

EXCLUSIÓN ACADÉMICA Y CULTURA DE LA POBREZA.

Myriam Anzola / ULA

myriam@ula.ve

Resumen

La exclusión resulta una consecuencia lógica de lo que han llamado algunos autores: “cultura de la pobreza”. El término lo utilizó Lewis hace ya muchos años en “Los hijos de Sánchez” (1959) y en “Antropología de la pobreza” (1975); se refiere a una modalidad de vida en que se comparte una cierta lealtad hacia los hábitos del barrio o de la comunidad; en que se convive con costumbres que aunque sean reconocidas como socialmente injustas, consideradas asociales por otro sector de la población, en ocasiones humillantes, degradantes, incompatibles con el desarrollo de la dignidad desde la perspectiva de una parte de la sociedad... son las propias, las que los identifican y las que difícilmente en la mayor parte de los casos, son abandonadas por las personas que las viven. La autora del trabajo considera cómo la pobreza viene siendo tan familiar que es considerada como inherente a la condición de vida asociada al analfabetismo, a la pobreza de recursos materiales y tecnológicos. La cultura de la pobreza, está signada por el desempleo o el empleo ocasional, de ellos se derivan la vivienda inadecuada, las condiciones de insalubridad, las carencias materiales y la falta de acceso a los contenidos fundamentales de la cultura universal; un niño marcado por esta proveniencia llega a la escuela muy posiblemente dispuesto al fracaso. En la República Bolivariana de Venezuela a partir del proceso revolucionario se han creado nuevas modalidades de educación alternativas que consideran las verdaderas potencialidades del individuo para aprender en un marco que privilegia la solidaridad por encima de la competencia.

Palabras clave: cultura, pobreza, exclusión, educación, misiones.

EXCLUSIÓN ACADÉMICA Y CULTURA DE LA POBREZA.

Myriam Anzola

De un trabajo anterior "Mañana es posible", publicado por OPSU (2004), extraemos algunas consideraciones acerca del problema de la exclusión que ostenta raíces en la historia cultural de los individuos que por particulares circunstancias nacen y crecen en el ámbito de la pobreza.

Para contextualizar el problema es menester referirnos al tema de la exclusión escolar como proceso segregacionista del desarrollo humano. En este sentido encontramos que en algunas experiencias de mayor apertura curricular que la que ofrece el sistema escolar tradicional, se entiende la exclusión como una "circunstancia" de la que se sale una vez que el individuo es "reinsertado" en un ámbito pseudoescolar. A nuestro entender la "exclusión" es, más allá de una circunstancia, una "condición" relativa a una simultaneidad de factores de injusticia social, que no se soslaya por el mero hecho práctico de inscribir a un estudiante en un sistema escolar "diferente" y en cierto modo "exclusivo" de los que no acceden al otro, al "verdadero", al "formal" al ...¿bueno?. Pensamos que definir esta situación, hacerla más patente, convirtiendo estos nuevos programas, en estancos separados que ofrecen condiciones menos exigentes, agrava aún más la situación.

Araque (1999) desde su experiencia personal describe a los jóvenes del barrio de esta manera:

En todo barrio las tendencias juveniles van por caminos parecidos; los jóvenes que tienen que dejar la escuela y ponerse a trabajar, los que no encuentran qué hacer y van poco a poco entrando al raterismo y a la droga, los que esperan del deporte la fórmula para "salir de abajo" ya que el deporte representa la esperanza para los que no son ni vagos declarados, ni buenos estudiantes. En la mayoría de los casos, es en esta época en que matan sus sueños juveniles, dejan atrás las creencias que les vendieron los medios de comunicación y reconocen la terrible realidad de un sistema escolar incomprensivo de sus potencialidades, cultura y dificultades de adaptación ante códigos ajenos por lo que es mejor dejarlo de lado...

(Araque , 1999 : 22)

A nuestro entender la exclusión resulta una consecuencia lógica de lo que han llamado algunos autores: "cultura de la pobreza". El término lo utilizó Lewis hace ya muchos años en "Los hijos de Sánchez" (1959) y en "Antropología de la pobreza" (1975); se refiere a una modalidad de vida en que se comparte una cierta lealtad hacia los hábitos del barrio o de la comunidad; en que se convive con costumbres que aunque sean reconocidas como socialmente injustas, consideradas asociales por otro sector de la población, en ocasiones humillantes, degradantes, incompatibles con el desarrollo de la dignidad desde la perspectiva de una parte de la sociedad... son las propias, las que los identifican y las que difícilmente en la mayor parte de los casos, son abandonadas por las personas que las viven. El autor expresa cómo ante los antropólogos la pobreza viene siendo tan familiar en sus estudios que es considerada como inherente a la condición de vida asociada al analfabetismo, a la pobreza de recursos materiales y tecnológicos. Para él en las sociedades contemporáneas la pobreza es un asunto que sugiere antagonismos de clases, problemas sociales y necesidad de cambio, frecuentemente interpretada así por los sujetos de estudio. Viene a ser una subcultura dentro de la cultura de las naciones. Habla de "cultura de la pobreza" porque considera que pertenece a "sus propias modalidades y consecuencias sociales y distintivas para sus miembros" (Lewis, 1975). Piensa que rebasa los límites de lo regional, lo rural, lo urbano, y hasta de lo nacional. Narra a través de la descripción vivencial de cinco familias mexicanas las similitudes en la estructura familiar, en la naturaleza de los lazos de parentesco, en la calidad de relaciones conyugales y parento-filiales, en la ocupación del tiempo, en los patrones de consumo, en los sistemas de valores, y en el sentido de comunidad, que se repiten en las clases bajas de barrios de Londres, de Puerto Rico y de los barrios negros norteamericanos.

Estas costumbres no tienen nada que ver con las del resto de la sociedad, a las de los incluidos en el disfrute de la vida de calidad que representa otro sector de la población. La cultura de la pobreza, está signada por el desempleo o el empleo ocasional, de ellos se derivan la vivienda inadecuada, las condiciones de insalubridad, las carencias materiales y la falta de acceso a los contenidos fundamentales de la cultura universal; un niño marcado por esta proveniencia llega a la escuela muy posiblemente dispuesto al fracaso.

Sadurní en su artículo "Pobreza y el derecho a un óptimo nivel de desarrollo infantil " (1999), considera que los principales indicadores de pobreza son:

Desempleo o inestabilidad laboral, que además del bajo nivel de ingreso produce efectos en las relaciones de pareja; familia monoparental, normalmente con la madre sola quien sufre de fuertes presiones emocionales que repercuten en la crianza de los hijos; bajo nivel educativo de los

padres, asociado a limitaciones en las aspiraciones sobre el futuro del hijo; alta densidad familiar y vivienda inadecuada, que reduce el nivel de calidad de vida; calidad del vecindario de alto riesgo social con situaciones de violencia, drogadicción, alcoholismo y exclusión social ya que hay imposibilidad de acceso a situaciones enriquecedoras para el desarrollo intelectual. Otro artículo de Sadurní en cooperación con Orozco y Perinat, "El desarrollo infantil en países subdesarrollados" (en prensa), describe algunos factores de la vida en pobreza incidentes en el desarrollo infantil como: la crianza y socialización de los hijos, la inexistencia de un proyecto futuro para ellos, la distribución de los trabajos de subsistencia, el fatalismo que cierra el horizonte, la sumisión multiseccular asumida sin alternativas" (Orozco, Sadurní y Perinat, en prensa) que según ellos pueden cercenar el desarrollo psicológico o lo que los autores llaman así, que ellos es posible ni siquiera lo contemplen... entre sus preguntas estos investigadores plantean la existencia de un horizonte "compatible con sus vivencias culturales que suponga mayor conciencia de sí, un distanciamiento de la realidad que viven y una reinterpretación del mundo no sumisa a creencias pseudoreligiosas ...".

Es así que el tránsito hacia la madurez de un niño que nace en un hogar pobre será un recorrido de condiciones complejas desde sus interacciones sociales primarias pasando por la escolaridad hasta su inserción al mundo laboral. Sin embargo el presente trabajo no pretende en modo alguno detallar una suerte de tragedias y vicisitudes a las que se enfrentan las personas que nacen en situación de pobreza. Muy por el contrario; el trabajo nace signado por una "filosofía de la esperanza" al mejor estilo de Freire (1988) en su pedagogía, o de Fromm (1977) en su revolución de la misma.

Hecha esta aclaratoria pasamos a plantear aspectos fundamentales para entender la magnitud de las diferencias de quienes desde que nacen con la esperanza y la fe natural de cualquier ser humano, encuentran unas primeras oportunidades que no permiten conceptualizar la vida como patrimonio común y equivalente de todos cuantos la vivimos.

-Nacer en la pobreza:

Algunas observaciones hechas por la autora de este trabajo en barrios populares con niños pequeños (Anzola, 1996 Proyecto SERENDIPITY) muestran evidencias de madres pobres que (al menos en sus actuaciones) no expresan mayores expectativas sobre el futuro de su bebé durante el embarazo, cosa perfectamente explicable porque las preocupaciones esenciales las ocupan aspectos vitales como: la supervivencia física, la obtención de los medios de manutención, la

vivienda, la estabilidad afectiva ; y aun cuando en la intimidad de sus fantasías seguramente alimentan sueños sobre el futuro del hijo, en el discurso o en sus acciones, estas expectativas son poco evidenciadas

-La familia pobre:

Las familias constituidas en la pobreza presentan una serie de condiciones que en cierta forma resultan favorecedoras ante la llegada de un nuevo miembro. La naturalidad de recibimiento de un niño, sin prejuicio alguno sobre su sexo, sus capacidades, su físico, es sin duda una fortaleza de las familias de hogares humildes. Igualmente el no mostrar preconcepciones sobre el futuro del niño, también se constituye en un rasgo proclive para crecer en libertad. Es común que en las clases populares no haya aspiraciones concretas sobre la institución escolar en la tendrá que estudiar, ni especulaciones sobre la futura profesión del niño.

Desde mi punto de vista, la ausencia de presión sobre el rendimiento intelectual general de los niños pequeños con lapsos irrestrictos y actitudes aceptadoras del ritmo de desarrollo individual, genera menos presiones emocionales sobre el desarrollo integral en los niños de clases populares que en familias de niños de clases medias. En nuestra experiencia de 17 años en la Educación Especial, trabajando con padres en el período de duelo y aceptación de discapacidades de un niño que nace con problemas, observamos que para las familias pobres, resulta mucho más natural aceptar las diferencias cognitivas o sensoriales de sus hijos que para las de clases medias o altas, para quienes la llegada de un niño con alguna discapacidad es una verdadera tragedia familiar.

Sin embargo hay antecedentes sobre la materia que alertan sobre la inmensa potencialidad que portan las familias-contextos de desarrollo que ofrecen un escenario para experimentar bienestar psicológico frente a los conflictos, que no se aprecia en la mayoría de los hogares pobres, frecuentemente plagados de otros problemas propios de la supervivencia física y social. Estas familias en muchos casos, tampoco brindan un empuje motivacional hacia el desarrollo intelectual, o el rendimiento y prosecución académica; por el contrario en cierta medida los descalifican. Aún así cumplen con los parámetros indispensables (Rodrigo , 1997) de: asegurar la supervivencia biológica, brindar un escenario de encuentro intergeneracional, ofrecer posibilidades de vivienda, búsqueda de pareja o trabajo, por supuesto dentro de las opciones del mismo marco cultural.

-El entorno social desfavorecido:

Las limitaciones de desarrollo sociocultural en cierta medida son inherentes a la vida en una comunidad pobre. La casa de barrio tiene obvias restricciones de los servicios vitales: a veces falta la luz, el agua es insuficiente, el espacio reducido... en el barrio no hay espacios comunes para la recreación, ni parques, ni centros comerciales residenciales, ni plazas con monumentos a los cuales referirse; por lo que el tiempo libre se dedica estrictamente a ver televisión (sin cable) y a algunos juegos en solitario o con algún compañero de carencias materiales aunque no necesariamente espirituales. Los niños de hogares pobres no van a clases de inglés, ni de danza, ni de computación, natación, gimnasia, ajedrez o tareas dirigidas; actividades comúnmente padecidas por los niños de clases de mejor nivel económico, pero que no dejan de tener su incidencia en la adquisición de nuevas experiencias y de conceptos que representan nuevas áreas de dominio para el intelecto. Sin embargo, está claro que los niños de barrio desarrollan altas competencias en otros dominios sociales y cognoscitivos como: una excelente capacidad de movilización autónoma dentro y fuera del barrio con su consecuente desarrollo temporal y espacial, valiosas destrezas para el cálculo matemático en situaciones prácticas que revelan su potencialidad de razonamiento lógico, extrema tolerancia ante situaciones de violencia que revela una posibilidad de persistencia ante las frustraciones, admirable agilidad mental para resolver problemas de defensa personal, etc; todo ello podría traducirse en la posibilidad de desarrollar actividades mentales de índole superior... siempre y cuando el entorno lo propicie .

Por este motivo, nos parecen pertinentes e indispensables las críticas que están recibiendo la Psicología Evolutiva y la Teoría Cognoscitiva, en virtud de su referencia etnocentrista, lo que hace que se justifique una revisión de la metodología de la psicología del desarrollo en relación a los estudios socioculturales, (Bronfenbrenner , 1979). Estamos convencidos de que para una nueva aproximación al estudio del desarrollo de acuerdo a la diversidad de proveniencias sociales, es necesario establecer planteamientos epistemológicos originales partiendo de conceptos como: la “perspectiva ecológica” y el “nicho evolutivo” (Super y Harknes , 1986), según los cuales el individuo, si bien no exhibe los parámetros requeridos por ciertos contextos de aprendizaje, tiene otros, los propios, los que le son útiles para la construcción de conocimientos desde una perspectiva particular e igualmente idónea. Por lo que se hace indispensable establecer como premisa que las diferencias culturales no representan necesariamente diferencias de nivel .

-La escuela oficial de entornos pobres :

Según Perinat (1999) en cualquier entorno escolar, el marco establecido por el sistema educativo, incide en la actuación de los estudiantes dentro de un sistema perverso de implícitos propios de su dinámica que son atentatorios contra la creatividad y posibilidad de construcción autónoma del estudiante, y que en cambio promueven la inexistencia de un proyecto futuro. En cualquier escuela pública, y en casi todas las privadas, la rutina educativa está preestablecida para el estudiante aunque le resulte inconexa con sus intereses y pretensiones. Si esta perversidad del sistema rige para los adolescentes “adaptados” al sistema escolar, por supuesto incide mucho más en los llamados “apocalípticos” por Humberto Eco, al decir de Perinat (2001), el mismo tipo de sujetos de nuestra investigación .

Estos “implícitos escolares” describen los presupuestos de los alumnos sobre la actividad profesoral manifiesta entre otras cosas en la exposición magistral que implica que :

- el profesor sabe
- el profesor tiene autoridad institucional
- su saber está codificado en los textos
- los textos son indiscutibles
- está prohibido confirmarlos
- el “saber” no es filtrable
- el “saber” es la realidad

El mencionado autor expresa que las preguntas que hace usualmente un profesor en clase resultan paradójicas , ya que como docente:

- 1º el profesor “sabe” lo que pregunta,
- 2º pretende que las preguntas sean para “guiar” la participación o para “evaluar” el conocimiento,
- 3º las usa para “comprobar” el nivel de atención,
- 4º las utiliza para “controlar” los temas de discusión... así queda claro que en ningún momento son creadas para propiciar el aprendizaje. En un contexto así, un niño que llega en las condiciones socioambientales que describimos, tiene poco que hacer.

Por otra parte en el hogar el clima (en relación con lo educativo) resulta muy empobrecido especialmente en torno a la lectura, en el entendido de que la lectura es una vía de sinapsis de conocimientos previos con la nueva información del texto transformada libremente por el lector. Nos encontramos entonces con que los potenciales “excluidos” escolares, no se convierten en usuarios de la lengua escrita, puesto que un usuario de la lengua escrita accede a ella de manera idónea por la literatura, y así a un estadio de desarrollo cultural

cualitativamente diferente en términos de información, dominio conceptual, razonamiento lógico y comprensión del mundo en general.

A nuestro entender no se convierte en lector quien aprende a leer cartillas, libros escolares ni información técnica especializada sobre ciertos temas. No se convierte en escritor el que logra hacer copias fieles, toma dictados, hace resúmenes y “composiciones” escolares. Se transforma en lector quien desde pequeñito oye narraciones de cuentos infantiles, de niño lee novelas de aventura o de ficción, de adolescente relatos de suspenso, poesías amorosas, novelas románticas, cuentos de misterio, enciclopedias temáticas, quien de joven o adulto lee periódicos, busca información en la red, consulta enciclopedias electrónicas, recibe e-mails... y se transforma en escritor quien desde muy temprano, narra hechos que le sucedieron, describe objetos detalladamente, escribe cartas a amigos o familiares, envía correos electrónicos, hace síntesis autónomas de sus estudios , elabora esquemas lógicos.

Los lectores y escritores discuten en términos pertinentes, argumentan sus convicciones, disertan con propiedad, comentan con juicio autónomo, usan vocabulario original, hacen juegos de palabras, parafrasean citas de notables, dominan el doble sentido y la ambigüedad, entienden sutilezas semánticas...

Es obvio que los estudiantes de entornos pobres comúnmente no se integran a la “cultura de la lengua escrita”. Esto queda aclarado con las ideas de Ferreiro (1997) una de las más acertadas investigadoras latinoamericanas de nuestros días cuando expresa:

... en la medida en que la participación en la sociedad global (no solo nacional, sino internacional) requiere del dominio de los conocimientos que resultan "esenciales" en una cultura urbana y en la medida en que tales conocimientos se transmiten de manera privilegiada a través de textos escritos, la falta de capacidad para manejar los sistemas simbólicos de uso social pone a cualquier individuo en situación de carencia ...

(Ferreiro , 1997 : 178)

Una oferta diferente

El trabajo con jóvenes provenientes de entornos pobres y anteriores fracasados de la escuela, nos ha ofrecido importantes conclusiones en relación a lo que representa la formación de un ciudadano, más que la instrucción de un estudiante, para nuestro proyecto “un ciudadano se

forma en el afecto". Para formar ciudadanos, por encima de todo, hay que devolverles el afecto que perdieron o darles el que nunca recibieron. Un afecto genuino, el del respeto, el de la oportunidad de participar en su propio desarrollo y en el de su comunidad. Para ser un ciudadano "funcional" en un contexto de aprendizaje, se necesita transferir los contenidos a la cultura correspondiente, a la época y al grupo sociocultural de pertenencia. Es así como el individuo participa en su cultura de forma propia, activa, ingeniosa, creativa. La funcionalidad no sólo debe ser considerada sinónimo de utilidad práctica, o inmediatez, sino de aplicabilidad. En el ánimo de crear ciudadanía, muchos técnicos se empeñan en "enseñar al pobre" "educar al indígena", "estudiar al marginal", como si, al decir de Rigoberta Menchú (1998) "fueran técnicas lo que necesita la humanidad para rectificar sus profundos errores de desigualdad social y de desprecio a la vida y a la dignidad" .

El perfil del egresado del Liceo Bolivariano es la síntesis en el SER del nuevo republicano de las interrelaciones que se establecen entre los ejes integradores de cada nivel, con el hacer, saber y convivir ciudadano y ciudadana capaces de valorarse a si mismo y a su comunidad para convivir en democracia de manera participativa, protagónica y corresponsable en el marco del ideal bolivariano con una visión holística y en armonía con la naturaleza para la construcción de una sociedad solidaria de justicia y, por ende, de paz.

Las MISIONES

Tal como expresáramos en la revista EDUCERE (2005) en la presentación de las políticas y planes del Gobierno Nacional, entendemos que las misiones del Gobierno Bolivariano tienen el deber impostergable de formar ciudadanos para la construcción de una nueva sociedad venezolana. A nuestro juicio para formar ciudadanos útiles tenemos que partir de la buena fe para pensar en que, como dice Savater (1997) "no se encuentran principios que lleven al mal en las disposiciones naturales humanas". Cualquier iniciativa emprendida con aprehensiones sobre los posibles resultados, derivadas de la naturaleza de los sujetos atendidos, encauzará formas de control, supervisiones, persecuciones, que definitivamente reproducirán la sensación en ellos de que por recibir esa oportunidad, están en deuda con el mundo y que no son merecedores de lo que se les da, lo que desvirtúa la esencia del desarrollo humano porque atenta contra sus derechos más elementales.

Las MISIONES vuelven la mirada a Freire (Cuadernos de Educación, No. Extraordinario pp 5-6, M.E. s/f) en relación a lo que una nueva oportunidad educativa implica para quienes nunca la comprendieron: la renuncia a sus mitos tan queridos: el mito de la superioridad, el mito de la pureza de alma que implica su tarea de “salvar” a los pobres, el mito de sus virtudes, de su saber, de su neutralidad, el de la religión, el de la imparcialidad de la educación, el de la inferioridad del pueblo, de su impureza, no sólo espiritual sino física. El mito de la ignorancia absoluta de un pueblo al que hay que enseñar y del cual no reconocen que lo que tienen es que aprender.

En este mismo sentido quisiera aludir a Chomsky (2002), quien se ha convertido en la conciencia política de parte de la sociedad europea cuando expresa que “la organización y autoeducación de grupos en la comunidad y el activismo, y la articulación de redes de comunicación, siguen siendo elementos fundamentales para avanzar hacia la democratización de nuestra vida social, así como de cualquier cambio social significativo”. (Chomsky, 2002).

La experiencia de las Misiones es una demostración tangible de que el país puede recuperar un contingente de talento disperso, un cúmulo de energía librada a su entropía, una reserva de afecto, alegría y entusiasmo que no se puede dar el lujo de desestimar. Quines tenemos el privilegio de participar desde el ámbito universitario, estamos llamados a levantar la voz haciendo uso de la credibilidad intelectual que nos da la universidad ante la sociedad, haciendo gala del estatus académico que nos otorga voz y nos compromete a hacerla oír para defender su pertinencia y su intenso carácter humanista.

Bibliografía

- Araque, M. (1999). Unidades de Aprendizaje CEPAP. Mimeografiado
- CRESAS. (1986) . El fracaso escolar no es una fatalidad. Buenos Aires: KAPELUSZ.
- Chomsky, N . (1999) . Noam Chomsky-Conversaciones con Mitsou Ronat. Barcelona : GEDISA.
- Chomsky , N . (2002) . Los guardianes de la libertad . Barcelona : Crítica .
- Foucault, M. (1976). Vigilar y Castigar. México. Siglo XXI.
- Freire, P. (1982) . Las iglesia en América Latina: su papel educativo. Cuadernos de Educación. Número Extraordinario. 21 . 10-11.

Lewis , O . (1959) . Antropología de la pobreza . (1975) . 7ª reimpresión México : Fondo de Cultura Económica .

Menchú, R. (1998). Rigoberta, la nieta de los mayas. México: Aguilar

Perinat , A . (1999) . Comunicación animal , comunicación humana . Madrid : Siglo XXI .

Puente, A . (1998) . Cognición y Aprendizaje. Madrid : Ediciones Pirámide.

Trevarthen, C. (1989). Origins and directions for the concept of human intersubjectivity.. London : SRCD.