

MECANISMOS DE RIESGOPROTECTORES DE LA PERMANENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS PEHUENCHES*

**Claudia Murúa Bello
Alejandro Díaz Mujica
Irma Lagos Herrera**

Universidad de Concepción

El Servicio educativo que se ha prestado a los sectores rurales ha sido claramente urbanizante y Chile en este orden de materias no es la excepción en el contexto latinoamericano. Es decir, en los sectores rurales se ha aplicado los mismos planes y programas de estudio de las grandes ciudades; los mismos textos de estudio, sin que en ellos se considere el entorno de los alumnos o alumnas; las normas de evaluación y promoción no discriminan entre la realidad urbana y la rural; las metodologías de enseñanza que se impulsan generalmente, se han validado en sectores urbanos; el calendario escolar, por lo general, se decide con respecto a la realidad de la ciudad; la formación, capacitación o perfeccionamiento de los profesores es lo mismo, sin importar el sector en el cual éste se desempeña.

La igualdad de oportunidades, el respeto y la atención a la diversidad constituyen ejes fundamentales en el análisis de las relaciones humanas. Por eso, el Ministerio de Educación ha formulado programas para aumentar la equidad y re-

* Investigación de postgrado inserta en el Proyecto FONDECYT N° 1040622-Mecanismos de riesgo y protectores asociados a los procesos de abandono y permanencia en el sistema educacional, en contextos de pobreza- Investigador Responsable, Dr. Alejandro Díaz M, UdeC, 2004

ducir la deserción escolar, por ejemplo el **Programa Intercultural Bilingüe** que tiene como objetivo construir propuestas curriculares para dar atención a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos que asisten a escuelas rurales y urbanas, en comunas que concentren población indígena (Mineduc, 2001)

En razón de lo expuesto, la presente investigación de post grado tiene el objetivo de conocer cuáles son los factores que contribuyen a la permanencia de los estudiantes mapuchepehuenche en la escuela y cómo influyen en la completación de ciclos educativos básicos o fundamentales para acceder a una mejor calidad de vida, se hace una aproximación cualitativa desde las representaciones sociales de los docentes, las familias y los estudiantes de escuelas de Alto Bío-Bío: Callaqui, Ralco, Los Junquillos, Pitril y el Liceo de Santa Bárbara, establecimiento donde estudian la Educación Media.

Con la Reforma Educacional, ha bajado la deserción y la repetición escolar, sin embargo en algunas comunidades el ausentismo se mantiene en la medida en que las familias consideran más importante que el escolar colabore en las tareas familiares, funcionales a la sobrevivencia inmediata, a que concurra a la escuela y ésta esté más desvinculada de la cultura local y de los saberes de las familias.

El sentirse vulnerable respecto a herramientas de aprendizaje y a recursos económicos, así como la falta de apoyo oportuno y sistemático constituye un problema vivenciado por estos estudiantes para terminar la Educación Básica, acceder a y completar la Educación Media y acceder a su profesionalización. Ellos sienten que tales carencias son parte de un proceso de discriminación. De igual modo, valoran la enseñanza efectiva y afectuosa, el sentirse aceptados por sus profesores y pares externos a la cultura. La permanencia va también asociada a las expectativas sobre el futuro posible.

Por parte de los docentes, la aceptación de la diversidad étnica junto con asumir la enseñanza con profesionalismo

los motiva a mediaciones que favorecen el aprendizaje significativo, la permanencia y el egreso de los estudiantes, a pesar de no hablar la lengua y no contar con la colaboración de las familias que viven muy lejos, son menos instruidas y carecen de libros.

Para este efecto se considerará como población blanco a las escuelas de los sectores de: Callaqui, Junquillos, Ralco, Pitril y Lepoy, de la comuna de Santa Bárbara.

Estudios Preliminares

La Deserción Escolar se considera la probabilidad de abandonar la escuela, en tanto el estudiante se encuentre más o menos afectado por factores de riesgo, en donde se reconoce la existencia de sujetos en edad escolar enfrentados a condiciones de mayor vulnerabilidad que otros, y que se ven, de una u otra forma, "obligados" por las circunstancias a abandonar el sistema educacional debido a una carencia de factores protectores que mitiguen la incidencia de los factores de riesgo.

Un factor de riesgo se define por las características detectables en un individuo, grupo o comunidad, que indican una mayor probabilidad de tener o sufrir un daño; o la vulneración de un derecho.

Un factor protector está constituido por las características detectables en un individuo, familia, grupo o comunidad que favorecen el desarrollo humano, el mantener la salud o recuperarla y que pueden contrarrestar los posibles efectos de los factores de riesgo, de las conductas de riesgo y, por lo tanto, reducir la vulnerabilidad general o específica.

Hevia e Hirmas(2003) exponen que se requiere aclarar cuáles son las tensiones entre las que estas políticas se debaten al abordar el tema de la diversidad cultural. En el marco de esta investigación, nos centramos básicamente en ese análisis, aunque existen varias posibilidades de análisis.

La mayor o menor incidencia de ellas se puede observar

analizando las líneas de acción y los principales programas educativos, definidos por los gobiernos en los últimos años con relación a las políticas curriculares, a las políticas sobre docentes y a las políticas sobre gestión educativa.

Para hacer este análisis, sin embargo, se requiere aclarar cuáles son las tensiones entre las que estas políticas se debaten al abordar el tema de la diversidad cultural. A lo menos se distinguen tres tensiones que las políticas educativas deben enfrentar para definir si ellas se sitúan más cerca del polo de la "discriminación cultural" o el del "pluralismo cultural".

Estas tensiones se pueden resumir en tres vectores o ejes de análisis que traspasan el fenómeno de la diversidad cultural: la **pertinencia**, la **convivencia** y la **pertenencia** (Hevia e Hirmas, UNESCO, 2003)

a) La **pertinencia** se refiere a la tensión que debe resolver la escuela enfrentada a los fenómenos de la globalización e identidades locales. "Desde la perspectiva de la pertinencia cultural, en la escuela se enfrenta el dilema de defender, por una parte, una identidad nacional propia que rechace la tendencia a la homogeneización cultural, y por otra parte, de no caer en el extremo de rechazar todo lo que la globalización trae consigo por la única razón de no venir de la propia cultura. El dilema de la escuela es, entonces, cómo reforzar las propias identidades, pero en un diálogo creativo y enriquecedor con el mundo global. No se trata de formar para la homogeneización cultural, ni para el aislamiento o la yuxtaposición de culturas, sino para la interculturalidad". (Hevia e Hirmas, UNESCO, 2003)

b) El vector de la **convivencia**: "se refiere a la tensión que las políticas educativas deben resolver cuando la escuela se enfrenta al fenómeno de la cohabitación en ella, de múltiples culturas y surgen los peligros propios de la convivencia humana: la formación de estereotipos y prejuicios que pueden conducir a la intolerancia, la xenofobia y el racismo, así como a las discriminaciones por razones sociales, étnicas y

culturales".

A pesar de que en América Latina persisten actitudes de racismo, discriminación y explotación respecto a los grupos indígenas, debemos reconocer los esfuerzos de los países para desarrollar personas tolerantes a la diversidad étnica, pero es un proceso de cambio que lleva tiempo. Ya es un avance que muchos países latinoamericanos han empezado a reconocer en sus constituciones y a valorar en sus políticas la diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales en que se ha de construir la identidad multicultural y democrática de sus naciones. Avance que se debe hacer también en el diario vivir de las aulas, desde el quehacer docente.

c) El vector de la **pertenencia** "se refiere a la tensión que surge respecto a las asimetrías en las relaciones de poder que conducen a las minorías culturales a condiciones de marginación y pobreza extrema, y que fracturan la convivencia social"(Hevia e Hirmas, 2003). Tensión que se proyecta en la inclusión y la exclusión social por razones de etnia, raza, lengua o religión, y también por razones de género, de discapacidades personales y de preferencias sexuales.

"En América Latina son las poblaciones indígenas las que viven realidades de mayor pobreza, las cuales aumentan a condiciones extremas cuando a esta situación se suma el que sean mujeres, o tengan alguna discapacidad personal". En Chile, las minorías étnicas acceden generalmente a la educación de menor calidad, como resultado de estas asimetrías.

Esta grave situación social que afecta al mapuche, mapuche - pehuenche y otros grupos de origen indígena y que se arrastra por largo tiempo, no ha logrado ser captada por la política social a través de los diversos programas y las acciones de focalización que efectúa el Estado y ha quedado de manifiesto sólo a la luz de los conflictos y demandas que los mapuches han hecho. Lo anterior representa una falencia de las políticas públicas para abordar y solucionar este tipo de

situaciones que requieren de acciones permanentes en el tiempo, ya que la integración al desarrollo es una tarea de largo plazo (Curilén, 1997)

La reforma educacional actual en Chile, se propone mejorar las oportunidades de aquellos jóvenes y adolescentes que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad en el sistema educativo para contribuir al cumplimiento de las metas de calidad y equidad social.

Lograr los 12 años de escolaridad en la población del país, mejorar la calidad de los aprendizajes y disminuir la deserción escolar son tareas centrales, especialmente, del sistema educacional municipalizado (Programa Liceo para Todos, 2003)

El Objetivo de este estudio preliminar fue:

- Describir y analizar la percepción acerca de los mecanismos de riesgo, protectores de la permanencia que tienen los alumnos de enseñanza media de las comunidades pehuenches - Alto Bío - Bío.

La Muestra la constituyeron:

- 10 estudiantes de 1° Año de enseñanza media pertenecientes al Liceo de Santa Bárbara
- 6 hombres y 4 mujeres
- Proviene de las comunidades pehuenches de Alto Bío - Bío
- El 70% es hijo(a) de padre y madre pehuenche
- El 30% es hijo(a) de padre pehuenche
- Todos hablan chedungún
- La mayoría quiere terminar la enseñanza media y ser profesional "como todos", pero sienten que no tienen ni los recursos económicos ni intelectuales (no se sienten preparados) para lograrlo
- Ellos(as) se muestran dispuestos(as) a colaborar en esta investigación.

En el FOCUS GROUP realizado en agosto del 2004, se conversa sobre los elementos protectores y de riesgo para un estudiante pehuenche, centrado en las tensiones que se pueden resumir en tres vectores o ejes de análisis que traspasan el fenómeno de la diversidad cultural: Pertinencia - Convivencia - Pertenencia (Hevia e Irmas, 2003

Las preguntas que se formularon fueron las siguientes:¿Creen Uds. que la escuela de Alto Bío - Bío incluye su cultura, las de sus familias? ¿Cómo?

¿Qué problemas tuvieron ustedes en la escuela para aprender, para sentirse bien?

¿Cómo podría mejorar la educación de las escuelas del Alto Bío - Bio?

¿Qué les ha ayudado a ustedes para terminar la E.B y seguir en la E.M?

¿Qué puede hacer un joven pehuenche después de la E.M?

RESULTADOS DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTOS ESTUDIANTES PEHUENCHES

VECTOR PERTINENCIA

RIESGO

1. Cultura comunitaria ausente
2. Enseñanza en castellano.
3. Profesores desconocen lengua y cultura.
4. Enseñanza muy teórica.
5. Sin espacio para cultivar de su cultura.

PROTECCION

1. Inclusión cultura comunitaria en la Esc.
2. Enseñanza en chedungún.
3. Profesores acepten lengua y cultura.
4. Enseñanza más práctica, "haciendo".
5. Dar espacio a expresión su cultura

- | | |
|--|--|
| 6. Recursos de enseñanza "uniformantes". | 6. Recursos de enseñanza para la cultura: libros bilingües, con temas de la cultura. |
| 7. Simple memorización de aprender más. | 7. Exigir más para información. |
| 8. Explicar rápido y poco. | 8. Explicar mejor, dar ejemplos de la vida |
| 9. Desconfianza de la familia sobre el valor de la enseñanza | |

	VECTOR CONVIVENCIA	
RIESGO		PROTECCION

- | | |
|--|--|
| 1. Pocas horas de clases. | 1. Aumentar horas de clases. |
| 2. Enseñanza deficiente de castellano. | 2. Mejorar la enseñanza del castellano. |
| 3. No tomarlos en cuenta. | 3. Participación |
| 4. Trato despreciativo. | 4. Trato respetuoso |
| 5. Burlarse de su modo de hablar. | 5. Aceptar modo de hablar. |
| 6. Los profesores no los toman en cuenta. | 6. Los profesores dan opción. |
| 7. Compañeros se ríen de su color de piel. | 7. Compañeros aceptan de color de piel. |
| 8. No confían en sus capacidades. | 8. Andamiajes para desarrollarse. |
| 9. Profesores hablan muy rápido en castellano. | 9. Profesores explican más lento y reiteran. |
| 10. Los compañeros no los incluyen en grupo | 10. Los compañeros los incluyen en grupo |
| 11. Discriminación, racismo. | 11. Aceptación, respeto. |

VECTOR PERTENENCIA

RIESGO

1. Esc. no da espacio a cultura, se impone la global
2. Acceso a menos recursos
3. Acceso a baja calidad de Educación, Poder elegir escuela, liceo.
4. Carecer de internado, becas.
5. exclusión de la cultura propia.
6. Excluir su lengua materna
7. Nos sentimos mal preparados.
8. JEC
9. Profesores con paciencia

PROTECCION

1. Esc. acepta, incluye la cultura pehuenche además de la global
2. Acceso a recursos económicos
3. Mejorar calidad de educación.
4. Tener internado, becas.
5. Inclusión de la cultura propia.
6. Incluir su lengua materna.
7. Mejorar la preparación.

Resumiendo a Brunner (2003), sobre el Capital Humano..

Efectivamente, la mayor ganancia neta en términos de aprendizaje se produce entre los alumnos de más bajo nivel que estudian en una escuela efectiva y se hallan a cargo de un profesor efectivo. Dicho en otras palabras, sólo escuelas efectivas, con profesores efectivos, puede compensar las desigualdades de origen familiar y así cumplir con el objetivo social de la educación.

Bibliografía

- Hevia, R. y Hirmas, C. (2003) *Las políticas educativas frente a la diversidad cultural: Perspectivas de la educación intercultural*, UNESCO
- Fundación Paz Ciudadana y Hogar de Cristo (2002) *Perfil del desertor escolar*.
- Fundación Paz Ciudadana (2002) *Deserción Escolar*.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2003) *Los Procesos de Deserción Escolar Enfocados desde la Vulnerabilidad y la Residencia*. Unidad de Investigación y Desarrollo Estratégico. Santiago: JUNAEB.
- Lavín, S. (1998) *Factores causales de la deserción*. Estado del debate escuela-sociedad PIIE. En conclusiones del Seminario: Deserción y Retención estudiantil. Desafíos y Propuestas. JUNAEB/CEPAL/MINEDUC/UNESCO.
- Lagos, I. (1999) *Aproximación a las percepciones y expectativas de las comunidades pehuenches del Alto Bío-Bío y representantes de la cultura escolar sobre la educación*. En XV Encuentro Nacional e Internacional de Investigadores en Educación, CPEIP, Santiago.
- Lagos, I (2000) *Aproximación a la creatividad de los escolares mapuche - pehuenche del Alto Bío - Bío*, Revista Paideia. Vol. 3031. Facultad de Educación. Universidad de Concepción. Chile
- Magendzo, S. y Toledo, I. (1990) *Soledad y deserción*. Un estudio Psicosocial de la deserción escolar en sectores populares. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE)
- Magendzo, A. (2000) *Una aproximación a la relación entre la educación, la discriminación y los derechos humanos*. En Magendzo, Abraham y Patricio Donoso (Editores), (2000). *Cuando a uno lo molestan..... Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. PIIE- Ed. LOM, Stgo., Chile: 10-64.

- Poblete, M. P. (2003) *Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile)* Estudios Pedagógicos, N°.29 Universidad Austral, Valdivia.
- Poveda, D. (2001) *La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela.* Gazeta de Antropología N° 17, Universidad de Granada : 17-31
- Poiacina, M. Martín, R y González, Z (1983) *Deserción, Desgranamiento, Retención, Repitencia,* Editorial KAPELUZ, Argentina.
- Portellano, J.A. (1989) *Fracaso Escolar, Diagnóstico e Intervención una perspectiva neuropsicológica.* CEPE. España.
- Revista Iberoamericana. (2000) La deserción escolar en América Latina. Ediciones: Revista Iberoamericana de Educación, Número 30.
- Richards, T.C. (1992) *Deserción Escolar y Circuito Callejero.* Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Román, M. (2001) *Impacto de las representaciones sociales de los docentes en el rendimiento escolar.* El caso de las escuelas focalizadas P900. Tesis para optar al grado de Magister en Antropología y Desarrollo, U. Chile. CIDE, Stgo. de Chile
- Ruiz, A. (1993) *Educación indígena: del discurso a la práctica docente.* Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas. México.
- Ruiz, J.I. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Schiefelbein, E. (1998) *Elementos de diagnóstico de la deserción. Evolución de la repetición. Deserción y calidad de la educación en Chile. 1960-1997.* En conclusiones del Seminario: Deserción y Retención estudiantil. Desafíos y Propuestas. JUNAEB/CEPAL/MINEDUC/UNESCO.
- Tijoux, M. y Guzmán, A. (1998) *La escuela ¿para qué? Niños y jóvenes que trabajan para sobrevivir.* Centro de Estudios Sociales, Universidad ARCIS.