

¡Ella no se va!

La deserción escolar de la mujer indígena y los roles de género en el departamento del Vaupés

Julián Paiva Uribe

Daniel Simón Rubio Zuluaga

Kelly Samadi Vásquez Gómez

Jenny Vicuña Romero

Gloria María López Arboleda

Gloria María Isaza Zapata

Juan Fernando García Castro

Coordinadoras Editoriales:

Kelly Samadi Vásquez Gómez

Jenny Vicuña Romero

Libro resultado de investigación



Universidad
Pontificia
Bolivariana

¡Ella no se va!

La deserción escolar de la mujer indígena y los roles de género en el departamento del Vaupés

Libro resultado de investigación

Julián Paiva Uribe

Daniel Simón Rubio Zuluaga

Kelly Samadi Vásquez Gómez

Jenny Vicuña Romero

Gloria María López Arboleda

Gloria María Isaza Zapata

Juan Fernando García Castro

Coordinadoras Editoriales:

Kelly Samadi Vásquez Gómez

Jenny Vicuña Romero

Prologuista:

Lina María Cano Vásquez

305.42
P149

Paiva Uribe, Julián, autor
¡Ella no se va!: la deserción escolar de la mujer indígena y los roles de género en el departamento del Vaupés / Julián Paiva Uribe y otros 7 – Medellín : UPB, 2020.
128 páginas, 14 x 23 cm.
ISBN: 978-958-764-834-8

1. Deserción escolar 2. Mujeres indígenas – Investigaciones – 3. Estudios de género -- 4. Rol de la mujer. – I. Título

CO-MdUPB / spa / rda
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Julián Paiva Uribe
© Daniel Simón Rubio Zuluaga
© Kelly Samadi Vásquez Gómez
© Jenny Vicuña Romero
© Gloria María López Arboleda
© Gloria María Isaza Zapata
© Juan Fernando García Castro
© Kelly Samadi Vásquez Gómez
© Jenny Vicuña Romero
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

¡Ella no se va! La deserción escolar de la mujer indígena y los roles de género en el departamento del Vaupés

ISBN: 978-958-764-834-8

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-834-8>

Primera edición, 2020

Escuela de Educación y Pedagogía

CIDI. Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Proyecto: La deserción escolar de la mujer indígena y los roles de género en el departamento del Vaupés. Radicado: 555C-02/20-32

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano de la Escuela de Educación y Pedagogía: Guillermo Echeverri Jiménez

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de Estilo: Liliana M. Klinkert P.

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2020

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1949-26-02-20

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Dedicatoria:

A todas las mujeres indígenas.

“La mujer selvática es fuerte,

Su esencia es pura, su mirada es luz tenue de la luna.

Nuestro canto y nuestra danza se nutren de nuestra lengua.”

(Alba Eiragi)

Agradecimientos:

Un especial agradecimiento a la comunidad educativa de Tapunicuara y Buenos Aires en el departamento del Vaupés, por su generosidad al compartir espacios y experiencias que permitieron la realización del presente libro.

Contenido

Resumen	9
Prólogo	11
Presentación	
El marco de la investigación que da origen a este libro	17
Capítulo 1	
Nexos y articulaciones: identificación y justificación de la problemática que expone el libro	25
Capítulo 2	
La escuela y la familia como estructuras de acogida: un acercamiento antropológico a la deserción escolar de la mujer indígena	51
Capítulo 3	
Roles de género, ambiente escolar y sus relaciones con la deserción escolar femenina	61
Capítulo 4	
Estrategias pedagógicas preventivas.....	75
Capítulo 5	
La relación entre la deserción escolar y los roles de género de las estudiantes: ¿hacia la permanencia o la continuidad de la deserción? Breves reflexiones finales	83
Capítulo 6	
Intervención para prevenir la deserción escolar: propuestas didácticas situadas.....	93
Referencias	117

Lista de tablas y figuras

Lista de tablas

Tabla 1. Distribución de desertores según municipio y zona del establecimiento educativo	17
Tabla 2. Estudiantes graduados de las IEBYT entre 2013 y 2017	28
Tabla 3. Distribución de desertores según género y nivel	30

Lista de figuras

Figura 1. Ubicación de las IEBYT en el departamento de Vaupés.....	34
Figura 2. Panorámica de la Institución Educativa de Buenos Aires.	35
Figura 3. Panorámica de la Institución Educativa de Tapurucuara.	38
Figura 4. Madres e hijos de la comunidad de Buenos Aires.	41

Resumen

El presente libro tiene como propósito analizar la relación existente entre la deserción escolar y los roles de género de las estudiantes de los grados sexto y séptimo en las instituciones educativas de Buenos Aires y Tapurucuara, en el departamento de Vaupés.

Por ser resultado de investigación, se hace necesario comentar brevemente el diseño metodológico de la investigación, el cual consistió en un análisis orientado bajo el enfoque cualitativo y utiliza el método de estudio de caso único. Como técnicas, se emplean la entrevista, el mural de situaciones y el grupo de discusión. Utilizando la matriz categorial se efectúa la triangulación de datos, obteniendo como categorías representativas: mujer indígena vs educación formal, mujer indígena vs ambiente escolar, mujer indígena y educación; categorías que son el resultado del análisis e interpretación de datos.

Los hallazgos de la presente investigación, se presentan comentados y analizados por expertos en el tema, permitiendo reconocer la deserción escolar como una de las principales problemáticas de la educación en Vaupés, específicamente, en la población femenina, por el bajo nivel en la conclusión de estudios y permanencia escolar, al igual que se evidencia que la deserción femenina tiene relación con causas mayormente de tipo económico y por influencia de los roles de género.

Prólogo

Los derechos humanos establecen que todas las personas nacemos libres e iguales en dignidad y derechos, estos se caracterizan por ser imprescriptibles, universales e indivisibles, independientes e integrales, dinámicos e históricos e inalienables. Tal principio es el fundamento constitutivo de la dignidad humana, misma que debe ser garantizada por los Estados. Sin embargo, todavía es ardua la lucha de las mujeres por su reivindicación y demandan incansablemente a las instituciones el respeto de sus derechos y al Estado el cumplimiento de su rol de garante.

Actualmente, existen tratados y convenciones internacionales que sirven de marco normativo para garantizar el respeto de los derechos de las mujeres. Estas herramientas han sido importantes porque conjugan los avances que se han generado al respecto y el rol que debe cumplir el Estado frente a ellos; lo que ha resultado muy aportante en el caso de la igualdad de género en todos los ámbitos humanos.

Los nuevos paradigmas teóricos acerca de la búsqueda y conquista de los derechos de las mujeres, han dado lugar a la incorporación de categorías sociales de gran profundidad como es el concepto de género, que hace referencia a los rasgos y funciones sociales, culturales y psicológicas que se confiere a hombres y mujeres en cada momento histórico y en cada sociedad; aluden a los roles que se conciben como apropiados para los géneros en un espacio y tiempo dado.

La forma como se han ido construyendo los géneros pone en evidencia los sistemas de poderes, las estructuras hegemónicas sociales y los problemas que emergen a partir de las relaciones entre géneros, ya que superponen toda la historia que las sociedades han ido elaborando alrededor del papel de lo femenino y lo masculino, a la necesidad de garantizar la igualdad como derecho fundamental y como base de la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Para la ONU y la Unesco la lucha por la igualdad de género se encuentra estrechamente relacionada con la promoción del derecho a la educación y al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, sobre todo, en los objetivos 4 y 5, que abordan metas como el logro de una educación “inclusiva, equitativa y de calidad [...] para todos”, y de “lograr la igualdad entre los géneros para empoderar a todas las mujeres y las niñas”.

En el país, el Plan de Desarrollo 2018-2022 plantea un pacto por la equidad de las mujeres que expresa la necesidad de empoderarlas de su vida en lo económico, lo político y lo social, para garantizar el goce pleno de sus derechos y su participación abierta y democrática en la creación de nuevas relaciones.

Tales propósitos encuentran su base en las cifras de desigualdad que se conocen frente al acceso, el logro de aprendizaje y la continuación de la educación de las niñas y jóvenes en distintas regiones del mundo en las que la pobreza, la discapacidad, el matrimonio, el aislamiento, la pertenencia a minorías, el embarazo temprano, la violencia de género y los comportamientos aprendidos como modelos de vida para las mujeres, se cuentan entre las causas de su deserción de los sistemas escolares.

Pero las diferencias de género no solo repercuten en el ámbito de lo educativo, sus mecanismos de producción y reproducción de la discriminación derivan en la creación de diferentes roles para los géneros en todos los campos de lo humano: la familia, la política, el trabajo, el arte, lo económico, la salud, las organizaciones, la ciencia, la historia, la sexualidad; lo que atraviesa la propia concepción de la vida, las formas de interpretar la realidad y las vías que se toman en el ejercicio de la ciudadanía.

Es claro que la interacción entre familia, Estado y sector productivo hace que se perpetúen las desigualdades entre mujeres y hombres a través de la implementación de leyes y costumbres. En este sentido, es importante analizar las brechas de género en diversos contextos para medir los impactos que están ocasionando en las sociedades, así, se visibiliza la magnitud y dimensiones de las situaciones de inequidad que enfrentan los géneros, como paso inicial en la construcción de políticas y la creación de herramientas que impulsen

a la mujer y, en general, a todos los géneros, en los diferentes ámbitos de la vida.

El problema de las diferencias de género debe sobrepasar lo conceptual y trascender hacia la reflexión en torno a las concepciones y creencias acerca de los comportamientos que se deben cumplir ante la colectividad cualquiera que sea el género, ya que es a este nivel que se debe abordar el asunto de la transformación social.

En el caso específico de las diferencias de género que emergen en las comunidades indígenas, tema del libro que se presenta, se debe entender primero que la identidad cultural que las atraviesa es particular y permea la esencia de ser humano indígena; y segundo, que su cosmovisión no admite separaciones de la realidad, entendiendo el universo como respuesta a las relaciones que se establecen del todo con el todo en reciprocidad. Esto es, que no se conciben lo femenino y lo masculino como opuestos, sino, desde una relación de complementariedad, apoyo, interdependencia y ayuda mutua; se distingue por conferir tareas, comportamientos y actitudes muy claros a cada uno según su género, y constituye el fundamento mismo de su vida.

Tanto la identidad cultural como la cosmovisión de las comunidades indígenas puede ser razón de que los asuntos y discusiones alrededor de los temas de género sean externos a su realidad, pues no tienen la seguridad de que respondan a lo que es la vida indígena y a lo que quieren proyectar, lo que significa que, posiblemente, la construcción de sociedades más equitativas no sea el horizonte hacia donde quieran movilizarse en lo social.

De allí que se pueda decir que el concepto de género se esté discutiendo entre la población indígena en función de construir significados dentro de sus propias estructuras de vida, ya que es evidente que la valoración de las mujeres, como seres que son diferentes en inteligencia, cuyo espacio está reservado para lo doméstico, que no pueden hacer parte de la dirigencia porque lo público es para los hombres, etc., no las ha empoderado para destacarse en diferentes ámbitos.

El significado de las diferencias de género se está construyendo en las comunidades indígenas a partir del recono-

cimiento de las subjetividades donde factores como la etnia, la posición socioeconómica, la edad, entre otros aspectos, determinan los roles que deben cumplir tanto hombres como mujeres, mismos que se irán transformando, solo en la medida en que se reconozca la necesidad de que las mujeres sean también creadoras y protagonistas de su propio destino.

De forma particular, los ambientes escolares como espacios donde se reproducen las maneras de relacionarse entre géneros, constituyen el contexto propicio para que se sigan repitiendo situaciones que ponen de manifiesto las brechas de género que derivan en hechos como la deserción escolar, especialmente, en la población femenina, que continúa siendo la más vulnerable.

Al respecto, la escuela y la academia están llamadas a abrir espacios de reflexión en torno al reconocimiento de las brechas de género que se están presentando en las instituciones y sociedad en general, para promover el diseño e implementación de estrategias formativas para la transformación humana como vehículo para la cocreación de tejidos sociales más igualitarios y equitativos.

En este sentido, la investigación realizada responde al problema de la deserción escolar de la mujer indígena y su vínculo con los roles de género como consecuencia de la falta de oportunidades laborales, la discriminación y la violencia contra las niñas y jóvenes de los grados sexto y séptimo en las instituciones educativas de Buenos Aires y Tapurucuara, del departamento de Vaupés; situaciones que también derivan de su desvinculación del sistema de educación formal.

El estudio reivindica el lugar de la mujer indígena en la escuela como institución para la formación y permite reflexionar en la búsqueda de estrategias pedagógicas preventivas de la deserción, atendiendo las características particulares de la población sujeto de estudio.

El texto invita a profundizar en el análisis de la deserción escolar con perspectiva de género de las mujeres indígenas en el departamento de Vaupés, ya que es un campo de investigación educativa poco explorado, y que debe ser considerado como aporte relevante en la búsqueda de la permanencia de

las mujeres indígenas en el sistema educativo, superando situaciones de desigualdad y vulnerabilidad.

Los seis capítulos que componen la obra presentan elementos de análisis en la relación deserción escolar y roles de género, en entornos donde las tasas de deserción escolar anuales son bastante altas. El libro plantea un panorama general acerca de las situaciones que convergen para que el fenómeno de la deserción escolar de mujeres continúe presentándose. Los argumentos que esgrimen los autores permiten intuir que la población sujeto de estudio ve en la deserción escolar una opción de vida aceptable entre los suyos; por lo que se considera y se sigue como vía para la realización personal y la aceptación social.

Se abordan la escuela y la familia como estructuras de acogida en un acercamiento antropológico a la deserción escolar de la mujer indígena, desde donde se evidencia la fractura existente entre la familia y la escuela, ya que dentro de las comunidades indígenas se le confiere poco valor a la institucionalidad y parece que se viera como un ente externo que no ofrece claridad frente al papel que tiene en la vida social indígena.

Se reconocen, además, en el estudio, los roles de género, ambiente escolar y sus relaciones con la deserción escolar femenina, donde los autores exponen la diversidad de roles que, se espera, asuman las niñas y jóvenes estudiantes –en la esfera de lo social y productivo–, lo que les plantea la necesidad casi imperante de abandonar sus procesos escolares. Así, la maternidad, el matrimonio, el noviazgo, entre otros roles para la mujer y la función de manutención para los hombres, son casi obligados hoy, para unas y otros en las comunidades indígenas.

En perspectiva del panorama que se presenta en la relación rol de la mujer indígena y deserción escolar, se plantean estrategias pedagógicas preventivas como opción en la construcción de nuevas posibilidades de vida para la mujer indígena, al favorecer su desarrollo integral respetando los saberes ancestrales, lo que puede aportar a su permanencia en los sistemas de formación. En consonancia con lo anterior, se muestran, además, algunas reflexiones acerca de las realidades que viven las mujeres indígenas, mismas que, a ve-

ces, obligan a la permanencia en el sistema educativo o, por el contrario, precisan de su abandono; hechos alejados de la posibilidad de elegir a voluntad.

Finalmente, para prevenir la deserción escolar, la obra plantea propuestas didácticas situadas que respondan a las condiciones particulares del contexto como alternativa para menguar el problema de la deserción escolar indígena femenina. Este es un aporte en la construcción de planes que abordan la problemática estudiada desde el respeto por las identidades culturales, pero también como un llamado a continuar construyendo país a través de la implementación de acciones que desemboquen en la construcción de sociedades más equitativas y justas.

El libro ofrece una mirada integradora acerca del problema de la deserción escolar indígena femenina, incluye reflexiones que aportan en la discusión acerca del tema como factor determinante en el proceso de resignificación que debe ser emprendido para aportar a la construcción de sentidos de la escuela, como espacio que puede ofrecer vastas posibilidades para que todos los géneros adquieran conocimiento y desarrollen habilidades que les permitan realizarse como sujetos autónomos y como parte activa de la sociedad.

Presentación

El marco de la investigación que da origen a este libro

Diversas problemáticas rodean el entorno escolar de las instituciones educativas de Buenos Aires y Tapurucuara: “extra edad escolar, bajo nivel académico de las familias, pobreza extrema, bajo nivel académico de los educandos y deserción escolar” (Institución Educativa de Tapurucuara, 2015, p. 11).

En el ámbito educativo, la deserción escolar constituye uno de los comportamientos recurrentes de los estudiantes, específicamente, en el sector rural de Vaupés la tasa de deserción intra-anual representa un alto porcentaje, (Ver tabla 1). Esta información es importante porque las instituciones educativas de Buenos Aires y Tapurucuara son rurales, ubicadas en las áreas de Pacoa y Mitú, respectivamente, por lo cual, el acercamiento a la deserción femenina en el marco de los porcentajes expuestos se hace relevante.

Tabla 1. Distribución de desertores según municipio y zona del establecimiento educativo

MUNICIPIO	URBANA		RURAL		Total	
	Persona	%	Persona	%	Persona	%
Mitú	201	40,9 %	291	59,1 %	492	100,0 %
Caruru	15	93,8 %	1	6,3 %	16	100,0 %
Pacoa	1	2,6 %	38	97,4 %	39	100,0 %
Taraira	39	95,1 %	2	4,9 %	41	100,0 %
Yavaraté	0	0,0 %	15	100,0 %	15	100,0 %
Total	256	42,5 %	347	57,5 %	603	100,0 %

Nota: Sistema Integrado de Matrícula (Simat). Desertores definitivos 2016.

La deserción escolar femenina resulta un tema de interés socioeducativo debido a que, según el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (Celade), la permanencia escolar de la mujer indígena ha constituido una meta difícil de cumplir.

Los países de la región han realizado esfuerzos para cumplir con acuerdos internacionales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que establecen entre sus metas “velar para que, para el 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria” (ODM 2). Si bien esta parecía una meta superada en América Latina, varios estudios mostraron que tras los promedios nacionales se ocultan profundas disparidades. En particular, en algunos países de la región este objetivo parecía más difícil de alcanzar en el caso de los pueblos indígenas, y sobre todo, de las mujeres con esta condición étnica (2013, p. 88).

Si bien existe una mayor deserción en hombres, llaman la atención las particularidades de los factores que causan la deserción femenina, pues, al parecer, se relacionan con los roles femeninos determinados por el contexto: “En contraste, la deserción femenina estaría más ligada a factores socioculturales como el matrimonio y la maternidad tempranos, la violencia intrafamiliar y escolar, y a las expectativas sociales ligadas a los roles femeninos” (Universidad Nacional de Colombia, 2011, p. 9).

En virtud de las consideraciones anteriores, y teniendo presente la deserción escolar de la mujer indígena, cabe preguntarse para el proceso de la investigación que se realizó y que da origen a este libro: ¿cómo se relaciona la deserción escolar con los roles de género de las estudiantes de los grados sexto y séptimo en las Instituciones Educativas de Buenos Aires y de Tapurucuara, en el departamento de Vaupés?

Ahora bien, el fenómeno de la deserción según Martínez y Ortega (2008), se manifiesta por diversas causas como: “[...] la falta de recursos, la necesidad de trabajar, falta de tiempo o falta de interés, y la falta de cupos originada, en parte, por el flujo de estudiantes del sector privado al público debido a la crisis económica de finales de la última década” (p. 11).

La confluencia de diversos factores que permean la deserción, puede hacer que los miembros de la comunidad educativa entiendan el problema de diferentes formas. Por lo expuesto, se plantea como primera subpregunta: ¿qué percepciones tienen estudiantes, docentes y padres de familia frente a la deserción escolar de las estudiantes de los grados sexto y séptimo en las instituciones educativas de Buenos Aires y Tapurucuara, en el departamento de Vaupés?

Las instituciones educativas de Buenos Aires y Tapurucuara están caracterizadas por un ambiente escolar que, en virtud de las interacciones sociales de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia), genera relaciones para la permanencia o no permanencia en la escuela. Lo anterior nos lleva a la segunda subpregunta: ¿qué situaciones del ambiente escolar, relacionadas con los roles de género, influyen en la deserción escolar de las estudiantes de los grados sexto y séptimo en las instituciones educativas de Buenos Aires y Tapurucuara, en el departamento de Vaupés?

Las estudiantes indígenas de las instituciones educativas de Buenos Aires y Tapurucuara (IEBYT) pertenecen a una cultura particular (estas mujeres hacen parte de las etnias cabillari, barazana y cubea) que se expresa en diferentes formas de pensar, creer, actuar, entre otras acciones; las cuales pueden afectar la permanencia escolar. Quiere decir que el ámbito escolar está permeado por prácticas propias del contexto, facilitando u obstaculizando la culminación de los niveles de educación básica y media. Partiendo de la premisa anterior, se plantea la tercera subpregunta de investigación: ¿cuáles estrategias pedagógicas preventivas, relacionadas con los roles de género, se deben implementar para reducir la deserción escolar de las estudiantes de los grados sexto y séptimo en las instituciones educativas de Buenos Aires y de Tapurucuara, en el departamento de Vaupés? Subpreguntas que serán analizadas en el desarrollo del presente libro.

*Koyiribiino: bueihiedova ne haruva~ri etaino~re.*¹

Bueihidova ne haruva~ri etino, bueye haboro~re Cardona López aru López i aino makarope 2015 bede. Bueino~re hieova ne haruva~ri etanio, nopeteino mena bueino~re aru ~pami-va ki~roare mearo hipokateni kiredavevi keda ~poevare haiede hakotiivi ne nope teino.

Yopeteino mayohabi ne me kihí~rorore ne bohe~hei 'ye aru ne mahini kie, aivi habotukubi ~hari 'kuhuitukubi ma~he kiriho-bo~rore (akemavi Reyes aru belalcazar 2015 bede).

Hiedova ne bueino~re haruva~ri etanio aru ne bikiva, Nara ~ame'davevi, caino ma~he hobo~rore mearo hipokatehiroede hakotiivi.

Iye paré harovi ~paminova~re kebaru na~re paré ~hari 'kuhu~ri koyiri hipokateyahaivi, aru ~omare yobore aipe kikohidi yi buebeko aru buenibuabeko a~ri dapiabema nomi~va.

Nopebaru Buenos aires aru Tapurucuara kavi bueihidovare aipeteni keno bahu etaiba a~ri ~heniñarihaiou.

Aru karide aipeteni hiedova sexto aru séptimo kavi buenos aires aru tapurucuara kavi ne etaino ~aroma na~re meameno a~ri ~hainomu.

mamabiino: bueihiedova etaiye bohé koroino.

- _ bueihiedova ne koyiino.
- _ ne bikiva na dapiaino.
- _ buei~poeva ne ~hai 'nope

Apeno: hiedova nomi~va etadama ape na~re hairu, ~hei 'ibeni.
Apeno: ne haruvari etabenaheyape apé mahikaye kiedari ma-

¹ Introducción: hacia la comprensión inicial de la deserción escolar (lengua de la etnia *Cubea*).

hika~hara akemavi mahidi~poeva iná Ruiz, Ayala, aru Zapata 2014 bede.

Kebaru iye bueiyebu pare haié hiedovare ne puedarahiyepe kaivire kebaru paré nare mahikayehaivi bueinoi aru ne bikiva-mare ne ~kiramika~çinoi kaivi kuinaturira puedarahiyepe aino-mu ~imiva aru nomi~vamare iyebu ~poevare me~aro kiredaye.

Ape iyokare ~heoiye kibi:

- _ aipe bahuba hiedova netaino a~ri ~harikuhuno.
- _ ~arope bahu mahikayehairi aino.
- _ adeba nomió aru ~imi memeiye aino.
- _ ñame~hama iyede mahikarahvi aino.

Introducción: hacia la comprensión inicial de la deserción escolar

La deserción escolar es entendida por el MEN (como se citó en Cardona, López y López, 2015) como “abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes” (p. 17). Se convierte en un problema para la institución y para la comunidad indígena, ya que obstaculiza el derecho fundamental a la educación. Este fenómeno ocasiona dificultades para el desarrollo social, económico y cultural de la comunidad. Según la Contraloría General de la República de Colombia (como se citó en Reyes y Belalcázar, 2015): “La deserción del sistema educativo no sólo perjudica a los escolares y a sus familias sino también a todo el país, porque se restringen las posibilidades de desarrollo social y las que están en directa relación con el capital humano” (p. 25). En consonancia con lo anterior, se aborda la deserción escolar de la mujer indígena y su vínculo con los roles de género, la cual constituye un caso especial de atención, debido a la falta de oportunidades laborales, discriminación y violencia que puede sufrir cuando se desvincula del sistema de educación formal.

Teniendo esto presente, es necesario indagar: ¿cómo se relaciona la deserción escolar con los roles de género de las

estudiantes en el grado sexto y séptimo en las Instituciones Educativas de Buenos Aires y de Tapurucuara, en el departamento de Vaupés?

Así, el objetivo central es analizar la deserción femenina relacionada con los roles de género en los grados sexto y séptimo en dos instituciones educativas del departamento de Vaupés: Buenos Aires y Tapurucuara. Para esta finalidad, primero se describen las percepciones que estudiantes, padres y docentes tienen sobre la deserción; segundo, se identifican las situaciones del ambiente escolar relacionadas con los roles de género que pueden motivar la deserción femenina; y tercero, se plantean algunas estrategias pedagógicas preventivas del abandono escolar de la mujer asociadas con roles de género en las estudiantes.

Con este ejercicio se pretende, por un lado, tener una mejor comprensión de la problemática de la deserción femenina en estas instituciones educativas; y por otro, proponer estrategias pedagógicas preventivas para mejorar los niveles de permanencia en la escuela. Frente a lo anterior Ruiz, Ayala y Zapata (2014) exponen que:

La educación es un importante vehículo para eliminar la discriminación de las mujeres desde temprana edad. Permite potenciar sus capacidades intelectuales y sociales, por lo cual es necesario establecer estrategias educativas y familiares que fortalezcan una cultura de igualdad de oportunidades, para que las mujeres no sean afectadas y subordinadas por patrones culturales. (p. 165).

Este libro se estructura como se describe a continuación:

- **Capítulo 1: Nexos y articulaciones: identificación y justificación de la problemática que expone el libro,** donde se esgrimen las situaciones que detonan el abandono escolar y que fundamentan las razones para el análisis de la deserción en las instituciones educativas antes nombradas. Finaliza esta parte con la contextualización geográfica y caracterización sociocultural donde están ubicadas las instituciones educativas.

- **Capítulo 2: La escuela y la familia como estructuras de acogida: un acercamiento antropológico a la deserción escolar de la mujer indígena,** describe y analiza la deserción escolar por diferentes factores, contextos, poblaciones y género en algunos casos.
- **Capítulo 3: Roles de género, ambiente escolar sus relaciones con la deserción escolar femenina,** se analizan los posibles vínculos entre estas categorías relacionadas con la deserción escolar de las mujeres indígenas.
- **Capítulo 4: Estrategias pedagógicas preventivas.** Se aborda como elemento fundamental de la pedagogía para la promoción de la permanencia en la escuela.
- **Capítulo 5: La relación entre la deserción escolar y los roles de género de las estudiantes: ¿hacia la permanencia o la continuidad de la deserción?** Donde se plantean unas breves reflexiones finales orientadas a la comprensión de la deserción y los roles que las mujeres indígenas asumen por imposición o decisión.
- **Capítulo 6: Intervención para prevenir la deserción escolar: propuestas didácticas situadas,** se plantean algunas estrategias preventivas contextualizadas y viables frente a la deserción.

Capítulo 1

Nexos y articulaciones: identificación y justificación de la problemática que expone el libro

El presente libro plantea como problema central la deserción escolar de la mujer estudiante indígena, quien abandona la institución educativa y disminuye su posibilidad de alcanzar mayores oportunidades sociales.

La deserción escolar genera preocupación en los entes gubernamentales locales; es así como la Secretaría de Educación de Vaupés, desde el Proyecto Implementación de una estrategia de acceso y permanencia que contrarreste la deserción escolar en el departamento de Vaupés (2014), en el problema central plantea: “Deficientes estrategias de acceso y permanencia que conllevan al alto índice de deserción escolar 38,6 % por las dificultades geográficas, diversidad cultural, económica, política y social por ser población vulnerable (indígena) que comprende un alto porcentaje a nivel departamental” (p. 5), y que afecta a la calidad educativa. Diana Moreno (2013), especialista en Gobierno y Gerencia Territorial, Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja, dice:

Una de las metas para lograr un mejor futuro es la educación con calidad y cobertura, es decir, que llegue a todos los individuos y sectores de la sociedad, con el fin de lograr una nación más justa y equitativa. Es por eso que resulta preocupante cuando un estudiante abandona sus estudios, situación que genera desigualdad y falta de oportunidades (p. 115).

Entre los diversos factores de la deserción, Espíndola y Claro, Rumberger y Lim, y Goicovic (como se citó en Román, 2013) plantean los siguientes: “de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan simultáneamente” (p. 37), generando la deserción escolar. Las indagaciones que se pretenden mostrar centran su atención en lo sociocultural. Este componente es de singular importancia en el desarrollo de los procesos educativos, porque de las relaciones que establecen los estudiantes con los demás miembros e instituciones de la sociedad, dependerá el alcance de las metas propuestas en el sistema educativo. Estas relaciones surgen de las diferentes interacciones que establecen hombres y mujeres en la vida cotidiana, originado por el rol que la mujer y el hombre deben desempeñar en cada sociedad, surgiendo así, comportamientos que pueden promover o dificultar la vida comunitaria, como por ejemplo, la deserción escolar:

Las condiciones estructurales y materiales de vida, las características socioeconómicas de los grupos sociales, las pautas culturales y los universos simbólicos de las familias y las comunidades educativas, determinan el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos que no siempre favorecen el éxito escolar de los niños, niñas y jóvenes (Román, 2013, p. 37).

En el contexto sociocultural, los roles de género emergen en el ámbito educativo como una categoría fundamental, además, muy compleja, dado que las intervenciones sobre la deserción escolar apuntan a resolver las dificultades materiales de los estudiantes y poco se ha atendido a la influencia de las diferencias de género en dicha deserción. A propósito de esto:

Su dificultad en términos analíticos es que a la hora de diseñar estrategias de intervención sobre los efectos de los factores en la deserción se tiende a actuar más sobre los factores materiales por ser más fácil cuantificar en ellos los resultados de las investigaciones. Adicionalmente, pa-

rece primar entre los agentes de política la concepción de que la actuación sobre las condiciones materiales es más eficaz que la actuación sobre patrones de percepción y representaciones sociales (Universidad Nacional de Colombia, 2011, p. 7).

En el contexto de la compleja situación que presenta la intervención sobre los roles de género, “la deserción escolar es mayor entre varones que entre niñas, sin embargo, en el caso femenino las causas están asociadas con roles tradicionales de género (embarazos precoces, cuidado de otras y oficios domésticos)” (Domínguez, 2009, p. 15). En este mismo orden de ideas, la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Unesco, Inmujeres, Alberti, Álvarez-Gayou, Prieto y Beyer (como se citó en Ruiz et al., 2014):

[...] señalan que en la deserción influyen aspectos culturales y sociales, los cuales, no permiten que la mujer trabaje y promueven que sólo se dediquen al hogar; por lo tanto, son retiradas de la educación para ocuparlas en labores no remuneradas y de escasa formación para la vida moderna (p. 167).

Así, a pesar de los ingentes esfuerzos plasmados en las políticas educativas en materia de disminución de deserción escolar, esta sigue latente, y cada día, se configura más como una amenaza al logro de las metas, y con mayor magnitud en las zonas rurales, como se enunció anteriormente. Marcela Román (2013) en el artículo *Factores Asociados al Abandono y a la retención escolar en América Latina: Una Mirada en Conjunto*, argumenta que:

El fenómeno de la deserción, sigue siendo mucho más agudo en las zonas rurales, llegando en muchos países a triplicar la tasa entre estudiantes urbanos (CEPAL, 2002-2007). Por su parte, los estudiantes de poblaciones indígenas son quienes presentan las mayores cifras de deserción (p. 35).

En las IEBYT², el abandono escolar ha generado que las estudiantes indígenas culminen menos el nivel de media vocacional en relación con los hombres (Ver tabla 2). La deserción femenina emerge, particularmente, en el nivel de básica secundaria. En el grado sexto y séptimo se encuentran los más altos niveles de matrícula de niñas, pero también es el punto de partida de la deserción escolar. Refiriéndose a lo expuesto, argumentan Osorio y Hernández (2011), en el artículo *Prevalencia de deserción escolar en embarazadas adolescentes de instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca, Colombia, 2006*, que en términos la educación media, el grado sexto (7 %) presenta el mayor número de deserción, en oposición al 2 % de grado once (p. 304). En los demás grados también se va observando la disminución paulatina de mujeres matriculadas.

Tabla 2. Estudiantes graduados de las IEBYT entre 2013 y 2017

I.E- Sexo Años	Buenos Aires		Tapurucuara	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2013			5	5
2014			1	7
2015			1	8
2016	3	17	1	12
2017	1	6	5	9

Nota: Elaboración de los investigadores.

Otra situación que afrontan las niñas y jóvenes estudiantes, la constituyen la estancia en el colegio en calidad de estudiantes internas³, por cuanto, a primera vista, pareciera que son ellas quienes presentan mayor tendencia al abandono

² Para la investigación actual denota las iniciales de Institución Educativa de Buenos Aires y Tapurucuara (IEBYT).

³ En el Vaupés, dadas las condiciones de lejanía, en la mayoría de las Asociaciones Educativas en la sede central se ofrece el servicio de alojamiento y restaurante a los estudiantes (mujeres y hombres) que vienen de las comunidades indígenas lejanas. A esta población estudiantil se conoce como estudiantes internos.

del centro educativo. Una primera dificultad surge cuando requieren proveerse de bienes personales (ropa, calzado, elementos de aseo, entre otros); la segunda, está representada en la esporádica comunicación con los padres de familia, debido a la lejanía entre las comunidades indígenas y la dificultad en el desplazamiento.

Entre las consecuencias de la deserción femenina (estudiantes externas e internas) según parece, para las IEBYT está la extraedad de las estudiantes que deciden volver, otra es la temprana formalización de una relación de pareja y, la siguiente se observa cuando la estudiante opta por quedarse definitivamente en la comunidad indígena, desplazarse a Mitú o a las principales ciudades del país a desempeñarse en trabajos informales. Al respecto el Plan de Vida de los Pueblos Indígenas del Quererí "*Mahé apí~rore dapiari vo~ri kuhuino*" (Nuestro pensamiento que busca un camino mejor) expone:

Otros problemas notables es que algunos habitantes o familiares se van de las comunidades, sobre todo los casos de muchachos y muchachas que se van por un determinado tiempo en busca del trabajo o del rebusque a Mitú, Casara (Alto Vaupés), Villavicencio, Bogotá, San José del Guaviare, Puerto Inírida y otros, para adquirir sus necesidades básicas y personales. Según los resultados arrojados del diagnóstico salen más mujeres que hombres (ASATIQ, 2009, p. 51).

La deserción escolar constituye una de las principales coyunturas que afecta considerablemente al sistema educativo de Colombia. Para el caso propio del departamento del Vaupés, según el Simat, la cifra de estudiantes desertores fue de 603 en el 2016. (Ver tabla 3).

Esta cifra pone de manifiesto cómo la permanencia está constantemente amenazada, hecho que genera la necesidad de propender, en los espacios escolares y comunitarios, por la creación de un ambiente en el que los estudiantes (mujeres y hombres) se sientan motivados y con la necesidad de estar

Tabla 3. Distribución de desertores según género y nivel

GÉNERO	SECTOR OFICIAL											
	Transición		Primaria		Secundaria		Media		Total			
	Cantidad de personas	Porcentaje										
FEMENINO	17	50,00 %	122	47,10 %	107	38,77 %	8	23,53 %	254	42,12 %		
MASCULINO	17	50,00 %	137	52,90 %	169	61,23 %	26	76,47 %	349	57,88 %		
TOTAL	34	100,00 %	259	100,00 %	276	100,00 %	34	100,00 %	603	100,00 %		

Nota: SIMAT Corte: DESERTORES DEFINITIVOS 2016.

vinculados al sistema escolar, y obtener de este el mejor provecho para la vida personal y comunitaria. En este sentido, para el caso particular, la permanencia escolar de la mujer indígena cobra interés debido al significativo porcentaje, referido al género femenino (42,12 %) y a la notoria deserción en secundaria (38,77 %), contribuyendo a los bajos índices de estudiantes matriculadas en los grados octavo, noveno, décimo, así como el reducido número de mujeres que concluyen estudios en el grado once, tal como se nombró anteriormente.

Sin embargo, garantizar la permanencia escolar requiere, por una parte, la realización de un ejercicio de investigación sobre la materia de deserción escolar. Desde la perspectiva anterior, Espinoza, Castillo, González y Loyola (2014), en la investigación sobre *Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso, en Chile*, afirman que:

Por este motivo, la profundización de las investigaciones relativas al fenómeno de la deserción y retención escolar adquieren una relevancia fundamental, especialmente cuando se trata de grupos sociales que han sido históricamente excluidos y que se caracterizan por presentar indicadores de pobreza superiores al del resto de la población chilena, como es el caso de los grupos indígenas (p. 98).

Este ejercicio cobra importancia porque en las IEBYT, hasta la fecha, no se han efectuado estudios sobre el tema; cuestión que conlleva a divagar en torno a las estrategias destinadas a reducir la deserción escolar, desde los planes de mejoramiento que anualmente las instituciones trazan, o desde la práctica del docente.

Abordar la problemática de la deserción escolar de la mujer en el contexto indígena de Vaupés, se justifica por la búsqueda de la permanencia estudiantil, la necesidad de llenar el vacío investigativo que, sobre esta materia, versa en las instituciones educativas, la disminución de la discriminación y, por último, la intención de incentivar una mayor participación social de la mujer indígena en la comunidad.

Por otra parte, dicho ejercicio requiere de un análisis crítico vinculado con el rol de género y sus implicaciones en el contexto. Ruiz et al. (2014), refiriéndose a estudios de género, sostienen que: “En el ámbito educativo, son muchas las aristas que lo conforman, las cuales se han investigado poco. Un elemento importante y carente de información es el estudio de la deserción escolar con perspectiva de género pues constituyen un océano poco navegado y sin información” (p. 165); y aún más cuando se trata de estudiantes que pertenecen a los grupos étnicos Cubeo, Cabillari y Barazano.

La deserción femenina amparada en la poca importancia del estudio de la mujer, es una concepción asociada al rol de género. Así el Ministerio de Ciencia y Tecnología (como se citó en Universidad Nacional, 2011) expresa:

La desigualdad en las oportunidades de acceso no sólo obedece a factores económicos, sino que también está asociada a factores culturales –como el matrimonio y la maternidad tempranos-, al escaso valor que muestran algunos padres respecto a la educación de las hijas y a la menor remuneración que perciben las mujeres por su trabajo, que resta importancia al esfuerzo por estudiar (p. 10).

Estas problemáticas pueden promover la deserción escolar en las IEBYT; en relación con esto, la Asociación de Capitanes Tradicionales Indígenas del Vaupés y Apaporis (Activa) (2009), analizando la problemática de la mujer, plantea en el Plan de Vida: “Las jóvenes se van un tiempo a estudiar, hay unas que no regresan y otras que vuelven y se integran a la comunidad: consiguen marido, tienen hijos y viven como siempre, llegando con el pensamiento de no querer seguir estudiando” (p. 94).

Este hecho puede llevar a la discriminación de la mujer que frena la promoción social y comunitaria que, en la actualidad, se espera, desempeñe en igualdad de género⁴. Anali-

⁴ “Significa que mujeres y hombres gozamos de igual condición jurídica y social. [...] tenemos las mismas condiciones para realizar plenamente nuestros derechos

zando la discriminación el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) objeta:

Esta situación se hace evidente en los procesos de salud, educación, trabajo y participación sociopolítica de las mujeres indígenas que, generalmente, revelan inequidades cuando se comparan con la situación de las mujeres y hombres que no son indígenas, como respecto a los hombres de sus comunidades. En consecuencia, las mujeres indígenas experimentan una calidad de vida aún más baja que los hombres indígenas. Ellas constituyen el grupo en situación más desventajosa y más aislado en Latinoamérica (Proyecto Hambre, 2006) (2008, p. 131).

En el escenario de la promoción social de las comunidades indígenas de Buenos Aires y Tapurucuará, llama la atención los bajos niveles de integración y participación en los espacios de liderazgo comunitario de la mujer indígena; por ello se afirma: “La mujer no es tenida en cuenta en cargos directivos de las diferentes instancias gubernativas comunitarias (Juntas de Acción Comunal, Capitanía, Junta Directiva de Activa)” (Activa, 2009, p. 123).

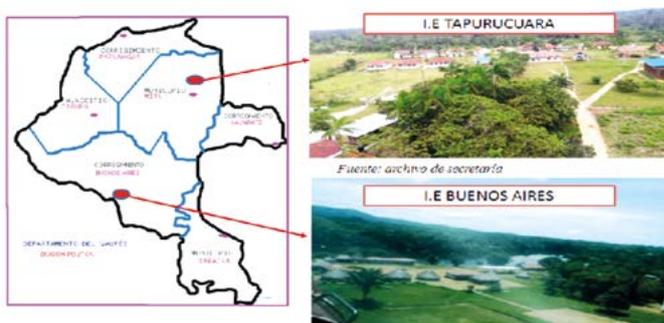
Para concluir, el proceso de indagación es viable, dada la presencia latente y constante del fenómeno de la deserción escolar. También, es de utilidad por cuanto permite mayor comprensión sobre el problema vinculado a los roles de género, ante la carencia actual de insumos para analizar este asunto con mayor profundidad. A su vez, esto posibilita trazar acciones de mejora desde el Plan de Mejoramiento Institucional, como también, poder apoyar a la Secretaría de Educación en la comprensión de la deserción femenina.

como humanas o humanos y el potencial para contribuir al desarrollo nacional, político, económico, social y cultural, y beneficiarnos de los resultados” (Instituto Nacional de Mujeres, 2011, p. 24).

Precisiones sobre el contexto

La revisión del contexto tiene lugar en las comunidades indígenas de Buenos Aires y Tapurucuara, ubicadas en el corregimiento de Pacoa y en el municipio de Mitú, respectivamente, en el departamento de Vaupés. Las instituciones educativas de Buenos Aires y Tapurucuara están inmersas en las comunidades indígenas que llevan el mismo nombre.

Figura 1. Ubicación de las IEBYT en el departamento de Vaupés.



Fuente: Creación de los autores.

La comunidad indígena de Buenos Aires está localizada geográficamente al suroccidente del departamento de Vaupés, sobre el margen izquierdo del río Cananarí, que vierte sus aguas al río Apaporis; en una lancha con motor fuera de borda, la distancia desde el río Apaporis hasta Buenos Aires es de quince minutos aproximadamente.

Políticamente, Buenos Aires pertenece al corregimiento de Pacoa, del cual es comunidad principal, y en la división por zonales indígenas pertenece a Activa (Asociación Capitanes Tradicionales Indígenas Vaupés Apaporis). A esta organización indígena están adscritas las comunidades indígenas de Cachiporro, Villa Gladys, Mutanacua, Villareal, Morroco, Altamira y San José del Cananarí.

La población de Buenos Aires y de la Zona Activa está integrada por mujeres y hombres pertenecientes a los gru-

pos étnicos Cabillari, Barazano, Taiwano, principalmente. En el contexto de Buenos Aires predominan las etnias Barazano y Cabillari, donde la lengua barazano es la más hablada.

La vía aérea se constituye en el único medio de comunicación entre Mitú y la comunidad indígena de Buenos Aires, cuyo vuelo es de 50 minutos de duración, y se efectúa con aviones pequeños tipo Cesna. Entre las distintas comunidades y poblados, anteriormente nombrados, los ríos Cananarí y Apaporis son el medio principal de comunicación. La comunidad cuenta con el servicio de internet y telefonía prestado por el programa Kiosko Vive Digital. Otra alternativa de comunicación entre las distintas comunidades es la radiofonía que se ubica en los centros de salud en algunas comunidades.

Figura 2. Panorámica de la Institución Educativa de Buenos Aires.



Fuente: Plan de Vida Activa (2009, p. 92).

La lejanía con respecto a la capital del departamento y demás ciudades interiores del país, ha permitido, en primera instancia, que culturalmente los habitantes de Buenos Aires conserven las tradiciones como la alimentación, danzas y ceremonias, artesanías, la pintura facial y los instrumentos autóctonos, así como los demás componentes de la cultura inmaterial, tales como las creencias, dietas, ritos como el yurupari, entre otros. En segunda instancia, los bienes de primera necesidad para el contexto familiar, tales como sal,

baterías para linterna, ropa, calzado, hamaca, elementos de aseo personal y útiles escolares, son precarios y de difícil consecución. En relación con lo anterior, en el campo de las problemáticas de economía y desarrollo el Plan de Vida de Activa (2009) sostiene como situación inicial: “Difícil acceso de productos básicos de uso diario (jabón, sal, pilas, anzuelos)” (p. 106).

Por su parte, la comunidad indígena de Tapurucuara, respecto al departamento de Vaupés, está sobre la margen derecha del río Querarí, en el curso medio, e inscrita en la Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas del Querarí –Asatiq-, la cual es un área que:

[...] se encuentra ubicada en la parte nororiental del departamento del Vaupés. Político-administrativamente pertenece al municipio de Mitú y al Gran Resguardo Indígena del Vaupés, que se constituyó mediante resolución 086 del INCORA actualmente INCODER, en el año 1982 (ASATIQ, 2009, p. 6).

Dentro de esta organización indígena están inscritas, además de Tapurucuara, las comunidades de Bocoa, Puerto Lleras, Santa Rita, Pacú, Ñupana, Carurú, Caño Azul, Laguna de Emaús, Santa Lucía, Santa María, Villamaria y Yaburú. La población mayoritaria pertenece a la etnia Cubeo (Pamiva) y hablan la lengua cubeo (Pamie). Otros grupos étnicos que habitan allí, pertenecen a los grupos étnicos Tucano, Wananano y Siriano, entre otros.

La comunicación entre Tapurucuara y Mitú se hace por vía terrestre con una duración de cinco horas aproximadamente, a través de un camino por la selva. Por vía fluvial, con una duración de dos días, y por vía aérea, en aviones pequeños tipo Cesna, con una duración de diez minutos. El servicio de telefonía fija es prestado por la empresa Compartel. La señal de telefonía móvil se logra captar precariamente en algunos puntos de la localidad y en algunas horas del día.

A diferencia de la comunidad de Buenos Aires, la cultura del contexto, por encontrarse cerca de la capital, ha sido modificada, dando como resultado que, actualmente, se conser-

ven mitos y leyendas, bailes como el carrizo y algunos actos de prevención y curación tradicional; pero las grandes ceremonias en las malocas junto a sus bailes como el yurupari y rituales como la iniciación de hombres para ser paye (shamán) o danzador, prácticamente ya no existen, como tampoco la casa ancestral (maloca). En este sentido, desde la Asatiq (2009), en el Plan de Vida, es expuesto: “los niños y jóvenes de nuestra zonal han estado perdiendo la tradición y educación cultural propia” (p. 32).

La economía de Vaupés es de subsistencia: “la base de la subsistencia de los grupos indígenas de la región del Vaupés es resultado del complemento de la producción hortícola, la pesca, la caza y la recolección” (Jiménez, 2007, p. 36), aplicando este rasgo para el contexto de Buenos Aires y Tapurucuara. En estas comunidades las actividades comerciales tienen lugar mediante el sistema de trueque y por pequeñas tiendas que ofrecen los productos de primera necesidad para el contexto. Los puestos de empleo son generados por temporadas cuando se ejecuta alguna obra del orden municipal, departamental o nacional.

Institución Educativa de Tapurucuara

El trasegar histórico de la Institución Educativa de Tapurucuara, a grandes rasgos, se puede evidenciar en el siguiente párrafo:

En la comunidad de Tapurucuara la educación comenzó en 1964, el primer profesor fue el señor Julio Marín con un total de 50 estudiantes (patrocinado por Sofía Müller). En 1973 la educación pasó a manos de la educación contratada. En 1974 construyen las instalaciones del internado y las aulas. En 1993 empezó a funcionar el colegio de básica Secundaria. En 1999 la educación se unifica de Preescolar a Noveno para todo el manejo bajo la Secretaría de Educación Departamental, en el año 2011 se aprueba el grado décimo (10°) y undécimo (11°) y sus 14 escuelas asociadas (PEI Institución Educativa Tapurucuara, 2015, p. 11).

Así mismo, se convierten en centros educativos (Ley 715 de 2001).

La Institución Educativa de Tapurucuara ofrece los ciclos de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional. Está sujeta a actividades escolares del calendario A; la jornada es única, desde las 7:00 a.m. hasta 12:30 p.m., para primaria, y hasta la 1:30 p.m. para secundaria. Es de carácter oficial y mixto. Mediante la resolución N° 0791 del año 2011 es aprobado el ciclo de media vocacional. La población estudiantil la integran estudiantes de la etnia Cu-beo (pamiva), principalmente, además de otras como Siriano, Guanano y Curripaco.

Figura 3. Panorámica de la Institución Educativa de Tapurucuara.



Fuente: Archivo Secretaría de la Institución Educativa de Tapurucuara.

Cuenta con catorce sedes distribuidas en algunas comunidades de la zona Asatiq (Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas del Querarí), siendo ellas: Bocoa, Puerto Lleras, Santa Rita, Pacú, Caño Azul, Santa Lucía, Carurú. En el transcurso de los años 2015 y 2016, por falta de estudiantes, fueron cerradas las sedes de Ñupana, Laguna de Emaús y Villamaría. Las escuelas de Puerto Solano, Wasay Surubí, Camanaos e Ipanoré pertenecen a otra zona indígena pero están articuladas con la IE Tapurucuara por pertenecer a la Asociación Educativa.

Entre las problemáticas más sentidas y plasmadas en el PEI están: “extra edad escolar, deserción escolar, población dispersa, bajo nivel educativo en el núcleo familiar, pobreza extrema, pérdida de valores (respeto, responsabilidad), bajo nivel académico en los educandos” (Institución Educativa Tapurucuara, 2015, p. 11). Ellos se constituyen en los intereses en los que se enfocan los proyectos pedagógicos (Democracia, Medio Ambiente, Tiempo Libre y Sexualidad) para generar espacios de reflexión que permitan, en conjunto con los padres de familia, subsanar paulatinamente estas necesidades. Sin embargo, el tema de la deserción escolar continúa vigente como problemática que afecta la permanencia y frena el desarrollo de las comunidades, donde pocas acciones se han implementado en lo institucional.

Institución Educativa de Buenos Aires

La Institución Educativa de Buenos Aires (IEDBA) presta sus servicios desde el año 1999 en precarias condiciones, con un aula, la capilla, la casa comunal como aulas provisionales y con apertura de grados desde preescolar a tercero. Los maestros pioneros fueron Manuel Uribe Arango (Director encargado), Eduardo Márquez Martínez y Leonel Gómez Contreras; en el transcurso de 1999 y el 2000 se inicia y se da continuidad al mejoramiento de la infraestructura, específicamente, en aulas y en áreas administrativas, por parte de la educación contratada y la colaboración de la comunidad educativa. En el año 2004 la institución cumple un periodo importante logrando completar el ciclo primario y un grado preescolar con un equipo docente de seis maestros.

Con la promoción de estudiantes de grado quinto, se proyecta la apertura del grado sexto del ciclo secundario, en vista de que, según diagnóstico y estadística, hay un potencial de estudiantes enorme de la zona, a pesar del hecho de ser una de las regiones más apartadas del departamento, que impide la posibilidad de continuar sus estudios por diversas dificultades, entre ellos el transporte. En el año 2006 se implementó el grado séptimo, con proyección a grado noveno,

con la metodología de Postprimaria. En el año 2015, según las necesidades de mayor formación académica, se hace apertura del grado décimo (10°) con un equipo de ocho docentes. En el año 2016 fue aprobada por el MEN y la Secretaría de Educación del Vaupés mediante la resolución No 002483 de 22 de noviembre de 2016, la apertura del grado undécimo. De esta manera, la IE de Buenos Aires queda completa desde preescolar hasta undécimo.

La IEDBA, actualmente, contribuye con la formación en los ciclos de preescolar, básica, y media vocacional. Corresponde a las actividades escolares del calendario A; la jornada es única, inicia a las 6:30 a.m. hasta 12:00 p.m., para primaria, y hasta la 1:00 p.m. para secundaria y media. El carácter es oficial y mixto. La población estudiantil está conformada, mayoritariamente, por los grupos étnicos Cabillari y Barazano, pero también están otros como Taiwano, Tanimuca, Tucano y Cu-beo. Está asociada con cinco (5) sedes educativas y ellas son: “Cachiporro, Villa Gladys, Mutanacua, Alta Mira y San José del Cananari” (Institución Educativa de Buenos Aires, 2016, p. 24).

Las situaciones escolares problemáticas que se destacan son la discriminación de la mujer, la formación de parejas a temprana edad, el embarazo prematuro y la deserción escolar, especialmente. Las y los jóvenes hoy en día merecen ser parte de la difusión y el fomento del respeto en todo su sentido comunitario, por esto, el Plan de Vida indígena (PIVI) de Activa (2009) afirma que, “antiguamente se enseñaban todos los actos de cortesía, respeto y saludos con los parientes; el saludo hace parte del respeto hacia los demás, reconocer el parentesco es importante dentro de nuestra cultura indígena” (p. 91).

Las anteriores características marcan los rasgos distintivos de las IEBYT y permiten ubicar en contexto realidades que pueden alentar la deserción escolar de la mujer indígena, pero también se pueden convertir en espacios donde se pueden ejercer unas prácticas pedagógicas significativas que posibiliten desarrollar una educación coherente con las demandas interculturales.

Figura 4. Madres e hijos de la comunidad de Buenos Aires.



Fuente: Plan de Vida Activa (2009, p. 92).

Sobre cómo se entienden en este libro los conceptos fundamentales: deserción escolar, roles de género, mujer indígena, estrategias pedagógicas preventivas

Las categorías conceptuales principales son seis: deserción escolar, percepciones, roles de género, mujer indígena, ambiente escolar y estrategias pedagógicas.

Deserción escolar

La deserción escolar, se presentan como concepto estipulado por el MEN así:

La deserción escolar puede entenderse como el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, provocado por la combinación de factores que se generan tanto al interior del sistema como en los demás contextos: social, familiar, individual y comunitario. La tasa de deserción intra-anual solo tiene en cuenta a los alumnos que abandonan la escuela durante el año escolar; esta se complementa con la tasa de deserción interanual que calcula aquellos que desertan al terminar el año escolar (Cardona, López y López, 2015, p. 17).

La definición anterior posibilita observar la magnitud del problema porque vincula factores que se dan dentro y fuera del sistema educativo, como en el espacio social, familiar, personal y del ambiente. Desde esta perspectiva, autores como Osuna y Verástegui (2015) catalogan la deserción escolar como fenómeno complejo, explicando que este tiene recorrido histórico y que, a pesar de los esfuerzos de entes responsables de la educación por implementar diversos tipos de estrategias de permanencia escolar, la deserción se mantiene.

Otro elemento que es importante mencionar y que hace de la deserción un fenómeno complejo, es la dificultad conceptual que representa a la hora de abordarlo, es decir, utilizar una acepción puntual en esta materia:

Definir este concepto de forma puntual, presenta dificultades debido a que no existen parámetros teóricos claros que lo delimiten más allá del indicador con el que se refiere al ausentismo o abandono de un joven de la institución donde se matriculó para cursar el año escolar (Muñoz, 2013, p. 9).

Sin embargo, el autor citado anteriormente señala que, a pesar de las divergencias, ante la deserción escolar se acuerda entenderla “como el abandono de un educando del sistema escolar, a causa de diferentes categorías variables como las de tipo: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas” (Muñoz, 2013, p. 11).

El abandono escolar es entendido como la dejación de las actividades escolares que previamente había iniciado, es decir, “renunciar a seguir haciendo una cosa que se había iniciado con anterioridad” (Osuna y Verástegui, 2015, p. 57).

Por otra parte, la deserción escolar, vista como abandono escolar, afecta tanto a mujeres como hombres y, llama la atención la partida de la mujer, pues el abandono escolar estaría más relacionado con factores socioculturales que, de acuerdo con Prieto y Beyer (como se citó en Ruiz et al., 2014), “no permiten que la mujer trabaje y promueven solo que se dedique al hogar; por lo tanto, son retiradas de la educación para ocuparlas en labores no remuneradas y de escasa for-

mación para la vida moderna” (p. 167), aumentando la desigualdad entre el hombre y la mujer.

La mujer, al ausentarse temporal o parcialmente sin ninguna justificación, deja vacíos en el aula de clase, y con preocupaciones a directivos y docentes por cuanto está en edad escolar; además, debe repetir el grado y, si es constante en la deserción, puede encontrarse con extraedad. Así, una desertora o desertor es quien

[...] estando en edad de recibir educación formal, entre 6 y 24 años, abandona los estudios sin haber alcanzado el nivel profesional; el rango de edad se establece al considerar el ingreso al nivel básico a los 6 años, más los años de estudio, hasta alcanzar la licenciatura (Navarro, 2001, p. 45).

Para terminar, se entiende la deserción escolar femenina desde la óptica del MEN, pero aunándole el factor sociocultural para el caso de la mujer, expuesto por Prieto y Beyer (como se citó en Ruiz et al., 2014).

Roles de género

Analizar la vinculación de la deserción femenina con los roles de género, es convertirla en un elemento fundamental para la comprensión del abandono escolar. La facultad de interactuar con los semejantes, es una particularidad del ser humano como resultado de los diversos procesos que se gestan en la cultura, tal como lo afirma el profesor de Sociología General de la Universidad de la Sabana, Fernando Isaacs (1990), quien la define “como un sistema de creencias, conocimientos y comportamientos que aprenden los hombres como miembros de una sociedad y los comparten entre ellos” (p. 65). Así, cada colectivo social dibuja y proyecta una visión de la realidad, la cual es manifestada en los comportamientos que la persona evidencia, en virtud de los conocimientos y prácticas emanadas desde las relaciones culturales establecidas en el entorno social comunitario. Es entonces cuando las creencias y comportamientos obtenidos del colectivo social

configuran los roles de género, erigiéndose como guías de la persona en el entorno al que pertenece.

Así, por ejemplo, para el contexto de las comunidades indígenas de Vaupés, Correa (como se citó en Jiménez, 2007), refiriéndose al sistema de producción tradicional, expresa que:

Regidos por una división del trabajo basada en la edad y el sexo, la siembra de los cultígenos, su cuidado y recolección, la alfarería y tareas domésticas como el cuidado de los niños y la preparación de los alimentos, son de dominio femenino, mientras que la escogencia del terreno, la socola, tumba y quema del bosque para el cultivo, la pesca, la caza, el trabajo de cestería y la manufactura de la madera son de dominio masculino (p. 36).

Esta diferenciación de labores que hacen mujeres y hombres en el plano económico se relaciona con otras esferas de la vida, evidenciando los roles de género. Martínez y Bonilla (como se citó en Cortés, 2011) entienden los roles de género como el

[...] repertorio comportamental y de valores que, desde la deseabilidad social, para cada cultura y momento histórico, delimitan el contenido de la masculinidad y la feminidad, siendo adquiridos a través de los mecanismos de control que pone en juego el proceso de socialización (p. 95).

Este escenario ha dado como resultado asignar a los hombres un rol productivo y a las mujeres uno reproductivo, que es producto de la visión asignada desde los roles tradicionales de género, y que poco favorece a la educación de la mujer. Desde esta óptica, Alberti (como se citó en Ruiz et al., 2014) sostiene que “en el medio rural, esta problemática es más persistente, puesto que, algunas etnias y comunidades mestizas y rurales limitan la educación de las mujeres, por considerar que es innecesario invertir en su educación” (p. 168).

Ahora bien, es necesario distinguir dos tópicos que están relacionados, pero que toman distancia conceptualmente en el ámbito de los roles de género: el sexo y el género.

El concepto sexo se refiere a las diferencias y características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas de los seres humanos que los definen como hombres o mujeres; son características con las que se nace, universales e inmodificables. En cambio, el género es el conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, que se construye en cada cultura y momento histórico con base en la diferencia sexual (Inmujeres, s.f., p.1).

Derivado del género como una construcción social, emana la masculinidad y la feminidad que se construyen a partir de las ideas, sentimientos y valores, determinados por la cultura.

De aquí surgen los conceptos de masculinidad y feminidad, los cuales determinan el comportamiento, las funciones, las oportunidades, la valoración y las relaciones entre mujeres y hombres. Es decir, el género responde a construcciones socioculturales susceptibles de modificarse, dado que han sido aprendidas (Inmujeres, s.f., p. 1).

En consecuencia, en el ámbito de la vida social y de la mujer indígena, esta ha tenido que recurrir a las luchas para ser reconocida. De la Torre (2010), en la investigación realizada en los Ángeles, manifiesta que:

Las trayectorias que muchas de las mujeres indígenas hemos vivido han transcurrido en medio de caminos tan abruptos por los que hemos tenido que transitar para hacer conciencia y buscar nuestro crecimiento. Ya por el hecho de ser indígenas tenemos muchas experiencias llenas de anécdotas, pero sumadas a esto las categorías de ser mujeres e indígenas, las vicisitudes han sido aún más dolorosas que ahora descritas en estas narraciones podrían resultar hasta jocosas, pero que en el momento de vivirlas siempre han sido muy tristes pues han dejado las huellas de un impacto psicológico, y eso hemos tenido que superarlo también. Pero ni siquiera aquellos desaires nos habrían hecho cambiar nuestra convicción de seguir luchando por abrirnos un espacio: el mundo público (p. 4).

Así, los roles de género, desde una concepción tradicional, parecen distanciar a la mujer del hombre, creando un ca-

mino que para la mujer presenta más dificultades que para el hombre en la consecución de metas para la vida.

Mujer indígena

Una de las concepciones sobre la mujer indígena, plasmada en el Plan de Vida Indígena, manifiesta que:

Las mujeres nos consideramos el eje del sostenimiento del hogar; sin embargo, nosotras y nuestros esposos somos complemento en el hogar. El hombre consigue alimento, tumba, quema y ayuda a la preparación de la chagra y nosotras nos encargamos de cultivar, hacer mantenimiento de la chagra, preparar los alimentos para el sostenimiento de la familia y cuidamos los hijos (ACTIVA, 2009, p. 91).

En lo expresado anteriormente, es posible evidenciar en el pensamiento de la mujer el sentido de la complementariedad, que implica un estado de condición semejante con su pareja, dejando de lado las diferencias provenientes por el sexo biológico.

No obstante, el panorama social para la mujer indígena no ha sido el mejor en el país. Así las cosas, Gloria Amparo Rodríguez (2017), en el artículo *Las mujeres indígenas de Colombia: tejedoras de vida, de saberes y de paz*, expresa:

No es posible ignorar que las mujeres indígenas de Colombia son víctimas de violaciones, masacres, torturas, desaparición forzada y desplazamiento. Las viudas deben asumir las riendas del hogar y salvaguardar la estructura social indígena y la vivencia cultural de su pueblo. A lo anterior, se debe sumar en algunos casos, la violencia doméstica. Esto les genera angustia y zozobra por su futuro, su familia, su comunidad y por sus tradiciones. Sin embargo, el gobierno colombiano no cuenta ni con políticas públicas ni con acciones concretas para enfrentar esta problemática (p.1).

Con todo lo anterior, el camino para el acompañamiento de la mujer indígena en Colombia continúa siendo un terreno en construcción; se han constituido asociaciones indígenas como Activa (Asociación de Capitanes Tradicionales Indígenas del Vaupés y Apaporis) quienes le apuestan a visibilizar el papel femenino en su comunidad, mediante la generación de estrategias y proyectos empoderadores:

Una de las Estrategias es el fortalecimiento del área mujer mediante la ejecución de proyectos y capacitaciones dirigidos a las formaciones de líderes organizadas y capaces de participar activamente en los procesos políticos, económicos y sociales de nuestras comunidades y, generadoras de ingresos adicionales para el mejoramiento de la calidad de vida de nuestra población en condiciones de igualdad de género (2009, p. 166).

La puesta en marcha de las acciones anteriores posibilita que las condiciones de la mujer indígena mejoren, logrando superar factores que promuevan la desigualdad entre la mujer y el hombre. En este escenario, surge la perspectiva de género, entendida por el Instituto Nacional de Mujeres Inmujeres en México como:

[...] un marco de análisis teórico, conceptual y metodológico, que permite detectar factores de desigualdad, que afecta a hombres y mujeres en diferentes ámbitos del desarrollo personal, social, cultural y educativo. Propone planear acciones, para modificar las estructuras que mantienen las desigualdades, identificando necesidades, intereses y problemas específicos; así como obstáculos (Ruiz et al., 2014, p. 167).

Así, la perspectiva de género actual cobra sentido porque acerca al contexto de las IEBYT a reflexionar cómo los roles de género femenino propician la deserción escolar, y como afirman Barberá y Bonino (como se citó en Ruiz et al, 2014), permite:

[...] analizar el sistema de creencias, acerca de las características, atributos y comportamientos que se piensan son propios, esperados y deseados, para hombres y mujeres. Estos son importantes porque limitan el acceso, permanencia y conclusión de la educación en hombres y mujeres (p. 167).

Como ejemplo están las experiencias y las evidencias del proyecto pensamiento educativo indígena, donde todas las actividades escolares y pedagógicas son relacionadas con el calendario ecológico del grupo étnico, y comparten diferente conocimiento de la cultura, con el fin de descubrir los roles de género y fortalecer la permanencia escolar.

El proyecto “Pensamiento Educativo Indígena” (PEI) de las comunidades Yucuma, de los ríos Apaporis, Pedrera y Caquetá, en el departamento de Amazonas, vincula lo pedagógico con lo comunitario a través de un Calendario Ecológico, que se fundamenta en el conocimiento profundo del territorio, los tiempos de cosecha, caza, pesca y recolección. Durante estas épocas, los niños y jóvenes no van a las aulas de clase habituales, sino que el río, la selva, la tierra, los cultivos, los animales, se convierten en medios de aprendizaje (Altablero, 2001).

Concluyendo este apartado, la mujer indígena realiza una labor vital, no sólo como dadora de vida, sino también como ser humano, en tanto atiende a las vicisitudes del tiempo, así como a las demandas de la sociedad, en igualdad al hombre.

Estrategias pedagógicas preventivas⁵

En el presente libro interesa el ámbito educativo, no obstante, la deserción femenina remite al ámbito pedagógico para el tratamiento mediante estrategias pedagógicas preventivas.

Las acciones preventivas son usadas en la cotidianidad para no caer en un riesgo, así ayudan a evitar la situación problemática en sí y las consecuencias que a partir de ella se puede generar. Entonces, “la prevención se entiende como la

⁵ Sobre este concepto se profundizará en el capítulo cuatro.

preparación y disposición que se hace anticipadamente para evitar un riesgo” (Ministerio de Educación Nacional –MEN-, s.f., p. 89).

La implementación de estas acciones se justifica en la medida en que, al accionarse, obstaculizan eventos que atentan contra los Derechos Humanos (Ministerio de Educación Nacional -MEN-, s.f., p. 89), como el derecho a la educación que se ve limitado por la deserción escolar.

Una forma como puede tener lugar la prevención, es mediante la utilización de estrategias pedagógicas. Autores como Benavides y De La Hoz (2008) especifican y conceptualizan que las estrategias pedagógicas son:

[...] aquellas acciones que realiza el docente con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. Para que no se reduzcan a simples técnicas y recetas deben apoyarse en una rica formación teórica de los maestros, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza – aprendizaje (p. 36).

De acuerdo con los autores, el tener un conocimiento teórico de la naturaleza de las estrategias es básico para avanzar en el proceso formativo del estudiante, pues, en esa medida, la enseñanza puede ser pertinente y llamativa, evitando la monotonía, la simple acción mecánica del dar-recibir órdenes e información, y previniendo la objetivización de la relación maestro-estudiante:

Solo cuando se posee una rica formación teórica, el docente puede orientar con calidad la enseñanza y el aprendizaje de las distintas disciplinas. Cuando lo que media la relación entre el maestro y el alumno es un conjunto de técnicas, la educación se empobrece y la enseñanza se convierte en una simple acción instrumental, que sacrifica la singularidad del sujeto, es decir, su historia personal se excluye de la relación enseñanza-aprendizaje y, entonces, deja de ser persona para convertirse en un simple objeto (Benavides y De La Hoz, 2008, p. 37).

Por otro lado, las estrategias pedagógicas buscan calar en lo profundo del estudiante para que el aprendizaje sea representativo y, valiéndose de materiales, busca que el aprendizaje no sea algo pasajero, sino una experiencia que, con el paso del tiempo, difícilmente sea olvidada. Al respecto, Barriaga, Frida y Hernández (1998, como se citó en Benavides y De La Hoz, 2008) exponen:

Las estrategias pedagógicas son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. Así mismo son todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos; hay que organizar las clases como ambientes para que los estudiantes aprendan a aprender (p. 37).

Cerrando este apartado, los autores del presente libro entienden por estrategias pedagógicas preventivas aquellas acciones (campañas, talleres, seminarios, acontecimientos pedagógicos) que, mediante la puesta en ejecución, y teniendo presente la participación de estudiantes, docentes y padres de familia, permitan evitar la deserción escolar, y se pretende sugerir algunos elementos fundamentales en los siguientes capítulos.

Capítulo 2

La escuela y la familia como estructuras de acogida: un acercamiento antropológico a la deserción escolar de la mujer indígena

En la primera parte del capítulo se analiza el sentido de la deserción en cuanto acto y estado; luego se esbozan los principales matices que presenta la deserción, haciendo hincapié en factores económicos, culturales y sociales; posteriormente, se detalla cómo la ausencia de afectividad familiar puede, de alguna manera, ocasionar el abandono, en especial, en la población de estudiantes internas. Finalmente, se mencionan las subjetividades que se crean tras la salida de la institución. El desarrollo temático que se presenta se inscribe en el marco de una reflexión antropológica por la escuela como *estructura de acogida* (Duch, 2009), una reflexión que pone en primer plano las categorías de análisis *mujer indígena y educación formal*, y sus subcategorías: *estado de aislamiento, ¿por qué me retiro?, demanda afectiva y tras la deserción*.

Por su parte, al hablar de “estructuras de acogida” se hace referencia a “aquellas entidades que tienen como misiones específicas la acogida del ser humano en las diversas etapas de su existencia y la transmisión de los lenguajes adecuados para construir su mundo e instalarse en él” (Duch, 2009, p. 16). En otras palabras, se trata de los mecanismos de transmisión que hacen posible la integración del ser humano a lo que se denomina “cultura”. El autor diferencia tres estructuras: la codescendencia, la coresidencia y la cotrascendencia. La primera, es la instancia de la familia como lugar natural de la lengua materna y de las construcciones asociadas a la individualización; la segunda, es la estructura social vinculada a las instancias transmisoras como la escuela, la universidad,

la política, el trabajo, entre otros; y la tercera estructura de la co-trascendencia, se relaciona con las transmisiones asociadas al mundo simbólico: es la estructura que permite que el ser humano, al margen de sus creencias, se agrupe alrededor de prácticas simbólicas que les proporciona sentido.

Diálogos y tensiones entre la mujer indígena y la educación formal

Esta primera parte del capítulo describe las tensiones que existen entre la educación formal y las estudiantes. Existe una discrepancia interna entre el ser y el quehacer de las estudiantes frente a la educación formal, lo cual conlleva a la pérdida del hecho de excluirse del sistema educativo.

Por esto, la estancia en la institución educativa adquiere un sentido adverso, de confrontación, en donde la empatía y sintonía que debiera existir respecto a la educación recibida, carece de interés y sentido, limitando oportunidades y beneficios del proceso educativo. Esta situación implica preguntarse por el lugar de la escuela como estructura de acogida y sobre las implicaciones que tiene para nuestros días el hecho de nombrar las fracturas antropológicas, en el orden de los referentes que permiten situarse para darle sentido a la experiencia vital.

En un primer momento, es necesario realizar un acercamiento, desde la literatura, al concepto de la deserción escolar y lo que significa para la muestra de indígenas entrevistados. Posteriormente, es importante referirse al sentido de aislamiento sujeto-institución y sus consecuencias.

Es posible percatarse de la comprensión general que tiene la mayoría de los entrevistados acerca del tema de la deserción escolar, para quienes el concepto está asociado al *abandono* y al *retiro*. A propósito de la primera acepción, Osuna y Verástegui (2015) la entienden como “renunciar a seguir haciendo una cosa que se había iniciado con anterioridad” (p. 57). Frente al término retiro, por su parte, se encuentra lo siguiente:

La definición con mayor aceptación en América Latina, y empleada con recurrencia en las investigaciones (Mina, 1999; Lozano 2001), es la del profesor Alejandro Doublier, quién define la deserción como el retiro voluntario de un educando o estudiante del año en que fue matriculado, abandonando el sistema educativo antes de completar sus estudios (Muñoz, 2013, p. 11).

Así, cuando la muestra se refiere a la deserción como abandono o retiro, podría estar entendiendo el término como sinónimo de deserción escolar, que si bien se remite a la salida del estudiante del centro educativo no solamente se limita a ello, porque puede conllevar a una concepción simplista de la deserción, máxime cuando esta tiene connotaciones complejas comenzando por la misma acepción. Vincent Tinto (como se citó en Muñoz, 2013) afirma que “ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno, quedando en manos de los investigadores la elección de la aproximación que se ajusta a sus objetivos y al problema a investigar” (p. 11).

Se adopta la posición de Muñoz (2013), a partir del análisis que hace de la acepción de Furtado (citado en Muñoz, 2013) sobre deserción escolar, especialmente, cuando afirma que la misma no encierra el concepto de ausentismo y que es otra forma de abandono escolar, entender la deserción como un estado y no como un acto: “El enunciado de Furtado permite entonces entender la deserción como un estado y no como un acto, por el contrario, el acto sería el abandono o la no asistencia” (Muñoz, 2013, p. 12), que es como parece ser entendido por los entrevistados. Ubicar la deserción como un estado y no como un acto permite percatar que las políticas de reducción de la deserción han estado orientadas principalmente hacia el acto.

El acto remite a la acción de abandonar la institución, es determinado por el tiempo y el espacio, es cuando en los informes o reuniones se tiende a decir nombre, fecha y el curso escolar del desertor o desertora. Entre tanto, el Estado comprende además del acto, las circunstancias, sentimientos e ideas que, actuando en conjunto, generaron el abandono escolar de la estudiante.

En el mismo sentido y tomando a Vincent Tinto como referente, la deserción escolar, para el caso de las IEBYT, es posible comprenderla como un estado de aislamiento entre la institución y la estudiante. Esto es así porque, si bien la educación como acto formal⁶ se lleva a cabo dentro de la escuela, en su estado informal se desarrolla en los diferentes momentos y espacios de la vida. En relación con lo anterior, en el Plan de Vida de ACTIVA (2009) se expone que:

[...] los indígenas tenemos nuestras formas propias de educación y las hacemos a través de nuestros trabajos diarios, actividades de pesca, cacería, trabajo en la chagra, elaboración de artesanías, las fiestas y rituales de yurupari, los dabucurí, en los trabajos comunitarios, es decir nuestros hijos aprenden nuestros conocimientos participando, observando y practicando en ocasiones bajo la orientación de los padres, madres, tíos, tías y demás adultos, payés, kumús y también aprenden imitando a través de juegos y actividades lúdicas (p. 69).

Entonces, ocurre que cuando la estudiante se retira o abandona la institución se produce un distanciamiento que, si bien se detiene el proceso de educación formal, no limita a la persona acercarse a otros tipos de educación.

Ahora, se podría pensar que no hay deserción escolar, sino paso de un tipo de estado de educación a otro. Al respecto, es pertinente aclarar que uno es el estado de educación formal y sus implicaciones, y otro es el estado de *educación*

⁶ El artículo 10 de la Ley General de Educación define la educación formal como “aquella que se imparte en los establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”. Respecto a la educación no formal el artículo 36 dice: “es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley”. El artículo 43 trata la educación informal como “todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados”.

desde la cultura indígena que también está sujeto a las propias implicaciones. Tomando como base estas consideraciones, se comprende que, al tratarse de dos estados de educación diferentes, formal e indígena, la deserción ocurre en la primera. No obstante, el punto al que se quiere llegar es que pareciera que la consciencia acerca de la materia en cuestión es poco clara o nula, y, por tanto, se tiende a tomar de manera simple el acto de la deserción en sí.

Además, puede ser que, a partir de esta simpleza a la hora de definir la deserción escolar, la mayor parte de la muestra respondió rápidamente. También, que la percepción común en materia de deserción es cuando un estudiante definitivamente, tras desertar, no vuelve a vincularse al sistema educativo formal.

Ahora bien, con respecto al género, parece primar la deserción de la mujer, no obstante, el hombre no dista mucho de ella, lo cual permite comprender que hay una paridad en ambos géneros. Así, el abandono escolar en los estudiantes de las IEBYT no es amplio en cantidad, con respecto a mujeres y hombres. Esto puede obedecer a que hombres y mujeres experimentan situaciones comunes o concordantes, vinculados al fenómeno.

¿Por qué me retiro? Causas asociadas a la deserción escolar

De acuerdo con Espíndola y Claro, Rumberger y Lim, y Goicovic (como se citó en Román, 2013), la deserción escolar puede tener diferentes matices: “de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan simultáneamente” (p. 37). Así, es necesario efectuar un listado de las causas que para las IEBYT constituyen el foco de deserción de la mujer, luego, centrar la reflexión sobre dos situaciones conflictivas que se presentan como un tanto recurrentes en el ambiente escolar: el robo y el matoneo.

Es preciso poner en la balanza las causas culturales, en relación con las de tipo familiar, social, económico e individual. Al respecto, es posible encontrar que las diferentes categorías tienen matices de deserción, no obstante, parece que

son significativos los bienes materiales representados en los elementos de aseo, vestuario y alimentación. Ello va en sintonía con lo expuesto en capítulos anteriores donde se describe la situación económica que rodea a las comunidades indígenas dónde están ubicadas las IEBYT.

Conforme a lo anterior, es necesario reflexionar sobre, cómo desde la familia se está trabajando el tema de responsabilidad frente a la educación; cómo los entes gubernamentales indígenas, por una parte, están administrando los recursos económicos que son asignados para la educación, y, por otro lado, cómo los entes gubernamentales están implementando y haciendo seguimiento a los proyectos productivos en estas comunidades indígenas en el tema de solventar los bienes materiales.

El otro factor preponderante es el cultural, representado en el embarazo, el noviazgo y la consecución de esposo, tema que será tratado en el siguiente apartado. Por lo pronto, cabe mencionar que son los puntos sobre los cuales se debe encaminar la propuesta para prevenir la deserción escolar en las IEBYT por roles de género.

Por otro lado, es posible ver cómo el robo y situaciones de matoneo, como la burla, la envidia y el chisme, también son relevantes como causas de abandono escolar de la mujer. Refiriéndose a la deserción femenina por factores socioculturales, la Universidad Nacional (2011) expone que “[...] situaciones de abuso y violencia especialmente en el escenario escolar por parte de compañeros y docentes podría afectar en mayor medida su permanencia en las aulas (Elías y Molinas, 2005, p. 9).

Ante la presencia de los conflictos que afectan la convivencia, y en el marco de la Ley 1620 de 2013 o Ley de Convivencia Escolar, las IEBYT han implementado los Comités de Convivencia que manejan unas rutas de atención para atender esta clase de situaciones; no obstante, las mismas parecen estar latentes provocando la deserción escolar.

En el caso del robo, este tiene lugar, principalmente, por las dificultades económicas a las que se enfrentan los estudiantes en su día a día. Pero también la repetición constante hace verlo como algo rutinario, lo cual hay que “dejar que simple-

mente pase”. En este punto, el hurto se convierte en efecto bola de nieve, es decir “me robaron, yo también voy a robar”.

La envidia y el chisme, por su parte, pueden catalogarse como conflicto. Esta acepción desde la Guía N° 49 es entendida como una “Situación que se caracteriza porque hay una incompatibilidad real o percibida entre los intereses de una o varias personas (Decreto 1965 de 2013, artículo 39). Esta incompatibilidad puede manifestarse mediante conversaciones, diálogos, discusiones, altercados, enfrentamientos o incluso riñas” (Ministerio de Educación Nacional – MEN-, s.f., p. 50).

En este sentido, es posible ver el problema de la envidia y el chisme como algo que “no debe faltar en la mesa” y que hace parte de los conglomerados sociales surgidos en el caso de los estudiantes, por ejemplo, debido la tenencia o no de bienes económicos, la pertenencia a la etnia indígena predominante en la institución educativa, la valoración ante la evaluación o por el hecho de ser hombre o mujer. No obstante, y frente a los dos grupos de problemáticas descritas, cabe decir que es necesario retomar el estudio del ejercicio de la ciudadanía y ver cómo se está implementando desde los planes y programas encaminados en esta materia.

Falta de acompañamiento de la familia y las fracturas de la codescendencia

La población estudiantil que asiste en las IEBYT se divide en externos e internos; los primeros son los estudiantes que residen en las comunidades indígenas de Buenos Aires y Tapurucua con sus padres o familias, y que acuden a las actividades escolares en la jornada de la mañana; y los segundos, son los que residen en la institución, reciben el servicio de hospedaje, alimentación y recreación. Son niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las veredas aledañas a la comunidad donde están ubicadas las IEBYT, se valen del servicio del internado como manera de adelantar los estudios en los distintos niveles.

Frente a la población interna y a partir de las interlocuciones con la muestra, es posible evidenciar como otro factor

que altera la permanencia escolar, la falta de acompañamiento y orientación de los padres de familia.

De cara a lo expuesto, y observando otra interlocución, cabría preguntarse: ¿por qué se produce el alejamiento entre estudiante y padre de familia? Una inferencia que puede haber en los padres de familia nace de la incertidumbre frente a la función del quehacer educativo.

Así las cosas, el desconcierto reinante frente a la operatividad de la educación formal en la vida personal y comunitaria puede surgir detrás del telón de la deserción estudiantil, como excusa para que padres y madres de familia se nieguen a colaborar económica y afectivamente para el estudio, dejando la responsabilidad a la institución y al Estado. Esto puede relacionarse desde la literatura, de acuerdo con lo expuesto por Blanca Cecilia Gómez (Coordinadora de la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación) (como se citó en Gómez, 2016), cuando afirma:

El principal motivo por el que los jóvenes dejan de estudiar, es porque la escuela no está siendo significativa para ellos, ya que, según estudios, se ha convertido en un espacio separado de la vida que no les ofrece alternativas laborales ni culturales (p. 26).

También es posible que otra causa ante el desconcierto sobre el quehacer educativo, esté relacionada con la creencia que la educación es cuestión del centro educativo. Todas las acciones y materiales demandados, deben ser garantizados por el mismo centro y los funcionarios. Esto deja ver que existe una visión confusa del rol compartido que deben desempeñar la escuela y los padres de familia frente a la educación, razón por la cual, al no sentir el acompañamiento familiar, la estudiante opta por irse a buscarlos definitivamente en el hogar. Al respecto, una investigación realizada en Chile, titulada *La influencia de la familia en la deserción escolar*, concluye que:

La familia, como institución, es la encargada de preparar a los sujetos para desenvolverse y pertenecer a la sociedad en la que se encuentran inmersos. Esto se materializa

za de distintas formas, que van desde la socialización del lenguaje hasta la transmisión de valores; es, por tanto, un elemento clave en muchos aspectos para la sociedad. En este sentido tanto docentes como los propios jóvenes que han dejado los estudios han establecido que una despreocupación por parte de padres o tutores de los jóvenes puede tener como consecuencia la deserción escolar (Peña, Soto, Calderón, 2016, p. 897).

No acompañar y despreocuparse por el estado de hijas e hijos, constituye una forma de abandono que, si se prolonga en el tiempo mientras están vinculados a la institución, termina convirtiéndose en una forma de deserción de los padres de familia: “la deserción de los padres de familia se presenta cuando faltan a sus responsabilidades académicas de sus hijos” (Osuna y Verástegui, 2015, p. 47).

Por lo expuesto anteriormente, es necesario retomar espacios de diálogo y orientación a madres y padres de familia sobre el papel que debe jugar la corresponsabilidad en la consecución de la formación integral del estudiante para cambiar la percepción de: “Poca insistencia por parte de los padres de familia hacia los jóvenes en la educación” (Asatiq, 2009, p. 31).

Tras la deserción: las nuevas construcciones identitarias de la mujer indígena

Otro aspecto importante en este trabajo es el conocer qué pasa después de la decisión, al aislarse de la institución educativa. Lo anterior pone de manifiesto el hecho de que, tras la deserción, las estudiantes deben asumir los roles tradicionales de género (Domínguez 2009). Sin embargo, surge una lucha interna manifestada en no querer asumir estos roles exigidos social y culturalmente.

En otros casos, tras la deserción se presenta la migración, en este caso a Mitú. Este hecho representa otro estado, porque, si bien obedece tal vez a requerimientos económicos, detrás se esconde la necesidad de empoderamiento y ser una

persona visible, porque la joven piensa que estar en la ciudad, hacer parte de la ciudad y adquirir rasgos de ciudad, le otorgará un nuevo papel ante la sociedad.

Desde esta perspectiva, con la migración a la ciudad, se presenta una pérdida de elementos identitarios producto de la necesidad de empoderamiento y visibilidad, hecho que genera que los elementos propios de la cultura indígena poco a poco se vayan diluyendo. En este sentido, la Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa (como se citó en Espinoza et al, 2014) expresa:

[...] la deserción es comprendida como un proceso de alejamiento y de abandono paulatino de un espacio cotidiano -como es la escuela- que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño (p. 100).

El cambio de espacio transforma a la joven: gente, ideas, rutina, costumbres, gastronomía, entre otros. El contacto desarrolla una nueva personalidad que, en relación con la realidad de la comunidad indígena, tal vez no se compare a partir de las subjetividades construidas en un pueblo grande o ciudad. Así, la reflexión no se centra en si el contexto urbano “es malo” o “bueno”, el punto es que la estudiante, tras la deserción, no está lo suficientemente preparada para aceptar y afrontar los nuevos desafíos que se pueden presentar en la misma comunidad indígena. Tal vez, en concordancia con esta situación, ASATIQ (2009), en el Plan de Vida, expone: “los niños y jóvenes de nuestra zonal han estado perdiendo la tradición y educación cultural propia” (p. 32).

Es posible afirmar que hay una visión incompleta de la amplitud de la deserción, además, la falta de apoyo económico y familiar, el embarazo, la formalización de pareja (desde una mirada inicial), el robo y el afianzamiento de “labores propias de la mujer” tras la deserción, representan las principales circunstancias que, relacionadas entre sí, hacen que la mujer esté en lucha frente a la educación.

Capítulo 3

Roles de género, ambiente escolar y sus relaciones con la deserción escolar femenina

A continuación, se exponen los diferentes roles de género presentes en el ambiente escolar y quiénes, de acuerdo con la información presentada por la muestra, son los responsables del abandono escolar en las IEBYT.

Esta sección se halla vinculada con el segundo objetivo específico, cuyo propósito es identificar las situaciones del ambiente escolar relacionadas con los roles de género, que pueden motivar la deserción estudiantil femenina en los grados sexto y séptimo en las IEBYT.

La categoría principal que desarrolla se denomina “mujer indígena vs ambiente escolar”. Esta categoría analiza las subcategorías: un nuevo rol, ¡vamos a vivir juntos!, ¡no se ría! y ¡no me interesa el estudio!

Mujer indígena vs ambiente escolar

En el presente acápite, se presentan algunos aspectos relacionados con los roles de género manifestados en el ambiente escolar, los cuales pudiesen estar relacionados o motivar el abandono escolar en la población indígena femenina, específicamente, en la población protagonista de la investigación que respalda el presente libro.

El texto se estructura en cuatro momentos: un nuevo rol, ¡vamos a vivir juntos!, ¡no se ría! y ¡no me interesa el estudio!, resultado de las experiencias de las jóvenes indígenas y su inserción, mantenimiento o deserción del ambiente escolar.

Históricamente, los roles de género en el contexto educativo se han relacionado con la resistencia de la mujer indígena hacia el ambiente escolar, generando una atmósfera de constante lucha por la permanencia institucional. Esta lucha se ha manifestado en diversas situaciones en el contexto escolar y que, “tradicionalmente”, ha envuelto la deserción escolar de la mujer. Desde esta óptica la Universidad Nacional (2011) expone que “la deserción femenina estaría más relacionada con la maternidad; el inicio de la vida en pareja y la violencia sufrida por las mujeres en el entorno familiar, comunitario y escolar” (p. 34).

En el tema de la deserción femenina resaltan los aspectos relacionados con la maternidad, la vida en pareja, la violencia sufrida en el ambiente escolar y, principalmente, aquellas situaciones donde tiene origen el abandono escolar de la mujer.

Para iniciar la reflexión de esta temática, en primer lugar, se aborda el embarazo como parte propiamente del ambiente escolar y no escolar, el sentido del noviazgo y la formalización de la pareja vista desde la tradición indígena; el *bullying* y la burla y, como consecuencia de estas acciones, la timidez; y finalmente, el sentido desinterés por el estudio, y los problemas por indisciplina que esta falta de interés desencadena.

Un nuevo rol

Una de las causas más recurrentes en la población indígena femenina frente al abandono escolar es el embarazo, aunque los índices no son alarmantes, las consecuencias se encuentran relacionadas, en mayor medida, con la falta de apoyo para poder continuar con los estudios académicos.

Ruiz et al. (2014) afirman que unas de las razones de las jóvenes para la deserción es el embarazo y los roles asignados a ellas, como el hecho de ser mamá, vistas como las que más influyen en la deserción; mientras que, para los hombres, pesa más el estereotipo de que deben ser ellos, quienes mantienen y proveen la familia (p. 171).

El anterior párrafo muestra cómo en la mujer prima la función procreadora, y en el hombre la función de manutención. En este aspecto, se asume como el ideal patriarcal de mujer, su capacidad de entrega y cuidado de los otros. Lagarde (2000) afirma que las mujeres, conformadas como seres para otros, depositan su autoestima en los otros y, en menor medida, en sus propias capacidades. Esto implica que las representaciones y concepciones en cuanto a su rol como mujeres son el indicador de su valía, configurada a través de sus expectativas y deseos en función de su entrega y servicio a los demás; traduciendo la maternidad en imperativo de la mujer y señal de adultez y maduración, persuadiéndola con la idea de que solo se es feliz y completamente mujer cuando se es madre (Rebollo, 2010).

Específicamente, en la población indígena, este comportamiento se observa desde sus tradiciones, donde la mujer, tras la pubertad, ya estaba en la edad de iniciar una relación de pareja y de ser madre. En esta etapa, la mujer ya podía ser vista como compañera de un hombre, este, como parte de manejo tradicional, se robaba la mujer como esposa, la cual se daba como cobranza o cambio entre etnias. Cuando la formación de hogar se da por este medio, en ocasiones, no hay proceso de enamoramiento y por ello se utiliza el rezo para unir la pareja y para que todo esté bien (Plan de Vida ACTIVA, 2009, p. 93).

El hecho de ser madre a temprana edad puede tener como origen la formación que la familia otorga a la mujer desde niña; al respecto, Prieto (como se citó en Ruiz et al., 2014) señala que: “a las niñas se les ha enseñado a ser sumisas, pasivas, sus tareas se refieren al cuidado del otro y la crianza; mientras que, el estereotipo para los niños implica agresividad, independencia, productividad, fuerza, dominio, etcétera” (p. 168). Quizá esta visión sigue muy arraigada al pensamiento de la familia al observarse poca preocupación frente al embarazo, y más bien parece haber una “resignación” o “normalidad”.

Al respecto, es posible afirmar que, la familia sigue pensando en la labor de la persona por el género y no como sujeto, es decir, que las labores culturales siguen siendo vistas desde la óptica mujer y hombre, pero se aclara: actividades

culturalmente transmitidas que provocan desigualdad de género, porque también desde la cultura hay actividades que, desde la tradición, son de dominio de uno de los géneros, como el de ser payé o shaman, labor de dominio masculino, o contestadora en las ceremonias de las danzas que es propio de la mujer. Estas funciones no se relacionan con desigualdad porque representan actos estipulados desde la tradición cultural sin el ánimo de crear diferencia.

Así, el embarazo pudiese señalarse como causa y consecuencia de la deserción escolar. Ante ello, Flórez y Soto (como se citó en Gómez, 2016) exponen que: “la deserción escolar (y la pobreza) es, en la mayoría de los casos, condición previa al y no consecuencia del embarazo adolescente” (p. 25).

Cabe destacar que, el embarazo en adolescentes, además de convertirse en causa de deserción, se constituye a su vez en una limitante, puesto que la nueva madre se enfrenta ante la posibilidad de convertirse en una “carga” para sus padres por la condición de madre soltera, y carecer de la figura masculina del esposo, sin embargo, la condición del nuevo rol de madre a temprana edad, parece tener aceptación cuando está en compañía del hombre, adquiriendo, para la mujer, una posición “normal” si está con el hombre, y “anormal” si está alejada de este.

Luego del embarazo, es posible que la joven quiera reintegrarse al estudio; sin embargo, tiene que enfrentarse a un doble o triple rol: ser estudiante, madre y esposa, muchas veces, sus deberes y el nuevo rol llegan a dificultar el deseo de responder ante las responsabilidades académicas y termine, finalmente, abandonando su formación escolar.

Este hecho representa una lucha por reivindicarse: querer volver es asumir un reto, una empresa que debe superar, pero que, a raíz del nuevo papel, muchas veces opta por mantenerse solo en el rol de madre. Puede que le genere menos expectativas, pero por ser mujer siente que le corresponde, demostrando que, ante todo, el rol de madre prima sobre sus otros intereses. En relación con esta reflexión, Ruiz et al. (2014) se cuestionan y responden: ¿por qué las mujeres, después de ser madres, ya no pueden continuar con sus estudios, y si lo hacen tienen muchas limitaciones?

Una respuesta la han dado Lázaro, Zapata y Martínez (2007), quienes señalan que la sociedad se ha encargado de condicionar a las mujeres, para que el trabajo doméstico y el cuidado de hijos e hijas sea primordial; se considera que la cultura en la que están inmersas las mujeres está tan arraigada a sus tradiciones a tal grado, de dejar su educación o trabajo remunerado, para no ser catalogadas como una mala mujer (p. 174).

Ante el embarazo de las estudiantes indígenas surgen las siguientes preguntas: ¿Qué está ocurriendo con la formación en valores y para la sexualidad? ¿Estarán debidamente estructurados desde el currículo?, y si lo están, ¿dónde está la falencia? Son estas y otras preguntas las que pueden abrir el debate para poner bajo la lupa el tema del embarazo y la deserción, por consecución de esposo(a) básicamente.

Una posible respuesta puede ser la falta de articulación de la educación formal y la educación dada por la cultura propia, así como la influencia de los medios masivos de comunicación:

La educación de nuestros hijos se encuentra en manos de sistemas pedagógicos, contenidos académicos y normas propias de la cultura occidental implementados a través de las escuelas y colegios, sin tener en cuenta los conocimientos adquiridos en nuestro hogar y en la convivencia de nuestro medio ambiente [...] También cabe agregar que existe otro sistema educativo, el que se transmite por los medios masivos de comunicación como la televisión y la radio, los cuales enseñan a valorar cosas como el dinero, la fama, la violencia y el individualismo, afectando las creencias y costumbres de nuestros niños y jóvenes (Plan de Vida ACTIVA, 2009, p. 69).

Otra de las situaciones a las que se enfrenta la mujer indígena al regresar al centro educativo, es la extraedad. Tal vez como resultante de la creencia que para estudiar hay una edad o, por lo menos, así lo exige el sistema formal. Si bien poco se tiene presente esto por las condiciones de lejanía de las comunidades indígenas, al parecer, prima más un miedo interior para reconocer que puede pertenecer nuevamente al

rol de estudiante. Esta subjetividad, aunada a que a veces se aplica la máxima popular que “loro viejo ya no aprende hablar”, genera desconcierto permitiendo nuevamente el abandono escolar.

¡Vamos a vivir juntos!

Cuando se habla de deserción femenina, es muy recurrente utilizar la respuesta en referencia al noviazgo y posterior formalización de la relación en términos de vivir en condición de esposos. Respecto al tema, Ruiz et al. (2014) afirman cómo el matrimonio a temprana edad es una realidad que se ha presentado en diversas generaciones. Las alumnas conocen y asimilan que sus mamás, hermanas, vecinas, entre otras mujeres de la comunidad, se fueron a vivir en unión libre con sus parejas, y deciden repetir el patrón de conducta (p. 172).

Sin embargo, falta indagar con mayor profundidad esta problemática, pues, aunque se reconoce, también pareciera poco significativo y poco determinante para la deserción femenina; no obstante, no quiere decir que es menos importante, al contrario, y de acuerdo con la cita de Ruiz et al. (2014), expuesta anteriormente, es un tema generacional y relacionado con el proyecto de vida o expectativas socioculturales.

En la cultura indígena desde la tradición histórica en la formalización de una relación de pareja, la etapa de noviazgo era poco común porque antiguamente siempre se entregaban a la mujer como parte de un pago; pero, en ocasiones, se tenía mucho maltrato por esposos y por ello las mujeres se escapaban y regresaban a su familia. En esta etapa, la mujer ya ejerce todo lo que aprendió durante la niñez y la juventud para desempeñar todas sus tareas como esposa (Activa, 2009, p. 93).

Como producto de la historia, el enamoramiento se tiende a confundir con el matrimonio o formalización de pareja. La relación de noviazgo trasciende a un plano de mayor formalidad y ante la invitación, generalmente del hombre, la estudiante opta por abandonar la institución. En este sentido, parece primar la falta de conciencia sobre el mismo hecho en

sí, sin caer en la cuenta del “desencantamiento” que se puede producir más adelante cuando afloran los conflictos de pareja, así como las demandas si llega el embarazo.

También se puede observar que la formalización de pareja obedece a un acto de desafío a la norma, que limita el sostenimiento de relaciones afectivas tomadas como el noviazgo, que para el caso de los estudiantes internos, constituye una acción que tiene restricciones, por lo menos en algunas instituciones educativas, que no permiten “mantener relaciones afectivas con otros estudiantes internos o con personas del área de influencia” (Manual de Convivencia Institución Educativa de Tapurucuara, 2016, p. 47). De igual forma, el acto de noviazgo desafía la visión que los padres de familia tienen frente a él, reaccionando con la coacción cuando este se presenta entre las hijas e hijos:

En el colegio se ven muchas relaciones de noviazgo, y los padres regañan mucho por eso. Cuando se tiene una amiga o amigo, los padres piensan que es una relación seria, un compromiso y comienzan a imaginarse muchas cosas, porque ellos no tuvieron esa experiencia (ACTIVA, 2009, p. 90).

Ante este panorama, es posible afirmar que es necesario acordar y clarificar, mediante espacios de reflexión con estudiantes, padres de familia y docentes, el sentido, los alcances y limitaciones que, desde el trasegar actual de la cultura indígena, se debe entender por noviazgo, así como trabajarlos desde el proyecto de educación sexual y el diálogo familiar.

Otro aspecto por el cual se presenta el noviazgo, está relacionado con el aburrimiento que presentan las estudiantes internas. Dado que fuera de las actividades académicas, de trabajo y deporte, no existen otro tipo de actividades alternativas en que los jóvenes se puedan ocupar, las actividades se tornan rutinarias lo cual conlleva a caer en el aburrimiento.

En este sentido, Reyes y Belalcázar (2015), sobre la deserción escolar, concluyen:

Frente a los factores institucionales, los aspectos de mayor relevancia que influyen en la deserción son: el am-

biente escolar señalado por la comunidad educativa como regular, pasivo, rutinario y poco afectivo debido a la vivencia de un modelo pedagógico tradicional, inflexible y poco participativo que no da apertura a espacios para el aprendizaje, recreación, deportes, cultura, ciencia e investigación y la convivencia estudiantil, aspecto que repercute en los débiles procesos de interacción con los docentes y padres de familia (Reyes y Belalcázar, 2015, p. 45).

Esta problemática demanda en el ambiente escolar la creación de espacios alternativos de formación cultural y lúdica para que los estudiantes estén ocupados y complementen el aprendizaje.

Cerrando este momento, se adopta la posición de Guerra, Beyer y Prieto (como se citó en Ruiz et al., 2014), haciendo alusión al matrimonio a temprana edad y cuando afirman que “su cultura está profundamente arraigada a sus costumbres; por lo tanto, se repite la historia de vida de la subordinación femenina, negándose el desarrollo de las potencialidades humanas” (p. 172). Es decir, se entiende el abandono escolar como un acto de copiar y pegar, hay una réplica de actos que, a primera vista, suponen normalidad en la conducta humana pero que vistos “como un proceso complejo, en donde se entretajan factores de índole familiar, individual, social, material, económica y cultural” (Gómez, 2016, p. 25), conlleven a generar desigualdad y detrimento de algún género, en este caso, de la mujer, debido a las demandas y conflictos que pueden surgir tras dar este paso.

¡No se ría!

Otro rol de género emergente en el ambiente escolar está representado en la burla o el *bullying* al que son sometidas las jóvenes indígenas, lo cual pareciese, ser detonante para la salida de la institución.

En este aspecto, parece existir dentro de la percepción masculina, cierta tendencia a mostrarse como el género dominante, manifestándose por la vía de la indiferencia o el

maltrato verbal (factores que directa o explícitamente, muchas veces no son manifestados, pero que implícitamente se pueden inferir de los comportamientos desplegados).

Ante la burla o el *bullying*, el acto seguido es el recogimiento interior, es decir, que la mujer, ante este hecho, se predispone ante los demás: familia, docentes, compañeros de clase. Esta situación, en la medida en que se vuelve reiterativa, genera un temor total a la participación o liderazgo en las diversas actividades, dando vía para que, en determinado momento, tome la decisión de sentir y pensar que esa persona no la valora, optando por renunciar a ese contexto y decidiendo cambiar.

La atenuación de la burla puede estar en la falta de atención del o la docente. La burla esta agrupada como una agresión verbal: “es toda acción que busque con las palabras degradar, humillar, atemorizar, descalificar a otros. Incluye insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas” (Decreto 1965 de 2013, artículo 39), y está inmersa en las situaciones de tipo II según el mismo el artículo 40 del Decreto citado anteriormente. Al respecto, teniendo presente que cada institución educativa debe trazar una Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013, artículo 29), y debido a las agresiones, parece que es una situación que carece de atención especial por los docentes, en virtud de la lesión que reviste para la estudiante en caso de presentarse y no ser atendido oportunamente por el o la docente.

Llegar a este punto, implica actuar con timidez en el marco de las actividades académicas y pedagógicas. En relación con este tema, manifestaron lo siguiente, al cuestionar por los roles de género femenino prevaeciente en el ambiente escolar, en relación con la mujer y en el salón se presenta la timidez y falta de participación.

En este sentido, la timidez genera temor en la estudiante obstruyendo la comunicación, que afecta las relaciones interpersonales con pares y luego con docentes, en el caso de la participación en clases. No obstante, como se expresó anteriormente, la condición de timidez es, en parte, impulsada por la burla.

Desde la perspectiva de la madre de familia, el miedo que “transporta implícita” la mujer estudiante es el producto de la relación asimétrica entre pares de estudiantes, y constituye un suceso al catalogarse como “obvio” y “normal” tras una equivocación, porque puede ser copiado de la casa o visto en los medios de comunicación. Así, Chaux et al. (Como se citó en MEN, s.f.), expresan que:

En la sociedad abundan situaciones que exponen cotidianamente a niñas, niños y adolescentes ante situaciones de agresión y violencia. Muchos sufren esta violencia en sus propios hogares desde sus primeros años o la observan diariamente en los medios de comunicación (p. 41).

Ello genera que, poco a poco, vaya aumentando la brecha entre la mujer frente al hombre, y el estudio dentro del ambiente escolar, sintiendo que no se tienen las mismas consideraciones o que el hombre goza de unos privilegios otorgados por el simple hecho de ser hombre y no mujer.

Otra consecuencia de ese “temor intrínseco” que se le ha interiorizado a la mujer se manifiesta en el factor liderazgo, citado anteriormente. En el plenario sobre los roles de género que prevalecen en el ambiente escolar, se asume que es el hombre por su naturaleza masculina quien debe asumir el liderazgo.

El liderazgo puede analizarse como un acto que es producto de la sociedad patriarcal que asigna cualidades a cada género y cuyos referentes son los del hombre: “Así se espera que las mujeres sean pasivas, dependientes y cariñosas, mientras que los hombres agresivos, competitivos e independientes. En este contexto se concibe al hombre como el modelo frente al que se compara al otro grupo, las mujeres” (Guzmán, s.f., p. 1).

Esta visión puede dar como resultado que la mujer se aparte un poco de las funciones que tienen que ver con el liderazgo y tenga lugar la poca participación, integración o negligencia frente a diferentes actividades, porque se piensa que es “cosa de hombres”.

Desde otra perspectiva, el poder realizar diversas actividades sin dirección, venir de espacios lejanos a estudiar y orientarse allí sola, solventar las necesidades a veces sin la ayuda de los padres, representa el liderazgo natural, y el temor de expresarlo se puede encontrar en el ambiente que no ha dejado potenciar esta cualidad y valor. Acerca de la problemática sobre la mujer la organización ACTIVA afirma que:

Con el tiempo se ha perdido la tradición del papel de la mujer como esposa del payé y dueña de la maloca, un papel de liderazgo. Hay maltrato físico y psicológico por parte del hombre cuando se toma chicha y guarapo. No se tiene en cuenta la participación de la mujer en la concertación de proyectos a realizar en las comunidades (2009, p. 123).

Este panorama del ambiente comunitario puede proyectarse al ámbito escolar, reflejándose en dificultades frente al liderazgo femenino.

¡No me interesa estudiar!

Otro aspecto emergente en el análisis en este acápite lo constituye la poca importancia otorgada al estudio, actos nombrados en los roles de género femeninos como “desinteresada” y “desobediente”.

En la literatura, Pardo y Sorzano, y Cajiao (como se citó en Universidad Nacional, 2011) dicen: “debemos mencionar que estudios hechos en el país afirman que la desmotivación y la falta de interés por el estudio es una de las principales razones mencionadas por quienes dejan de asistir a la escuela” (p. 14).

La labor, en el contexto de la mujer indígena, mantiene las actividades propias de la chagra, del ámbito doméstico y comunitario, sin que exista un conocimiento o reflexión profunda. Ello hace que los roles de género transiten de generación en generación. Así, la necesidad e importancia por estudiar es vista como poco imprescindible, presentándose más bien como una imposición, y como tal, implica acatamiento no voluntario.

La deserción se presenta como producto de la imitación: la niña puede observar que la madre no estudió y que vive de desarrollar actividades asignadas desde los roles de género, llegando a catalogarlo como normal y teniendo lugar a su reproducción.

Ante este panorama, el sentido de la educación queda a la deriva generando en la mujer la idea de abandonar en algún momento. La desorientación puede crear inquietudes que, a pesar de las orientaciones o disuasiones, son poco interiorizadas porque no encuentra otro rumbo qué seguir, más que los roles femeninos.

Otro punto aportado al debate sobre el rol femenino es el relacionado con el mal comportamiento, evidenciado en actos de indisciplina: evasiones de la institución, grosería, pereza, desobediencia y el no acatamiento de llamados de atención.

Los actos de indisciplina, si bien son recurrentes, adquieren connotación especial cuando promueven la deserción. Las acciones de indisciplina pueden surgir por la evasión del internado, para el caso de las estudiantes que permanecen internas y sucede, generalmente, en los días de fiesta de la comunidad indígena. Si bien esto es un acto contra las normas de la institución, en el fondo, representa la necesidad de espacios de escucha en virtud que ante las acciones de indisciplina prima la sanción o correctivo.

Generalmente, en los internados se sigue una rutina de estudio-trabajo-deporte que, al ser repetitiva, puede cansar y motivar a que la estudiante decida buscar espacios alternos en las fiestas, aunque haya momentos de baile y recreación diversos dentro de rutina del internado.

En este aspecto, la voz del docente invita a reorientar, por ejemplo, el proyecto pedagógico de tiempo libre, invitar a padres de familia y sabedores tradicionales para desarrollar actividades de música y danza propia de los grupos étnicos, así como la gestión con las instituciones gubernamentales que trabajan por la cultura y el aprovechamiento del tiempo libre, para que puedan adelantar proyectos en este campo.

En el caso de los demás actos (grosería, pereza, desobediencia y el no acatamiento de llamados de atención), a primera vista, es posible catalogarlos como parte del desarrollo

en la etapa de la adolescencia. Pero, cuando se trata de actos que llevan al abandono escolar de la mujer, podrían estar relacionados con la necesidad de empatía ante las labores y las normas, por cuanto, en el mismo centro educativo o en el hogar hay pocos espacios para el diálogo asertivo que conduzcan al crecimiento personal, y se observan las actividades más como una obligación que como algo conducente a la formación. Así, ante una tarea o norma, surge el inmediato rechazo al carecer de un conocimiento de fondo sobre su efecto en la persona.

La educación y, por consiguiente, la figura del docente, son claves en la resignificación de nuevos roles y nuevos ideales, lo que conlleva a propiciar la transformación de las concepciones y creencias sobre las ideologías de género a través de prácticas educativas equitativas, partiendo del reconocimiento de los pequeños actos de discriminación y desigualdad que surgen en el aula de clase, producto de las costumbres arraigadas en una cultura patriarcal.

Capítulo 4

Estrategias pedagógicas preventivas

El ser humano trasiega por espacios de confrontación personal, uno de ellos imbrica el asumir la cultura y sus matices; el término de cultura según Ferri (2012):

[...] proveniente de las voces latinas colo, colis, colere, que aluden semánticamente tanto al cultivo como al cuidado, primero se aplicó a la acción humana relacionada con las distintas formas de cultivar la tierra, la agriculturae, extendiéndose luego a otro tipo de prácticas de índole material (p. xx).

Adicionalmente, se puede conceptualizar, abordado desde épocas anteriores como lo cita Williams (1958), como “de gran ayuda para las dificultades presentes, es la búsqueda de nuestra total perfección mediante el conocimiento de todos los asuntos que más nos conciernen, lo mejor que ha sido pensado y dicho en el mundo (p. 125).

Esta cultura le permite al ser humano acceder a reconocerse como parte de un grupo social y, a su vez, retomar de este, elementos que le servirán para identificarse como parte de un conjunto, pero también generar una prospectiva en sentido del ser que construye en colectivo social, como lo expone Rossi (2016): “sujeto colectivo, este universal, se compone de individuos libres que, lejos de encontrarse indeterminados son seres sociales, porque en tanto individuos son el conjunto de las relaciones sociales” (p.4).

Esta sección, reconoce cómo la formación escolar potencia al ser humano para brindarle oportunidades de ser en contexto, y la mujer indígena no es ajena a estas oportunidades, lo que hace que se reconozca para su medio cultural

la necesidad de plantear estrategias pedagógicas preventivas para la deserción escolar, relacionadas con los roles de género, en especial, en la etapa de formación escolar.

Se abordan estas estrategias desde un eje central como la categoría *mujer indígena y educación*. Para mayor comprensión se analizan las subcategorías: *trabajando por la permanencia, las IEBYT frente a la permanencia y ¡ella no se va!*

Mujer indígena y educación

La mujer indígena actualmente afronta una serie de situaciones de orden social, económico y político, que afectan su ser de mujer, constituyéndose como parte de su relación con la comunidad y el hogar, escenarios en los cuales se ve configurada su posición que fomenta, entre otros, paz, tranquilidad, el bienestar en su hogar y, a su vez, en su comunidad indígena, como lo manifiesta Jaspers, Montaña, & Mujeres, O. N. U. (2013):

Las distintas formas de ser mujer en el mundo indígena están conformadas por las construcciones particulares de género de los pueblos a los que pertenecen, por las diversas realidades socioterritoriales de cada uno de ellos, así como por las adecuaciones en relación con la sociedad dominante. Por eso, las mujeres indígenas no constituyen un grupo homogéneo, sino que presentan una gran diversidad de situaciones, necesidades y demandas (p.17).

Producto de ello, la mujer se enfrenta a situaciones de orden estresor que pueden generarle la toma de decisiones que inciden en su futuro. Al respecto, la Alcaldía de Mitú (2016) en el plan de desarrollo dice que:

A pesar de los avances hacia una equidad de género y de campañas contra la no violencia intrafamiliar en sus dos expresiones (física y psicológica), en especial violencia contra la mujer, la violencia y falta de oportunidades sigue siendo una de las mayores problemáticas sectoriales en esta población (p. 103).

En este sentido, la educación constituye un espacio propicio para superar situaciones que ejercen violencia conjuntamente con desigualdad sobre la mujer; pero también, en el medio para generar participación activa, colaborativa, de corresponsabilidad, desde los diversos miembros de las comunidades, aspectos que en el ámbito escolar son esenciales para favorecer el desarrollo personal y social del ser humano.

Trabajando por la permanencia

La función del docente, además de las actividades inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje, requiere de la puesta en marcha de acciones de orientación estudiantil y a la comunidad; al respecto, un aparte del artículo 4 del Decreto 1278 de 2002 determina: “La función del docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades extracurriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial a los padres de familia de los educandos”.

Así, la docencia no simplemente se limita al espacio del salón, sino también, implica la atención a los requerimientos de estudiantes y padres de familia que se presentan fuera del aula, para lo cual es necesario la articulación de los actores diversos que intervienen en el ámbito educativo, pero, en especial, de la orientación del docente, que ha de implementar estrategias tanto didácticas como pedagógicas, no solo para generar conocimiento, sino también para evitar la deserción. Es acá, donde entra la profesionalidad docente que, en palabras de Pontes; Serrano & Poyato, (2012) se precisa como:

La profesionalidad docente está relacionada con aspectos tales como el interés por la docencia, el perfil profesional del profesorado, el desarrollo de competencias docentes, la visión de la educación secundaria actual, los problemas profesionales del profesorado, el papel de la motivación en el desarrollo profesional, la interpretación de los procesos de aprendizaje de la ciencia (las ideas de los alumnos, los obstáculos cognitivos, [...] el uso de estrategias innovadoras... (p.2).

En relación con este último punto, es necesario reconocer el rol del docente como un factor de prevención ante la deserción escolar, que, con estrategias pedagógicas adecuadas, logra, por medio de la aplicación *in situ*, un reconocimiento del contexto.

Según (Benavides y De la Hoz, 2008), estas estrategias se pueden entender desde acciones o interlocuciones que denotan términos de *modo*, que se unen como *forma*; además del *plan* como medio de acción; el cual debe efectuarse bajo una ideación para direccionar la acción hacia la enseñanza y el aprendizaje, lo cual puede conllevar innumerables beneficios, entre otros, el minimizar la deserción femenina que para el caso analizado es en las comunidades indígenas.

En las estrategias pedagógicas que previenen la deserción escolar, prima en las comunidades indígenas, un acercamiento a implementar, en especial, acciones comunicativas, donde el uso de la palabra, como agente mediador, favorece la cercanía con el otro y la empatía.

Así, se puede lograr fundar, entre otros, mayor confianza para manifestarse ante las situaciones poco comprendidas, pero también ante aquellas que generan imprecisión. Otro elemento, es reconocer que mediante esta acción comunicativa se propician acciones de motivación, tanto intrínsecas como extrínsecas.

Por consiguiente, la estrategia pedagógica posee el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje (Benavides y De la Hoz, 2008), esto se logra con docentes que posean altas competencias, entendidas estas como lo enuncia Pérez (2012): “competencias asumidas como ‘cualidades humanas fundamentales para construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes, emociones y habilidades’” (p. 3). No obstante, se puede reconocer que en el maestro puede existir un distanciamiento por el desconocimiento del fundamento teórico de dichas estrategias.

Las IEBYT frente a la permanencia

Los docentes, desde su convencimiento de una educación que se brinda a partir de Centros Educativos, favorecen el desarrollo integral y, a la vez, respetan los saberes ancestrales, reconocen que estos han de coexistir para lograr que los estudiantes alcancen el desarrollo esperado y puedan afrontar los retos actuales a los que se enfrenta en la sociedad.

Por eso, se piensa en una institución educativa forjada mediante unas estrategias lúdicas, con motivación por el aprendizaje y que perdure, con una gestión administrativa, favorecedora de la implementación de propuestas que permitan una mirada de desarrollo multidisciplinar en la institución educativa, la cual, mediante orientaciones a padres de familia, desde diversos ámbitos, puede generar mayor comprensión de las transformaciones y la continuidad de los estudios de la mujer indígena.

Estas acciones, a las cuales se ven enfrentadas las mujeres indígenas de hoy, y los retos que les esperan en el futuro, tanto a ellas como a sus comunidades, han de ser espacio de reflexión mediante diálogos formativos con los docentes, y con la consolidación de un grupo de trabajo equilibrado, sostenible, compacto para afrontar los retos que tiene hoy el ser educador.

Esto señala que se pueden analizar las problemáticas y es necesario utilizar estrategias diferentes, al tener en cuenta que la deserción es un problema complejo (Muñoz 2013) y multicausal (Ruiz et al., 2014), empero, en el sentido de la formalidad, si bien se adelantan estrategias individuales desde los docentes, no hay una política institucional que trasciende la vida cotidiana del maestro en la vida institucional (Roth, como se citó en Muñoz 2013).

Como se adolece de un conjunto de acciones estipuladas y orientadas desde el entorno institucional, a través de un proyecto o programa en esta área, es pertinente reconocer que, formalmente, el problema puede ser poco examinado desde lo colectivo y, en especial, considerarse que se pueden obtener resultados eficientes y eficaces.

Esta situación muestra que es necesario adelantar unos ejercicios institucionales conjuntos y planificados, para minimizar el abandono escolar de la comunidad educativa, y especialmente de mujeres, por ende, desde el ámbito departamental se han de fortalecer estrategias de orden administrativo que permitan acercarse con mayor fuerza a las comunidades y hacer lectura de las necesidades que intervienen en el desarrollo escolar, que pueden influir en la deserción escolar en especial de la mujer indígena.

¡Ella no se va!

La educación, a partir de los tiempos modernos, está erigida como bien universal, un derecho como se estipula en el artículo 67 de la Constitución Política de 1991 y en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este mandato legal crea la necesidad de reflexionar cómo es posible actuar ante la deserción femenina y la creación de estrategias alternas en materia de prevención, ante una posible deserción de la mujer, y que este tema sea una guía para múltiples actuaciones discursivas según Pruitt & Philip (como se citó en MEN, s.f.).

En tanto, en la Guía N° 49 de la Ley de Convivencia Escolar se contrasta con el debate del diálogo de los rasgos, que “busca encontrar una base común. Las personas participantes escuchan para ampliar su comprensión y encontrar sentido. Las personas participantes creen que pueden estar equivocadas y están abiertas a cambiar de posición” (p. 30).

Desde este escenario, se continúa con el reconocer cómo el diálogo puede ser una de las herramientas que evitan la deserción escolar, en especial, la de las mujeres. Por otra parte, el coloquio cuando se orienta a los padres y madres de familia, con un ejercicio de orientación del docente, fortalece la relación con la escuela (Decreto 1290 artículo 4).

Ante esto, se genera apoyo para el proceso desde el ser que ofrece el servicio educativo para contribuir a formar, además involucrar al resto de actores de las comunidades, como también del sector público y privado. Esto ha de ser

una cruzada de común acuerdo. Cada uno, desde sus fortalezas, ayuda a favorecer el desarrollo del ser mujer indígena que se forma y contribuye a su comunidad y a que otros también se formen.

Estas apreciaciones permiten identificar, qué tanto, acciones pedagógicas y de tipo administrativo tienen que ver con la estructuración de pensarse una escuela diferente, que evite el factor de desigualdad ante las mujeres indígenas, que las desmotive como estudiantes y mitigue las presiones de orden diverso que se pueden presentar en el mundo académico. Además, que propicie el reconocimiento como lo expone Lame (2004), de la La tierra-naturaleza se constituye como madre-tierra en torno a múltiples espíritus que dan sentido a los lugares, los que a su vez, se entienden como materia-espíritu. Por la misma razón, se entiende que el ser humano “tiene cuerpo común con los minerales, la vida con las plantas” (p.155).

A su vez, ha de generar progreso con equidad y acceso a los diversos niveles educativos y con prospectiva en un sistema laboral, sin olvidar su compromiso con la comunidad como expresión que une el saber que se posee desde un legado cultural y el que integra, acorde avanza en conocimiento, desde el medio académico escolar.

Capítulo 5

La relación entre la deserción escolar y los roles de género de las estudiantes: ¿hacia la permanencia o la continuidad de la deserción? Breves reflexiones finales

Responder por la relación que existe entre uno y otro (deserción y roles de género) implica, por lo menos, tres consideraciones: dos epistemológicas y una ontológica.

Las primeras, epistemológicas, conducen a pensar que, en la deserción, entendida como acción real que una estudiante mujer realiza en el Vaupés, coexisten, por lo menos, dos concepciones en torno a la misma: lo que significa ser mujer y lo que significa el rol que ella ha de cumplir. Estas dos consideraciones que se nombran como epistemológicas (ya que se vinculan con el saber lo que se sabe, o quizá con no saberlo), marcan, de manera determinante, lo que significa la relación que se intentó analizar durante este libro.

En cuanto a la consideración ontológica, se relaciona con lo que significa para la mujer indígena ser ella misma en una sociedad que le exige, de manera “occidentalizada”, que se amolde a unas tradiciones culturales con las cuales, quizá, ni siquiera está de acuerdo. Asoma aquí una especie de contradicción, ya que, por un lado esta consideración epistemológica lleva a pensar que la mujer indígena se ve obligada muchas veces a estudiar, incluso, a permanecer estudiando, y por el otro, que quizá ella, en aras de sus tradiciones y dominancia masculina, se vea obligada, en este caso, a desertar.

La investigación a partir de la cual se desarrolla este libro, pudo constatar que, analizando la deserción femenina indígena relacionada con los roles de género, se puede esta-

blecer que existe un vínculo (una relación) que promueve el abandono escolar de la mujer en los grados sexto y séptimo en el contexto estudiado. Podría decirse entonces, que la deserción de la mujer indígena persiste, ya que se encuentra asociada a situaciones vitales como el embarazo, el noviazgo, la formalización de pareja. Se entienden como situaciones vitales, ya que están asociadas al proceso de desarrollo de la vida y experiencia de la mujer y todo lo que la rodea, lo que dificulta más el asunto de pensar la permanencia de la mujer indígena en la escuela, porque, ¿cómo argumentar y demostrar que la escuela también puede ser un asunto vital? ¿Lo es para la tradición indígena?

La deserción femenina se presenta en el marco de las percepciones de las estudiantes, como una confrontación en relación con la educación formal, conllevando, a que la estudiante no se sienta bien dentro de la institución y abandone la formación ante situaciones que le signifiquen problema. Se presenta aquí una razón de abandono que podría llamarse de competencia socioemocional restringida, en el sentido que, pareciera que la mujer indígena encuentra en la huida y en el abandono la respuesta más fácil a los obstáculos que se le presentan. ¿Serán entonces estos obstáculos diferentes a los que tiene la escuela tradicional? Y pensando en un sí como respuesta inicial, se vuelve a abrir la posibilidad y la urgente tarea (que además es ética), de trabajar sobre un sistema educativo intercultural que comprenda las situaciones, eventualidades y razonamientos de la mujer indígena en un entorno que aún se llama escolar.

Ahora bien, como se expresó durante los capítulos que preceden, los roles de género, anteriormente expuestos, crean comportamientos de resistencia frente a la permanencia escolar. Lo manifestado sucede, por un lado, debido a la influencia ancestral de la cultura indígena para quien, desde temprana edad, la joven es mujer, y por otro, por la falta de diálogo entre la educación formal y la educación intercultural.

En relación con las estrategias pedagógicas preventivas para disminuir la deserción femenina, se encontró que, desde la pedagogía, los docentes desarrollan acciones individuales, no obstante, no hay una política clara que sea trabajada des-

de la institución para prevenir la deserción escolar. Continúa esta tarea como otro importante pendiente relacionado con la educación intercultural, que tome en cuenta las formas ancestrales de tradición de los pueblos indígenas.

La deserción escolar es un tema que ha sido motivo de amplias investigaciones, lo cual fue posible establecer al efectuar el rastreo de fuentes bibliográficas durante la investigación. Sin embargo, en el departamento de Vaupés, con óptica de roles de género, los estudios escasean. Se entiende entonces, que el tema es relevante y se da en el escenario rural, urbano, con diferentes estratos sociales y culturales. Esa importancia se presenta por la latente o alta tasa de deserción que se manifiesta en las diferentes instituciones educativas del país. En dichas búsquedas se pudo establecer, además, que la deserción femenina se vincula, principalmente, con factores de género, de ahí la relevancia de la investigación que aquí se presenta.

Sobre las percepciones de la deserción escolar femenina

Existe, en relación con la deserción escolar, una percepción puntual entendida en términos de acto, el cual está sujeto al tiempo-espacio. Esta forma de entender el fenómeno genera que los estudiantes, docentes, padres de familia y tal vez los encargados de la política en esta materia, se centren en acciones puntuales a la hora de intervenir o analizar la problemática de la deserción escolar.

La comprensión de la deserción escolar como el simple acto de salida de la institución y no como un acto complejo que involucra múltiples factores, hace que sea observado sin distinción, de acuerdo con, si lo efectúa la mujer o el hombre, puesto que se observa como “normal” dentro de la rutina escolar. Desde esta perspectiva hay poca preocupación y en pocos casos se tiene razón del motivo del abandono, lo que dificulta llevar a cabo procesos de sistematización de la deserción escolar con miras a implementar acciones orientadas a la permanencia.

Un factor determinante en la deserción de la mujer, y que es una categoría emergente en la investigación, es la carencia,

la cual se da por la ausencia de bienes económicos tales como ropa, elementos de aseo y útiles escolares. Esto, por un lado, ocurre por la ubicación geográfica de las instituciones educativas donde la consecución de los bienes es difícil y, por otro, porque los padres de familia en dichos contextos carecen de los medios para obtener los bienes, dejando la responsabilidad al colegio.

Como consecuencia de dicha carencia y de la precariedad del factor económico, se presenta el robo que crea indisposición y falta de voluntad para seguir estudiando. La repetición constante hace que la cultura observe al robo como un hecho normal y que se muestre poco interés cuando se presenta.

Derivado del hurto convergen factores socioculturales como la envidia y el rumor (se empieza a desconfiar del otro, a desconocer al vecino), que crean un clima de malestar, generando que la mujer piense en abandonar el colegio. Estas situaciones actúan como combustibles adicionales que afectan la permanencia de la mujer.

Otro factor vinculado con la deserción está relacionado con la falta de acompañamiento y apoyo de los padres de familia. Este hecho se da por la inoperancia simbólica de la educación frente a la realidad del contexto. Es decir, la poca proyección en el contexto y poca credibilidad en el proceso educativo como una de las posibilidades reales de transformación. Así, conforme a la respuesta de algún participante de la investigación, el estudio poco responde a las expectativas y necesidades personales de los jóvenes de Vaupés.

También, la falta de acompañamiento puede traducirse en desplazamiento total o parcial de las responsabilidades inherentes al proceso de formación. En este sentido falta mayor corresponsabilidad de padres de familia frente a la educación de los hijos, así como un mayor acercamiento a través del diálogo entre el centro educativo y la familia.

Tras la deserción, se pudo establecer que las estudiantes desertoras se dedican a oficios tradicionales de género. Esto, a primera vista, si bien corresponde a la colaboración en el hogar, con el paso del tiempo se convierte en comportamientos normales que afianzan la presencia de roles de género

como esfera propia de la mujer: el cuidado en general y de los hijos en particular, la maternidad como opción preferida y requerida, la sumisión y, unido a esto, la percepción de pocas posibilidades para la mujer.

Por su parte, la joven que se traslada al centro urbano, inicia, por un lado, un proceso de transformación identitaria, por cuanto, paulatinamente, va perdiendo elementos de la etnia (lengua, costumbres), y por otro, genera disminución de la población en la comunidad indígena afectando así, la tasa de matrícula en el colegio y la escuela.

Sobre los roles de género en el ambiente escolar

El embarazo, y con ello el rol de madre, representa conflictos y dificultades para la joven. Esto puede generar que la mujer sienta discriminación de padres de familia, compañeros y docentes porque debido a su nuevo rol en distintos momentos, las responsabilidades del hogar se van a cruzar con las de estudiante generando el deseo de abandonar el estudio.

La formalización de la pareja, aunque es recurrente para el caso de la deserción femenina, no representa una causa significativa. Esto da a entender que el evento es visto con normalidad en la cultura indígena; que hace parte de una etapa de la vida de la mujer de acuerdo con la cultura tradicional.

Otra situación que genera la formalización, puede estar representada en los cambios fisiológicos y psicológicos que tiene el ser humano en la etapa de la adolescencia. Entonces, es posible establecer que en el colegio se requiere una orientación pertinente desde el proyecto de educación sexual. Así mismo, es necesario tratar en escuela de padres sobre dichos cambios, para que ellos puedan ejercer una orientación con mayor pertinencia en el hogar.

La burla obstaculiza la participación de la mujer, creando temor a ejercer liderazgo y aumentando la brecha entre el hombre y ella. Esto permite afirmar que la escuela y el hogar poco han empoderado a la mujer. Todavía se otorga mayor importancia a la personalidad del hombre que a la de la mujer, es decir, persiste el patriarcado en la cultura tradicional indígena.

La incomodidad frente al proceso educativo, origina problemas de indisciplina que pueden estar representados, por un lado, en que el ambiente escolar fuera del estudio, deporte y trabajo, no ofrece otras posibilidades de formación y entretenimiento; y por otro, los mecanismos de comunicación no se están usando, no son pertinentes y hay conflictos con el docente dentro de la familia o dentro de la misma comunidad indígena.

Sobre las estrategias pedagógicas preventivas

Frente a las estrategias pedagógicas preventivas, el grupo de docentes manifestó el entendimiento en términos de manera, forma y plan. Confrontando con la literatura, se pudo establecer que los docentes utilizan estrategias pedagógicas, no obstante, el distanciamiento ocurre por desconocimiento de fundamentos teóricos y de los recursos requeridos en la implementación.

Las principales estrategias pedagógicas preventivas están representadas en la charla, la reflexión sobre la importancia del estudio, la motivación y la entrega de incentivos. Al respecto, es pertinente destacar que los docentes confunden el término con las acciones diarias que realizan, hecho que conduce a inferir que no se tiene claridad sobre el concepto. No obstante, existe un interés y compromiso de los docentes por la formación y permanencia de los estudiantes y la conciencia inicial de que la deserción representa una problemática digna y urgente de atender y comprender.

Los docentes nombraron las diversas estrategias relacionadas con evitar la deserción, pero al tratarse el tema como acción conjunta, planeada y organizada en las instituciones, entran en diferencias. Para los docentes hay consenso en que a desde la institución también se utilizan actividades lúdicas, se hace gestión administrativa, se dan orientaciones a padres de familia, y se realizan charlas, como estrategias de permanencia. Sin embargo, se confunden las funciones del docente con las administrativas, que terminan tomándose como una sola.

Una diferencia fundamental entre las instituciones educativas estudiadas tiene que ver con el ejercicio claro de implementación de una política institucional, basado en las estrategias pedagógicas que realizan los maestros. Una de las instituciones sostiene que se aplica la política; la otra reconoce solo el ejercicio individual del docente, pero en el marco institucional, no existe política en esta materia. Así, visto desde la formalidad de la educación para las instituciones educativas, en la actualidad no está en curso una estrategia pedagógica como política institucional.

Frente a la deserción de la mujer, los docentes manifestaron que el diálogo con la estudiante constituye el primer paso que el docente debe efectuar. El segundo paso está representado también en el diálogo, pero, esta vez, con los padres de familia en el hogar. Esto permite afirmar que el diálogo sigue siendo un mecanismo importante para la solución de conflictos y la estrategia por excelencia que permite la reflexión en torno a la acción de desertar o permanecer.

En relación con las estrategias pedagógicas alternas, los docentes manifestaron, en su mayoría el desconocimiento, no obstante, algunos docentes manifestaron cómo el cambio en el sistema de evaluación y la puesta en marcha de proyectos productivos, constituye líneas de acción en pro de la permanencia escolar. Lo expuesto permite establecer que es necesario que las instituciones educativas reflexionen sobre el sistema de evaluación que se está haciendo, que puede no ser pertinente, aportando así, de manera indirecta, a la deserción escolar. También es necesario que los proyectos productivos sean situados y con sentido para quien los desarrolla, y que se conviertan, así, en una realidad para mejorar las condiciones económicas de las instituciones educativas.

Al preguntar por una estrategia conocida en contra de la deserción en alguna institución del departamento, se tuvo como respuesta un NO contundente. Este punto marca una pauta álgida y de preocupación pues trastoca los fines que persigue la misma educación en cuanto a la formación integral. El no conocer acciones institucionales en diversos centros educativos recorridos por los docentes integrantes de la investigación, da a entender que se observa y se vive con el

problema, pero que ha faltado mayor contundencia a la hora de actuar.

Ahora, es necesario plantear los vacíos que deja este proyecto en materia de deserción escolar y que posibilitan el tratamiento de la misma, como nuevas alternativas de investigación. En este sentido, la investigación, al centrarse en la deserción femenina y en su relación con los roles de género, deja de lado otros ámbitos con los que se puede relacionar este tema, como lo es la práctica docente, la influencia de la familia, la influencia de pares o la pertenencia al ciclo de básica primaria, por nombrar algunos.

También, está el hombre, quien, dada la pertenencia étnica, puede que haga que en la deserción prevalezcan los roles de género masculino, cuestión que es pertinente indagar y teorizar, porque a pesar de ser un contexto rural y étnico puede tener divergencias con otros entornos que presenten similares características.

A manera de cierre parcial, se puede decir que para el equipo investigador, la mujer indígena en calidad de ser humano representa un valor, y como tal, es inherente a la vida, no se puede desligar, despreciar, rechazar, o utilizar como fin (como parece que es realizado desde los roles tradicionales de género). Ese valor constituye un bien que, tras permanecer oculto, quiere mostrarse a la luz, pero que la postura radical del hombre como valor histórico único, no ha permitido. Por tanto, la resignificación de la mujer indígena como valor es un primer paso hacia la conformación de una mejor sociedad y, mejores entendimientos y comprensiones de las lógicas situadas que se experimentan, se viven y se desarrollan en los territorios de Colombia.

Reflexión final: entonces, ¿qué hacer?

El equipo de investigación, a partir de los hallazgos y conclusiones, presenta las siguientes recomendaciones para mitigar la deserción escolar en el caso de la mujer indígena; se precisa decir que, como recomendaciones situadas, apuntan a proponer posibilidades orientadas a la permanencia y a la

reflexión en torno a un proceso que se considera problemático en el contexto educativo nacional.

Es conveniente entender que la educación es responsabilidad y compromiso de todos. En este sentido, la escuela, la familia y los líderes comunitarios deben poner en marcha acciones para solventar las necesidades de bienes económicos que requieren las y los estudiantes, puesto que los entregados por el Estado no son suficientes. Por otro lado, es necesario que padres de familia establezcan un proceso de mayor acompañamiento, diálogo y confianza con hijas e hijos con miras a fortalecer la unión familiar y la permanencia de la joven en el sistema educativo.

Desde la Secretaría de Educación en convenio con otras instituciones que velan por el bienestar de la niñez y la juventud, es necesario que, tanto los colegios rurales como las instituciones educativas que participaron en la presente investigación, tengan acompañamiento de un(a) psicororientador(a) que puede tratar con las estudiantes, los docentes y los padres de familia, diversas problemáticas tales como el embarazo, la formalización de pareja, la discriminación de género, con una mayor pertinencia, estableciendo líneas de acción para mejorar la permanencia escolar de mujeres y hombres, en el marco de la cultura indígena particular.

Mediante los espacios ofrecidos en la escuela de padres, en los proyectos de educación sexual y democracia, en el área de ética y valores, principalmente, es pertinente tratar los roles de género, hacer análisis y reflexión sobre cuándo y cómo, particularmente, puede afectar el ser de la mujer y el ser del hombre, provocando conflictos en la convivencia del colegio, la familia y la comunidad indígena. También, la actualización de los planes de área y de aula, teniendo en cuenta los referentes de calidad educativa, innovando las estrategias, las metodologías y los criterios de evaluación que sean pertinentes, relacionados con los roles de género femenino, buscando la igualdad de género y la convivencia.

Las instituciones educativas, año tras año, deben ponerse unos indicadores y metas para trabajar el tema de la deserción escolar y adelantar campañas pedagógico-preventivas que integren a directivos, docentes, estudiantes y padres de familia,

y que permitan, para el caso de la mujer indígena, permanecer en la institución. Todo esto con el fin de, por un lado, establecer una política institucional frente a la deserción, y por otro, crear un conjunto de estrategias articuladas con los docentes y padres de familia que permitan la permanencia.

Las organizaciones indígenas de Asatiq (Asociación de Autoridades Indígenas del Queraí) y Activa (Asociación de Capitanes Tradicionales Indígenas del Vaupés Apaporis) requieren, a partir del Plan de Vida Indígena y, en asocio con otros entes del sector productivo, adelantar con la juventud y, en especial, con la mujer indígena, proyectos que respondan a las expectativas y demandas que le crea la educación, es decir, que le permitan la realización como persona y contribuyan al sostenimiento económico y, al mismo tiempo, a su realización como mujer.

Desde la perspectiva de género es necesario también crear espacios institucionales y comunitarios de diálogo y reflexión para revisar, inicialmente, cómo cada espacio está disminuyendo las desigualdades entre la mujer y el hombre, para luego establecer acciones y acuerdos concretos que promuevan mayor participación y empoderamiento de la mujer.

En virtud de la carencia de bienes materiales como factor de deserción, es necesario que en el plan de estudios y en el plan de mejoramiento se incluyan acciones pedagógicas que puedan ejecutarse desde la institución en materia de emprendimiento y manejo de proyectos productivos. Ello, con el fin de que los estudiantes puedan conseguir elementos básicos para la permanencia.

Finalmente, es pertinente implementar en el cronograma institucional talleres lúdicos y pedagógicos que permitan ocupar el tiempo libre, reforzar el aprendizaje y entretenerse como uno de los mecanismos para evitar la deserción.

Capítulo 6

Intervención para prevenir la deserción escolar: propuestas didácticas situadas

Para finalizar el texto, se propone una serie de estrategias didácticas en consonancia con lo expresado en el capítulo 4, sobre las estrategias pedagógicas preventivas. Las siguientes propuestas están pensadas en el contexto que dio origen al presente libro y pueden ser adaptadas a las realidades específicas de cada institución con poblaciones indígenas.

Propuesta 1

¡Trabajando por la permanencia escolar femenina con Cubea y Barazano!

Objetivo

Prevenir la deserción escolar femenina asociada a los roles de género mediante una ruta pedagógica para fortalecer la permanencia de la mujer indígena en las IEBYT.

Estrategia

Los hallazgos ponen de manifiesto que en las IEBYT la deserción escolar femenina está determinada por el factor económico: carencia de bienes materiales; el factor social: falta de acompañamiento; matoneo: robo, chisme, envidia; factores de género (Ruiz et al., 2014): embarazo, noviazgo y formalización de pareja, que pueden evitarse con la puesta en marcha de campañas y talleres.

Para enfrentar este panorama y, principalmente, los factores sociales y de género, se propone como estrategia pedagógica preventiva una ruta pedagógica que

[...] estaría apuntando no solo a describir las acciones pedagógicas sino a trascender esa descripción por medio de una reflexión sobre los procesos de enseñanza, haciendo énfasis en que esta tiene lugar en escenarios y condiciones específicas, tanto del maestro, como de la escuela (Beltrán, Pardo y Cruz, 2003).

Atendiendo a buscar la permanencia de la mujer indígena, la ruta pedagógica involucra tres etapas que abordan problemáticas halladas a partir de cada objetivo específico y que son trabajadas con la participación de estudiantes, docentes y padres de familia.

Dos personajes que acompañan la ruta pedagógica son **Cubea y Barazano**. La primera, representa a la estudiante mujer indígena. El segundo, representa a los estudiantes hombres. Se llama Cubea, porque es la etnia indígena mayoritaria en la institución educativa de Tapurucuara y Barazano, porque es la etnia que predomina en la IE Buenos Aires. El diseño de los personajes será creado por los estudiantes que realicen los carteles de la segunda campaña.

- **Primera etapa:** Cubea y Barazano reflexionan sobre la deserción escolar femenina. Aquí se abordarán las problemáticas de la falta de acompañamiento y las situaciones de matoneo como el robo.
- **Segunda etapa:** Cubea y Barazano exponen roles de género de deserción femenina. Aquí se trabajarán las problemáticas del embarazo, noviazgo y formalización de pareja, la burla y la falta de interés por el estudio.
- **Tercera etapa:** Cubea y Barazano se comprometen con la permanencia de la mujer. Esta etapa trabajará sobre el acuerdo de estrategias pedagógicas preventivas para la permanencia escolar de la mujer y el establecimiento de una política educativa de la institución para evitar la deserción escolar en general.

Cada etapa de la ruta pedagógica consta de una campaña y talleres. La campaña educativa presenta el problema, provocando un acto de reflexión que despierte el interés de la

persona. Las campañas son actividades que buscan informar y sensibilizar al ciudadano sobre la importancia de corregir o cambiar actitudes inadecuadas en la comunidad generando disciplina y control social, con el objetivo de concebir una cultura de convivencia y seguridad ciudadana en el sector (Urrego y Rojas, s.f.).

Las campañas a adelantar portan como intención fundamental, sensibilizar a los integrantes de la comunidad educativa frente a las problemáticas halladas, para que estudiantes, docentes y padres de familia adopten una posición de preocupación e interés. Las campañas se efectuarán mediante carteles, entendidos como “una lámina de papel o cartón u otro material que sirve para anunciar o dar información sobre algo. El cartel también es considerado como una herramienta didáctica consistente en un material gráfico que transmite un mensaje” (Carrera, 2012).

Tras la campaña, cada etapa consta de tres talleres con excepción de la tercera. Los talleres se realizarán con estudiantes (mujeres y hombres) que permanecen y que están retirados (de los grados, sexto y séptimo), docentes del plantel y padres de familia.

Reyes (como se citó en Centro de Estudios de Opinión de la Universidad de Antioquia, s.f.), entiende el taller como

[...] una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes, en el cual cada uno es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos (p. 2).

El taller para cada grupo, se plantea como estrategia que posibilita el diálogo, la construcción colectiva de saberes, o bien consensos y compromisos en pro de la permanencia escolar. El taller se propone también como una estrategia para reforzar la campaña y la participación de los miembros de la comunidad educativa de las IEBYT. Este taller obedece a la estrategia pedagógica de los investigadores.

La intención en los talleres es la orientación y el consenso. Así, mediante actos lúdicos, de diálogo y reflexión, se pretende que los participantes reflexionen y adopten comportamientos que favorezcan a la permanencia escolar.

El taller presentará la siguiente estructura:

- 1º **Ambientando:** actividad de encuentro del orientador del taller con el grupo. Este se realizará en dos partes: saludo y actividad “rompehielos”. El saludo para dar la bienvenida, agradecer por la participación y presentar el objetivo. La actividad rompe hielo, es una dinámica que sirve como vínculo al tema a tratar. El tiempo máximo será de veinte minutos.
- 2º **Descubriendo:** se desarrolla en dos partes. La primera, se escuchan las voces en torno al problema a partir de preguntas generadoras basadas en la actividad rompe hielo. En la segunda parte, se abordará la problemática mediante actividades como lectura, video, sociodrama, y tendrá reflexión personal o en grupos, según sea la planeación del taller. El tiempo será, máximo, de 30 minutos.
- 3º **Dialogando:** los participantes orientados por el facilitador tendrán un espacio para analizar, conversar y establecer acuerdos. También, en algunos talleres el coordinador puntualizará orientaciones sobre el tema de acuerdo con la presente investigación. El tiempo máximo será de 10 minutos.
- 4º **Finalizando:** cierre del taller donde el orientador efectúa una recapitulación, agradece por la participación y despide a los participantes. El tiempo establecido será de cinco (5) minutos.

Descripción de las actividades

Primera etapa: Cubea y Barazano reflexionan sobre la deserción escolar femenina.

Fase de campaña: ¡Somos Cubea y Barazano y no queremos retirarnos!

Objetivo: Sensibilizar las causas de la deserción escolar del contexto.

Actividades:

1. En clase de artística, los estudiantes del grado décimo realizarán seis carteles. Tres se ubicarán en lugares visibles del colegio, y tres en la zona central de la comunidad indígena. Cada cartelera tendrá la expresión en la parte central con letra grande y en una esquina estarán dibujados Cubea y Barazano con el mensaje: ¡Somos Cubea y Barazano y no queremos retirarnos!
Estas expresiones serán:
 - a. “Los estudios señalan que la deserción de las mujeres es más alta en las zonas rurales y con fuerte presencia indígena” (Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2003, como se citó en Universidad Nacional, 2011).
 - b. ¿Por qué se retiran las mujeres? “por el embarazo... no tienen con qué comprar lo que ellas necesitan para estudiar, porque se burlan mucho” (estudiante retirada).
 - c. “[...] En este sentido tanto docentes como los propios jóvenes que han dejado los estudios han establecido que una despreocupación por parte de padres o tutores de los jóvenes puede tener como consecuencia la deserción escolar” (Peña et al., 2016).
2. En el momento de la formación⁷, se invitará a docentes y a estudiantes a leer los carteles y reflexionar en clase

⁷ Es el espacio en que se forman en filas a los diferentes grados para efectuar observaciones sobre el comportamiento e informaciones sobre las actividades de la institución educativa.

con la profesora o el profesor sobre los mensajes de cada cartel. En el mismo sentido, con los padres de familia; se asistirá a un encuentro comunitario y se invitará a leer los carteles y a reflexionar sobre el mensaje en la casa o en los espacios de labores.

Recursos: cartulina, vinilos, marcadores, pinceles, regla, lápiz y grapadora.

Tiempo: 60 minutos para elaborar y fijar los carteles. Estos deberán permanecer fijados por espacio de una semana.

Fase de taller

Se trabajarán los siguientes tópicos y participantes: deserción escolar como estado, con docentes; falta de acompañamiento, con padres de familia; y el robo, con estudiantes.

Primer taller: Deserción escolar como estado

Intención del taller: orientación.

Participantes: docentes de las IEBYT.

Tiempo: 1 hora.

Recursos: rompecabezas, texto impreso.

Objetivo: Reflexionar sobre la deserción escolar como estado.

Actividades:

- **Ambientando:**

Saludo a los participantes y explicación del objetivo del taller.

Armado de rompecabezas por parejas, que contiene la siguiente cita y donde Cubea y Barazano invitan a desarrollar la actividad:

La definición con mayor aceptación en América Latina, y empleada con recurrencia en las investigaciones (Mina, 1999; Lozano 2001), es la del profesor Alejandro Doublier, quién define la deserción como el retiro voluntario de un educando o estudiante del año en que fue matriculado, abandonando el sistema educativo antes de completar sus estudios (Muñoz, 2013).

- **Descubriendo:**

Preguntas generadoras: ¿están de acuerdo con la definición de deserción como retiro voluntario del o la estudiante?, ¿por qué?, desde la experiencia como docentes, ¿cómo definen la deserción escolar?, ¿es la deserción un acto simple o complejo de entender?

Al término de cada pregunta, se escuchan con atención las respuestas, sin dejar la posibilidad de interpelación.

Lectura: cada docente recibe y efectúa la lectura del siguiente texto:

La deserción como fenómeno complejo

La deserción escolar es un fenómeno que se ha presentado desde hace muchos años en las aulas de las Instituciones educativas de varias naciones alrededor del mundo; en países latinoamericanos como Colombia esta es una problemática que hoy por hoy preocupa a las entidades responsables del direccionamiento de la educación nacional, pues a pesar de la implementación de diversas estrategias como transporte escolar, refrigerios, becas académicas, mejoramiento en la infraestructura de los centros escolares, jornadas lúdicas complementarias y la puesta en escena de proyectos como “Ni Uno Menos”, aun no se ha logrado erradicar esta situación (Osuna y Verástegui, 2015, p. 43).

- **Dialogando:**

Se dará paso a un conversatorio a partir de las siguientes interrogantes: ¿por qué la complejidad de la deserción escolar?, ¿cómo ayuda al docente entender la deserción como acto complejo?, ¿cómo se puede evidenciar esa complejidad en la institución educativa?

Al término del conversatorio se orienta que, entender la deserción como acto complejo implica comprenderlo como estado (Muñoz, 2013), es decir, un hecho que, si bien es realizado por el estudiante, obedece a causas también familiares, de la institución, la comunidad indígena y el mismo sistema educativo, convirtiendo a la deserción más que un acto simple de abandono de la institución.

- **Finalizando:**
Posteriormente, se agradece la participación del taller, se invita para el encuentro en otros talleres y se efectúa la despedida.

Segundo taller: Falta de acompañamiento

Intención del taller: orientación.

Participantes: padres de familia.

Tiempo: 1 hora.

Recursos: rompecabezas, hoja impresa con preguntas generadoras.

Objetivo: Reconocer la importancia del acompañamiento de padres de familia en la casa y el internado.

Actividades:

- **Ambientando:**
Saludo a los participantes y explicación del objetivo del taller.
Armado de rompecabezas de un texto que contiene la siguiente cita con la que Cubea y Barazano invitan a desarrollar la actividad:

Además los padres cuando más que todo a las internas dejan en el internado y casi no vienen... a visitarlas y es por eso que las compañeras se acaban las necesidades que ellas tienen y por eso cuando van a la comunidad donde los padres no quieren regresar (Estudiante I.E Tapurucuara).

La actividad se desarrollará en grupos de cinco (5) integrantes.

- **Descubriendo:**
Preguntas generadoras: luego se entrega una hoja con las siguientes preguntas: ¿están de acuerdo con la posición de la estudiante como causa de deserción?, ¿por qué?; ¿cuál es la responsabilidad de la familia frente a la educación de los hijos?; ¿qué entienden por acompañamiento

familiar? Se discuten las respuestas en los grupos y luego un(a) representante da a conocer las respuestas.

Sociodrama: se divide al grupo en cuatro subgrupos donde cada uno organiza un corto guion que represente las siguientes situaciones:

- Matriculan a la niña en el colegio, la dejan en calidad de estudiante interna y no vienen a visitarla, no le envían las necesidades personales ni preguntan por ella.
- Matriculan a la niña en el colegio, la dejan en calidad de estudiante interna, la visitan periódicamente, preguntan por comportamiento y rendimiento académico, envían o llevan las necesidades personales.
- En el hogar, los padres poco dialogan con la hija, no preguntan si tiene tareas o actividades escolares pendientes y, ante los problemas que enfrenta la hija, no dicen nada o poco se interesan.
- En el hogar, los padres dialogan constantemente con la hija, preguntan cómo le fue en el colegio, le ayudan con tareas o actividades escolares (si pueden) y ante los problemas que enfrenta la hija conversan para hallar solución.

- **Dialogando:**
Conversatorio: al término de los sociodramas se dará paso a un conversatorio, mediante las siguientes preguntas: ¿qué nos enseñan los sociodramas? ¿Cuándo acompañamos a los hijos en relación con el estudio? ¿Cuándo no acompañamos a los hijos en el estudio? ¿Por qué es importante el acompañamiento de la familia en el proceso educativo de la hija?
Se solicita a un(a) participante la lectura de la cita que se presenta a continuación, y con base en ella, se orienta acerca de cómo el acompañamiento de padres de familia en el proceso educativo es necesario para el avance escolar y la permanencia.
La familia, como institución, es la encargada de preparar a los sujetos para desenvolverse y pertenecer a la sociedad en la que se encuentran inmersos. Esto se materializa de

distintas formas, que van desde la socialización del lenguaje hasta la transmisión de valores; es, por tanto, un elemento clave en muchos aspectos para la sociedad. En este sentido, tanto docentes como los propios jóvenes que han dejado los estudios, han establecido que una despreocupación por parte de padres o tutores de los jóvenes puede tener como consecuencia la deserción escolar (Peña et al., 2016, p. 897).

- **Finalizando:**

Luego se agradece la participación del taller, se realiza la invitación un próximo encuentro y se efectúa la despedida.

Tercer taller: El robo

Intención taller: orientación.

Participantes: estudiantes de los grados sexto y séptimo.

Tiempo: 1 hora.

Recursos: Vestuario.

Objetivo: Analizar cómo el respeto por lo ajeno es una actitud básica para la permanencia y la convivencia escolar.

Actividades:

- **Ambientando:**

Bienvenida, saludo a los participantes y explicación del objetivo del taller.

Juego “El ladrón”⁸: se ubica a los participantes sentados en círculo en el patio. El coordinador del taller en el centro dirá “ha llegado un ladrón” y los participantes en coro responderán “¿a robar qué?”, el coordinador dirá, por ejemplo: “relojes”. Entonces los estudiantes que porten reloj deben cambiar de puesto y en ese momento el coordinador ocupa el puesto de un(a) estudiante. Quién se quede sin puesto pasa al centro a ocupar el puesto de ladrón(a) continuando con el proceso antes indicado para seguir el juego.

⁸ Es una adaptación del juego “El cartero” de Cinthia Ramírez Miranda (2014, p.19).

- **Descubriendo:**

Preguntas generadoras: seguidamente se cuestiona a los participantes: ¿cuál es el tema del juego? ¿Cuáles objetos o bienes son motivo de robo en el colegio? ¿Por qué? ¿Por qué no se ha podido acabar el robo en el colegio? Tras la pregunta se realiza el acto de escucha.

Sociodrama: se divide al grupo en tres (3) subgrupos.

- Cada subgrupo representa las siguientes situaciones de robo:
- En las instalaciones del internado, la niña Cubea roba pertenencias de otra compañera.
- El joven Barazano roba bienes de la comunidad.
- Cubea y Barazano roban bienes de los padres.

- **Dialogando:**

Reflexión: al término de los tres sociodramas se dará paso al desarrollo del siguiente cuestionario que deben responderlo en grupos de tres (3) participantes: ¿qué nos enseñan los sociodramas? ¿Por qué el robo perjudica tanto al ladrón como a la víctima? ¿Por qué el robo puede promover la deserción femenina? ¿Por qué en la casa, en el colegio y en la comunidad indígena continúa el robo? ¿Cómo se puede erradicar el robo en casa, en el colegio y en la comunidad indígena?

Tras un tiempo prudencial, se solicita a un(a) integrante de cada grupo que socialicen las respuestas de cada pregunta. Al término de cada ronda se efectúa un análisis grupal y se da espacio para el debate entre los participantes.

Se orienta en torno a que, en los hallazgos de la presente investigación se encontró el robo como factor determinante de deserción escolar femenina, razón por la cual es necesario asumir el respeto para con los bienes ajenos, denunciar cuando se observa un caso de robo y en caso de requerir un bien solicitarlo sin llegar al punto del hurto.

- **Finalizando:**

Finalmente se agradece la participación en el taller, se realiza la invitación un próximo encuentro y se efectúa la despedida.

Segunda etapa: Cubea y Barazano exponen roles de género de deserción femenina

Fase de campaña: Barazano y Cubea ¿son marido y mujer?

Objetivo: sensibilizar a la comunidad educativa las situaciones de roles de género del ambiente escolar conducentes al abandono escolar.

Actividades:

1. En clase de ética se elaboran seis carteles que contienen como título: Barazano y Cubea ¿son marido y mujer?; al costado izquierdo el mensaje y en el derecho la imagen de los personajes.

Las expresiones son las siguientes las cuales se replican en dos carteles:

- “Pues como se ha visto acá en el colegio, eh, muchas niñas salen embarazadas y pues se retiran por eso y ya después de que tienen el niño no se vuelven a matricular tampoco” (Estudiante IE Tapurucuara).
 - “Las alumnas conocen y asimilan que sus mamás, hermanas, vecinas, entre otras mujeres de la comunidad, se fueron a vivir en unión libre con sus parejas, y deciden repetir el patrón de conducta” (Ruiz et al., 2014, p.172)
 - “En contraste, la deserción femenina estaría más ligada a factores socioculturales como el matrimonio y la maternidad tempranos, la violencia intrafamiliar y escolar, y a las expectativas sociales ligadas a los roles femeninos” (Universidad Nacional de Colombia, 2011).
2. En la formación se invitará a docentes y estudiantes a leer las carteleras y reflexionar en clase sobre los mensajes de cada cartelera. En el mismo sentido, en los espacios de encuentro comunitario se invitará a padres de familia leer los carteles y reflexionar sobre el mensaje.

Recursos: cartulina, vinilos, marcadores, pinceles, regla, lápiz y grapadora.

Tiempo: 60 minutos para elaborar y fijar las carteleras.

Las carteleras deberán permanecer fijadas por espacio de una semana

Fase de talleres

Primer taller: Interés por el estudio

Intención taller: orientación y consenso.

Participantes: docentes.

Tiempo: 1 hora.

Recursos: Hojas impresas, cartulina, marcadores.

Objetivo: Identificar las causas y consecuencias de falta de interés del estudio adoptando compromisos para hacer del este un acto llamativo.

Actividades:

- **Ambientando:**

Bienvenida y saludo a los participantes. Explicación del objetivo del taller.

Se entregan hojas impresas que contienen una sopa de letras. Allí Cubea y Barazano invitan a buscar las palabras contenidas en la siguiente expresión y luego armar con ellas la misma:

“[...] la falta de interés por el estudio es una de las principales razones mencionadas por quienes dejan de asistir a la escuela” (Universidad Nacional, 2011).

- **Descubriendo:**

Preguntas generadoras: al término se solicita leer la oración y después se pregunta a los participantes: ¿cuál problemática refleja la expresión?, ¿en qué actos de los estudiantes es posible ver el desinterés? Tras las preguntas se realiza el acto de escucha.

Árbol de problemas: se divide al grupo en dos (2) subgrupos. Cada subgrupo construye un árbol atendiendo a las siguientes orientaciones: en el tronco se escribe el

problema, en las raíces las causas y, en las ramas, las consecuencias. Para tal efecto es entregado a cada grupo una cartulina y tres marcadores de colores diferentes.

- **Dialogando:**

Plenaria: se solicita a un(a) integrante de cada grupo que socialice el árbol construido, efectuando un análisis de las causas y consecuencias.

Acto seguido, es explicado cómo en la actual investigación la falta de interés por el estudio es una de las causas de deserción femenina, factor que en gran parte depende de la labor docente. Por ello se invita a efectuar un consenso a partir de lo expuesto en el árbol de problemas de estrategias pedagógicas para mantener el interés por el estudio. Se toma nota informando que aparecerán en la cartelera de la sala de docentes y en el periódico mural.

- **Finalizando:**

Finalmente se agradece la participación en el taller, se realiza la invitación un próximo encuentro y se efectúa la despedida.

Segundo taller: El embarazo, el noviazgo y la formación de pareja a temprana edad

Intención taller: orientación.

Participantes: estudiantes

Tiempo: 1 hora.

Recursos:

Objetivo: Reflexionar sobre los roles de género del ambiente escolar que motivan la deserción escolar.

Actividades:

- **Ambientando:**

Bienvenida y saludo a los participantes. Explicación del objetivo del taller.

Representaciones⁹: en esta dinámica se divide al grupo en tres subgrupos, se entrega una papeleta a cada subgrupo, donde dice: represente a Cubea y Barazano en calidad de novios, represente a Cubea y Barazano en calidad de esposos, represente a Cubea en embarazo visitando al payé en compañía de Barazano. Cada grupo escoge los participantes, ensayan la representación y la presentan a todo el grupo cuando sean convocados. La representación debe ser realizada solamente con mímica. Por ello, los otros grupos deben adivinar la situación que están representando.

- **Descubriendo:**

Preguntas generadoras: terminada la actividad anterior, pregunta a los participantes: ¿cuál problemática refleja cada representación? ¿Cómo pueden afectar al estudio? Tras las preguntas se realiza el acto de escucha.

Árbol de problemas: se divide al grupo en tres (3) subgrupos. El primer grupo trabaja con el tema del embarazo, el segundo, con la formación de pareja a temprana edad, y el tercero, con el noviazgo. Cada subgrupo elabora un árbol con base en las siguientes indicaciones: en el tronco se escribe el problema, en las raíces las causas y las ramas las consecuencias. Para tal efecto, es entregado a cada subgrupo una cartulina y marcadores.

- **Dialogando:**

Al término se solicita a un(a) integrante de cada grupo que socialice el árbol construido, efectuando un análisis de las causas y consecuencias con base en la realidad del contexto escolar.

Acto seguido, se orienta acerca de cómo, a esta edad, el embarazo, la formación de parejas y el noviazgo, pueden afectar la permanencia escolar dando lugar a la repitencia, la extraedad o el abandono definitivo del estudio.

⁹ Esta dinámica es una adaptación del juego "Representaciones" cuyo autor es el profesor Enrique González (s.f.).

Por ello se invita a cada subgrupo a redactar unas acciones para contrarrestar el embarazo y la formación de pareja, así como para llevar el noviazgo sin caer en el embarazo o formalización de pareja. Al término, serán leídas por un integrante y fijadas en la cartelera institucional.

- **Finalizando:**

Se agradece la participación en el taller; se realiza la invitación un próximo encuentro y se efectúa la despedida.

Tercer taller: La burla

Intención taller: orientación y consenso.

Participantes: padres de familia

Tiempo: 1 hora.

Recursos: rompecabezas, cartulina y marcadores.

Objetivo: Reflexionar en torno al acto de la burla como factor promotor de timidez y falta de liderazgo en la mujer.

Actividades:

- **Ambientando:**

Bienvenida, saludo a los participantes y explicación del objetivo del taller.

Repartidos en cuatro subgrupos, los participantes armarán un rompecabezas por invitación de Cubea y Barazano, el siguiente texto:

“Ellas quieren expresar, pero les da miedo a los compañeros, ellas se callan entonces, ellas no son brutas... sino que ellas saben, piensan, pero no... de pronto expresan en español una palabra incorrectamente y empiezan a burlarse” (Madre de familia, IE Tapurucuara).

- **Descubriendo:**

Preguntas generadoras: terminada la actividad se interroga a los participantes: ¿cuál problemática se refleja en el texto? ¿Cómo pueden afectar el acto de la burla al rendimiento académico? ¿Cómo afecta la burla a la permanencia de la mujer? Tras las preguntas se realiza el acto de escucha.

Árbol de problemas: se divide al grupo en tres (3) subgrupos. Cada subgrupo elabora un árbol con base en las siguientes orientaciones: en el tronco se escribe el problema, en las raíces las causas y las ramas las consecuencias. Para tal efecto es entregado a cada subgrupo una cartulina y marcadores.

- **Dialogando:**

Al término se solicita a un(a) integrante de cada grupo que socialice el árbol construido efectuando un análisis de las causas y consecuencias con base en la realidad de la familia.

Acto seguido, se orienta acerca de cómo la burla, principalmente del hombre frente a la mujer, en la actual investigación representó uno de los factores que propician la timidez y la ausencia de liderazgo.

Por ello, se invita a cada subgrupo a redactar dos acciones que, en calidad de padres en casa, se pueden adelantar para fomentar el respeto por la mujer y las demás personas. Acto seguido, un(a) participante lee las acciones. Se informa que ellas aparecerán en un cartel en lugar visible de la comunidad.

- **Finalizando:**

Terminada la actividad anterior se agradece la participación, y se efectúa la despedida.

Tercera etapa: Cubea y Barazano se comprometen con la permanencia de la mujer

Fase de campaña: ¡Cubea y Barazano desean salir adelante mediante el estudio!

Objetivo: Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la necesidad de implementar acciones contra la deserción escolar.

Actividades:

1. En clase de ciencias sociales se elaboran cuatro carteles

que contienen como título: ¡Cubea y Barazano desean salir adelante mediante el estudio!; al costado izquierdo el mensaje y en el derecho la imagen de los personajes. Terminados los carteles, se fijarán dos en el colegio y otros dos en un lugar visible de la comunidad indígena.

Las expresiones son las siguientes:

- “Sí, se les ha hablado mucho a los padres de familia para que sus hijos no se retiren; en las reuniones, recreaciones y proyectos pedagógicos” (Docente, IE Buenos Aires).
 - “De las niñas de la comunidad es por falta de comunicación con los padres profe... porque miro que en la casa de ellas y creo que no hay reglamento... salen y entran cuando quieren no le preguntan cómo le fue en el salón o qué estaban haciendo” (Madre de familia, IE Tapurucuará).
2. Durante la formación se invitará a docentes y estudiantes a leer las carteleras y reflexionar en clase con la profesora o el profesor sobre los mensajes de cada cartelera. En el mismo sentido, en los espacios de encuentro comunitario se invitará a padres de familia a leer los carteles y reflexionar sobre el mensaje.

Recursos: cartulina, vinilos, marcadores, pinceles, regla, lápiz y grapadora.

Tiempo: 60 minutos para elaborar y fijar las carteleras.

Las carteleras deberán permanecer fijadas por espacio de una semana.

Fase de taller

Primer taller: Tejiendo acciones de prevención contra la deserción escolar femenina

Intención taller: orientación y consenso.

Participantes: estudiantes, docentes y padres de familia. Por los estudiantes participarán los miembros del Consejo Estu-

diantil, el personero(a), el contralor(a) y los monitores de cada grado. Por los padres de familia asistirán los integrantes del Consejo de Padres, así como dos representantes (mujer y hombre) de cada grado de la institución. Por los docentes todo el cuerpo docente. También se convocará a las y los estudiantes retirados(as).

Tiempo: 2 horas.

Recursos: computador, video proyector, parlantes, tablero, marcadores, documental (La escuela del silencio).

Objetivo: Trazar una política institucional para contrarrestar la deserción escolar femenina.

Actividades:

- **Ambientando:**
Bienvenida y saludo a los participantes. Explicación del objetivo del taller.
Presentación del video: “La escuela del silencio”.¹⁰
- **Descubriendo:**
Preguntas generadoras: terminado el video se lanzan las siguientes preguntas: ¿las problemáticas expuestas en el video tienen relación con la realidad de la institución? ¿Por qué? ¿Cuál problemática en relación con la mujer es la más visible en la institución? ¿Por qué? ¿Qué podemos aprender del video?
Trabajo en grupos: se divide a los participantes en cuatro (4) subgrupos, a cada uno de ellos se le entrega la siguiente tabla, la cual deben diligenciar a partir de la reflexión. La tabla estará digitalizada en un computador que se entregará a cada grupo:

¹⁰ Es un documental de la UNICEF que muestra las difíciles condiciones que atraviesan las niñas indígenas en la escuela en algunas regiones del Perú.

ACCIONES DE PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN ESCOLAR FEMENINA			
Situación	Acción de mejora por		
	Estudiantes	Padres de Familia	Docentes
Falta de acompañamiento (no aplica para estudiantes)			
El robo			
Réplica de roles tradicionales de género			
Embarazo a temprana edad			
Formalización de pareja a temprana edad			
Burla			
Desinterés por estudiar			
Estrategia pedagógica preventiva en el aula (no aplica para estudiantes)			

Fuente: creación de los autores del proyecto.

- **Dialogando:**

Al término, se reúne a todos los participantes y se solicita a un integrante de cada grupo que socialice la tabla con la información. Esta se proyectará para que sea visualizado por todo el auditorio.

A continuación, es explicado que, en la actual investigación se encontró que en las IEBYT no hay una política clara en esta materia y, por tanto, es necesario implementarla con base en las acciones comunes que se extraerán de las tablas socializadas. Por ello, nuevamente, se realiza un rastreo de acciones comunes de cada colectivo, que se irán diligenciando en la siguiente tabla, las cuales se convertirán en la política institucional frente a la deserción femenina:

POLÍTICA INSTITUCIONAL DE PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN ESCOLAR FEMENINA INDÍGENA			
Situación	Meta	Acciones	Responsables
Falta de acompañamiento (no aplica para estudiantes)			
El robo			
Réplica de roles tradicionales de género			
Embarazo a temprana edad			
Formalización de pareja a temprana edad			
Burla			
Desinterés por estudiar			
Estrategia pedagógica preventiva en el aula (no aplica para estudiantes)			

Fuente: creación de los autores del proyecto.

- **Finalizando:**

Se informa que esta, a partir de este momento, se convierte en la política institucional para prevenir la deserción escolar femenina. Por una parte, representa los compromisos que cada colectivo asume para prevenir la deserción de la mujer, lo cual implica una responsabilidad. Por otro lado, será entregada al rector, fijada en la cartelera de la institución, socializada en asamblea de padres de familia y también con estudiantes.

Finalmente, se agradece la participación en el taller y en los anteriores, se realiza la invitación a continuar trabajando por la permanencia escolar de todas y todos los estudiantes y en especial de la mujer. Se efectúa la despedida.

Segundo taller: análisis del sistema de evaluación cualitativo y cuantitativo

Intención del taller: orientación y consenso.

Participantes: docentes, rector, estudiantes del consejo estudiantil, personero(a) y contralor(a).

Tiempo: 1 hora.

Recursos: SIEE (Sistema Institucional de Evaluación) cartulina y marcadores.

Objetivo: Determinar la factibilidad de adoptar el sistema de evaluación cualitativa en la Institución Educativa.

Actividades:

- **Ambientando:**

Bienvenida y saludo a los participantes. Explicación del objetivo del taller.

Juego: carrera de pimpones. Repartidos en cuatro subgrupos, los participantes tendrán que llevar un pimpón con una cuchara, desde una línea de salida hasta una línea de meta. La cantidad de pimpones a trasladar será de cinco (5). Conforme los maestros van terminando, se les van entregando las siguientes letras: E, B, A, I.

- **Descubriendo:**

Preguntas generadoras: terminada la actividad se interroga a los participantes: ¿cuál será el significado de las letras asignadas a cada grupo? ¿Qué es la evaluación cualitativa? Consulta y exposición: Se divide al grupo en dos subgrupos, al primer grupo se le solicita que lea el aparte del SIEE institucional en el aparte de evaluación cualitativa, y al otro, en el aparte de evaluación cuantitativa. Al término cada subgrupo realiza una socialización.

- **Dialogando:**

Se informa que una de las estrategias pedagógicas preventivas sugeridas por algunos docentes, fue la implementación del sistema de evaluación cualitativo como medida para contrarrestar la deserción escolar, en virtud de que la calificación numérica significa ordenar y comparar, hecho que puede afectar la autoestima del estudiante. Por ello, se invita a debatir y a llegar a un consenso.

Acto seguido, se inicia a escuchar los puntos de vista de los participantes y el facilitador ejerce el papel de moderador. Si la propuesta es aceptada, el rector determinará el momento y espacio para iniciar a trabajar sobre el tema.

- **Finalizando:**

Terminada la actividad anterior se agradece la participación, y se efectúa la despedida.

REFERENCIAS

- Alcaldía de Mitú. (2016). *Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019*. Equidad y Transparencia. Mitú, Colombia: Alcaldía de Vaupés.
- Altablero. (2001). *Etnoeducación una política para la diversidad*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile: Universidad ARCIS.
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Revista Horiz. Pedagóg*, 8, 9-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4907017.pdf>
- Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas del Querarí – ASATIQ-. (2009). *Plan de Vida Indígena “Mahé apí-rore dapiari vo~ri kuhuino”*. Vaupés, Colombia: ASATIQ.
- Asociación de Capitanes Tradicionales Indígenas del Vaupés y Aporis –ACTIVA-. (2009). *Plan de Vida Indígena*. Vaupés, Colombia: ACTIVA.
- Beltrán, J., Pardo, J. y Cruz, J. (2003). Mapas, redes y horizontes: el concepto de ruta pedagógica. *Magazín Aula Urbana*. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/mau/article/view/986/971>
- Benavides, A. y De la Hoz, G. C. (2008). *Estrategia Evaluativa facilitadora del Mejoramiento del Resultado en las pruebas ICFES de los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Antonio José De Sucre* [Tesis de especialización]. Corporación Universitaria de la Costa. Barranquilla, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11323/213/72002897.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3a. ed.). Colombia: Pearson.
- Camacho, T., Flórez, M., Gaibao, D., Aguirre, M., Castellanos, Y. y Murcia G. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Bogotá, Colombia: Universidad de San Buenaventura. Recuperado de <http://www.mutisschool.com/portal/Formatos%20y%20Documentos%20Capacitacion%20Docentes/ESTRATEGIAPEDCorr.pdf>

- Cardona, A., López, G., y López, L. (2015). *Factores asociados a la deserción escolar en la secundaria de la institución educativa Chi-pre de la ciudad de Manizales* [Trabajo de grado de especialización]. Universidad Católica de Manizales. Manizales, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1055/Aleyda%20Cardona%20Aristizabal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carrera, L. (2012). *Las carteleras y los carteles en la docencia*. Recuperado de <http://liduvina-carrera.blogspot.com/search/label/LAS%20CARTELERAS%20Y%20LOS%20CARTELES%20EN%20LA%20DOCENCIA>
- Centro de Estudio de Opinión. (s.f.). *Conceptos básicos de qué es un taller participativo, como organizarlo y dirigirlo. Cómo evaluarlo*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1650/1302%20%5B26>
- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía CELADE. (2013). *Mujeres indígenas en América Latina: dinámicas demográficas y sociales en el marco de los Derechos Humanos*. Naciones Unidas. Santiago, Chile. Recuperado de repositorio.cepal.org/bitstream/11362/4100/1/S2013792_es.pdf
- Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Bogotá, Colombia: Panamericana.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación*.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098, por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia*.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley de Convivencia Escolar 1620, por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*.
- Cortés-Ramírez, D. (2011). Identidad y roles de género en estudiantes de un colegio público de Villavicencio (Meta, Colombia). *Revista Pensando Psicología*, 7(13), 91-103. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/394/395>
- De la Torre, L. (2010). ¿Qué significa ser mujer indígena en la contemporaneidad? *Mester*, 39(1). Recuperado de <https://escolarship.org/uc/item/9m93c0fs>

- Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Domínguez, M. (2009). *Equidad de género y diversidad en la educación*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/EQUIDAD%20DE%20GENERO%20Y%20DIVERSIDAD%20EN%20LA%20EDUCACION.pdf>
- Dzay, F. y Narváez, O. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. Recuperado de <http://www.uv.mx/personal/onarvaez/files/2013/02/La-desercion-escolar.pdf>
- El Abedul. (s.f.). *Ley 1257 de diciembre 4 de 2008*. Diario Oficial. Recuperado de <http://www.rednacionaldemujeres.org/phocadownloadpap/ley%201257%20de%202008.pdf>
- El Sol. (2010). *El clima escolar y la calidad educativa*. Recuperado de <https://www.elsol.com.ar/el-clima-escolar-y-la-calidad-educativa.html>
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. y Loyola, J. (2014). Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso. *Estudios Pedagógicos*. 40(1). 97-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173531772006>
- Ferri, J. G. (2012). Cultura: sus significados y diferentes modelos de cultura científica y técnica. *Revista Luciérnaga-Comunicación*, 4(7), 80-90.
- Gobernación del Vaupés. (s.f.). *Plan de Desarrollo Departamental 2016-2019. Vaupés un compromiso de todos*. Mitú, Colombia: Gobernación del Vaupés.
- Gómez, B. (2016). *Deserción escolar en áreas rurales de Colombia: análisis del problema con base en dos municipios, Chinú, departamento de Córdoba y Ortega, departamento de Tolima* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19548>
- González, E. (s.f.). *Recopilación de 456 juegos y dinámicas de integración grupal*. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Dinamicas-de-Integracion-Grupal.pdf>
- Guzmán, L. (s.f.). *Roles Sexuales, roles de género y poder*. Recuperado de www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000124.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta Ed.) México: Mc Graw Hill.

- Institución Educativa de Buenos Aires. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Institución Educativa de Tapurucuara. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Institución Educativa de Tapurucuara. (2016). *Manual de Convivencias Escolar*.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH. (2008). *Manual sobre derechos humanos de las mujeres indígenas*. San José, Costa Rica. Recuperado de https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/2093/manual_ddhh_mujeres_indigenas-2008.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres -INAMU-. (2011). *Las mujeres indígenas continuamos defendiendo nuestro derecho a la toma de decisiones y a la organización*. San José, Costa Rica. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan050219.pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres -INMUJERES-. (s.f.). *El impacto de los estereotipos y roles de género en México*. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100893.pdf
- Isaacs, F. (1990). *Sociología un enfoque para educadores*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Jaspers, D., Montaña, S., & Mujeres, ONU (2013). *Mujeres indígenas en América Latina: dinámicas demográficas y sociales en el marco de los derechos humanos. Serie: Documentos de Proyectos*, 558. 159 p.
- Jiménez, D. (2007). *Construyendo Agenda 21 para el Departamento de Vaupés: Una construcción colectiva para el Desarrollo Sostenible de la Amazonia Colombiana*. Bogotá, Colombia: Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas-Sinchi.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas
- Lamas, M (2002). La antropología feminista y la categoría género. En: *Cuerpo, Diferencia Sexual y Género*. México: Taurus
- Lame, Q (2004). *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Popayán: Universidad del Cauca
- Lazaro, Zapata y Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

- Martínez, J. y Ortega, A. (2008). *La Problemática Actual de la Deserción Escolar, un Análisis Desde lo Local*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011a/906/indice.htm>
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Meneses, J. (2010). *Los determinantes de la asistencia escolar de la población indígena en México*. Recuperado de <http://www.ecap.uab.es/secretaria/docreerca/jmeneses.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *La deserción escolar*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293664_archivo_pdf_resultados_ETC.pdf
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (s.f.). *Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar. Ley 1620 de 2013-Decreto 1965 de 2013*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Ruta de reflexión y mejoramiento pedagógico "Siempre Día E"*. Dirección de Calidad de la EPBM. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Guia%204_Ciclo%203_V4ok.pdf
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva, Colombia: Universidad Sur colombiana.
- Moreno, D. (2013). *La Deserción Escolar: Un problema de Carácter Social*. Revista In Vestigium Ire, 6, 115-124. Recuperado de: <https://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/ivestigium/article/download/795/716>
- Muñoz, C. (2013). *Deserción escolar, un concepto que no concluye: casos de no conclusión satisfactoria del ciclo escolar en la Institución Educativa de Santa Librada* [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad del Valle. Cali, Colombia. Recuperada de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/6446/1/0461928-p.pdf>
- Naciones Unidas. (1995). *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing, China: ONU. Recuperado de <http://historico.equidadmujer.gov.co/Normativa/LeyesFavorables/Internacionales/4Conferencia-Mujer-Beijing.pdf>

- Navarro, N. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas del abandono. *Revista de Información y análisis*, (15). Recuperado de <http://www.carm.es/ctra/cendoc/haddock/13412.pdf>
- Osorio, I. y Hernández, M. (2011). Prevalencia de deserción escolar en embarazadas adolescentes de instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca, Colombia, 2006. *Colombia Médica*, 42(3), 303-308. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28322503006>
- Osuna, L. y Verástegui, L. (2015). *Causas que generan la deserción escolar de los estudiantes de los niveles de básica secundaria y media, entre los años 2012 al 2014, en la Institución Educativa Técnica Pedro Pabón Parga del municipio del Carmen de Apicalá - Tolima*. [Trabajo de grado inédito]. Universidad del Tolima. Ibagué, Colombia. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1644>
- Peña, J., Soto, V., y Calderón, U. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar. Estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de padre las casas y Villarrica, región de la Araucanía, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21(70), 881-899. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14046162011.pdf>
- Pérez; G. (2012). *Educarse en la era digital*. Editorial Morata, Madrid
- Pontes, P; Serrano, R & Poyato, L (2012). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 10, pp. 533-551. Recuperado a partir de <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2807>
- Presidencia de la República de Colombia. (2002). Decreto 1278, Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Decreto 1965, "Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*.
- Quiroz, A., Velásquez, A., García, B., y González, S. (s.f.). *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=78323>
- Ramírez, C. (2014). *Dinámicas grupales para todas y todos*. Recuperado de <http://cajondeherramientas.com.ar/wp-content/uploads/2015/07/MANUAL-DINAMICAS.pdf>
- Rebollo, M. (2010). Abriendo la mirada a la Interculturalidad, pueblos indígenas, soberanía alimentaria, educación para la paz. Género en la Educación para el Desarrollo. Hegoa y ACSUR-Las Segovias. España.
- Reyes, A. y Belalcázar, N. (2015). La deserción escolar en la Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera del corregimiento de Bruselas, Pitalito, Huila. *Revista Criterios*, 22(1), 23-48. Recuperado de www.umariana.edu.co/ojseditorial/index.php/criterios/article/download/.../1037
- Rodríguez, G. (2017). Las mujeres indígenas de Colombia: tejedoras de vida, de saberes y de paz. *Revista Nova et Vetera*, 3(29). Recuperado de www.urosario.edu.co/revista.../Las-mujeres-indigenas-de-Colombia-tejedoras-de-vi/
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Rossi, C. (2016). Conceptos fundantes de la teoría social. *Revista de la Carrera de Sociología*, 6(6). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Ruiz, R., Ayala, M. y Zapata, E. (2014). Estereotipos de género en la deserción escolar: caso El Fuerte, Sinaloa. *Revista Ra Ximhai*, 10(7), 165-184. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/461/46132451012.pdf
- Sanabria, E. (2014). *La deserción escolar en el contexto rural colombiano. Caso Guateque - Boyacá* [Trabajado de grado de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/947>
- Secretaría de Educación del Vaupés. (2013). *Implementación de una estrategia de acceso y permanencia que contrarreste la deserción escolar en el departamento de Vaupés 2013-2014*. Mitú, Colombia: Secretaría de Educación del Vaupés.

Secretaría de Educación del Vaupés. (2014). *Plan de Cobertura Educativa 2012-2015*. Mitú, Colombia: Secretaría de Educación del Vaupés.

Sistema Integrado de Matrícula (2013). SIMAT.

Strobel, L. (2015). *Ambiente escolar saludable*. Recuperado de <https://ined21.com/ambiente-escolar-saludable/>

Taborda, C. (14 de junio de 2017). El profesor que eliminó los embarazos adolescentes. *El Espectador* xx xx. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-profesor-que-elimino-los-embarazos-adolescentes-articulo-698385>

Universidad Nacional de Colombia. (2011). *Informe Final*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles293674_archivo_pdf_hogares.pdf

Urrego, D. y Rojas, I. (s.f.). *Transcripción de ¿Qué es una campaña educativa?* Recuperado de <https://prezi.com/qrywn2bzjvkh/que-es-una-campana-educativa/>

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Revista Alteridades*, 4(4), 47-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Williams, R (1958). *Culture and Society 1780-1950*. Harmondsworth: Penguin Books. — (1981). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.

Reseña de los autores

Julián Paiva Uribe

Magíster en Educación y Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana. Lleva dieciseis años de experiencia como docente de Primaria, Básica y Media. Actualmente trabaja en la I.E. Departamental de Tapurucuara en el Vaupés. Correo electrónico: julianp10uribe@gmail.com

Daniel Simón Rubio Zuluaga

Magíster en Educación y Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana. Lleva dieciocho años de experiencia como docente de Primaria, Básica y Media. Desde hace cuatro años se ha desempeñado en cargos administrativos y en la actualidad es el rector de la I.E. Departamental de Buenos Aires, Pacoa Vaupés. Correo electrónico: godiru1975@gmail.com

Kelly Samadi Vásquez Gómez

Doctoranda en Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Magíster en Música de la Universidad EAFIT, especialista en diseño multimedia de la Universidad Nacional de Colombia y compositora de la Universidad de los Andes. Experiencia como maestra de música con grupos de niños, jóvenes y adultos, tanto en colegios como en universidades. Sus intereses se vinculan con investigaciones interdisciplinarias entre las artes, la psicopedagogía y la educación. Docente interna de la Escuela de Educación y Pedagogía UPB. Correo: kelly.vasquezg@upb.edu.co

Jenny Josefina Vicuña Romero

Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Rafael Belloso Chacín, Venezuela. Magister en Orientación Educativa y Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad del Zulia, Venezuela. Docente investigadora de la Escuela de Educación y

Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, miembro del grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Experiencia docente e investigativa en las áreas de ciencias humanas y educación, con énfasis investigativo en temas relacionados con las emociones, la educación y la psicopedagogía. Correo: jenny.vicuna@upb.edu.co

Gloria María López Arboleda

Doctora en filosofía, psicóloga, educadora en sexualidad humana y docente investigadora del Grupo Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS), adscrito a la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Entre sus intereses investigativos se encuentran la psicología, la educación y la filosofía. Es autora de artículos relacionados con las tres disciplinas antes mencionadas y de libros en los cuales muestra su interés transversal por las emociones y los afectos. Correo: gloriam.lopez@upb.edu.co

Gloria María Isaza Zapata

Magíster en Educación y desarrollo humano. Docente e investigadora adscrita al grupo de investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes, PDS, perteneciente a la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana Medellín. Coordinadora semillero Infancias y contextos educativos (SICO). Coordinadora Maestría en Psicopedagogía. Correo: gloria.isaza@upb.edu.co

Juan Fernando García-Castro

Doctor en Filosofía (Universidad Pontificia Bolivariana), Magister en Humanidades (Universidad Católica de Oriente) y Licenciado en Educación con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana (Universidad de Antioquia). Actualmente labora como docente-investigador de la Facultad de Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) y como editor de la Revista Escritos (Filosofía) de la misma Universidad. Dirige la línea de investigación “Hermenéutica, estética y lenguajes” del Grupo de investigación Epimeleia de la UPB. Correo electrónico: juanf.garcia@upb.edu.co ORCID: 0000-0002-2823-5923

	SU OPINIÓN	
<p>Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos. Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía correo electrónico a editorial@upb.edu.co Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.</p>		

Los hallazgos de la presente investigación se presentan comentados y analizados por expertos en el tema con el propósito de reconocer la deserción escolar como una de las principales problemáticas de la educación en Vaupés, específicamente en la población femenina por el bajo nivel en la conclusión de estudios y permanencia escolar, al igual que se evidencia que la deserción femenina tiene relación con causas mayormente de tipo económico y por influencia de los roles de género.

