

IDENTIDAD, INCLUSIÓN Y DIFERENCIA: CATEGORÍAS PARA INTERPRETAR LA EXCLUSIÓN

IDENTITY, INCLUSION AND DIFFERENCE:
CATEGORIES TO INTERPRETE EXCLUSION

Mitzi Flores. Universidad de Carabobo
ucmitzyflores@gmail.com

RESUMEN

En la actualidad, suelen adjudicarse a la Educación y a la Escuela problemas sociales tan complejos como la violencia, la discriminación y la exclusión. Los países invierten grandes sumas en mejorar la calidad educativa y asumen costos formidables en función de conseguir ajustarse a unas "Metas del Milenio" que se hacen cada vez más lejanas. A la par, se reportan como grandes logros el mantenimiento de unas tasas estables en cuanto a la matrícula y a la prosecución escolar. Todo ello puede leerse como un renovado interés por la escuela, por lo que allí ocurre y por lo que ella representa políticamente. Desde este contexto, pretendemos debatir el fundamento filosófico de los principios de igualdad, ilustración y libertad que orientan la escuela moderna en general y la venezolana en particular.

Palabras clave: Identidad, inclusión, exclusión

ABSTRACT

Nowadays, complex social problems are mostly attributed to education and schools, such as violence, discrimination and exclusion. Countries invest a great amount of money to improve the quality of education in the pursuit of reaching "The Millenium Goal" which looks further every day. At the same time, it is reported as a positive indicator to keep balanced rates of student registrations and the scholar continuity. This might be interpreted as a renovated interest for schooling, due to what actually happens in its environment and what this politically represents. From this context, we pretend to debate the philosophical foundation of the equality principles, learning and liberty that conducts as a total the modern school and especially the Venezuelan ones.

Key Words: Identity, inclusion, exclusion.

Iguales en la Diferencia

La idea moderna de que la Educación es la vía más expedita para alcanzar el desarrollo individual y colectivo parece sostenerse hasta nuestros días, en especial porque durante los últimos doscientos años la Escuela ha cumplido con el mandato de comunicar aquel espíritu de igualdad, ilustración y libertad: bandera que sin duda alienta las gastadas promesas de progreso de los países más pobres de Occidente. No obstante, es precisamente en el fundamento filosófico de estos principios donde recaerá nuestra crítica, no solo por su inocultable decadencia sino también y precisamente por ser a nuestro juicio, generador de conflictos más que de soluciones.

Por estos días, resulta cuando menos sospechoso contrariar el principio de igualdad en nuestras sociedades pues aunque añejo, es percibido como custodio de la justicia y el equilibrio, además de aparecer históricamente como un anhelo social y como promesa permanente en los discursos pretendidamente progresistas de nuestros gobernantes. Sin embargo, rara vez reflexionamos sobre las ingratas consecuencias de una escuela homogeneizada que a su vez uniforma las experiencias de generaciones en función de tan noble principio.

Ello hace prudente recordar que esta acepción de igualdad es un derivado del discurso ilustrado que ha conseguido su máxima expresión en la famosa proclama "Igualdad, indivisibilidad de la vida..."; la misma que se gestó como consigna de la Revolución Francesa y sobre la cual descansa mucha de la formación de ciudadanía que hoy sintetizan documentos considerados para muchos como fundamentales. Tal es el caso de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que normaría la convivencia de las llamadas culturas civilizadas.

Como sabemos, tales principios, en tanto regidores de la Escuela, surgen como oposición a la educación principesca puesto que ésta era impartida en palacio o en centros religiosos por tutores de una cultura extraordinaria contextualizada en los saberes de la época. Mientras que por el contrario, el surgimiento de la Escuela tal como la conocemos, obedece a las múltiples exigencias de la plebe de un espacio para la formación elemental -demanda que por cierto no siempre fue bien aceptada por los gobernantes- donde los más pobres recibían lecciones rudimentarias de sus iguales algo más instruidos en lugares y ambientes precarizados (Dussel, 2004).

Reseña esta autora que la más clara expresión de la política educativa de la igualdad se remonta a la propuesta de Michel Lepelletier, uno de los más radicales ideólogos de la Revolución Francesa, cuyo modelo educativo se fundó en las “Casas de la Igualdad”; sitio donde se educaría a niños y niñas de 5 a 12 años, en el ideal de país y se les formaría como ciudadanos perfectos para la sociedad futura. Así el Estado debería educarlos sin distinciones o excepciones para que “... todos, bajo la santa ley de la equidad, reciban el mismo vestuario, la misma alimentación, la misma instrucción, el mismo cuidado” como reza su cita a Chevallier y Gosperrin (2004, p. 307). Este discurso alcanzó cumplir los dos siglos, pero fueron suficientes para que la sociedad se percatara de la anulación de la identidad y de la homogeneización a la que se sometió tanto a docentes como a infantes con la excusa de educar sin distinciones y para la igualdad.

En este mismo orden, es pertinente comentar cómo estas ideas fueron asumidas por la Escuela y, más específicamente por la administración del currículo. Por ello urge citar a Hamilton (1989) quien alega que una de las ideas fundantes y más extendidas de esta Escuela hasta nuestros días, era la de impartir información a través de un método exitoso y con ello garantizar su multiplicación a grupos cada vez más grandes sin que fuese un problema considerar la mediación propia de los actores involucrados. En otras palabras, y como corolario, se afianzó la suposición simplista de que el “efecto cascada” por sí solo sería garante de la comunicación de los saberes.

Aunque todavía conservamos algo de apego a la generalización de los programas y del currículo y justificamos ciegamente la uniformidad, históricamente ha quedado plenamente argumentada la aberración de una escuela normalizadora que desvaneció la diferencia y la identidad con la excusa de la equidad. Y lo más crítico aún de estas ideas es que se consideró la diferencia como condición ontológica, propia del Ser y no como concepto móvil y dinámico, lo que aún hoy se repite como “regla de oro” para algunas instituciones y docentes.

No obstante, en la escuela actual, parecen no haber cambiado mucho las cosas y pasado poco más de doscientos años de estos hechos, pretendemos contentarnos con la ilusión de un mundo de iguales que es políticamente conveniente pero que implicaría la negación de lo distinto, de la diversidad. No me refiero solo a la imposibilidad de que nuestras escuelas urbanas del presente atiendan la diversidad cultural

con atención bilingüe para las comunidades o etnias que así lo requieran, o que ofrezcan siquiera situaciones de mediación entre los diferentes momentos evolutivos o cognitivos en los que se encuentran niñas de un mismo grupo etario. Tampoco hablo de la idea de respetar el libre culto y las tradiciones de las llamadas minorías religiosas en el espacio escolar. No, me refiero a que abordemos las identidades de quienes reciben el servicio educativo con criterio de diversidad, que consideremos como importante saber quiénes son verdaderamente esas personas con las que nos relacionamos durante el año escolar.

Preguntémosnos ¿Por qué dedicamos tanto tiempo a rutinas sin sentido en la Escuela? ¿Por qué los salones/aulas se parecen tanto entre sí?, ¿Por qué creemos que si nos acercamos afectuosamente a nuestros/as niños/as perderemos su respeto? ¿Quién de nuestros niños/as estará contento/a con recibir el mismo trato que los demás? ¿Cuántos/as realmente aceptan vestir uniformes exactamente iguales a los del resto, y por qué es éste un requisito para ingresar y permanecer en la Escuela? ¿Por qué estamos en la obligación de leer los mismos textos, copiar las mismas frases, responder el mismo examen?... Son estas las preguntas que guían nuestra reflexión y que nos inquietan permanentemente, en especial cuando las instituciones escolares parecen olvidar que nuestros niños, niñas y adolescentes viven la más frenética aceleración de la realidad que muchos han dado en llamar globalización, la que por cierto nos impone interrogar la necesidad de nuestra profesión y su ejercicio a corto plazo.

Escuela: dentro y fuera

Sabemos que hacer vida dentro de la escuela tiene profundas implicancias de orden simbólico tanto para quienes ingresan a ella como para quienes se quedan fuera. Cualquier niña que la inicie alrededor de los cuatro años, aprende rápidamente a “comportarse” como un/a escolar. Con poco menos de seis meses de haber iniciado la educación formal, resultan comprensibles como reportan recientemente Almériida y Medina (2011), la negativa de los/as infantes a cumplir con las asignaciones, su apatía ante las actividades rutinarias, la falta de espontaneidad con respuestas que se orientan a la deseabilidad y aceptación social, inseguridad/miedo al tomar decisiones simples en cuanto a la realización de las tareas escolares y sobre todo a decir lo que se piensa. Éstas, entre otras situaciones, son expresión de lo que podríamos llamar la rutina de la obediencia que se delata en las actividades de

control instauradas en nuestras aulas; descritas ampliamente por Esté (1999) en clara alusión teórica a la obra de Foucault (2005). Ellas desde luego, están matizadas con las características propias de la maestra que recibe cada niño/a; no obstante, hasta la más coherente y formada deberá hacer saber a todos que la escuela es un lugar en el que están permitidas algunas libertades y no otras como por ejemplo hablar, levantarse del pupitre, o ir al baño cuando se necesite.

De modo que no nos sorprende la rápida “domesticación” de las inquietudes infantiles que deben acomodarse a las expectativas que la institución, la familia y la sociedad demandan. Siguiendo a Almérida y Medina (2011), destacamos cómo los infantes identifican a la maestra y su manera de relacionarse con ellos como elemento de riesgo del abandono escolar. Ello, no podría ser más coherente si nos percatamos de las características de la dinámica que se da en función del poder administrado por la maestra en detrimento de la anhelada participación en democracia y el disfrute de los derechos que es promesa incumplida de la Escuela en el mundo moderno y que se le niega a los/as infantes quienes fungen siempre como los subalternos/as del sistema educativo.

Enseñanza de la exclusión

Como la argentina Dussel (2004), consideramos que los estudios de Popkewitz (1991) y Hunter (1998) son claros referentes argumentativos de la paradoja de una escuela que enseña la “igualdad y libertad”; con un discurso de obediencia y la exclusión. Tal vez por esa contradicción, como ellos, nos sentimos en la obligación de interrogar ese tan extendido relato según el cual la educación es la única manera de superar la pobreza, de formar en los pueblos una cultura democrática y la única vía para civilizarnos. Más allá de nuestras propias convicciones al respecto, consideramos oportuna esta discusión precisamente porque la instrumentación de estos principios ha evidenciado su fracaso y la nulidad de su eficacia. Sin embargo, resulta contradictorio que creamos en estas premisas y a la vez dejemos ir tan fácilmente a nuestros niños/as de la Escuela.

Persiste y es común en nuestros/as docentes y directivos/as la narrativa de que la escuela y la educación son los únicos caminos para el progreso sin reparar mucho en la forma de hacerlo. Pero cuando en un país las cifras de repitencia y consecuente abandono de la escuela se hacen notorias a pesar de los esfuerzos por incrementar la matrícula y por mantener a los/as infantes en la misma, cabe preguntarse sobre las

condiciones de la escuela que los/as deja desprovistos/as de atención, las características de la maestra que no puede o no sabe cómo afrontarlo y, especialmente, sobre el contexto institucional que normaliza esta práctica y hace invisible la situación atribuyéndola a “anomalías” generalizadas como las condiciones socio-económicas de las padres, la disfuncionalidad de la familia o a la falta de interés de los/as propios infantes.

Como sabemos, la cuestión es mucho más compleja que este arbitrario, unidimensional e ineficiente razonamiento, pues la revisión de la cultura escolar, de la dinámica familiar y de las condiciones particulares de vida de quienes finalmente quedan fuera de la escuela merece una interpretación más cercana y consistente que resignifique este entramado y arroje respuestas que nos ayuden a reorientar una educación más inclusiva. Se dé ésta en los espacios convencionales o no.

Como ha sido obvio, la exclusión también se gesta en la escuela. Ese apartheid educativo descrito por Gentili (2002) no es una exageración ni se trata de un simple recurso literario. Somos quienes participamos de la represión más sutil -que a veces no lo es tanto- también responsables de la caída de las matrículas, especialmente en los espacios más vulnerables. En un muy agudo análisis, nuestro autor critica la creciente normalización y sucesiva naturalización de la exclusión que otrora nos habría espantado e indignado. A su juicio, ésta ha pasado a convertirse en un dato banal en las pantallas y páginas de los medios masivos y en un “porcentaje en franca disminución” según palabras de los voceros oficiales. Ello finalmente reduce a dígitos la cruda realidad de una pobreza intergeneracional de quienes a su vez heredan una Escuela en condiciones de inhabitabilidad, perfectamente segmentada para los estratos sociales IV y V y una Educación precaria con docentes de escasa formación y cuya situación socio-económica es apenas un poco menos brutal que la de sus propios estudiantes.

Lo crudo, es que hemos perdido el criterio para ponderar la exclusión de quienes están en nuestro entorno y lo hacemos en la medida en que justificamos su situación con frases como “podrían salir de la pobreza si se lo propusieran” o “esa es la vida que escogieron”. Como Bauman (2008), consideramos que la diferencia es zanjada por el “nosotros” que de alguna manera se siente a salvo y distante de tal situación bajo el amparo del miedo que nos generan la pobreza y los pobres. Su texto nos hace recordar la composición de la underclass o sub-clase constituida por desempleados, analfabetas, madres solteras, alcohólicos, etc. de

quienes popularmente se dice “están así por falta de voluntad”. Se trata de los sectores socioeconómicamente más deprimidos que al ser juzgados por el consumo en tanto elemento de discriminación social, se les impone una presión adicional, pues deben incurrir en el gasto simbólico y sumar vergüenza al hecho de ser pobres. Para ellos, no hay posibilidad de ascenso social y menos, para su descendencia porque son ellos, precisamente los más proclives a abandonar la escuela.

Manual para la exclusión

Referiremos a Castel (2004), para señalar tres tipos de exclusión social cuya eficacia ha sido probada históricamente. La primera es la más reseñada; y se refiere a la supresión y exterminio completo de grupos étnicos o religiosos con persecución abierta y declarada (pensemos en la conquista de nuestros territorios, en la Alemania nazi o en la actual Palestina). Un segundo tipo, se relaciona más con la reclusión que por “nuestro bien” hemos establecido como penalización en nuestras sociedades; así tenemos la cárcel, el manicomio, el hospital, la escuela especial, la casa de abrigo, entre otras. Todos propios de la sociedad de control descrita por Foucault (2005) que nos libera de la posibilidad de ver y convivir con aquellos que son diferentes a nosotros/as por las más disímiles situaciones.

El tercero, y más importante para este estudio, es el que segrega incluyendo en la idea naturalizada y generalizada de que existe una deficiencia, limitación o subalternidad propia que le atribuye una condición de inferioridad a cierto grupo de personas que, aunque sin discapacidad aparente, no ejercen plenamente su ciudadanía ni están en situación de defender sus derechos. Se trata una vez más de quienes tienen la condición de inmigrantes y/o indocumentados, desempleados/as y sub-empleados, infantes abandonados y los que constituyen la cada vez más creciente estadística de los apartados de la escolarización.

García Roca (1995) también presenta la exclusión en una triada, sólo que la suya se ciñe al lugar que se ocupa en el espacio social descrito en categorías polares. De tal modo que el primer tipo se refiere a la posición que se ocupa según el estrato socio-económico, lo que nos podría definir como “los de arriba o los de abajo”. El segundo, alude al ajuste o seguimiento a las normas establecidas y presenta a los “adaptados” como normales y a los renegados como “inadaptados”. Finalmente, están quienes son expulsados del sistema por no encajar en él: esos son los excluidos. En su análisis este grupo está constituido por los más

pobres, quienes quedan desafiados, desarraigados y definitivamente desvinculados. Son aquellos quienes son superados por fuerzas que les trascienden como sujetos y por tanto no deciden su destino.

Luego de esta reseña, las preguntas obligadas para quienes educamos serían ¿Cómo generar alternativas de formación para quienes no consiguen en la Escuela respuestas ni opciones para incorporarse a la vida social más que la obediencia, la igualación y la sumisión? ¿Somos conscientes de que nuestro esfuerzo debe orientarse precisamente a ofrecer un mejor servicio y ayudar a mantener vínculos estrechos con los grupos más necesitados? O por el contrario, debemos asumir con naturalidad y sin mucha crítica la idea de que a la larga estos grupos dejarán la escuela por su escaso atractivo y/o por sus difíciles condiciones de vida.

En nuestra opinión y como respuesta, podría ser útil debatir la condición de subalternidad de nuestros infantes e interpretarla como una especie de resistencia a la norma que impone el poder representado en este caso, por la Escuela en tanto heredera institucional de las formas de dominación. Esta conclusión tiene su asidero en la valoración de la identidad pues creemos como Giménez (2009) que esta tiene su fuente en la cultura. Finalmente nos corresponde admitir como ha quedado implícito, que la construcción de la identidad es un fenómeno complejo que está vinculado indudablemente a las predisposiciones individuales pero también a diferentes elementos contextuales propios de la cultura que se comparte, a los espacios de socialización y muy especialmente, al proceso educativo que se vivencia.

REFERENCIAS

- Almérica, M. y Medina, A. (2011): La cultura escolar desde la perspectiva de los niños y niñas del CEI "Bárbula II". Tesis de grado presentada para optar al título de Licenciadas en Educación mención Educación Inicial. Mención publicación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.
- Baumann, Z. (2008): Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Gedisa. Barcelona.
- Castel, R. (2004): Encuadre de la exclusión. En Karsz, (comp.): La exclusión: bordeando sus fronteras. Definición y matices. Gedisa. Barcelona.

....

- Dussel, I. (2004): Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva post-estructuralista. En Cuadernos de Pesquisa. Vol 34, No. 122. (p. 305-335).
- Esté, A. (1999): El aula punitiva. Descripción y características de las actividades en el aula de clases. UCAB. Caracas.
- Flores, M. (2009): Espacios educativos para los otros. Conferencia presentada en la Jornada: La Educación No Formal: su Diversidad en el Aula Hospitalaria, Escuela y Comunidad. (UC, FACE). Noviembre, 2009. Valencia.
- Foucault, M. (2005): Vigilar y castigar. El Nacimiento de la prisión. Siglo XXI. México.
- García Roca, J. (1995): Contra la exclusión. Responsabilidad política e iniciativa social. Sal Terrae. Cantabria.
- Giménez, G. (2009): "Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas". En Frontera Norte. Vol 21, No 14. (7-32) México. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13604101>
- Gentili, P. (2002): La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. Ponencia presentada el 20 de setiembre en el Paraninfo de la Universidad de Sao Paulo. Brasil. Disponible en: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:NrT6lf2Kkj0J:www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili>.