

Profesores en Isla de Pascua: ¿Estigma o Fragmentación Profesional?

Este artículo se apoya en los resultados de la investigación '*Escuela y Familia en Isla de Pascua ¿sistemas compatibles?*' financiada por el Departamento Técnico de Investigación de la Vicerrectoría de la Universidad de Chile (1994-1995). Se intenta a partir de un breve análisis de los procesos de cambio e ideologización a que se enfrenta la micro sociedad isleña, presentar la situación ambivalente del profesor continental. Auténtico extranjero en ese espacio, quién deberá insertarse en dos mundos antinómicos, en el mundo de la vida o de la cultura Rapa Nui y en el formal de la organización escolar.

El Liceo 'Lorenzo Baeza Vega' de Isla de Pascua, el establecimiento educacional más importante de la isla constituye el polo de interés, preocupación y crítica de la comunidad. Acoge alrededor de 800 estudiantes (un 30% de su población) y cuenta con un cuerpo docente de 35 profesores, la mayoría de origen continental.

Estos profesionales se encuentran ejerciendo su acción en una sociedad multicultural en pleno impacto fragmentador de la modernidad entre cambios rápidos y muchas veces caóticos.

La monolítica estructura extensa de la vieja familia isleña ha comenzado a desmoronarse. El largo hilo de integrantes unidos por relaciones de parentesco a veces difusas, está siendo reemplazado por el reducido grupo primario básico, padres e hijos. Procesos de nuclearización que la transforman en su estructura, produciendo un debilitamiento de las relaciones de parentesco como mecanismo de estabilización de los vínculos sociales y de la tradición. Empiezan por consiguiente, lentamente a perder vigencia las relaciones de comunidad y solidaridad, erosionándose las relaciones de sentido que se apoyaban en aquéllas.

La población se desplaza hacia ocupaciones nuevas (algunas transitorias) produciéndose, a consecuencia de las innovaciones tecnológicas en continua aceleración, al igual que en otras sociedades, una desarticulación de las actividades sociales de contexto y presencia. En otras palabras, las relaciones sociales se despegan de sus contextos, al fomentar relaciones entre los ausentes. Hay influencias sociales generadas a gran distancia geográfica, no sólo desde el continente (Chile) sino que desde Polinesia y Europa principalmente.

La mujer, eje simbólico de la red familiar, entra de manera sostenida y creciente a formar parte del campo laboral, con el consiguiente impacto en la asignación tradicional de su rol.

Cambian también los niveles de aspiraciones y expectativas de vida que se tornan más racionales. Hay una búsqueda explícita de fines concretos que se traducen por ejemplo en las demandas que la familia hace a la escuela como garante de dicha consecución. Se observa además un desplazamiento hacia el consumismo, y una imitación de pautas foráneas que emergen de la televisión, centro de la vida cotidiana de esa pequeña comunidad.

Los efectos invasores de los mensajes televisivos no han sido estudiados aún.

No es posible ignorar que las personas no pueden evitar la interpretación de lo que ven, ni la influencia de los símbolos, omnipresentes en esos heterogéneos mensajes, que muestran otros valores, ideas, otras visiones de mundo, en el comportamiento social especialmente de las generaciones más jóvenes.

Esta nueva realidad que se está imponiendo casi ineluctablemente, origina un entramado de imágenes, creencias, valores muy lejanos a la cultura tradicional, o a las constelaciones simbólicas predominantes.

Cabría preguntarse sobre la capacidad de los isleños para permanecer fieles a sus tradiciones históricas y conservar en el tiempo su identidad cultural.

Más aún si se establece que la participación de la comunidad isleña en el nuevo universo de la modernidad es diferencial y segmentada, lo que podría traducirse en transformaciones de dicha identidad, producto de una disminuida valoración de los símbolos que antes perpetuaban las viejas diferencias culturales transmitidas de generación en generación.

Se hace así perceptible un entrecruzamiento de lógicas diversas, las propiamente modernas: racionalidad formal, burocratización, secularización y aquéllas propias del imaginario colectivo sedimentado en el tiempo; memoria histórica ancestral condensada en los viejos mitos, la antigua cultura y una innegable identificación cultural polinésica que los convierte en personas que se autoperciben como culturalmente diferentes.

Es difícil pensar que estas nuevas circunstancias, los múltiples y complejos procesos de cambio e ideologización a que se está viendo enfrentada esta microsociedad, no erosionen las viejas relaciones de comunicación y solidaridad.

Tal vez desde la misma raíz de esos procesos, esté surgiendo en sus habitantes, especialmente en las nuevas generaciones, una nueva manera de sentir y vivir en el mundo.

Lo que sí es evidente es que estos procesos junto a la explosión, acumulación y cambio de los conocimientos, suponen elevar el nivel de competencias de la población, lo que convierte al Liceo en el

eje estratégico de las demandas sociales y a los profesores como los principales responsables de otorgar una educación de calidad, adecuada a esa realidad y a sus exigencias.

Frente a esos desafíos, vale la pena preguntarse:

¿Quiénes son realmente esos agentes de socialización, categoría social que porta y transmite a esa pequeña comunidad, los universales de la cultura?

¿Cómo se enfrentan a un grupo humano que ha desarrollado a través del tiempo, mecanismos de adaptación a la deprivación económica y al aislamiento y cuya percepción respecto al sistema social global es de evidente subordinación?

¿Qué construcciones ideológicas y qué interpretaciones han elaborado desde su acción profesional en ese micro espacio?

Lo que sí es evidente es que el profesor continental es un auténtico extranjero en ese espacio, un extranjero sociológico, que está en la comunidad, pero no es parte de ella. Forastero, de paso, con una alta probabilidad de movilidad geográfica, es un desarraigado, un extranjero, que en su imprescindible proceso de adaptación deberá insertarse en dos mundos antinómicos: el mundo de la vida o de la cultura Rapa Nui y el mundo escolar formal de la organización burocrática.

El mundo de la vida, es el mundo de las tradiciones, de las constelaciones simbólicas que rigen a esa microsociedad, una realidad sedimentada en el tiempo, experimentada e interpretada por la comunidad, a pesar de los cambios, como una totalidad ancestralmente organizada e incommovible.

El profesor forastero, allí situado no tiene otra opción que interpretar esa realidad. Interpretación que realiza desde la óptica de su socialización continental, único marco en el que integrará todas las situaciones, vivencias y cursos de acción acumulados en su nueva experiencia.

De allí que sea muy probable que extraiga de esa nueva realidad cultural, todos aquellos elementos conectados directamente con su práctica docente y les otorgue primordial significación.

Entre éstos la acción real en el aula, los complejos problemas derivados del proceso de enseñanza aprendizaje, actitudes, intereses, normas y valores de alumnos y padres, categorías humanas todas distintivas y diferentes bajo su prisma continental.

La construcción de un verdadero sistema de significatividades, implicará a su vez la elaboración de esquemas tipificadores que rotularán a alumnos, padres y a la situación educativa misma y que le ayudarán a otorgar significado a hechos y experiencias desde el marco de su constitución de categoría social foránea.

Las construcciones típicas incluyen desde alumnos con escasos hábitos de estudio y capacidad de

atención, de orientación artística sobre la científica y tecnológica, naturalmente agresivos y asertivos, padres indiferentes a la acción de la escuela y comunidad hostil a su gestión.

Estos esquemas tipificadores y significativos se sustentan evidentemente en el mundo del sentido común, única posibilidad efectiva que el profesor tiene para solucionar con competencia los problemas rutinarios de la vida escolar.

Es evidente que los saberes sobre su acción profesional acumulada, no se sustentan en la comprensión de la compleja realidad sociocultural en la cual actúa, sino que constituyen una mezcla de conocimientos de sentido común, extraídos de esa realidad, con los elementos internalizados de una formación continental que no contempló la pertinencia curricular.

Esta situación, asociada a que las distinciones étnicas son raramente neutrales ([Giddens, 1995](#)), permite asomarse a la raíz de las tensiones y conflictos que los propios profesores dicen experimentar:

* '¿Sabe lo que a menudo se siente? que uno está solo transmitiendo en una onda completamente distinta'

(Profesora Educación General Básica)

* 'Mi experiencia es que resulta muy difícil trabajar, pues se está en un medio bastante adverso en muchos ámbitos'

(Profesora Enseñanza Media).

* 'Otra de las cosas que aquí se sienten es que uno es para nada bienvenido'

(Profesora Enseñanza Media).

Las sucesivas lecturas de estas expresiones, muestran el desarraigo, la insatisfacción y la conciencia de una acción profesional conflictiva y en cierta medida incongruente a la realidad de esa sociedad.

Es evidente que las tipificaciones elaboradas por los profesores, sintetizadas en la percepción de un precario apoyo del hogar a la acción del Liceo, a alumnos tipológicamente diferentes a los continentales promedio y una comunidad cuyas actitudes hacia los profesores contribuyen a su creciente estigmatización, alimentan las tensiones existentes.

De tal manera que se originan nudos de tensiones a partir de las disímiles perspectivas hacia el deber ser de la educación formal: la comunidad y sus prácticas culturales específicas, la forma en que los profesores se perciben a si mismos, culturalmente diferentes, sus demandas concretas y una formación que no contempla la comprensión de la etnicidad.

A lo expuesto cabría preguntarse por la estructura organizacional del Liceo esencialmente burocrática.

Lo que significa, siguiendo el modelo de Max Weber, la presencia de una clara jerarquía de autoridad, que permite que las tareas de la organización se distribuyan como 'obligaciones oficiales' a través de una cadena de mando -dirección, hasta la base profesor, facilitando la adopción coordinada de decisiones, la supervisión y el control.

Desde otra perspectiva, la institución escolar configura una articulación de metas, normas, roles, funciones formales, redes de comunicación, estructuras de poder y ambiente físico (Valenzuela, 1990).

Esta manifiesta rigidez organizacional fomenta la generación de tensiones internas difíciles de resolver a pesar de la inevitable conformación de redes informales (lazos personales y creencias particularísticas a veces más importantes en la estructura real de poder).

Sin embargo es difícil decidir si los procedimientos informales ayudan u obstruyen la eficacia de la organización.

Cabría preguntarse según el contexto expuesto como perciben los profesores continentales la jerarquía burocrática, que grado de control tienen sobre sus condiciones de trabajo, si dicha estructura constituye efectivamente una fuente de tensión o si por el contrario la red de relaciones interpersonales informales que establecen, contribuye a desatar los nudos tensionales hilados en el micro espacio escolar.

Por consiguiente y en ese marco es importante destacar que la eficiencia de una escuela se asocia positivamente con la calidad de las relaciones interpersonales que se producen en su interior.

De allí la importancia de conocer el rol que asume la dirección como agente calificado para asegurar la participación, apoyar, construir y mantener sentimientos de valía e importancia del personal a cargo.

Del mismo modo es necesario considerar las relaciones de poder, que entrecruzadas en los sistemas sociales globales, se manifiestan en los sistemas educativos, plasmándose en formas autoritarias. La proyección del ejercicio del poder se materializa en el control de la conducta de todos los actores involucrados, y en las sanciones a quienes violan las normas.

Control que se traduce en vigilancia y que adopta variadas formas, desde el control directo del trabajo de profesores y alumnos, la mantención de archivos y registros del comportamiento, del acatamiento a las normas instituidas.

Resulta significativo constatar la significación controladora de la disposición de pupitres, las filas, la ubicación del profesor.

Hasta la propia arquitectura escolar refuerza este control: la distribución simétrica de sus espacios

enrejados o amurallados, pasadizos y patios, réplicas exactas de cualquier escuela del continente (Foucault, 1976).

La práctica docente también se ajusta al modelo vigilancia, en su tendencia a imponer la autoridad en exigencias variadas que abarcan desde el cumplimiento de reglas y tareas, relaciones asimétricas entre profesor y alumno hasta las criticadas formas de evaluación muchas veces concebidas como mecanismos de generación de sanciones.

El resultado, inhibición de estudiantes y profesores al diálogo, a la argumentación, a la crítica, a la oposición a los mensajes transmitidos por la autoridad, así como a la necesaria comprensión que ocurre en la reflexión cuando una determinada situación se apoya en una mirada más amplia.

En síntesis el profesor en Isla de Pascua es un forastero entre dos mundos en pugna, fuentes de las tensiones que experimenta, pero único marco referencial de su saber y quehacer en un espacio en el que acumula experiencias a través de la evaluación cotidiana de problemas de la práctica pedagógica.

Desde una perspectiva globalizada, la Isla de Pascua puede concebirse como un orden social en el cual un número relativamente pequeño de personas interactúan, generan relaciones particularistas de manera tal que su propia estructura social se sostiene por las acciones colectivas del grupo, en formas pautadas cuya significación, de acuerdo a los complejos rasgos de esa microsociedad, es disímil.

En ese sentido, tanto la cultura como el orden social se sustentan en la vida cotidiana de los actores implicados en la práctica social quienes consolidan a la vez que adquieren su conciencia como personas.

Por lo tanto no es posible obviar la relación estrecha entre acción y estructura que no pueden concebirse separadamente (Giddens 1990).

Reconociendo las coerciones objetivas a la conducta individual que ejerce la estructura, los individuos la internalizan de acuerdo a su biografía, a su propia posición en ésta y otros factores. Sin embargo tienen posibilidades de racionalizar, generar motivaciones para actuar e introducir cambios institucionales. Desde esta perspectiva los profesores no estarían determinados absolutamente por las estructuras burocráticas y racionales del sistema escolar, puesto que tendrían probabilidades de generar cambios aunque esa libertad se vea constreñida por una armazón normativa.

Se supone que todo actor tiene conciencia de sus opciones, por lo tanto los profesores en Isla de Pascua, que están recibiendo constantemente la influencia de una realidad ya construida por otros y en permanente construcción, podrían otorgar sentido, interpretar y reconstruir esa realidad como auténticos profesionales. No obstante, es preciso reconocer que tanto ellos como el resto de la comunidad otorgan diferentes significados a la acción educativa, en un proceso continuo de desencuentros. Lo que de verdad ocurre en la Isla entre la escuela y la comunidad es una profunda disonancia sobre el acto educativo. Hay un abismo entre lo que los profesores deberían ser para ellos mismos y la comunidad, (su identidad social virtual), y lo que realmente son (identidad social real).

El abismo entre ser y la realidad constituye una verdadera estigmatización el cuerpo docente que hasta ahora no ha reflexionado críticamente sobre los complejos elementos que enmarcan su quehacer.

Pensamos que la comprensión de la cultura Rapa Nui, de la práctica educativa en su complejidad y la estructura organizacional de la escuela, por parte de los profesores, constituye un elemento clave para enfrentar el problema de la calidad de la educación en Isla de Pascua. El develamiento crítico de los roles profesionales debería significar desenmascarar prejuicios, valores, creencias y frustraciones para una resignificación de un rol cuya competencia necesita de una auténtica autonomía intelectual.

Si el profesor no es capaz de aproximarse críticamente a su acción, no podrá enfrentar los imprescindibles cambios ni comprender las complejas proyecciones de su acción profesional: su discurso, su práctica misma, su ideología, su cotidianidad.

Bibliografía

Berger, Peter, Luckmann, Thomas: *La construcción Social de la Realidad*. Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1979.

Foucault, Michel: *Vigilar y Castigar*. Editorial Siglo XX, México, 1976.

Giddens, Anthony: *Consecuencias de la Modernidad*. Editorial Alianza Universidad, 1990.

Larraín I, Jorge: *Modernidad ¿Razón e Identidad en América Latina?* Editorial Andrés Bello, 1996.

Ritzer, George: *Teoría sociológica contemporánea*. Editorial, McGraw Hill, Interamericana de España S.A., 1993

Schutz, Alfred: *El problema de la Realidad Social*. Editorial, Amorrortu, 1967.

Valenzuela, Alonso *Clima Organizacional. Nuevos Enfoques*. Revista de Educación N 175. Santiago, Chile, 1990.

Mónica Llaña Mena

Magíster en Educación y Socióloga, Universidad de Chile.

Profesora Asistente, Programa de Magíster en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Especialista en Metodología de la Investigación.

Coordinadora Programa de Magíster en Educación, Universidad de Chile.