

Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural*

Ilich Silva-Peña

Universidad Santo Tomás. Escuela de Educación-Temuco. Email: ilichsp@gmail.com
insilva@uc.cl

Karina Bastidas García

Universidad Santo Tomás. Escuela de Educación-Temuco. Email: ilichsp@gmail.com
insilva@uc.cl

Luis Calfuqueo Tapia

Universidad Santo Tomás. Escuela de Educación-Temuco. Email: ilichsp@gmail.com
insilva@uc.cl

Juan Díaz Llancafil

Universidad Santo Tomás. Escuela de Educación-Temuco. Email: ilichsp@gmail.com
insilva@uc.cl

Jorge Valenzuela Carreño

Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica. Email: valenzu@uc.cl

Resumen: El presente artículo se enmarca en el campo de la comprensión acerca del sentido que se le otorga a la escuela. En este caso se contextualiza la pregunta en estudiantes mapuche que asisten a un colegio rural de alta vulnerabilidad socioeconómica. A través de un enfoque cualitativo se buscó principalmente comprender el sentido que le dan niños y niñas a la escuela y las motivaciones que tienen para asistir. Participaron 20 niños y niñas en dos grupos focales. Luego de los análisis iniciales se procedió a volver al campo realizando diez entrevistas individuales. Los resultados muestran que el sentido de la escuela se configura tanto por motivaciones internas como expectativas que tienen los padres sobre el futuro de sus hijos. Desde la mirada de los estudiantes, tanto profesores como padres motivan a los estudiantes a salir de la ruralidad, a seguir estudios superiores como una fórmula de éxito social.

Palabras clave: Sentido de la escuela, Educación rural, Educación intercultural.

The significance of School for mapuche children in a rural zone

Abstract: This article is framed in the area of understanding about the significance given to School. In this case the issue is contextualized in Mapuche students who attend a rural elementary school with socioeconomic vulnerability.

Through a qualitative approach was sought primarily to understand the meaning that children give to school and the motivations to attend. Twenty children participated in two focus groups. After initial analysis we proceeded to return to the field conducting ten personal interviews. The results show that the significance of school is set both by internal motivations of the children as expectations of parents about their children's future. From the perspective of the students, both teachers and parents encourage them to get out of rurality, to pursue higher education as a social success formula.

Key words: significance of school, rural education, indigenous education.

Sentido da escola para crianças mapuche em uma área rural

Resumo: Este artigo é parte do campo de compreensão sobre o significado que é dado para a escola. Neste caso, a questão é contextualizada em alunos mapuches que freqüentam uma escola rural de alta vulnerabilidade socioeconômica. Através de uma abordagem qualitativa foi procurado principalmente para entender o significado que dão às crianças para a escola e as motivações para participar. 20 crianças participaram de dois grupos de foco, após análises iniciais começou a voltar para o campo realizar 10 entrevistas. Os resultados mostram que a direção da escola está definida tanto por motivações internas como as expectativas dos pais sobre o futuro dos seus filhos. A partir do olhar de estudantes, professores e pais incentivam os alunos a sair da ruralidade, para prosseguir o ensino superior como uma fórmula de sucesso social.

Palavras-chave: Sentido da escola, a educação rural, intercultural.

* * *

Introducción

La experiencia de la escuela va más allá del análisis institucional que pueda realizar la academia o las políticas públicas, la escuela constituye también una serie de significados contextuales, por esta razón hay que avanzar en la búsqueda de dichos vestigios (Duschatzky, 1999). La experiencia escolar es parte importante de la configuración de identidad (Rivas, Leite, Cortés, Márquez, & Padua, 2010), sin embargo es un elemento al que se le presta poca atención, especialmente escasos son los estudios desde la mirada de niños y niñas.

Este artículo se enmarca en el campo de estudio acerca del sentido de la escuela para niños, niñas y adolescentes como una parte de la experiencia escolar. Especialmente se aborda la mirada en el contexto específico de la ruralidad. Una escuela rural un poco olvidada en las decisiones educativas.

En este caso se pensó en un contexto aún más complejo: La experiencia escolar en una comuna en la que se presenta históricamente el conflicto que ha tenido el Estado chileno con el Pueblo Mapuche. La escuela abordada en este estudio se ubica en la comuna de Ercilla, región de la

Araucanía. Un sector que durante las últimas décadas ha sido foco de atención por las disputas de tierras por parte del Pueblo Mapuche y la violenta respuesta recibida desde el Estado.

Sentido de la Escuela y Sentido del Aprendizaje Escolar

Frente a la pregunta que se realizan niños, niñas y adolescentes acerca de la asistencia a la escuela se han construido varios caminos de respuesta. En este caso nosotros rescatamos dos que nos parecen interesantes de analizar. Por una parte una respuesta más social sobre la construcción del sentido que se le otorga a la escuela en su rol institucional como parte de un engranaje mayor. Dicha mirada nos habla de la construcción del sentido otorgado a la escuela en su conjunto con una ubicación específica en la reproducción de la sociedad, reproducción que es requisito para la supervivencia de la misma sociedad (Gimeno & Pérez-Gómez, 2002).

En cuanto a la visión de la escuela como una institución de reproducción cultural, Hernández (2010) propone tres nociones como eje del sentido que los estudiantes le otorgan a la escuela: En primer lugar se le asigna un rol de institución que garantiza la obtención de mejores condiciones de vida. Al tener un más alto nivel de estudio, se da la posibilidad de mejores ingresos económicos optando así a una mejor calidad de vida, además permite un ingreso a escenarios con mayor reconocimiento social y por último es un espacio en el que se construyen fuertes lazos de amistad.

Muchos estudiantes se preguntan cada mañana: ¿Por qué debo ir a la escuela?; es decir, preguntan indirectamente por el sentido de asistir a la escuela (Hernández, 2010). En base a esa pregunta, podemos entender las razones por las cuales asisten o las motivaciones acerca del sentido que tiene ir al colegio. Fuera de sentirlo una obligación, existen otras razones, que tienen como objeto socializar, jugar en los recreos o comer la colación que les proporciona el establecimiento.

Esta construcción del sentido de la escuela se forma a partir de combinación de factores internos y externos. En el factor interno encontramos la motivación personal que pueda tener el estudiante para asistir al establecimiento, ya sea por un tema de socialización o estudios. Los factores externos, en cambio, podemos encontrar la influencia que ejercen los padres a sus hijos, los cuales afectan la motivación de los educandos. Por último, están también los docentes, quienes pasan la mayor parte del día con los estudiantes lo que podría aumentar la influencia a la hora de formar el sentido de la escuela en niños y niñas.

Otra de las miradas sobre el sentido de la escuela, y de forma específica aprender en contexto escolar, se encuentra situado más en lo personal, en como los diferentes elementos confluyen internamente para la construcción de este sentido. No basta con querer ir a la escuela o realizar las tareas propuestas por los docentes, es importante que ese querer esté vincu-

lado a querer aprender. Valenzuela (2006, 2009) plantea que existen cinco tipos de motivos por los que un alumno querría aprender lo que la escuela propone como aprendizaje: a) la responsabilidad social, aprender para poner al servicio de la comunidad esos conocimientos; b) aprender como vía del desarrollo personal; c) aprender como vehículo de ascenso social; d) aprender para la “sobrevivencia”, para no quedarse fuera, para integrarse al mundo adulto a través del trabajo y, finalmente, e) aprender como mal menor, por ejemplo para lograr permisos o evitar castigos. Esta tipología da cuenta, finalmente de los distintos motivos que dan sentido al aprendizaje escolar y activarían los recursos cognitivos del estudiante para abocarse a la tarea de aprender.

Escuela rural

En los últimos años, se ha dado una constante de múltiples transformaciones en la realidad rural, cambios que afectan a distintos ámbitos como económico social, dentro del cual se encuentra también la escuela (Williamson, Pérez, Collia, Modesto, & Raín, 2012). A nivel mundial se consagra un modelo económico que implica la migración desde las zonas rurales hacia la urbe. También, debido a los efectos de la globalización, se asume que las costumbres e ideologías propias de la zona urbana se adopten como propias por parte de la comunidad rural (Bustos, 2009). El ámbito del mundo rural cambia día a día por tanto las escuelas adoptan un carácter dinámico, esto implica una nueva mirada acerca de lo educativo y las comunidades indígenas sobre la educación (Williamson, 2004).

Una característica importante de las escuelas rurales son las aulas multigrados, donde el profesor enseña a dos o más cursos (grados) simultáneamente en una misma sala de clases. Estas escuelas surgen de la necesidad de atender a niños y niñas que viven en localidades pequeñas y aisladas a lo largo del país, Una gran parte de este tipo de establecimientos se ubica en comunidades indígenas.

Relación Escuela chilena y pueblo mapuche

Las relaciones entre el estado Chileno y el pueblo mapuche han sido conflictivas desde el momento mismo que llega el estado a la región a fines del siglo XIX, aunque la agudización del conflicto se presenta con fuerza en estas últimas dos décadas (Pinto, 2012). Posterior a la dictadura militar, los diversos gobiernos comienzan a promover una serie de medidas para el desarrollo indígena, tales como la promulgación de la ley 19.253 de protección, fomento y desarrollo de los indígenas, así como también el reconocimiento al convenio 169 de la OIT (Aylwin, 2005).

La reducción sistemática de territorio habitado por el pueblo Mapuche es una política muy diferente a la aplicada para el fomento de la

propiedad privada, a lo que se agregan las políticas de asimilación cultural y educativa, lo que conforma parte importante del “illkun” o el enojo del pueblo Mapuche (Correa & Mella, 2010). En este sentido, podemos decir que el ámbito educativo es una parte importante de la llamada “deuda histórica” del Estado chileno con el Pueblo Mapuche (Foerster, 2002).

El conflicto entre el pueblo Mapuche y el Estado chileno ha derivado en enfrentamientos cada vez mayores. Las consecuencias de familias con jefes de hogar encarcelados ha traído consigo exigencias para niños y niñas que derivan en el abandono del sistema escolar. Más grave aún son las permanentes denuncias frente a la violencia directa ejercida contra niños y niñas Mapuche en las que se han visto involucrados efectivos de la policía chilena llegando incluso a la interrogación en las propias escuelas (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2012). Documentos publicados por organizaciones internacionales dan cuenta de la violencia ejercida por autoridades a través de sus “operaciones estratégicas” para imponer el orden, donde no distinguen entre menores de edad y adultos. Como resultado, es posible ver niños heridos por balines, asfixiados por bombas lacrimógenas y múltiples traumas psicológicos (Oyarce, Pedrero, Carvone, Coliqueo, & Melin, 2012). En el caso de la escuela seleccionada en este estudio no ha existido una acción directa de carácter tan violento en lo físico, sin embargo forma parte del sistema chileno educativo, percibido críticamente por parte de los líderes locales (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2012; Garrido, 1998)

Por otra parte, la Araucanía es una de las regiones que obtiene sistemáticamente uno de los rendimientos más bajos en el ámbito educativo (MINEDUC, 2012b), motivo de análisis por parte de las autoridades. Ha surgido como hipótesis que influyen factores totalmente relacionados con la cantidad de población rural e indígena existente en la región (Torres & Quilaqueo, 2011). Sin embargo, diversos estudios han revelado que son otros los factores que influyen en el bajo rendimiento académico de los niños de nuestra región, tales como el poco compromiso que tiene los docentes por intentar adecuarse al contexto al cual pertenecen los niños mapuches (Merino, 2006). En este contexto, los niños sienten que poseen una doble nacionalidad, al ser mapuches educados en un contexto escolar con costumbres propias de la cultura nacional dominante a través de un currículum nacional con objetivos de aprendizaje homogéneos para todo el país (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008; Quintriqueo & Mcginity, 2009).

En la gran cantidad de años que han transcurrido, desde el primer contacto entre el pueblo mapuche y los españoles, la sociedad indígena ha sufrido una serie de transformaciones, especialmente un proceso de aculturación que ha significado la disolución de las estructuras e instituciones tradicionales, las cuales han sido reemplazadas en forma paulatina por las estructuras e instituciones de la sociedad global (Garrido, 1998). La educación no se encuentra al margen de estos cambios, se cambia del plano de lo informal a la educación escolarizada. En este contexto se ponen de relieve las diferencias entre la educación tradicional del pueblo mapuche y

la educación formal que viene de la implementación de un currículo nacional uniforme para todas las escuelas del país, sin distinción del tipo de sociedad, localización geográfica o cultura (Garrido, 1991).

Método

La presente investigación fue de tipo cualitativa, buscando la comprensión de los fenómenos (Taylor & Bodgan, 1994). Esta investigación definió como criterio de inclusión que los participantes fuesen alumnos de una escuela básica rural (entre 3ro y 6to básico), de etnia Mapuche y que vivan en la comuna de Ercilla. La selección de esta comuna se fundamenta en su alta tasa de ruralidad y en ser la comuna con mayor índice de pobreza de la región de la Araucanía región que a su vez es la más pobre de Chile (MINEDUC, 2012a). Para la participación en el proceso de investigación se requirió la autorización explícita de las familias cumpliendo así con los estándares éticos en investigación social.

Se realizaron dos grupos focales, uno en cada curso multigrado. En los grupos focales participaron un total de 20 estudiantes, 13 estudiantes de 3ro y 4to Básico (7 niñas y 6 niños) y 7 alumnos de 5to y 6to básico (4 niñas y 3 niños). En una segunda etapa se realizaron entrevistas semiestructuradas a 5 estudiantes de cada grupo. Los estudiantes corresponden a niños y niñas Mapuche de nivel socioeconómico bajo, con alto nivel de vulnerabilidad, que viven en comunidades indígenas rurales.

Se diseñó un guión de grupo focal (Krueger, 1991) organizado en torno a 10 preguntas enfocadas a comprender la motivaciones para asistir a la escuela partir de tres dimensiones fundamentales: 1) Motivaciones propias de los/as estudiantes, 2) Motivaciones percibidas desde el discurso de las familias y 3) motivaciones percibidas desde el discurso de los docentes. El primer grupo focal se realizó con estudiantes de 5to y 6to básico y el segundo con estudiantes de 3ro y 4to, los cuales fueron registrados digitalmente y transcritos. La selección de estos cursos se hizo por considerarse con mayor capacidad para responder las preguntas realizadas en el estudio, dejando afuera al curso de 1ro y 2do básico. Los grupos focales fueron dirigidos por uno de los investigadores responsables de este trabajo. Se realizaron en horario escolar sin la presencia del profesor a cargo. Los estudiantes no recibieron incentivo.

Tras el análisis de los grupos focales se consideró que falta de densidad en los datos tomando así la decisión de volver a terreno para recoger información que complementara los hallazgos del grupo focal. Las entrevistas semiestructuradas permitieron saturar las categorías emergentes desde el primer análisis. Las entrevistas fueron realizadas por miembros del equipo de investigación de manera individual y con una duración aproximada de 20 minutos cada una. Las condiciones de la entrevistas trataron de asegurar un ambiente distendido y cómodo de los entrevistados que permi-

tiera una mayor fidelidad en torno a sus respuestas. Toda la información fue recogida entre los meses de Octubre y Noviembre del año 2012. A partir de las recomendaciones de Strauss y Corbin (2002) se procedió a realizar la codificación de la información, realizando un microanálisis línea por línea el que iba aportando al proceso de codificación abierta.

Resultados

Sentido que le dan a la escuela estudiantes mapuche en zona rural

Como una forma de acercarse a la comprensión del sentido dado a la Escuela por parte de niños y niñas Mapuche en una zona rural, se privilegiaron tres dimensiones en nuestra indagación. Por una parte se indagó acerca de la motivación personal hacia la escuela, pero además acerca de las visiones de sus familias y también el cuerpo docente. Desde el punto de vista del análisis en primer lugar mostraremos el sentido que le dan a la escuela niños y niñas. Por otro lado, la mirada de estos estudiantes sobre el sentido que otorgan a la escuela sus familias y la escuela misma, a través de sus profesores.

Motivación personal

En cuanto a las respuestas entregadas por los/as estudiantes, se construyeron las categorías de socialización, cercanía y aprendizaje. En cada categoría es posible visualizar las razones entregadas para asistir a la escuela.

Socialización:

La socialización es comprendida como la asociación que realizan niños y niñas con el acto de compartir con otros. Principalmente la referencia está hecha al acto de jugar y conversar. La construcción de la identidad es un elemento que aparece en lo declarado como importante a la hora de ir a la escuela.

Una estudiante señala *“yo vengo para compartir y jugar con mis amigas... porque uno se aburre en la casa sin hacer nada, acá la paso bien”* (6to básico). Para algunos/as la escuela pasa a ser un espacio único de socialización con pares *“Lo que pasa que no tengo amigos allá, porque viven muy lejos, y acá estamos todos juntos con mis amigos y jugamos a la pelota”* (Estudiante, 3ro básico).

Para los niños y niñas, lo más importante es jugar, cuando se les preguntó acerca de lo que más le gusta de ir a la escuela en el grupo focal realizado al curso multigrado de 3ro y 4to básico las respuestas más comunes fueron del tipo *“para jugar a las casitas”, “jugar a la pelota”, “jugar en los computadores”, “jugar con mis amigas”* (Estudiantes 3ro y 4to básico).

Niños y niñas declaran la inexistencia de personas de su edad para jugar en sus casas, además muchos deben ayudar a sus padres en las labores del hogar: *“es que en mi casa no juego, porque le ayudo a mi mami en las cosas”* (estudiante, 4to básico). Así como las niñas deben ayudar en los quehaceres domésticos mayoritariamente al interior de la casa, tales como hacer aseo, ayudar en la cocina o con el orden del hogar. Los niños ayudan en labores específicas del campo, tales como, cuidar los animales o ayudar en las siembras y cosechas de verduras y hortalizas. *“Mis papás siempre están ocupados dándole comidas a los animales (...) a mí me aburre estudiar, prefiero ayudarles a ellos con las cosas”* (5to básico) *“a mi tío le gusta que le ayude en el trabajo con los animales”* (3ro básico).

Se hacen escasos los momentos para compartir con amigos en los lugares donde habitan, producto de las distancias que separan una vivienda de otra. Para ellos/as la escuela surge como la posibilidad de relacionarse con pares, jugar y entretenerse.

Durante nuestra visita al establecimiento educacional, la directora nos planteó que el colegio fue renovado completamente en el ámbito de infraestructura, destacando una inversión considerable en medios que permitan que los niños se diviertan durante su tiempo libre, destacándose la creación de una multicancha, implementación de diversos juegos y la renovación del laboratorio de computación. Todos estos implementos generaron motivos extras para asistir al colegio. En este sentido la escuela hoy tiene mayor implementación para aportar en el ámbito de la socialización, sin embargo eso está situado principalmente en los tiempos de recreo o posterior a la comida, momentos en los cuales se generan tiempos para compartir con otros niños y niñas sin que medie un adulto.

Cercanía:

Cuando hablamos de cercanía del establecimiento, estamos refiriéndonos de modo absolutamente relativo, aquello que parece cercano en un contexto urbano puede ser diferente en el contexto rural. Los/as estudiantes vienen de muy lejos, hasta 10 kilómetros pueden recorrer los vehículos que van a buscarlos a sus casas. Es tal el problema de las distancias en las zonas rurales que el Ministerio de Educación desde hace más de una década ha implementado un subsidio especial para el transporte rural. En este caso específico trasladan desde las distintas comunidades a niños y niñas a la escuela.

Si no estuviese ese establecimiento, las opciones se reducen a asistir a los colegios urbanos con la implicancia de viajar mayores distancias, *“porque les queda más cerca, porque si no tienen que viajar a un colegio que esté más lejos”* (Estudiante, 6to básico), *“Tendríamos que ir a otro lugar”, tendríamos que ir a Ercilla”* (Estudiantes 3ro y 4to). Sin embargo, la complicación a la hora de asistir a establecimientos urbanos alejados del sector es la necesidad de recurrir a internados lo cual tiene una serie de implicancias en lo afectivo y en la construcción de identidad cultural (Sil-

va-Peña, Moya, & Salgado, 2011). A propósito de la dificultad que se genera al asistir a establecimientos fuera de la comuna, señalan: “*Tendríamos que irnos para un colegio del pueblo y la sufriríamos más*”. (Estudiante 6to básico).

Aun así, con todas las dificultades que se generan a la hora de ir a estudiar fuera del sector donde viven, no hay otras opciones si se desea continuar los estudios, su escuela llega hasta sexto básico. La continuidad de estudios necesariamente se debe realizar en el sector urbano de Ercilla o comunas aledañas.

Aprendizaje:

Niños y niñas entrevistados dicen tener clara la principal razón para ir al colegio: aprender. Para ellos/as la obligación de asistir a la escuela tiene un sentido en la adquisición de nuevos conocimientos, pero no es necesariamente su motivación principal. Como mencionamos anteriormente, su centro está más en la socialización, el juego. Sin embargo, saben que la única manera de lograr sus objetivos tanto personales como académicos es a través del estudio.

Los motivos declarados como relevantes para ir a la escuela pueden ser analizados a partir de la clasificación propuesta por Valenzuela (2006, 2009) quien identifica cinco tipos de motivos que dan sentido al aprendizaje escolar: Ascenso Social, Desarrollo Personal, Responsabilidad Social, Sobrevivencia y Mal Menor.

El discurso de los estudiantes apunta fundamentalmente a dos tipos de motivos, ascenso social y mal menor.

Los estudiantes plantean que lo más importante es asistir a la universidad para lograr un título, dicen: “*para llegar a la universidad*”, “*tener una profesión*” (Estudiantes 5to y 6to). Estos logros son los que permitirían un reconomiento social, “*para ser alguien en la vida*” (Estudiante 5to y 6to). El conseguir una profesión también permitiría ayudar a sus familias a través de cosas materiales o dinero, como también lograr tenerlas para sí mismos. “*Porque así voy a poder llegar a tener una casa en el pueblo... Para poder ser importante (...) tener auto como los tíos*” (Estudiante 4to básico) “*Quiero que mis papás no trabajen tanto, y yo ser doctor*” (Estudiante 5to básico).

Un segundo foco de asignación de sentido para la actividad escolar se organiza en torno a razones o motivos catalogados como “mal menor”, es decir donde lo importante es evitar consecuencias negativas: “*para no quedar repitiendo*”, “*para no ser la más vieja del curso*”(Estudiantes 5to y 6to básico).

En esta perspectiva llama la atención la respuesta de un alumno que ante la pregunta ¿Por qué creen Uds. que es importante venir a la escuela?,

responde “*Para subir el SIMCE*” (Estudiante 3ro y 4to año). Esta referencia a la prueba estandarizada del Sistema de Medición de Calidad de la Educación nos hace suponer la existencia de motivos más bien vinculados a un contexto inmediato que a darle sentido al aprendizaje escolar en su conjunto. Dichos motivos podrían estar intencionados por parte de docentes producto del momento en que se realiza el estudio. La toma de datos coincide cercanamente con el periodo de aplicación de esta prueba y por tanto es probable que gran parte de la actividad escolar esté focalizada en la obtención de buenos rendimientos en esta medición externa.

No se evidencian de manera importante una atribución de sentido de la escuela en clave de sobrevivencia (“*Para trabajar, trabajar*”, *estudiante 3ro y 4to*) o de responsabilidad social aún cuando se vislumbra que el ascenso social reportara beneficios a su entorno inmediato (“*Quiero que mis papás no trabajen tanto*”, *estudiante 5to*). Es importante hacer notar que este tipo de miradas corresponde más bien a una visión occidental de la composición familiar al entenderla como el núcleo más inmediato, a diferencia de la cosmovisión Mapuche que entiende a la familia como el *loft* o comunidad, considerada la familia más extendida.

Rol de padres y profesores en la construcción de sentido de la escuela

Uno de los elementos que se indagaron en la investigación fue el sentido que, desde la perspectiva de los estudiantes, asignan a la escuela sus familias y el cuerpo docente de la escuela. Para esto se incluyeron algunas preguntas que tendieran a visibilizar lo que niños y niñas comprendían de este discurso adulto. La indagación se centra en cómo estos discursos externos van configurando el sentido que se le otorgan a la escuela.

Motivación de los padres

Aprendizaje y Valores:

Niños y niñas le otorgan un sentido al logro de mayores niveles de educabilidad. Consideran que es necesario el logro de metas superiores en cuanto a los estudios ya que esto permitirá tener mayores oportunidades que las que tuvieron sus propias familias. Cuando se les pregunta por la necesidad de asistir a la escuela uno de ellos va más allá y señala que “*ellos no estudiaron y por eso son pobres*” (Estudiante 4to básico). Esta percepción cotidiana coincide con la relación estadística entre nivel socioeconómico y escolaridad que muestran recientes estudios como la encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) (Ministerio de Desarrollo Social, 2012)

Los estudiantes señalan que las esperanzas de sus familias están puestas en la continuidad de estudios, como una forma de salir del campo,

de irse a la ciudad (“*Para aprender más, para después salir a la ciudad*” *Estudiante 3ro y 4to*). El sentido de la escuela se va configurando una especie de ducto que lleva hacia otros mundos, fuera de lo rural. Además, se evidencia una desvalorización del conocimiento familiar local y tradicional por sobre el conocimiento que pueda ser adquirido en la Escuela (“*Para no ser una persona que no sabe de nada, eso me dicen mis papas*”, *estudiante 5to*).

La lógica de la retribución a la familia aparece como un aspecto importante a la hora de seguir otro tipo de estudios, algo que coincide con estudios anteriores realizados en esta línea (Silva-Peña, Contreras, Martínez, & Sepúlveda, En prensa). “*Que tengo que terminar de estudiar, pa’ después cuando grande ayudar a mi papá.*” (Estudiante 6to básico). Esta lógica de retribución a la familia fruto del ascenso social fuera de lo rural y quizás al margen de una identidad indígena, se impone sobre una proyección laboral en el trabajo campesino.

Por otra parte, es interesante hacer notar que la posibilidad de salir del campo, gracias a la Escuela, implica acomodarse a las lógicas imperantes en ella. En palabras de estos niños: “*adquirir valores*”. Lo llamativo aquí es que estos valores tienen que ver, fundamentalmente con la disciplina escolar y en el reconocimiento de la jerarquía representada por el docente. Frente al comportamiento en clases, estudiantes señalan que en sus casas les dicen “*que nos portemos bien*”, “*que no peleemos*”, “*que no le aleguemos al profesor*” (Estudiantes, 3ro y 4to básico). Esto de algún modo construye un sentido de la escuela (mediación para salir del mundo rural) que exige disciplinamiento social.

Motivación de los profesores

Aprendizaje:

Estos estudiantes ven principalmente a sus profesores como quienes más los alientan a aprender y seguir estudios superiores. Frente a la pregunta de la motivación que reciben de parte de los docentes niños y niñas dicen que los alientan a seguir en la escuela porque “*así podemos tener una profesión a futuro*”, “*para que podamos llegar a la universidad*” (Estudiantes grupo focal, 5to y 6to básico) siendo ellos el apoyo fundamental dentro del contexto escolar “*Porque cuando los motivan podemos aprender más*” (Estudiante, Grupo focal 5to y 6to básico)

Se evidencia una especial influencia de los docentes a nivel motivacional: “*Si el profesor no nos motiva, nos sentiríamos mal, sólo picaríamos leña y no saldríamos adelante*”. Sentirse mal por no salir adelante alude a la situación de quedarse en el campo como fracaso. Los estudiantes indican que el esfuerzo de salir adelante para los profesores es egresar de la escuela básica, pasar a la enseñanza media (sólo en la ciudad) y continuar estudios superiores.

Discusión

La escuela es un espacio de construcción de identidad (Coll & Falsafi, 2010) y la experiencia escolar puede ser importante para toda la vida (Rivas, et al., 2010). El sector donde viven niños y niñas entrevistados/as se caracteriza por su aislamiento geográfico, donde las familias constituyentes de la comunidad se encuentran a una considerable distancia entre sí. La escuela se transforma en el lugar de encuentro donde comparten con sus pares especialmente a través del juego, otorgándole un sentido de interacción social gravitante en sus vidas.

Los estudiantes perciben que sus padres, quienes vieron frustradas sus aspiraciones de acceder a estudios superiores, ven al establecimiento como una salida al sistema urbano. Ello explicaría parte del incentivo a tener éxito en la escuela para emigrar. Las metas que se proponen los niños para desplazarse a la ciudad serían apoyados por los docentes. Según los/as estudiantes, en la escuela plantean que el sector rural ofrece pocas oportunidades de superación y la clave del éxito es tener una carrera técnica o profesional, siempre fuera del mundo rural.

Desafortunadamente la escuela chilena no es un espacio de desarrollo personal y de reafirmación identitaria para niños y niñas mapuche de zonas rurales. Una de las razones puede ser que la escuela no ha desarrollado un currículum pertinente que permita una construcción identitaria de niños mapuche (Turra-Díaz, 2012). De alguna manera, también se ha mostrado que programas dirigidos expresamente con el fin de fortalecer diversos aspectos de la cultura Mapuche solamente juegan a favor de la hegemonía cultural del estado chileno (Miller, 2012), algo que Quintriqueo y McGinity (2009) señalan como la imposición hacia la monocultura, la asimilación del pueblo mapuche.

Según los discursos de estos estudiantes Mapuche, el asistir a la escuela les entregará las oportunidades para avanzar en la vida, ser algo más. Estos resultados concuerdan con hallazgos anteriores en escuelas rurales, donde se plantea esta pretensión de “ser otro”, “ser mejores”, “ser alguien en la vida” (Silva-Peña, et al., 2011; Villarroel, 2004; Villarroel & Sánchez, 2002). Sin embargo lo que puntualiza este estudio es que ese “ser alguien en la vida” se realiza en el mundo urbano, siendo la escuela el vehículo que los puede llevar hacia la ciudad. En consonancia con lo anterior emerge un sentido de la escuela ligado a las consecuencias de abandonar el trayecto diseñado, quedarse en el campo estaría ligado al fracaso escolar.

En resumen, el sentido de la escuela está dado por la construcción de una necesidad de ser algo más, esto se logra a través de la salida del campo, abandonando la identidad rural e indígena. La escuela estaría apoyando de este modo un proceso de migración concentrando en la ciudad el desarrollo personal y la construcción de identidad.

Nota

*Este artículo es parte del proyecto FONDECYT Regular 2012 N° 1120351: “Estudio de las Representaciones de la Motivación Escolar, Autoeficacia y Sentido del Aprendizaje Escolar: Aportes para el mejoramiento de la formación motivacional de los docentes”

Bibliografía

Aylwin, J. (2005), "Los conflictos en el territorio mapuche: antecedentes y perspectivas". *Revista Perspectivas*, 3(2), 277-300.

Bustos, A. (2009), "La escuela rural española ante un contexto en transformación". *Revista de Educación*, 350, 449- 461.

Coll, C., & Falsafi, L. (2010), "Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos". *Revista de Educación*, 353, 17-27.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2012), *Informe sobre Violencia Institucional hacia la Niñez Mapuche en Chile*. Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Washington.

Correa, M., & Mella, E. (2010), *Las razones del illkun/enojo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. Lom Ediciones y Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas, Santiago, Chile.

Duschatzky, S. (1999), *La Escuela Como Frontera: Reflexiones Sobre la Experiencia Escolar de Jóvenes de Sectores Populares*. Paidós, Bs. Aires.

Foerster, R. (2002), "Sociedad mapuche y sociedad chilena: la deuda histórica". *Polis*, 2. Revisado desde <http://polis.revues.org/7829> doi:10.4000/polis.7829

Garrido, O. (1991), *Demandas educativas en las áreas rurales con población indígena de la IX Región*. Presentado en el XI Encuentro Nacional de Investigación, Temuco.

Ídem (1998), "Influencia de la escuela en la pérdida de la identidad cultural: el caso de la educación indígena en la región de la Araucanía". *Tarbiya*, 19, 7-29.

Gimeno, J., & Pérez-Gómez, Á. (2002), *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid.

Hernández, Ó. (2010), "El sentido de la escuela: Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 945-967.

Krueger, R. (1991), *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada* (M. Martín, Trans.). Pirámide: Madrid.

Merino, M. (2006), "Propuesta metodológica de análisis crítico del discurso de la discriminación percibida". *Signos*, 39(62).

Miller, A. (2012), "La falta de desarrollo debido a la carencia de igualdad: La ineficacia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe como factor de continuación de la dominación del Estado contra el Pueblo Mapuche", *Independent Study Project (ISP) Collection* (Vol. 1342).

MINEDUC (2012a), Encuesta CASEN 2011. Análisis Módulo Educación MINEDUC (Ed.) Revisado desde: http://static1.mineduc.cl/doc_mailing/20121026%20 analisis%20casen%20final.pdf

Ídem (2012b), Síntesis de Resultados. SIMCE 2011 MINEDUC (Ed.) Revisado desde: http://simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Informes_2010/Folleto_Sintesis_WEB_2012.pdf

Ministerio de Desarrollo Social (2012), Resultados Encuesta CASEN 2011. Encuesta de Caracterización Socioeconómica, revisado desde: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/publicaciones/2011/pobreza_casen_2011.pdf

Oyarce, A. M., Pedrero, M.-m., Carvone, M., Coliqueo, P., & Melin, M. (2012), *Desigualdades territoriales y exclusión social del pueblo mapuche en Chile. Situación en la comuna de Ercilla desde un enfoque de derechos*. Naciones Unidas, Santiago, Chile.

Pinto, J. (2012), "El conflicto Estado-Pueblo Mapuche", 1900-1960. *Universum*, 27(1), 167-189.

Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2008), Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10), 91-110.

Quintriqueo, S., & McGinity, M. (2009), "Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía, Chile". *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 35 (2), 173-188.

Rivas, J., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M. J., & Padua, D. (2010), "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones". *Revista de Educación*, 353, 187-209.

Silva-Peña, I., Contreras, C., Martínez, T., & Sepúlveda, M. (En prensa), "Expectativas de Futuro Laboral en jóvenes de Educación Técnico-Profesional de la comuna de Victoria". *Educación e Infancia*.

Silva-Peña, I., Moya, M., & Salgado, I. (2011), *Estudio sobre niños y niñas adolescentes mapuche residentes en internados de la Región de La Araucanía, Chile*. Unicef, Santiago.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002), *Bases para la investigación cualitativa*.

Editorial Universidad de Antioquía, Antioquía.

Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1994), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.

Torres, H., & Quilaqueo, D. (2011), "Conceptos de tiempo y espacio entre los mapuches: racionalidad educativa". *Papeles de Trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 22, 13-27.

Turra-Díaz, O. (2012), "Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos". *Educación y Educadores*, 15(1), 81-95.

Valenzuela, J. (2006), *Enseñanza de habilidades de pensamiento y motivación escolar. Efectos del modelo integrado para el aprendizaje profundo (MIAP) sobre la motivación de logro, el sentido del aprendizaje escolar y la autoeficacia*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Valenzuela, J. (2009), "Características psicométricas de una escala para caracterizar el Sentido del Aprendizaje Escolar". *Universitas Psychologica*, 8(1), 49-59.

Villarroel, G. (2004), *Participación de los hombres rurales en la educación de sus hijos*. 1(2). Revisado desde: <http://www.revistaerural.cl/GVR.PDF>

Villarroel, G., & Sánchez, X. (2002), "Relación familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad". *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 28, 123-144.

Williamson, G. (2004), "Estudio sobre la educación para la población rural en Chile". En F. U. C. R. C. ITALIANA (Ed.), *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (pp. 97-170). FAO, Italia.

Williamson, G., Pérez, I., Collia, G., Modesto, F., & Raín, N. (2012), "Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche". *Psicoperspectivas*, 11(2), 77-96.

* * *

Recibido: 16.02.2013

Aceptado: 07.03.2013