

Condiciones socioculturales que moldean la subjetividad y el aprendizaje en contextos indígenas en pobreza extrema

Eva América Mayagoitia Padilla
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua
ame1upn@yahoo.com.mx

Resumen

Este artículo, reporta los resultados de un estudio que valoró las condiciones socioculturales que moldean los procesos de construcción de la subjetividad en niños (as) indígenas en pobreza extrema. Surgió del interés por analizar las condicionantes familiares y escolares que producen el trinomio pobreza, inestabilidad emocional e insuficiencia en los resultados de aprendizaje, utilizando para estos efectos, un enfoque interpretativo de la investigación, con una metodología de construcción de la información. (Feijó y Corveta, 2004). Las evidencias demostraron que ante la agudización de la pobreza, gran parte de los problemáticas educativas en las escuelas indígenas, se generan ante la carencia de una base suficiente de equidad social, que asegure las condiciones mínimas para el aprendizaje de los niños y que relacionado con ello, aparecen nuevas realidades que impactan en la construcción de los procesos de subjetividad y su relación con la educabilidad, conformando escenarios donde las dificultades en y para el aprendizaje escolar, exceden los procesos cognitivos, situándose en la dimensión socio afectiva del desarrollo. Los niños en estudio, al igual que los millones de estudiantes mexicanos pobres, cuyas fuentes de sentido permanecen generalmente lejanas del interés por los aprendizajes escolares, debido fundamentalmente a las condiciones adversas que enfrentan cotidianamente; hacen evidente la necesidad de repensar las políticas educativas actuales que matizan e incluso niegan, la relación indisoluble entre condiciones socioeconómicas, cultura y aprendizaje escolar.

Palabras clave

Subjetividad, aprendizaje, condiciones socioculturales, pobreza.

Introducción

L Este artículo reporta los resultados de un estudio efectuado en el primer ciclo de primaria, de una escuela de Educación Indígena a la que asisten niños (as) rarámuri de la comunidad de San Ignacio de Arareco en el municipio de Bocoyna, Chihuahua, México. Forma parte de una investigación más amplia, que analizó las

diferencias en el aprendizaje del proceso de lecto - escritura, entre subgrupos lingüísticos, valorandola influencia de factores estructurales y culturales y no puramente lingüísticos en los resultados encontrados. Desde este último propósito, el análisis del vínculo pobreza_ cultura y su incidencia en el aprendizaje, se convirtió en una prioridad que derivó en el análisis

del problema “construcción de la subjetividad en condiciones de pobreza extrema”, desde el que se plantearon los siguientes objetivos:

1. Analizar las condiciones socioculturales que moldean los procesos de construcción de la subjetividad en niños (as) rarámuri en pobreza extrema
2. Valorar el efecto de tales condiciones, en el aprendizaje escolar.

El estudio parte del cuestionamiento a las concepciones vigentes, que consideran a las poblaciones indígenas como “homogéneamente pobres” lo que resulta totalmente inexacto. Así, aunque la pobreza resultó evidente en las 20 familias que integraron el grupo de 1er ciclo de primaria, se acentuó en 5 de los 7 hogares de alumnos monolingües en español, (4 varones y 1 mujer), cuyas conductas escolares se caracterizaron por su inestabilidad, lo que hizo indispensable su estudio a profundidad.

Fundamentos teóricos

La posición desventajosa de los pueblos indígenas en las sociedades nacionales, está arraigada en una larga historia de opresión, explotación y discriminación, que sería suficiente para evidenciar el origen de la marginación de que son objeto; situación que sin embargo, puede no explicar su persistente pobreza actual, tan visiblemente documentada (Stavenhagen, 2001). Así, aunque las políticas indigenistas en Latinoamérica están diseñadas para asimilar a los pueblos originarios a la sociedad nacional, el autor sostiene que es necesario debatir si puede la asimilación cultural, por sí misma, reducir la pobreza, evidenciando, la relación estrecha e insoluble entre clase social y cultura.

Desde esta misma perspectiva y en relación a la educación de las poblaciones indígenas, cada vez más voces, plantean la necesidad de superar las tesis del multiculturalismo pluralista que enfatiza el peso de las variables culturales y lingüísticas y su incidencia en los problemas educativos, dejando intacto el statu quo de la desigualdad, reflejada en una actitud reacia a abordar los problemas que se derivan de la clase social, desde el punto de vista socioeconómico. (Kincheloe y Steinberg, 1999).

América Latina es reconocida por su diversidad cultural y por el incremento sostenido de la vulnerabilidad social que se vincula con la concentración del ingreso, que contrasta con problemas acentuados de exclusión social. Ante ello, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ -UNESCO), desarrolla un conjunto de investigaciones relacionadas con el nuevo concepto de “educabilidad”, asociado al cumplimiento efectivo del derecho a la educación y a la implementación de políticas cuya centralidad es justamente la educación, como condición indispensable para lograr una sociedad más justa y equitativa. Se niega que el concepto tenga una relación directa, con factores genéticos o biológicos, independientes del contexto sociocultural. Se reconoce su carácter relacional, definido en la tensión entre lo que el niño trae y lo que la escuela exige, convirtiéndose así mismo, en una interpelación a la sociedad, acerca de su responsabilidad política en la provisión de recursos, oportunidades y condiciones para que los alumnos aprendan y los profesores enseñen, especialmente en contextos de pobreza. Se convierte entonces en un concepto relacional que se juega entre condiciones subjetivas, familiares, sociales,

institucionales y pedagógicas. (López y Tedesco 2003).

Íntimamente ligado al de educabilidad, se encuentra el concepto de subjetivación que resulta crucial para convertir a los niños en educables, pues tal como lo plantea Castañeda (2003), en (Feijoó y Corveta, 2004), al referirnos al sujeto como ser psicosocial en permanente construcción; la identidad y la socialización se funden en la acción subjetiva que tiene lugar en los diversos submundos en los que transcurre la vida cotidiana y en las fuentes de sentido que los sujetos le atribuyen a su acción y experiencia. Por ello, la subjetividad no es otra cosa que el conjunto de significados, que las personas dan a sus estructuras sociales soportantes, mismas que en el caso de los niños, no son otras instancias que su familia y la escuela. Así, gracias a los procesos de socialización que se gestan en su interior, la familia, pero también la escuela, son coadyuvantes decisivos en la conformación de la personalidad de los niños (as), lo que las convierte en entidades clave en los procesos de formación.

Método

Los objetivos del estudio, derivaron en la necesidad de optar por una metodología de construcción de la información que coloca al investigador en una posición más cercana a una etnografía de la escuela y del grupo en estudio, que al análisis social de tipo clásico en el que se privilegia la obtención y el análisis de datos secundarios (Feijoó y Corveta, 2004). El énfasis se centró entonces, en la interpretación entendida como un proceso intencional de búsqueda comprensiva del fenómeno estudiado, que se orienta a aprender de las experiencias y puntos de vista de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2008). Desde este propósito, a lo largo de un ciclo escolar se

efectuaron entrevistas a profundidad con las madres de familia que así lo permitieron, así como con la maestra de grupo, a lo que se agregó toda la información que obtuve de los eventos e interacciones; así como las comunicaciones que hicieron posible la producción de discurso con sentido. Los datos obtenidos, se procesaron utilizando los procedimientos de análisis e interpretación propios de la investigación cualitativa, proceso del cual, emergieron los resultados que se presentan en los siguientes apartados.

Resultados

Condiciones familiares que moldean las pautas de crianza

En contextos sociales tan cambiantes como los que se producen en los países del tercer mundo, y particularmente en los que la pobreza ha alcanzado niveles inimaginables como en las familias estudiadas, la confianza básica es un mecanismo fundamental para asimilar la creciente vulnerabilidad, el desarraigo y la inestabilidad a la que las familias se enfrentan como producto de la globalización (Feijoó y Corveta, 2004) De ahí la importancia de develar las pautas de crianza que los cuidadores primarios proveen, como patrones culturales que producen una impronta en los niños, generando condiciones propicias, pero también adversas en su desarrollo afectivo. Las evidencias más sobresalientes fueron:

- a) Solo 1 familia se compone de padre y madre, en 3 más la madre es soltera y en el caso restante, la madre se encuentra separada del marido, lo que produce 4 familias con jefatura femenina (González, M 2005).
- b) Las condiciones socioeconómicas de los hogares están marcadas por la precariedad.

Las mujeres- madres trabajan como artesanas o desempeñan labores domésticas para solventar las necesidades básicas de su familia, lo que les genera salarios menores a 500.00 semanales, mientras que en la restante la madre está a cargo del hogar y el padre desempeña trabajos eventuales.

c) Las familias con jefatura femenina no cuentan con vivienda propia, 3 viven con sus padres, mientras que la madre restante enfrenta sin vivienda propia, la crianza de los hijos

d) Se documentó el alcoholismo persistente de los 2 padres varones.

e) La violencia forma parte de la vida cotidiana en todas las familias, lo que se probó desde diversas manifestaciones.

Resultó evidente que los alumnos viven en contextos familiares caracterizados más por la inestabilidad y el desarraigo, que por la estabilidad y la integración. Los estigmas sociales de no hablar raramuri en una comunidad donde la mayoría de la población es hablante activo, de no contar con padre, o tener uno que es alcohólico, de carecer de cuidados primarios ante una madre que trabaja todo el día, de ser sujetos permanentes de violencia física y emocional; además de ser pobre en grado extremo, producen un marcaje emocional en los niños, que trastoca sus derechos fundamentales y hace evidente que la agudización de la pobreza, está provocado otros cambios a nivel de relaciones interpersonales, en virtud de la alteración de los contextos históricos de vida. Se introducen nuevos marcos de referencia, que modifican las interacciones tradicionales entre los actores, configurando, nuevas realidades

sociales, que trascienden el mundo de la construcción de lo material, para ubicarse en el la dimensión subjetiva desde la que se representan el mundo; relaciones que sin embargo, están lejos de producirse mecánicamente y sin conflictos (Feijó y Corveta, 2004).

La subjetividad en la escuela

La constitución de la subjetividad no puede gestarse al margen de la construcción de lo simbólico, como dimensión central en el desarrollo de los niños, durante su vida en la escuela. Así lo reconoce Castoriadis (1983), citada en (Feijó y Corveta, 2004), quien sostiene, que todo lo que se nos presenta en el mundo histórico social, está tejido en lo simbólico, en tanto los propios actos reales individuales y colectivos, así como los innumerables productos materiales, son imposibles fuera de una red simbólica crucial en la vida social. La construcción de esta red es crucial para la vida de los niños y la escuela como primer ámbito institucional público al que se integran, con frecuencia suele ser, predictor de la integración o desintegración que tendrán en otros ámbitos institucionales (Feijó y Corveta, 2004). Los datos más sobresalientes respecto de la integración de los niños (as) a las actividades e interacciones del aula fueron:

a) Al inicio del ciclo escolar y hasta dos meses después, mostraron grandes dificultades para permanecer en el salón de clases,

b) Se sumó la imposibilidad de permanecer sentados, por períodos de tiempo largos, situación que en el caso de 3 de ellos, continuo durante todo el ciclo escolar.

c) Se hizo notoria su dificultad para establecer interacciones con su grupo de iguales y con el resto de compañeros de la escuela, sin que mediara el ejercicio de la violencia física y verbal, aun en el caso de la niña

d) Se agregó su imposibilidad para concentrarse en las tareas escolares por espacios mayores a unos cuantos minutos y para permanecer en silencio, aunque fuese por espacios breves.

e) Resultó muy evidente, su dificultad para aceptar el contacto físico de otros niños, de la maestra y también de mi persona.

Los conflictos provocados por estas conductas, trastocan las concepciones que respecto de los niños (as) raramuri prevalecen en la sociedad dominante, configurándolos como callados, dóciles y reservados. Por el contrario y al igual que muchos infantes en la actualidad, estos infantes adoptaron generalmente, conductas antisociales en los procesos de comunicación, interacción y socialización indispensables en el aprendizaje.

Ante esta nueva realidad en las escuelas indígenas, donde priva el desconocimiento generalizado del “qué hacer” ante las conductas disruptivas de los alumnos, la maestra sin embargo, procuró siempre “tranquilizar”, “acallar” y constituirse en un “soporte”, es decir, en un “sostén emocional” de cada niño (a). Sin embargo, estas prácticas se produjeron siempre intuitivamente, ante la carencia (de ella y la mía propia) de elementos de formación, que permitieran ser aprovechados sistemáticamente como apoyo para la construcción de la confianza básica en los niños, como elemento fundamental para la construcción de una

personalidad psicossocialmente equilibrada (Feijó y Corveta, 2004).

Reflexionando sobre tal situación, resulta preocupante señalar, que ante la agudización de las condiciones sociales que operan en estas familias, dado el modelo de desarrollo actual y ante la imposibilidad de que la escuela reconfigure sus procesos de intervención reconociéndose como uno de los únicos espacios “de acogida” en un mundo de inseguridad e inestabilidad, (Feijó y Corveta, 2004), es muy probable que en el mediano plazo, estos niños sean parte de una nueva realidad, en la que un número cada vez mayor de niños y jóvenes indígenas, son portadores de una desesperanza tan grande, que adoptan una ética antisocial para salir lo mejor parados de las heridas psíquicas que les produce las condiciones adversas de vida. Se forman entonces, sobre la base de su exclusión, en un mundo cotidiano que no está marcado por la protesta o por la pasividad, sino por una desesperación, hostil, airada y agresiva (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Los resultados de aprendizaje

Al inicio del ciclo escolar, se pensó que estos niños (as) tenían más y mayores posibilidades de acceder al aprendizaje de la lecto escritura, que sus pares monolingües en raramuri, bilingües con predominio de esta lengua, e incluso que los bilingües funcionales, ya que en la evaluación diagnóstica que se efectuó, fueron los que alcanzaron mayor niveles de dominio del español oral, aunque en lectura y escritura se ubicaron como todos los alumnos, en el nivel prealfabético, (D, Ángelo y Oliva, 2003); lo que es indicativo de los graves problemas educativos que aquejan a la educación en contextos indígenas. Sin embargo, los resultados que alcanzaron al final del ciclo escolar,

mostraron, que fueron el grupo lingüístico con menores avances. De hecho, ninguno de los alumnos logró superar la etapa prealfabética con la que iniciaron el ciclo escolar, a pesar de su notable inteligencia.

Conclusiones

Los resultados permiten afirmar que los problemas de los niños para acceder a los contenidos escolares, entre ellos la escritura; superan con mucho los que tienen su origen en la ausencia de una educación cultural y lingüísticamente pertinente, como lo señalan las tesis del multiculturalismo pluralista. Se matiza, oculta y también se niega la relación insoslayable entre políticas culturales, lingüísticas y de identidad, con políticas sociales de justicia e igualdad (Nash, 2000), evidenciando la necesidad de poner en la mesa de las discusiones el tema de la pobreza y su relación estrecha con condiciones culturales y lingüísticas indispensables en la educación en contextos indígenas.

Los resultados demostraron que los problemas educativos de las escuelas, tienen su origen en la inexistencia de una base suficiente de equidad social, que asegure las condiciones mínimas para el aprendizaje de los niños. Relacionado con ello, aparecen los problemas que impactan en la construcción de los procesos de subjetividad y su relación con la educabilidad, conformando escenarios en los que las dificultades en y para el aprendizaje, exceden la dimensión cognitiva, situándose en los procesos socio afectivos de los niños, cuyas fuentes de sentido, permanecen casi siempre, lejanas del interés por los aprendizajes escolares, en virtud de las condiciones socio familiares que enfrentan. Su mejora, requiere por tanto, de condiciones que no todos los hogares, ni todas las escuelas

pueden proveer; ante la ausencia de políticas educativas que permitan que se conviertan en un espacio educativo en el que las familias en situación de pobreza extrema, adquieren las herramientas para enfrentar y asimilar el cambio, el desarraigo y la inestabilidad (Feijoo y Corveta, 2004).

Se demanda entonces, de un nuevo multiculturalismo que impulse una pedagogía, en la que los niños y sus padres, puedan ver más allá de horizonte de su propia pobreza, pues de la valoración reflexiva de las situaciones que producen su condición social, surge un entusiasmo sin precedentes hacia la escuela y el poder de las ideas; en el contexto de una pedagogía, políticamente informada, socialmente contextualizada, éticamente fundamentada y sensible al poder. (Kincheloe y Steinberg, 1999)

Referencias

- D, Ángelo, E y Oliva J (2003), (coords). Lectura y escritura en contextos de diversidad. Edit. Comunidad de Madrid consejería de educación.
- Feijoo M y Corveta S, (2004). Escuela y Pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del gran Buenos Aires. IPE - UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- González M (2005). Familias y política social en México: El caso de oportunidades. Ponencia presentada en la Reunión de Expertos " Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales. CEPAL., 28 y 29 de junio 2005.
- Hernández R, Fernández C y Baptista P (2008). Metodología de la Investigación IV edición México Edit. Ultra

Kincheloe J y Steinberg S (1999). Repensar el multiculturalismo. Barcelona Edit. Octaedro.

López, N y Tedesco J. (2003). Las condiciones de Educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para su discusión. Buenos Aires IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires

Nash, M (1999) Prefacio de la edición Repensar el multiculturalismo. Barcelona Ediciones Octaedro

Stavenghagen, R. (2001) Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo. Edit. Madrid - Unesco.

