

Familia, escuela y comunidad en la educación del niño popular venezolano

Alida Cano de Faroh

Resumen

Ante la crisis económica de nuestra sociedad venezolana, la educación se presenta como la vía apropiada para lograr cambios sociales que se traduzcan en mejor calidad de vida para nuestros ciudadanos; pero al analizar concepciones y realidades del mundo popular venezolano se ve la necesidad de tomarlas en cuenta, para desarrollar escuelas que permitan al niño de las clases populares adaptarse al sistema educativo formal y lograr su permanencia y prosecución dentro de él.

Sólo así logrará la construcción de conocimientos que asegure su inserción social con verdadera dignidad. Con el modelo de Bronfenbrenner sobre la ecología del desarrollo humano (1993) se analizan tres instancias educativas del niño popular venezolano: la familia, la escuela y la comunidad. Surge enseñada la consideración de la pertinencia del nuevo currículo de educación básica como modelo esperanzador en el logro de una educación justa.

Palabras clave: educación - familia - comunidad - escuela.

Abstract

Due to the great economical crisis our country is facing, education is seen as an appropriate trend of achieving social changes for a better life quality of our people; but, when we analyze the conceptions and realities of the LSES venezuelan world it is necessary to make them into account so as to develop schools that permit the LSES child to adjust themselves to the formal school system, remain and continue within this setting.

Only in this way the child will construct the knowledge required to foster his social integration with truly dignity. Three educational instances of the LSES venezuelan child are analyzed, based on Bronfenbrenner's model (1993): the family, the school and the community. It is considered the pertinence of the new curriculum for Primary Education as a stimulative model of achieving a fair kind of education.

Keywords: education - family - community - school.

Introducción

Nuestro país atraviesa en la actualidad una de las mayores crisis sociales de su historia. FundacredeSA, institución encargada del Proyecto Venezuela que tiene como objetivo la investigación de nuestra realidad social, en un estudio sobre las condiciones de vida del venezolano publicado el año pasado, reportó que un 39,83% de la población, constituida por 8.407.145 personas viven en condiciones de pobreza relativa, mientras que el 41,75% conformado por 9.019.385 individuos, lo hacen en condiciones de pobreza crítica.

A simple vista puede decirse que más del 81% de la población venezolana vive actualmente en situación de pobreza. Ante este desolador panorama, la *educación* se presenta como la vía idónea para, aprovechando el inmenso potencial de nuestros ciudadanos, lograr un cambio social que se traduzca en mejor calidad de vida para nuestra población.

La educación como fenómeno humano, universal e histórico implica sus dos vertientes de acción: la *sistemática* o formal, que se da prioritariamente en la escuela y la *asistemática* (no formal) que se produce en todo grupo social cuando está presente la intencionalidad formativa, sea ésta del educando o del educador. La educación asistemática implica, ob-

viamente, las interacciones dialécticas que vivencia el individuo dentro de su *grupo familiar* y su *comunidad*; la calidad de sus interacciones tempranas en estos grupos va a constituir un factor primordial para su inserción, adaptación y prosecución en el sistema educativo formal. En él la escuela se constituirá en el otro pilar que favorecerá o entorpecerá la labor educativa, facilitando o no la construcción de conocimientos y el desarrollo armónico de la personalidad del alumno o la alumna.

En una investigación que asombra por la vigencia que presenta, a pesar de haberse realizado en 1986, Bronfenmajer y Casanova demuestran la clara existencia de circuitos escolares de excelencia y circuitos masificados que determinan la acumulación desigual del capital cultural, negándole a la base de la pirámide social la apropiación del saber.

De lo anterior se desprende la necesidad de analizar prioritariamente las características y relaciones de la familia, la escuela y la comunidad de nuestras clases populares, ya que es en ellas donde la escuela demuestra su inadecuación, al llevar a un gran número de alumnos a la repitencia de grados y a la exclusión escolar, produciendo con estos hechos el fenómeno que denominamos «fracaso escolar».

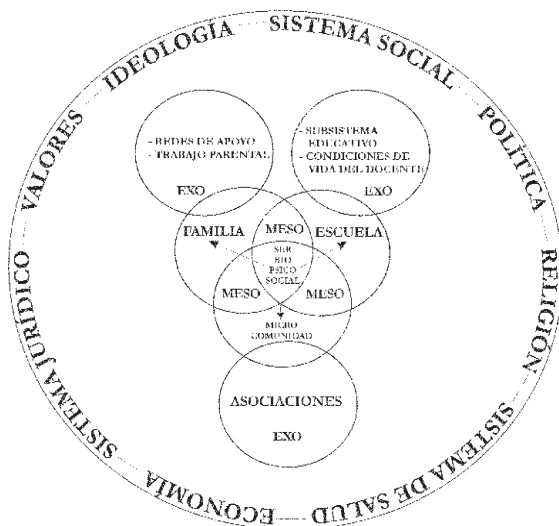
Modelo ecológico de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1987) con su teoría de la «ecología del desarrollo humano» nos proporciona un excelente modelo para el análisis de situaciones sociales, que más tarde (Bronfenbrenner y Ceci, 1993) enriquece al agregar la dimensión biológica a su modelo sistémico. Esta versión bioecológica del desarrollo permite incorporar la consideración de los efectos que el ambiente puede tener sobre el potencial genético del sujeto.

El gráfico que se incluye a continuación deja ver los diferentes sistemas contemplados por el modelo de Bronfen-

brenner. Para su mejor comprensión se ejemplifica cada uno de los sistemas propuestos por el autor con sistemas reales en la vida de los individuos.

El gráfico representa al sujeto como ser biopsicosocial que se implica en relaciones microsistemáticas (cara a cara), también se observa como los microsistemas se relacionan entre sí, para conformar mesosistemas. En los exosistemas el sujeto no está presente, pero van a influir también en su desarrollo y finalmente resulta innegable la importancia y la influencia del macrosistema en los fenómenos sociales de la cotidianidad de los individuos.



La familia popular

Iniciaremos el análisis que nos ocupa revisando las características de la familia popular venezolana, al considerarla el primer microsistema en que el/la niño/a se verá incluido/a, en edades donde la alimentación y estimulación temprana serán determinantes claves para optimizar o no, el desarrollo de su potencial genético.

Alejandro Moreno (1995), psicólogo y sacerdote que ha vivido desde 1981 en nuestros barrios populares investigando y reflexionando sobre sus realidades, afirma que aún cuando son variados los modelos familiares de los ambientes populares, el modelo estructural real y funcionante es el de una madre con sus hijos: una familia matricentrada. La madre popular venezolana generalmente es una mujer sin pareja estable que tiene a su cargo, además de la crianza de los hijos, la satisfacción de sus necesidades básicas, económicas, afectivas y sociales. Esta mujer-madre se vincula a su hijo desde la carencia de su pareja, logrando formarlo para que juegue siempre el rol de hijo y llenando su necesidad de afecto, de forma tal que siendo adulto buscará pareja para satisfacer sus necesidades sexuales, únicas no satisfechas en su vinculación con la madre; así se repetirá el ciclo y será un ausente en la crianza de sus

propios hijos, los cuales constituirán primordialmente una prueba de su masculinidad. El vínculo de la madre con la hija funciona, en cambio, para prepararla para su propia maternidad y duplicar el modelo de mujer-madre. *«No hay en este horizonte espacio para la familia nuclear. El vínculo fuerte circula por vía femenina a través de varias madres pertenecientes a sucesivas generaciones que conviven y comparten sus funciones familiares»* (Moreno, 1995: 417-418).

Mucho más completa y convincente, que lo que puede ser el anterior resumen, es la aguda investigación de Moreno, pero lo expresado basta para plantearnos problemas e interrogantes acerca de la influencia que la familia popular descrita, y muchas veces constatada en nuestras incursiones por las barriadas caraqueñas, puede tener en el proceso educativo de nuestros jóvenes. A continuación esbozamos algunas de las muchas posibles.

En una sociedad machista, donde la inserción al campo de trabajo de las profesiones femeninas se realiza en clara desventaja, si se compara con la de los profesionales masculinos, ¿qué oportunidades tiene la mujer popular, cuya preparación laboral es casi siempre exigua? La respuesta es conocida y vemos que la mayoría de estas mujeres no logran in-

gresos económicos suficientes para sostener dignamente a sus hijos.

¿Repercusiones de lo anterior? Déficits alimentarios en los hijos desde que son bebés, con los concomitantes esperados de diversos grados de desnutrición, condiciones de insalubridad y mala atención sanitaria. Pero no solo sobre el desarrollo biológico de los hijos va a producir efectos la mencionada carencia ya que el apoyo inexistente del marido de turno, en una sociedad donde el modelo pregonado de familia es el de la familia nuclear con un padre proveedor en lo económico, genera profunda insatisfacción en la madre y ello generalmente se traduce en bajos sentimientos de autoestima y actitudes de hostilidad, indiferencia y rechazo hacia el niño. ¿Corolario? Tampoco el desarrollo afectivo y cognitivo de nuestros pequeños de clases populares se produce en ambientes óptimos, a pesar de los esfuerzos de madres y abuelas encargadas del grupo familiar.

La comunidad

Otro microsistema donde niños y niñas, como sujetos en desarrollo, llevan a cabo interacciones educativas cara a cara, es su *comunidad*, en ésta toca a muchos de ellos pasar casi todo el día, debido a que algunos no asisten a la escuela; es por tanto la comunidad una

instancia educativa vital para los niños y adolescentes de nuestros barrios. Al respecto vemos como surgen cada día con mayor fuerza, movimientos organizados de vecinos, que trabajan en la estructuración de diversas redes de apoyo comunitario.

Han surgido así, casas de cultura, bibliotecas populares, guarderías, microempresas de diferente índole, clubes, programas de atención preescolar y a niños descolarizados y hasta organizaciones no gubernamentales (ONG) con personalidad jurídica.

En este movimiento ha jugado papel preponderante la Psicología Social Comunitaria, enfoque que ha sido definido por Montero (1994:3) como:

«Rama de la Psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y el poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar los problemas que los aquejan y lograr cambios en estos ambientes y en la estructura social».

Se desprende de la anterior definición que sólo se logra el cambio social mediante la acción de la comunidad y pudiéramos agregar, citando a Freire (1983), que la praxis debe estar antecedida y precedida de la reflexión, el pensar verdadero y crítico.

Es así como el psicólogo social acorta la distancia entre investigador e investigado, concediendo a éste último el papel de investigador interno y facilitando su involucración en el proceso de obtención de conocimiento y de cambio social, para beneficio de la comunidad.

Mención especial debe hacerse de un proceso comenzado hace seis años en el departamento de psicología escolar de la Universidad Central de Venezuela, donde empleando herramientas de la psicología social, como la investigación acción participativa, y reflexionando teóricamente sobre las acciones puestas en práctica, hemos dado apoyo a varios programas educativos de los centros del niño y la familia (CENDIF) de la Universidad Metropolitana.

Allí profesores y alumnos hemos trabajado con niños y jóvenes desescolarizados y con niños preescolares, logrando resultados tan alentadores en la estimulación del desarrollo cognoscitivo y afectivo, que nos permiten pensar en la sistematización de un enfoque que haga posible el hablar, en un futuro cercano, de psicología educativa comunitaria.

Debe plantearse también la otra cara de la moneda, ya que es bien sabido que la pobreza engendra severos problemas sociales: prostitución, drogas, delincuencia, niños de la calle, pandillas de

niños malhechores que portan armas de fuego, son algunos de los problemas que se viven en nuestros barrios y que masivamente vemos reportados en los medios de comunicación día a día, sin que se vislumbren soluciones para erradicarlos o por lo menos aminorarlos.

La escuela

El tercero y último microsistema que se pretende analizar es la *escuela*, bastión de la educación formal que tiene como objetivo explícito «*el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre [...]*» (*Ley orgánica de educación*, 1980:3). De cumplirse plenamente este objetivo estaríamos preparando al niño para constituir realmente una sociedad democrática, sin embargo, la investigación de Bronfenmajer y Casanova (1986) ya citada, nos demuestra que las diferencias que se observan en la educación formal se traducen al final en la reproducción del sistema social imperante, con pocas posibilidades de que se produzca movilidad social de las clases populares.

Lograr justicia social mediante la educación requeriría de la existencia de una educación liberadora, como la planteada por Paulo Freire (1983, 1984), para que los oprimidos puedan descubrir el mundo de la opresión y se comprome-

tan, en la praxis con su transformación. Para ello es imprescindible dignificar al sujeto, tanto al estudiante como al maestro, «*Establecerlo como persona, respetarlo en sus derechos, exigirle y darle espacio para sus deberes, es garantizar su condición de ser diverso que participa permanentemente desde su condición y características personales y culturales [...]*» (Esté, 1995:21).

Debe entenderse pues, que la educación formal no cumple con su cometido si pretende ser igual y única en todos los ámbitos del país, puesto que a grupos diferentes debe darse respuesta con una pedagogía diferente que responda a las peculiaridades y necesidades del sujeto, a sus propios códigos cognoscitivos y afectivos. ¿Servirá entonces que los sectores dirigentes planifiquen las reformas educativas sin contar con la forma en que los sectores populares ven la escuela y la educación? De nuevo una investigación de Moreno (1997), quien, como mencionamos antes, vive dentro del mundo de vida popular, nos enriquece al informarnos acerca de cómo es concebida la escuela y la educación en ese mundo. A grandes rasgos encuentra que predomina un enfoque histórico de la educación, histórico en el sentido de que se compara lo actual con el pasado, sin proyección de futuro. En esta comparación se opina que la escuela ha perdido su parte huma-

na, sus valores, especialmente el de respeto entendido como un valor muy amplio, que incluye lo referente a la convivencia y el formar para convivir: «*Es educado no aquel que sabe mucho; es educado aquel que puede relacionarse con los otros en una actitud de respeto*». (Moreno, 1997:15).

Se equipara la educación a la crianza, donde familia y escuela forman un todo indisoluble y ésta última es considerada como auxiliar de la primera, contemplando la función de la maestra como la de una madre y no la de una educadora que transmite conocimientos. Debe, eso sí, la escuela (maestra) preparar al niño para la vida, sirviendo de puente entre el mundo popular de la comunidad y el mundo externo, donde está enclavado el trabajo asalariado y las instituciones oficiales o privadas. Para este mundo, donde inevitablemente hay que ganarse la vida, los hábitos de conducta construidos por el individuo para vivir en la familia y en la comunidad popular, no son funcionales. Toca pues a la escuela enseñar hábitos de disciplina, orden, seriedad y respeto en el trabajo. Vemos con lo anterior que, en un momento en que las esferas políticas y gubernamentales de nuestro país aspiran a la globalización y a implementar un proyecto modernizador en la educación formal, los sectores populares conciben la educación como reforzadora

de los hábitos de conducta y los valores propios de su familia matricentrada y de su comunidad. Lógicamente las interacciones mesosistémicas de la familia y la escuela y de esta con la comunidad en que esté enclavada no van a ser fuente de prosperidad y dignidad; parece necesario tomar en cuenta el proyecto popular para ir integrándole elementos y componentes del proyecto moderno de la educación, considerados funcionales para alcanzar la prosperidad y una mejor calidad de vida. La reforma educativa, recién iniciada en nuestro país, parece pensada para comenzar a realizar las interacciones necesarias para construir marcos de colaboración entre escuela, familia y comunidad. En ella se propone un currículo fundamentado en premisas constructivistas derivadas de las teorías de Piaget y Vygotski donde cuatro ejes transversales permearán todas las áreas académicas de la primera etapa de educación básica, son éstos: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo; en la segunda etapa (4º, 5º y 6º grados) se incorpora, además, el eje ecológico.

Como una forma de lograr la adecuación cultural de la escuela al niño, vemos que el proyecto contempla, además del currículo nacional, el que un 30% de los objetivos a alcanzar sean desarrollados mediante un proyecto pedagógico de plantel y de aula. Con todo lo

anterior se espera que el niño alcance a construir cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir.

Este espacio que abre el nuevo currículo, pone en manos del docente la posibilidad de diversificar las estrategias de intervención pedagógica en función de los niños/alumnos que conforman su grupo, creando zonas de desarrollo próximo donde los estados de intersubjetividad lleven al niño desde el funcionamiento interpsicológico (compartido con su familia y su comunidad) al intrapsicológico (su conocimiento personal) de diversos saberes, que la educación formal ve como necesarios para su funcionamiento en una sociedad que aspira a la globalización. Vemos así que la maestra juega un papel protagónico en esta tarea, papel compatible con el que le atribuye la concepción popular, cuando transmite valores importantes para la familia y la comunidad, pero compatible también con las teorías constructivistas y la perspectiva progresista de Freire, quien afirma «*Saber enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción*» (1997: 47).

Ante este esbozo de luz al final del túnel, nos preguntamos ¿Habrá realmente la voluntad política para operativizar la actual propuesta curricular? o ¿instancias

de poder y la resistencia al cambio trabajarán para que caiga en el vacío y se continúe con la educación actual?

Dada la importancia que para el futuro de nuestras sociedades contemporáneas tiene la educación, como vía de cambio social, toca a educadores, psicólogos educativos, sociólogos y otros científicos sociales seguir investigando sobre las características de los sistemas relacionales en que se produce el desarrollo humano y los macrosistemas que median para imprimirles determinadas características. En relación a esto la etnografía ha demostrado un gran valor heurístico y junto con otros abordajes de metodologías cualitativas ha contribuido al conocimiento profundo de las realidades sociales de nuestros países latinoamericanos (Martínez y Vásquez-Bronfman, 1995). Con ello podremos ir ganando terreno en la lucha por una sociedad más justa.

Referencias

- BRONFENBRENNER, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BRONFENBRENNER, U. y CECI, S. J. (1993) «Heredity, Environment and the Question 'How?' —A first Approximation» en Plomin, R. y Mc CELAM, G. E. *Nature Nurture and Psychology*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- BRONFENMAJER, G. y CASANOVA, R. (1986) *La diferencia escolar*. Caracas: Kapelusz Venezolana.
- ESTÉ, A. (1995) *Educación para la dignidad*. Caracas: Fondo Editorial Topykos.
- FREIRE, P. (1983) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- MARTÍNEZ, Y. y VÁSQUEZ-BRONFMAN, A. (coordinadoras) (1995) *La socialización en la escuela y la integración de las minorías*. Madrid: Aprendizaje.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1997) *Proyecto pedagógico de aula*. Caracas.
- MONTERO, M. (1994) *Seminario sobre metodología participativa*. UCV: mimeo.
- MORENO, A. (1995) *El aro y la trama: episteme, modernidad y pueblo*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.

MORENO, A. (1997) «Pueblo y Educación» en *Heteroterapia. Tejiendo el pensamiento desde el otro lugar*. 1-1997, enero-abril, año III, nº 5, pp. 11-24. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.

REPÚBLICA DE VENEZUELA (1980) *Ley orgánica de educación*. Caracas: Congreso de la República de Venezuela.

Alida Cano de Faroh

Licenciada en psicología, UCV; *magister scientiarum* en psicología del desarrollo, UCV; profesora agregado y ex directora de la Escuela de Psicología-UCV; jefe del departamento de psicología escolar; forma parte del comité editor de la revista *Psicología*; especialista en la obra de Vitgosky.