

Educación y desarrollo humano en América Latina: reflexiones desde la Psicología Cultural*

Education and Human Development in Latin America: Some Reflections from the Standpoint of Cultural Psychology

Recibido: noviembre 7 de 2007 | Revisado: junio 27 de 2008 | Aceptado: julio 4 de 2008

ADOLFO PERINAT-MACERES**
FANY TARABAY-YUNES***

Universidad Autónoma de Barcelona, España
Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado, Barquisimeto, Venezuela

ABSTRACT

Economic programs aimed at improving education in Latin America have failed to deliver the promised results. The assumption that improving primary and secondary education will contribute to the eradication of poverty has discarded that the culture of marginalized social groups reduces the effectiveness of such endeavor. We explore the psychological aspects of culture –the beliefs, values, and meaning systems of any cultural group. We highlight how families living in poverty perceive schooling and its supposed benefits. These attitudes are transmitted to children in the socialization process. Another prevalent problem is the high proportion of adolescents who drop out of school. We look for an explanation in their internal representations of schoolwork and their motivation for doing it. We conclude that cultural beliefs should be taken into account in the planning of educational programs to aid children and adolescents from poor neighborhoods. They must be adapted to the cultural world of recipient groups.

Key words author

Education, Human Development, Mentality, Cultural Representations.

Key words plus

Education and development, Development programmes, Dropouts-Latin America.

RESUMEN

Se ha constatado que los programas de educación de corte económico no han dado los resultados esperados en América Latina. Se postuló que la escolarización contribuiría a erradicar la pobreza. No se ha tenido en cuenta que la cultura de los marginados puede rebajar la eficiencia de los programas de educación y actuar contra las expectativas generadas. Siguiendo esta línea, exponemos algunas consideraciones sobre la dimensión psicológica de la cultura: las creencias, los valores y la visión del mundo que conllevan. Ello repercute en cómo las familias consideran la escolarización y qué beneficios esperan de ella. Ante el problema endémico de la deserción escolar adolescente, buscamos una explicación en las representaciones que tienen acerca de la escuela y sus motivaciones para aprender allí. Como conclusión, la planificación de programas educativos para grupos desfavorecidos ha de adecuarse a las características de su universo cultural para conseguir los efectos que se pretenden.

Palabras clave autor

Educación, desarrollo humano, mentalidad, representaciones culturales.

Palabras clave descriptor

Educación y desarrollo, Programas de desarrollo, Deserción escolar-América Latina.

* Este artículo forma parte de un proyecto de investigación sobre "Educación y desarrollo humano" en Venezuela, a cargo de Fany Tarabay con la colaboración de Adolfo Perinat. Agradecemos los datos y comentarios sobre el embarazo adolescente en Brasil a Gustavo Oliveira Figueiredo, doctorando de la Universidad Autónoma de Barcelona, que ha vivido la experiencia de educador social en Rio de Janeiro. Agradecemos igualmente a Myriam Anzola, profesora de la Universidad de los Andes (Mérida, Venezuela) los datos y comentarios sobre el proyecto educativo del Museo de Ciencia y Tecnología del que ella ha sido el alma.

** Catedrático Emérito de Psicología Evolutiva de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Campus de Bellaterra, 08193 Bellaterra, Barcelona, España.
Correo electrónico: adolf.Perinat@uab.cat

*** Profesora de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado de Barquisimeto, Venezuela. Villa Roca II, Calle 10, Casa 12, Cadubare (Barquisimeto), Edo. Lara, Venezuela.
Correo electrónico: ftarabay@ucla.edu.ve

Se ha venido aceptando hasta hace poco, como algo indiscutible, que entre el desarrollo económico y el desarrollo humano hay un bucle, una relación de mutua alimentación. Un mayor y mejor desarrollo humano, merced a la educación, produce desarrollo económico porque incide en la creación de capital humano. Recíprocamente, el desarrollo económico redundará en desarrollo humano, entre otras cosas, a través de un incremento en la educación y su calidad. En la medida en que se asume que la educación hace de correa de transmisión entre desarrollo humano y el económico, las instituciones económicas mundiales o regionales han implementado programas educativos para paliar los focos de subdesarrollo y erradicar la pobreza en América Latina. Por ello, señala un especialista, “no es casual que hayan sido los economistas más bien que los educadores los principales impulsores del cambio educativo latinoamericano” (Rivero, 2006). Dejemos por el momento en el aire verificar o refutar esta afirmación, un tanto rotunda, para volver a las proposiciones que abren este escrito. Los términos incluidos expresan (intencionadamente) la orientación economicista de muchos programas de educación en América Latina: “desarrollo económico”, “capital humano”, “producto: la educación”. Es laudable que las instancias económicas se preocupen y financien los programas de educación allí donde proceda; por supuesto, tampoco es criticable buscar la capacitación y la empleabilidad de las personas a través de los mismos; ni finalmente es falsa la relación que se postula entre desarrollo humano y desarrollo económico. Pero hay otras muchas cuestiones, en las que no entraremos, que ensombrecen el panorama optimista de los economistas acerca de los programas de educación y desarrollo humano basados principalmente en las dotaciones económicas.

El problema –desconcertante– que por fin ha saltado a la vista es que los resultados de las políticas educativas de los últimos 20 años han sido más bien magros. En un seminario sobre “Globalización, educación y pobreza en América Latina”, realizado en Barcelona (España) a finales de 2005, organizado por la Fundación CIDOB (Centro Internacional de Documentación de Barcelona) (Bonal, 2006), se han alzado a coro voces para

afirmar cosas como las siguientes: “el aumento de la inversión educativa, el mayor acceso a todos los niveles educativos y el incremento de los años de escolarización en el transcurso de la década de los 90, han tenido hasta ahora unos efectos sobre la pobreza claramente desalentadores” (p. 14); del Banco Interamericano del Desarrollo (BID) se cita: “en vez de contribuir a progreso, la escolarización está reforzando la pobreza, perpetuando la desigualdad y frenando el crecimiento económico. El problema no es el acceso sino los índices de permanencia escolar” (p. 50); “se puede afirmar que la década pasada significó en cierto modo el agotamiento de un cambio educativo como parte constitutiva del cambio económico” (p. 72). No son éstas las únicas afirmaciones que transmiten la sensación de fracaso de varios macro-proyectos educativos que se han llevado a cabo en América Latina. En la reunión de expertos de la CIDOB se han pasado a revisión programas, se han denunciado políticas erróneas, se han sugerido aspectos a mejorar, etc. Tampoco es éste el lugar de pasar revista a los mismos, ni de proponer vías alternativas o mejoras puntuales aquí o allá. Nuestra intervención en el foro que la revista *Universitas Psychologica* ha convocado se ubica dentro de la sección dedicada a la comprensión de los escenarios educativos introduciendo una visión culturalista de los sujetos. Queremos hacer patente una dimensión del binomio “educación y desarrollo”, que ha sido o ignorada u orillada: se trata de la dimensión cultural.

En el recién citado simposio del CIDOB se hacen alusiones a *la cultura de los grupos desfavorecidos*, un elemento (aunque no el único) que consideramos crucial para entender por qué las previsiones de los beneficios de una mayor inversión educativa han quedado lejos de cumplirse. Aparece allí mencionado el concepto ya clásico de “cultura de pobreza”, que evoca los excelentes trabajos del antropólogo americano Oscar Lewis (*Los hijos de Sánchez, Antropología de la pobreza*, etc.). No es este aspecto el que tenemos en mente, sino una concepción de la cultura más amplia, formulada en términos de creencias, valores, motivaciones, metas de las personas y grupos. Luis Pedro España, de la Universidad Andrés Bello de Caracas, luego de pasar revista a las causas y soluciones (de tipo

económico) adscritas a la pobreza a lo largo de los últimos años, añade que es necesario incorporar las causas socio-culturales, relacionadas con las creencias, y su construcción social y sus papeles como potenciadoras de los grupos sociales pobres o, por el contrario, como obstáculo intangible para superar la pobreza (España, 2000).

Es en este ámbito de las creencias, de las representaciones que crea y alimenta un colectivo social, sobre lo que queremos hacer hincapié. Nuestro punto de partida será que hay que plantearse hasta qué punto y a través de qué mecanismos psicológicos esos patrones culturales obstruyen (o eventualmente potencian) los planes educativos diseñados para un mejor desarrollo humano y la erradicación de la pobreza. Nuestra exposición se sitúa, pues, en el terreno de la psicología cultural.

En este artículo vamos a exponer, en primer lugar, algunas consideraciones sobre la dimensión psicológica de la cultura: las creencias y los valores que se plasman en las normas y costumbres, las motivaciones que teledirigen las acciones de las personas. Seguidamente, consideraremos las concepciones acerca de la escolarización y sus “beneficios esperados” en familias que viven en entornos de pobreza. Trataremos específicamente de la socialización familiar de los niños y adolescentes en edad de asistir a la escuela. Finalmente, intentaremos penetrar en el universo de las ideas adolescentes sobre los aprendizajes escolares y sus motivaciones (o su falta de) para los mismos. Si alguna conclusión proponemos a partir de nuestro estudio es que, a la hora de pergeñar programas educativos para grupos desfavorecidos, hay que tener presente los condicionantes culturales que han modelado sus mentes y orientan su respuesta a intervenciones que, pese a la innegable buena voluntad de sus diseñadores, puede que no encajen con su manera de percibir la realidad.

La cultura y sus condicionantes en la educación

Una gran parte de los trabajos que investigan la incidencia de la educación escolar en los niños que pertenecen a grupos desfavorecidos son de

tipo correlacional. Se buscan nexos entre variables que definen el entorno material (hábitat, servicios, características del barrio, etc.), o el entorno familiar (estructura de la familia, nivel económico o educativo de los padres, prácticas de socialización, etc.), con los logros escolares de los chicos y chicas. Los que se centran en la escuela tienen en cuenta sus dotaciones materiales, capacitación de los maestros, adecuación de programas de enseñanza, etc., e igualmente correlacionan estas variables con resultados de éxito o fracaso en los aprendizajes. Estos estudios arrojan “instantáneas” acerca de cómo ciertos elementos materiales, económico-familiares, de organización del conocimiento, están repercutiendo en la educación, evaluada por logros escolares. Son trabajos cuyo mérito no hay que escatimar. La recogida de datos es, a veces, sumamente laboriosa, puesto que supone entrevistar a muchas personas cuya buena disposición hacia el entrevistador no hay que dar por sentada –ya que hablamos de cultura, la de la conversación– encuesta merecería una amplia digresión...-. La función principal de este tipo de estudios es tener un conocimiento de situaciones a partir de lo cual pueden sugerirse mejoras; los organismos públicos disponen de datos, y eventualmente pueden intervenir. De todos modos, la limitación que comportan es que se trata de informes o diagnósticos que hace un observador externo luego de una conversación estructurada, con preguntas muy ceñidas, sin penetrar apenas en el universo mental de su interlocutor; éste es considerado un mero informador, y la estandarización del cuestionario elude su complicidad intersubjetiva.

Al lado de estos estudios “objetivos” colocaríamos los “subjetivos”, que recogen los “puntos de vista” de las personas: creencias, valoraciones, apreciaciones. Obviamente, se hace también a través de una conversación, pero orientada más bien por un guión temático, que siguiendo una cascada de cuestiones escuetas. Es un trabajo de tipo etnográfico o antropológico. En el caso que tenemos presente, se realizaría en grupos relativamente homogéneos, seleccionando una representación de personas pertenecientes a los mismos. Se parte del supuesto de que sus modos de explicar la rea-

lidad se han ido configurando y compartiendo en la conversación cotidiana que favorece la vecindad (Berger & Luckmann, 1968). Se trata de captar sus concepciones, posturas y disposiciones hacia la familia, la educación, el trabajo, el papel del Estado, los programas de ayuda, etc. Es, además, sumamente importante percibir cómo estas personas se ven ellas mismas como actores en el “teatro de la vida”: qué dominio creen tener sobre lo que les acaece, dónde ubican el origen y el remedio a sus males, qué horizonte de expectativas alimentan, etc. La idea de que el mundo, la realidad en que vivimos, es algo objetivo, no tiene nada de objetiva. Antes bien, acerca del mundo y de las realidades que lo componen tenemos una representación mental (un cuadro en claro-oscuro) que nace de las experiencias repetidas y de la interpretación de los juegos de causas que en ellas, creemos, han intervenido. Cuando estas experiencias son comunes y compartidas, entonces la interpretación es construida colectivamente. Este complejo mental, ideológico, es lo que se llama una *visión del mundo* o, en los términos de la psicología cultural, un *sistema de significados propios de una cultura (cultural meaning system)*. Cada colectivo cultural construye su mundo de realidades, interpretando la experiencia a su manera, prediciendo y justificando, dando explicaciones, atribuyendo causas y consecuencias. El mundo está, dentro de cada cultura, *ordenado simbólicamente*.

Un reciente estudio realizado en Venezuela por la Universidad Andrés Bello (España, 2000) ilustra, de manera particularmente interesante, lo que venimos diciendo. Muestra hasta qué punto un conjunto de creencias y disposiciones arraigadas en una población (su visión del mundo) pueden obstaculizar planes de erradicación de la pobreza basados en que las personas asuman papeles activos y no se limiten a ser beneficiarios pasivos. El estudio contrasta dos tipos de mentalidades frente a la vida y el trabajo productivo: unas son premodernas, otras modernas. Los individuos con mentalidad premoderna creen que tienen escaso o nulo control sobre los sucesos que les afectan. Éstos son resultado de agentes externos a la sociedad: Dios, la suerte, el destino... Se dice de esta

clase personas –las que consideran que la responsabilidad en los sucesos que les afectan no es suya sino que sistemáticamente la ubican en instancias ajenas– que su “lugar de control” (subjeto) es externo. Muchos venezolanos, sabiendo como saben que su país abunda en riqueza petrolera, tienen la creencia de que el Estado es un agente distribuidor de esa riqueza que, sin más, debe alcanzarles a todos. Mientras se piense que la riqueza mana de “fuentes naturales” a las que todos deben tener acceso, la capacitación y el espíritu emprendedor pasan a segundo término, lo cual tiene una deriva inquietante en el terreno de la educación. A este respecto ciertas políticas sociales de ayuda son, además, un arma de dos filos: remedian necesidades pero pueden reforzar la representación del “estado mágico”, como ha sido denominado. Otra característica de la mentalidad premoderna es que la acción ha de procurar satisfacciones inmediatas (e intensas, de ser posible); posponer gratificaciones siguiendo una línea de conducta que promete sólo a largo plazo es un sinsentido. Esto abona el terreno del fracaso escolar, ya que la formación es una preparación temporalmente larga y disciplinada. Otro principio de la mente premoderna es que el ascenso en la escala social o, si se quiere, salir del marasmo de la pobreza, depende más del favor de algún poderoso, de la militancia en un partido político, o de las relaciones personales, que de la propia acción¹. La mente premoderna tiende a buscar privilegios sin respetar las normas y a anteponer los propios intereses en los ámbitos comunitarios. Estas creencias, según el informe:

Pueden entenderse como una consecuencia de la pobreza que impide a sus portadores aprovechar las oportunidades existentes en las instituciones debido a su interiorización e interacción con las instituciones modernas, públicas y productivas, incluyendo las educativas, del país. (España, 2000).

¹ Obviamente, no basta estar capacitado y tener aspiraciones a un trabajo bien remunerado: ha de haber un mercado del empleo, y esto es ya un problema macro-económico.

Aunque el concepto de modernidad es muy debatible y está contaminado ideológicamente, el mundo actual camina hacia la modernidad, no sólo tecnológica sino –esperémoslo– social (derechos humanos, circulación y acceso a las ideas, mayor igualdad entre los pueblos, etc.). Por tanto, exorcizarla es prender fuego a pólvora mojada. Otro asunto es combatir sus desviaciones. La creación de riqueza y bienestar en la población es una de las dimensiones indiscutibles de la modernización y la mentalidad premoderna, aquí descrita, y está inexorablemente condenada a quedar marginada de sus beneficios, o quizás a aprovecharse sólo de sus peores residuos.

Pocos discutirán el principio de que la educación es la que modela la mente moderna. Las siguientes son algunas de sus características: exhibe una mayor racionalidad, ejercita la autorregulación, invierte en capacitación para el trabajo, confía más en la propia acción que en la suerte o en las ayudas, es habitualmente respetuosa con la norma. La cultura de la pobreza se caracteriza por estar deficientemente dotada en estos aspectos. Los programas de desarrollo-educación tratan de transformar la mentalidad premoderna acercándola a la moderna. Parten de una apreciación global expresada en la ecuación “retraso educativo igual a pobreza”. Aunque es cierto que una de las principales consecuencias de la pobreza es una mentalidad poco acorde con la modernidad, y que una buena educación (además de otras cosas) contribuye a remediar esto, no es seguro que esa “buena educación”, con los efectos que se pretende conseguir, sea realizable cuando la población a educar vive en pobreza crónica. Aunque “caiga del cielo”, a la manera de un programa de escolarización bien pensado y bien financiado por instancias que dicen conocer a la población beneficiaria, sus resultados tienen mucho que ver con su mentalidad y pautas de cultura. La semilla del Evangelio no germinó en los márgenes del camino o entre los matojos. Está bien tener información de las carencias materiales de un colectivo pero no basta, para remediarlas, una oferta educativa, aunque, en la mente de los ofertantes, sea excelente. Quizás la manera de concebir e implementar la educación

–un programa escolar– no encaja en la visión del mundo de ciertos grupos desfavorecidos, porque lo que se dice que va a reportarles no cuadra con lo que su “construcción de la realidad” les asegura. Esto no es óbice para que los padres manifiesten abiertamente que aprecian la educación escolar (más aún, si va acompañada, en edades tempranas, por un programa de alimentación suplementaria). Dicho de otra manera ¿hasta qué punto –piensan– la educación “servida” en programas de escolarización tradicionales es un recurso válido para el futuro de sus niños? Esto nos lleva a recordar la distinción entre conocimiento en sí y conocimiento útil, siendo este último –tal como los desfavorecidos lo conciben– el que, en todo caso, les interesaría primordialmente dada su situación. Por último, pero no por ello menos importante, podemos añadir que la práctica de la educación en la escuela (el aula, las lecciones, los recitados, los deberes, la compostura, etc.) la constituye en un “ámbito ecológico” extraño para niños de familias desfavorecidas –y para cualquier niño; la diferencia es que los niños de familias normalmente adaptadas a la sociedad avanzada son socializados para la escuela, tal y como es–.

No se ha dado suficiente importancia al factor cultural: poblaciones más pobres, rural, indígena. Los currícula, las prácticas pedagógicas, el calendario escolar, los horarios están pensados desde una perspectiva ajena a los usuarios que son los más marginados en la escala social. Esto es grave en una región (América Latina) donde las diferencias urbano-rural, pertenencia etno-lingüística y género son factores de discriminación que se agregan a la condición de pobres. (Rivero, 2006, p. 79)

Visiones del mundo en grupos marginados y su repercusión en la educación

La cultura es un cúmulo de explicaciones e interpretaciones acerca del mundo. Gran parte son transmitidas y aparecen instaladas en la mente de las generaciones (por ejemplo, las creencias religiosas). Otras explicaciones e interpretaciones nacen

al socaire de las experiencias de la vida (por ejemplo, individuos de color pueden atribuir a racismo las repetidas negativas para conseguir un trabajo, mientras que los empleadores se los niegan porque los consideran indolentes). La socialización es el proceso clave por el cual las creencias se transmiten en la familia. Es una transmisión tanto explícita como implícita. La primera se efectúa en la conversación que inculca pautas, valores, obligaciones y sanciones. La transmisión implícita se realiza a través de la acción (sobre todo ritual). Por ejemplo, es difícil expresar verbalmente el concepto de honor, pero si en un colectivo un individuo que ha sido ofendido, y no replica vengándose, es menospreciado y marginado por el resto, hay que concluir que hay “algo” inherente a la persona que ha sufrido deterioro o pérdida; el acto de venganza repara la situación, restituye su *honor*. Los niños entran en un mundo en el que todo ha de tener sentido. La socialización pone en marcha sus capacidades innatas de asignar sentido al mundo natural y a las relaciones sociales. Todo ha de tener una explicación (¿no hay una edad de los “porqués”?), pero tal explicación es, en la mayoría de los casos, una interpretación. Y como las interpretaciones son variadísimas, las culturas, o sea la visión del mundo de los individuos, difieren, a veces profundamente, según el entorno de vida, natural y social, en que han crecido.

La visión del mundo que transmite la socialización de los primeros años (socialización primaria), puede sufrir modificaciones progresivas a medida que los niños dejan de serlo y se convierten en adolescentes y adultos. En los suburbios latinoamericanos, los niños conviven desde muy temprano fuera de casa unos con otros. Allí se inicia una segunda fase de la socialización, de nuevo a través de conversaciones sobre lo que hacen los adultos, los juegos, su complicidad en travesuras, etc., que marcará intensamente sus mentes y su orientación ante la vida. La oportunidad de asistir a un hogar comunitario y a la escuela primaria supone un contrapeso a la influencia de la calle y, por supuesto, también es una apertura a otro tipo de posibilidades ante la vida: las que ofrecen los aprendizajes formales que es, a fin de cuentas, un trabajo –acerca del

cual puede que no se hagan una idea muy clara, a tenor de los modelos que tienen a la vista–. En la preadolescencia y adolescencia, los muchachos y muchachas se abren más a otros mundos y ahora el grupo de amigos, en su conversación también cotidiana, es el que impone su interpretación. Los adolescentes, en la tensa dialéctica de afirmación del yo y sumisión al grupo, exploran otros entornos fuera de las fronteras materiales de sus barrios y los que influyen con más fuerza en ellos son los entornos imaginarios que ofrece la televisión: estrellato, riqueza, sexo, consumismo. Los adolescentes de barrios desfavorecidos tienen probablemente una mirada esquizofrénica sobre el mundo: viven en condiciones deplorables y son espectadores (impotentes) de lo bien que se vive en otros lugares... Parece obvio que quieran salir de su miseria, pero, ¿de qué medios disponen para ello? Aquí tienen entrada los programas educativos, adjetivo éste que hay que interpretar ampliamente.

Una de las ideas más sólidas que aglutina las prácticas de socialización familiar es la de “qué va a ser de este niño / esta niña”. Los padres tienen delante un horizonte temporal en que imaginan a sus hijos desenvolviéndose, adquiriendo habilidades y encaminándose hacia una vida adulta en la que puedan salir adelante por sí mismos. Pero no todos los padres o madres que viven en la pobreza tienen esperanzas de futuro para sus hijos y tampoco ponen metas en la vida de ellos, como no sea la de la elemental supervivencia. Robert LeVine (1977) señala que, además de ésta, todos los pueblos del mundo comparten otros dos tipos de metas o expectativas para sus hijos: socializarles inculcando creencias, valores, normas y principios y la de procurarles aprendizajes para ganarse la vida. Esta última es la que interesa subrayar porque sale al encuentro de los programas de educación que se implementan para familias desfavorecidas. La cuestión crucial es ¿qué aprendizajes consideran que son útiles para la vida que se abre delante de sus hijos, para conseguir los empleos que imaginan les son accesibles desde su nivel social actual? Los padres no tienen una percepción certera de la economía nacional ni del mercado de trabajo, pero tienen una representación de

los puestos de trabajo a que pueden aspirar sus hijos y preferir, en consecuencia, una formación para un oficio que no una enseñanza secundaria. Ciertamente, el juicio de los padres no ha de ser el criterio decisivo para orientar los programas de aprendizaje. Supeditar programas de aprendizaje a la demanda (y esto es asimismo válido tratándose de adolescentes) ignora el dato sutil de que para formular una demanda “es necesario dominar los códigos de acceso a las propias necesidades (...). Uno de los efectos más onerosos de la dominación socio-cultural consiste en no pedir más de lo que uno tiene al alcance” (Tedesco, 2006), o sea, permanecer estancado dentro de su horizonte de comprensión de lo que “hay que saber para poder trabajar y ganar el sustento”. De ahí que el diseño de un programa de educación ha de ser un delicado encaje entre las expectativas, intereses de las familias, el ambiente en que viven, y las ideas y la experiencia en proyectos de las entidades que los implementan. Antes de lanzar un programa de escolarización hay que prestarse a escuchar las opiniones y deseos de los padres. O sus reparos y prevenciones; o, directamente, o a través de los animadores y líderes de barrio que conocen bien su mentalidad. En el tema escolar la colaboración de los padres es decisiva, hasta tal punto que se ha sugerido que todo programa de ayuda escolar a niños desfavorecidos debe “extender sus ramificaciones” hasta alcanzar a los padres.

Nadie pone en tela de juicio la utilidad de aprender a leer, a escribir y la aritmética en los primeros años de escolaridad tradicional. Pero, ¿Y lo que viene después? ¿Están los programas de enseñanza primaria y secundaria adaptados a la diversidad de las poblaciones desfavorecidas de América Latina: las que viven en favelas, ranchitos, aldeas campesinas, alejados en comarcas casi inaccesibles, los desplazados por la violencia o por la pobreza, indígenas, etc.? Cada una de estas poblaciones vive la pobreza de manera diferente. Y tiene necesidad de una educación que le proporcione los medios adecuados para salir de su pobreza. Como afirma Bonal (2006), en el simposio del CIDOB, la pobreza también tiene sus efectos sobre la educación, y tomar dichos efectos en con-

sideración puede servir para comprender que no existe una política estándar que asegure los niveles de eficacia deseados. Aprender a leer puede ser un calvario para muchos niños, si se tiene en cuenta que hacen falta por lo menos seis años para adquirir el dominio de la lectura y que luego hay que cultivarla². Los niños que aprenden penosamente a leer ¿ven a sus padres leyendo?, ¿qué acceso tienen más tarde a los libros?

Por supuesto que no estamos en contra de que todos los niños cursen los aprendizajes básicos. El tema es que los aprendizajes a que sometemos a los niños de grupos desfavorecidos han de tener muy en cuenta lo que hoy se conoce como su educabilidad: el conjunto de recursos que ponemos a su disposición, las predisposiciones que pueden tener hacia la escuela (incluyendo las de la familia), el propio ámbito de la escuela, las aptitudes que dejan entrever. Hay también condiciones culturales de la educabilidad. Una importante, que ya hemos mencionado, es el horizonte imaginario de futuro alimentado por los padres. Una socialización en un hogar donde el padre no trabaja, los problemas de subsistencia se resuelven día a día, los comportamientos atienden a un presente que hace sitio a otro presente, se está a la caza de satisfacciones inmediatas, etc., excluye dramáticamente la construcción de una perspectiva de futuro en los hijos. Si el futuro está ocluido en el presente (un presente agobiante en que pugnan por sobrevivir), ¿qué sentido puede tener para un niño sentarse en el banco de la escuela durante años para preparar su futuro? La abandonará tan pronto como pueda. El fracaso escolar puede explicarse dadas situaciones culturales como éstas.

² La Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL dice que el capital educativo mínimo para un ingreso laboral que permita un bienestar aceptable son doce años. Otro estudio asegura que para manejar la escritura y el cálculo son necesarios seis a siete años, y doce para dominarlo en diversos contextos. En cuanto a proyecciones sobre el siglo XXI: quienes no tengan acceso –incluso manejo fluido– a la lecto-escritura, a un segundo idioma, al conocimiento científico y matemático, al informático, no pueden considerarse alfabetizados. Son inempleables.

Mentalidad adolescente y fracaso escolar

Los diferentes informes que pasan revista a los programas educativos que se han llevado a cabo en América Latina coinciden que el tema más dramático no es la escolarización infantil, sino el abandono escolar, particularmente entre los adolescentes. Ya hemos hecho una pequeña incursión en este problema; vamos ahora a añadir nuevos detalles. Los adolescentes y jóvenes de entornos desfavorecidos (las favelas o los “ranchitos”) están reconstruyendo la visión del mundo que sus padres les han transmitido. Esta reconstrucción la hacen comunicando acerca de sus experiencias, del panorama material y social en que están inmersos, de las posibilidades que éste encierra (o no); quizá de la manera de volar hacia otros horizontes (¿imaginarios?) más prometedores. La representación que tienen de su vida actual y la que hacen de su futuro es un dato crucial para calibrar, incluso anticipadamente, cómo va a ser recibido un programa de educación. Mejor dicho, cómo ha de ser planteado este programa para que no sea objeto de rechazo y se provoque la deserción.

Un programa de educación (no necesariamente de tipo escolar) es algo impuesto, viene de afuera, es ajeno a la cultura juvenil de barrio; comporta exigencias de asistencia, de disciplina, de concentración mental; una dedicación que se prolongue algún tiempo (aunque no forzosamente asistencia regular y diaria). Los temas de los programas que se ofrecen a adolescentes y jóvenes han de *motivar*. Los docentes que los llevan a la práctica han de tener una preparación psicológica adecuada, pues no se trata de un público especialmente receptivo, sino de uno al que hay que conquistar, sobre todo afectivamente. Han de legitimar su acción educativa y ganarse la confianza de unos muchachos que pueden desarrollar focos de resistencia luego de intervenciones del educador que, desde el punto de vista de ellos, son una amenaza a su identidad. Educadores y educandos, cada uno a su manera, caminan sobre el filo de la navaja. Los primeros se mueven entre hacer hincapié en lo que piensan que es bueno para los jóvenes y el riesgo de que aquello

“bueno” sea interpretado como “no bueno”. El conocimiento de la cultura juvenil de barrio es aquí necesario. Por su lado, los jóvenes persiguen unos intereses de formación que se han despertado en ellos y, al mismo tiempo, se ven solicitados por otros intereses que los desvían de sus metas.

Un caso paradigmático es el de las adolescentes que quedan embarazadas. Un buen número de investigaciones coinciden en que, en una proporción altísima, las adolescentes embarazadas interrumpen su escolarización. No sólo ellas sino también sus compañeros padres de las criaturas (véase, para Brasil, el estudio de Oliveira Costa et al., 2005). En Brasil, y según la experiencia de los educadores sociales y agentes comunitarios, las muchachas no quedan embarazadas por ignorancia de los métodos preventivos o por la inexistencia de centros de asistencia de salud sexual y reproductiva. Su situación es debida, en gran parte, a las circunstancias “objetivas” que se siguen de su pobreza: la falta de perspectiva de futuro en la sociedad en la que viven y la incapacidad (interiorizada) de acceso a la “otra sociedad”, de la que están excluidas; el sentimiento de la inutilidad del esfuerzo por aprender para conseguir un empleo decente; la maximización de placer sexual sin la interferencia del condón a falta de medios económicos para otros anticonceptivos más sofisticados. Pero también intervienen otras cuestiones “subjetivas”: su mentalidad, la peculiar “visión del mundo” de las adolescentes de barrios marginales. El embarazo y la maternidad realzan su cualidad de mujer (creencia ancestral en el valor de la fecundidad): ser madre es, para ellas, un rasgo de madurez (convierten el embarazo en un peculiar rito de paso a la adultez); su gravidez les garantiza el respeto de la familia y del círculo de los conocidos, muchos de ellos potenciales violadores (el misterio de la maternidad que inhibe la libido); ser madre, por último, es crear un lazo afectivo y también económico con el padre de la criatura. Obsérvese que todo esto es un elenco de recompensas –muy intensas, es cierto, pero efímeras–. Es, además, congruente con ese rasgo de la cultura de la pobreza que consiste en buscar satisfacciones inmediatas cerrando los ojos a “lo que viene después”, situaciones duras que la mamá y

el papá adolescente han podido constatar en torno suyo mil veces.

¿Han de abandonar toda esperanza las que pasan por este trance? No, por cierto. Muchas experiencias constructivas revelan que adolescentes “rebotados” del sistema escolar tradicional pueden ser atraídos a entornos de aprendizaje que para ellos *tienen sentido*. En Mérida (Venezuela), en el ámbito del Museo de la Ciencia y Tecnología, ha arrancado una de estas experiencias en el año 2000 (Anzola, 2004). Participan adolescentes de 16 a 18 años, de ambos sexos, que habían abandonado la escuela secundaria, todos provenientes de barrios pobres de la ciudad. Varias chicas dejaron el colegio al quedar embarazadas, otras y otros tuvieron dificultades económicas para pagar la matrícula, el transporte, etc. Además, experimentaron problemas afectivos, problemas económicos, la frustración de sentirse inútiles en un entorno de actividades inútiles... “Estoy harto de que me griten los profesores”, “los profesores eran piratas; les gusta humillarle a uno”, “mis compañeras no se ocupaban del estudio ni yo tampoco”. Corrió la noticia de que el Museo ofrecía algo diferente: “me hablaron del Museo y me interesó”, “el negro me dijo que en el Museo se podía estudiar”. La publicidad se hizo de boca en boca. El gran reclamo fueron las tecnologías informáticas. Se puso en marcha un proyecto pedagógico muy bien pensado. Los muchachos y muchachas se organizan en grupo para realizar proyectos científicos dirigidos. Para ello es imprescindible consultar bases de datos digitalizadas, lo cual, a la vez, echa los fundamentos de una especialización en informática y telecomunicación. Un punto crucial: el equipo de monitores. Son estudiantes de la Universidad de Los Andes, voluntarios, apenas un poco mayores que los chicos y chicas asistentes. Son, como dice el *rapport* del proyecto,

gente que tienen claro hasta dónde conduce el trayecto y por dónde resulta más fácil llegar, capaces de mostrar tolerancia con la ambigüedad porque estas situaciones de aprendizaje no tienen la certeza de las intenciones precisas del sujeto; el monitor es permeable a considerar diversas opciones para pro-

porcionar posibles respuestas a situaciones. (Anzola 2004, p 40).

El Museo de la Ciencia y Tecnología de Mérida conjuga de manera modélica todas aquellas dimensiones de la relación pedagógica que lo hacen atractivo a la gente joven: un proyecto de trabajo creativo, un material (informatizado) para los aprendizajes, un entorno cooperativo, un clima de afecto y comprensión hacia los estudiantes, un respeto incluso a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. Con relación a la cultura de la escuela tradicional, Jerome Bruner, sin duda, lo calificaría de *contracultural* (Bruner, 1999).

Otra experiencia educativa fascinante ha sido la del recurso a la música, como la llevada a cabo por Carlinhos Brown en Salvador de Bahía (trasladado al film *El milagro de Candéa*), o la de “El sistema” venezolano, la red de orquestas de gente joven fundada por Abreu ya hace más de 30 años, en la cual las tres cuartas partes de sus músicos provienen de barrios pobres. En el verano de 2007 la Orquesta Sinfónica de la Juventud Venezolana obtuvo un éxito fulgurante en Londres codeando a Shostakovich con briosos ritmos latinos. El prestigioso *The Economist*, citando un estudio de la Universidad de los Andes (Mérida, Venezuela), decía que varios de los jóvenes intérpretes de estas orquestas, en su día delincuentes violentos, habían dejado atrás el crimen, la droga y otras “ocupaciones”. Muchos han recuperado sus hábitos de estudio y sus cualidades de autoestima, liderazgo e integración social y han experimentado una notable mejora.

Estas experiencias y otras muchas que se han extendido por toda Latinoamérica nos dicen varias cosas. La primera es que la educación, la formación, tiene muchas facetas, y está lejos de limitarse a un maestro, un aula, un currículum, una vida monótona y enormemente burocratizada, como es la del sistema escolar tradicional. Los jóvenes no la soportan. Nuestra mentalidad (nuestras creencias) está acantonada en la escolarización tradicional como recurso educativo por antonomasia. La segunda es que la motivación hacia el estudio, contemplado como una puerta que se abre al conocimiento,

resurge en los muchachos luego de una experiencia (no necesariamente intelectual) que ellos viven de manera excitante. El resultado final es que, contorneando la vía (aborrecida) de la escuela elemental y secundaria, los jóvenes aprenden y lo que aprenden les permite pasar del estatus marginal a su integración en la sociedad: se crean allí su propio nicho ecológico-social. La tercera es un corolario de las anteriores. La planificación educativa en América Latina, sin renunciar a las esenciales herramientas de formación (lectura, escritura y aritmética elemental), debe hacer un esfuerzo de imaginación, desburocratizarse, aprovecharse de otras experiencias de formación que se llevan a cabo, evaluarlas y difundirlas. La tecnologías de información y comunicación (TIC), por ejemplo, no son sólo para ellos seductoras sino sumamente formativas y útiles. Si la visión del mundo de los desfavorecidos juega muchas veces en contra de su desarrollo humano, la visión del mundo de los planificadores económicos, ministeriales, burocráticos juega contra la adecuación innovadora en la educación de los niños y adolescentes que malviven en tantos rincones de América Latina.

Referencias

- Anzola, M. (2004). *Mañana es posible. La resiliencia como factor de protección*. Caracas: Ediciones OPSU.
- Berger, P. & Luckmann, N. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonal, X. (Ed.). (2006). *Globalización, educación y pobreza en América Latina*. Barcelona: CIDOB.
- Bruner, J. (1999). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- España, P. (2000). *Pobreza. Un mal posible de superar*. Caracas: Universidad Andrés Bello.
- LeVine, R. (1977) *Cultura, conducta y personalidad*. Madrid: Akal.
- Oliveira Costa, M.C., Campos Lima, I., Martins Junior, D.F., De Souza Teles Santos, C.A., Oliveira de Araujo, F.P. & Rozzato de Assis, D. (2005). Gravidez na adolescência e co-responsabilidade paterna: trajetória sociodemográfica e atitudes com a gestação e a criança. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10 (3), 719-727.
- Rivero, J. (2006). Globalización, educación y pobreza en América Latina: los límites de las reformas educativas. En X. Bonal (Ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina* (pp. 69-97). Barcelona: CIDOB.
- Tedesco, J.C. (2006). La integración social y los nuevos procesos de socialización. En X. Bonal (Ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina* (pp. 29-45). Barcelona: CIDOB.