final quedamos como tres. Yo me había quedado porque la radio estaba funcionando. Tenía una 100% de audiencia en la ciudad. Es más, las otras dos personas se iban a la radio a escuchar las trasmisiones. Además salíamos por la*

*internet. Era importante, porque nos escuchaban de todas partes para saber qué ocurría en la ciudad. Lo mío era estar ahí por trabajo y el resto, porque sentían que había más gente. La parte más difícil de la erupción fue ver cómo se destruía gran parte de la ciudad por no haber limpiado el río. El río se llevó la mitad del pueblo. Ahora creo que se pudo haber hecho al más, no sé, haber protegido la ciudad.*

*Pregunta: ¿Cómo vez la reconstrucción de Chaitén?*

*Respuesta: Actualmente Chaitén está funcionando. Se recuperaron los servicios públicos. Tenemos abastecimiento de todo tipo. A quienes se dedicaron al turismo, les ha ido bien. Quizá somos el 40% de los que éramos antes de la erupción, pero estamos en plena recuperación.*

*Es difícil saber lo que va a ocurrir con Chaitén. Faltan muchas decisiones por tomar. Han faltado pantalones. Un gobierno nos dice que Chaitén está muerto, pero el otro lo revive a medias.*

*Creo que incluso el volcán va a ser un buen polo de desarrollo. Si antes teníamos termas, la pesca con mosca y senderos; ahora agregamos el volcán, el que se ha transformado en una visita obligada. Desde que subí a la cumbre con el documentalista Mauricio Purto, pensé que el volcán, nuestro antiguo enemigo, se puede transformar ahora en nuestro aliado, en otro atractivo.*

*La reconstrucción está todavía en pañales, aquí falta mucho reconstruir la vida de las personas. Hay cosas que nos tienen entrabados como la Ley Chaitén, que nos dejó entrabados a quienes queríamos seguir viviendo acá. En el sentido que de pronto el pueblo se ha convertido en un pueblo fiscal. Habíamos no más de 5 chaiteninos que dijimos “no nos vamos de acá”.*

*Nos presentan recursos de protección para sacarnos de acá, pero ganamos esos recursos en la Corte Suprema.*

*Hay una delegada presidencial que ve algunos chaiteninos que no nos queríamos ir de acá, e inicia la búsqueda de forma de sacar a toda la gente. Hubo un par de chaiteninos, no más de cinco, al ver que no se podía expropiar pensaron la ley Chaitén. Como no podían expropiar inventaron la ley Chaitén.*

*Entonces los diputados y los senadores, sin ver lo que pasaba acá, inventaron la Ley Chaitén, sólo con las imágenes de la TV que mostraban un pueblo destruido y desbastado.*

*Le pusieron un plazo de dos meses a la gente, pero además le dijeron: no te vamos a poner escuela, no te vamos a poner luz, no te vamos a poner agua, Chaitén no va más, tiene sólo dos meses para decidir si quieres vender o no, y además te vamos a pagar buen precio.*

*Ante lo tal situación la gente vendió, y se convirtió en esto en un círculo vicioso donde después, para poner la luz hubo que hacer trabajo extras. Porque además la autoridad no quería entender que si había un 97% de interés por vender las casas ¿a quién le iba a poner luz, a quien le iba a poner servicios de salud, a quien le iba a poner escuela?. Y cuando uno le decía pero si tu das una señal de que esto va a comenzar a andar nuevamente , si tu presentas una pequeña luz de que vamos a echar a andar Chaitén nuevamente, la gente se desiste de vender. Porque había mucha gente que quería desistirse.*

*Entonces esas cosas nos tienen entrabados, junto con también un terremoto donde creen que todo Chile es igual, después se crearon nuevas normas para el tema de la construcción que nos tienen entrabados acá con un par de sectores que se declaran inhabitables. Pero tampoco se ponen los pantalones para sacar la gente, y hay instalados más de 130 personas, en el sector sur especialmente.*

*Pregunta: ¿Qué perfil tienen los instalados en el sector sur?.*

*Respuesta: Hay de todo: hay antiguos chaiteninos, pero hay harta gente de otros lugares. Es un asunto un poco raro, gente que seguramente en otras partes no tenía muchas oportunidades y que acá se encontró con una casa que se podía tomar. Ese tema de la toma de las casas, ese tema de hacer las cosas a medias hace que este pueblo no sea lo que fue. Y es muy difícil que vuelva a serlo. Algunos tratamos de hacer las cosas de acuerdo a la ley pero otros viven como sea y obtienen más facilidades, que los mismos que estuvimos peleando por Chaitén.*

*Pregunta: ¿Que supiste de Nueva Chaitén?.*

*Respuesta: A lo mejor pudo haber sido una buena idea, lo que pasa es que la experiencia en Chile muestra que se hacen puentes que se caen después que los arman, y después los que quieren botar no se caen, que hacen trenes que nunca llegan a Puerto Montt, que hacen hospitales sin camas, que hacen hospitales sin acceso, entonces ¿Cuál era la posibilidad de que aquí surgiera algo bueno? Tomando en cuenta que nadie además lo estaba pidiendo. Porque aquí no hubo un clamor de parte de los chaiteninos pidiendo hágannos una nueva Chaitén.*

*Aquí hubo un invento de parte de alguien que quiso ganarse unas lucas, de una universidad, en donde inventó un estudio a partir de lo que dijo un*

*chaitenino, que también uno dijo “a lo mejor aquí en Santa Bárbara se podría hacer una buena cosa: Era buena idea, a lo mejor desde la mirada de ese chaitenino. Eso lo tomó una Universidad, un tal Pablo Allard, que cobró no se, 180 millones por hacer un estudio donde se iba a hacer una ciudad, que al final no pasó más que el estudio.*

*Pregunta: ¿Cambió mucho la vida en Chaitén?.*

*Respuesta: La vida ahora es muy distinta. Se perdió la unidad de los chaiteninos; ahora los chaiteninos no están unidos. Hay grupos en un sector con determinados intereses, otros en otro sector con otros intereses. Otros que dejamos los intereses colectivos y estamos tratando de surgir en la parte privada, porque también nos estábamos quedando atrás, pues muchos en su momento estuvimos peleando por Chaitén, no tuvimos acceso a los beneficios que obtuvo el resto de la gente, al no vender las casas, ahora muchos de los que las vendieron se instalan ahora en esas mismas casas. O sea se convirtió esto en un tema de negocios.*

*No existe algo colectivo en Chaitén, es muy difícil armarlo. Al llegar personas de otros lugares se perdió lo que teníamos de original acá. Un treinta por ciento de la gente no era de acá antes. Uno se encuentra a cada rato con personas que vienen de afuera, y es difícil hacer comunidad con gente que uno no conoce, esas personas. Nosotros sabíamos quienes eran los vecinos, sabíamos los apellidos, sus problemas.*

*Se creyó cuando los vulcanólogos dijeron que Chaitén no era habitable, porque en Chile también se deja guiar mucho por ese tipo de personas. Y esos tipos no saben nada, no saben simplemente, hay hartas cosas que si saben, pero es pura teoría, poca práctica, poco de estar en los lugares. Chaitén es un lugar desconocido; Chaitén es la máquina de tiempo, donde*

*uno llegaba cierto de Puerto Montt hacia el sur y retrocedía 30 años y donde volvía a tener confianza con los vecinos, donde puede tener el auto afuera abierto toda la noche, dejar el celular arriba del auto y no se va a perder. Entonces cuando uno tomaba la máquina de tiempo y avanzaba hacia Puerto Montt, treinta cuarenta años avanzados donde existe un tema de delincuencia e inseguridad, donde la gente se refugia en sus casas. Entonces son dos formas muy distintas de vivir, mientras que en Puerto Montt y para otros lugares están inventando cómo hacer un cerco con más puntas, para vivir solos. Aquí en Chaitén éramos más libres, y conocíamos más personas que en lugares donde hay más gente.*

*Pregunta: ¿Cómo te trataron las autoridades?*

*Respuesta: Hubo momentos muy complicados, donde me sentí un poco perseguido, un poco como me contaron que fue la dictadura en el golpe del año 1973. Hubo muchas veces muchos carabineros que me sacaron de la casa en las tardes, privándome de mi derecho a vivir en mi casa, me detuvieron, me pasaron partes; pero en eso ayudó mucho la prensa. La prensa estaba, había mucha gente de distintos canales, de todas parte del mundo llegaban a Chaitén en su momento y se quedan todos en mi casa, que era la púnica casa habitable que tenía luz todo el día, que tenía un computador.*

*Primero regresé en lancha, después cuando ganamos el recurso de protección, pude regresar en el mes de julio y me vine por Argentina en julio del 2008, y luego se instaló mi vecina al lado que vendía pan, ella vendía pan, porque esto seguía siendo puerto, y los barcos en espera necesitaban que alguien les vendiera pan. Y ella me decía: Oye Bernardo no te vayas de aquí, quédate acá yo te doy almuerzo, si quieres venir a tomar once, si quieres venir a la cena, pero no te vayas de acá. Entonces*

*uno sentía que si uno de los cinco, cuatro seis o diez que habíamos se iba, es como que mucha gente se iba. Entonces me costaba mucho salir de acá. Por otra parte la familia en Puerto Montt, ellos sentía que yo los tenía abandonados. Pero yo tenía que hacer acá. Entonces esas cosas incompatibles condujeron a la separación.*

*Creo que vamos avanzar poco, de hecho no avanzamos nada a pesar de todo lo que se avanzó. Hubo intendentes autoridades que en su momento dijeron que esto tenía que eliminarse. Nosotros dimos el agua en su momento, con un par de vecinos subimos al cerro en julio de ese año a dar el agua. Esa forma de gobernar es la que vuelve ahora (la administración Bachelet Nota FMB).*

*Estamos en la incertidumbre en estos momentos, ahora porque se tienen que tomar decisiones de gobierno ahora puesto que estas casas son fiscales. Cuales son las reglas del juego ahora. De hecho esta casa donde estoy es fiscal, a mi me gustaría por ejemplo hacerle un cerco, la echaría a bajo completa y la haría de nuevo y la haría de nuevo, para que pueda soportar el invierno por que se inunda por todas partes, ahí se ven las marcas donde estaba con cenizas, porque . Entonces son se puede hacer nada porque son fiscales.*

*Hay que eliminar esa ley o avanzar en la recompra de esas, es eso lo que en definitiva le va a dar el carácter de habitabilidad a Chaitén. Los que le dan color a las ciudades son los privados que arman sus casas con sus bonitos jardines.*

*Pregunta: ¿Qué piensas de la conectividad?.*

*Respuesta: Creo que hay que avanzar en el tema de caminos. Porque aquí no es solamente un tema nuestro, es un tema del sur de Chile. Que el*

*camino debiera ser 100% terrestre. Hay gente que quiere que esto siga siendo una isla. El carácter de isla de la cierta magia al tema, permite que tenga algo especial. Pero los caminos abren mas posibilidades, más acceso, y eso es lo que tiene que ocurrir en definitiva ¿o no?. Porque nosotros de pronto transitamos más por Argentina, y los vecinos a veces se enojan unos con otros hacen cosas que les prohíben los ingresos, o cambian las formas monetarias. Con todo el tema que hay ahora en Argentina.*

*Pregunta: ¿Después del 2008 aumentó el contacto con Argentina?.*

*Respuesta: Después del 2008 fue nuestro púnico lugar para transitar. Porque acá por ejemplo el 2008, 2009, 2010 los barcos no nos traían, había pasajes para irse no más, pero no para volver. Pues había instrucciones a las navieras, pues estas son subsidiadas por el Estado.*

*Preguntas: ¿Tu futuro está en Chaitén?.*

*Respuesta: Después la crisis hubo muchos temas de separación, el divorcio, las crisis que les llegó a todos, esas cosas sociales que ocurren después de los desastres. Me refugié en Puerto Montt, mi ex con mis hijos se quedaron en Puerto Montt. Pero ahora tengo una nueva familia acá, y tenemos una bebé, y mi plan es construir mi vida acá.*

*La muerte de Felipe Camiroaga (un famoso animador de TV muerto en un accidente de avión de la Fuerza Aérea en el año 2011) nos perjudicó muchísimo, perjudico a todos los lugares apartados, porque desde su muerte la Fuerza Aérea ya no hace traslados de civiles, y ese tema hace que la gente no tenga acceso a la salud ante las emergencias, porque antes los traslados aeromédicos lo hacía la Fuerza Aérea. Y después, también, del terremoto se provocó cosas como que esto está muy bajo, dentro de*

*área de seguridad contra los tsunamis, entonces no podemos declarar habitable una zona. Eso no afecta a Iquique, no afecta a Antofagasta, no afecta a Concón, nos afecta a nosotros nomás. Sin saber que Chile no es todo igual, sin saber que Chaitén tiene barreras naturales como la isla grande de Chiloé y hartas islas y canales que nos separan del Pacífico.*

