



La pobreza como obstáculo a la educación: Una reflexión desde las condiciones familiares e institucionales

Poverty as an obstacle to education: A reflection from family and institutional conditions

José Rodrigo Camacho Ortiz^{a1}

^a  joserodrigocamacho.92@gmail.com  0000-0002-2361-5556

¹ Instituto Superior Intercultural Ayuuk, México

Recibido: 07-03-2017 · Aceptado: 23-08-2017 · Publicado: 2017

Resumen

Hablar de la educación contrastante a las condiciones socio económicas de las familias, es hablar de un panorama de abstencionismo educativo, y al mismo tiempo es hablar de las condiciones que imposibilitan que la educación suceda, donde más se necesita, pero también es hablar de tener en cuenta dentro de estos factores, elementos más allá de lo económico, y que se dan dentro de esta serie de condiciones existentes, por ejemplo, si miramos décadas atrás, podríamos observar todo un historial claro de menor matriculación, como de menor grado de estudios sobre todo en el ramo femenino, entonces, toca cuestionarnos si las condiciones marginativas económicas son las principales culpables ¿o acaso realmente reside en la toma de decisiones a nivel familiar?

Palabras clave : pobreza; educación; condiciones familiares

Abstract

To speak of education in contrast to the socio-economic conditions of families is to speak of a panorama of educational abstentionism, and at the same time it is to speak of the conditions that make it impossible for education to happen, where it is most needed, but it is also to speak of having into account within these factors, elements beyond the economic, and that occur within this series of existing conditions, for example, if we look back decades, we could observe a clear history of lower enrollment, such as lower degree of studies especially in the female sector, then, it is time to question whether marginal economic conditions are the main culprits, or does it really lie in decision-making at the family level?

Keywords : poverty; education; family conditions

*

*. Esta versión del marcado fue hecha por Realidad e Historia (Concepción, Chile) en 2026 sobre la base del XML original de la revista. Se normalizó el uso del identificador persistente ARK, el elocation ID y nuevas galeradas XML-JATS, EPUB, HTML y PDF. A excepción de lo antes explícitamente mencionado, no se realizaron cambios en el artículo. Las versiones anteriores se encuentran en Zenodo 10.5281/zenodo.4291041 y AmeliCA 2511674004.

Hablar de la educación contrastante a las condiciones socio económicas de las familias, es hablar de un panorama de abstencionismo educativo, y al mismo tiempo es hablar de las condiciones que imposibilitan que la educación suceda, donde más se necesita, pero también es hablar de tener en cuenta dentro de estos factores, elementos más allá de lo económico, y que se dan dentro de esta serie de condiciones existentes, por ejemplo, si miramos décadas atrás, podríamos observar todo un historial claro de menor matriculación, como de menor grado de estudios sobre todo en el ramo femenino, entonces, toca cuestionarnos si las condiciones marginativas económicas son las principales culpables ¿o acaso realmente reside en la toma de decisiones a nivel familiar? Por ejemplo, cuando una familia en estado de pobreza se ve en condiciones para mandar a sólo uno de sus hijos. ¿Bajo qué criterios eligen tanto si es hombre como si es mujer? O en el caso de las zonas marginadas, donde no sólo hay pobreza, sino que se aúna la carencia de bienes y servicios (servicios educativos, en este caso) ¿En buena parte el problema de escolaridad se resolvería implementándoles escuelas, o hay que resolver primero las carencias de ingresos económicos familiares?

No pienso abordar el tema de la educación desde una manera tan específica ni ahondada dentro de determinadas vertientes como la interculturalidad o la inclusión de género, sino colocar una premisa concreta sobre el debate educativo que tiene como propósito proponer una reflexión sobre lo que considero se encuentra como uno de los pilares fundamentales para crear las condiciones de la educación, incluso anterior a las mismas instituciones educativas, precisamente pues, sobre la capacidad económica de las familias como dadora de las condiciones que posibiliten el que los hijos de éstas puedan asistir a las escuelas y mantenerse en ellas pudiendo cumplir sus propósitos, es sin embargo, un asunto un tanto más complejo, pues no por el hecho de que la economía familiar se presente como uno de los posibilitadores de la escolaridad, quiera decir que la razón para que los hijos estudien o no se reduzca a la mera capacidad de dichas familias para sufragar dichos costos (de estudio), ¿O sí?

Los retos de la educación en el momento contemporáneo no podemos observarlos desde un solo centro, ni como concernientes a una solución unilateral, es decir, los retos que competen cuando hablamos de la educación en un sentido actual deben entenderse en una manera variopinta, de diversos matices; entiéndase entonces que me estoy refiriendo a las diferentes necesidades y propuestas de cambio provenientes de diversas corrientes ideológicas que se han venido tejiendo durante años y que actualmente se presentan en luchas concretas (y diversas) dentro de la cuestión educativa, como la cuestión de género en las escuelas, propuestas de modelos interculturales, debates sobre un estado laico en la educación, modelos transversales de estudio escuela-familia como respuesta a una mejora en la calidad educativa del estudiante, etc.

Sin embargo, atendiendo a razones más inmediatas, en cuanto a la realidad vivida por la mayoría de la población mexicana, es pertinente pensar en el factor socio-económico como dador de las condiciones que posibiliten el estudio para los hijos de las familias mexicanas, y que curiosamente desde ahí, se puede empezar a abordar y reflexionar algunos otros retos sobre la educación, como la cuestión de género, por ejemplo, pues, como he mencionado en un principio, la capacidad económica como posibilitadora de la escolarización, se encuentra en una posición crucial para entender el fenómeno de abstinencia escolar o la no escolarización desde las diversas perspectivas que se aborden.

La escolaridad y los programas públicos

Es importante para el Estado generar las condiciones dentro del campo nacional para que la educación de su población sea una realidad y tenga el lugar prioritario que merece, después de todo, el desarrollo de un país depende tremendamente de las ciencias, cultura y tecnologías que dentro de éste se produzcan, así como por ejemplo, entre mayor educación exista, mayor será la capacidad de competencia internacional de un país. El gobierno mexicano ha realizado "esfuerzos" claros con el fin no sólo de incentivar, sino de garantizar la educación para los sectores con mayor dificultad para lograr la escolaridad, por lo menos en educación básica, y aunque no han sido exitosos de manera impecable (y en muchos casos, simplemente no han sido exitosos), quedan dentro de una resolución de aprendizaje.

Por ejemplo, el programa PROGRESA, un programa de Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC) que tuvo un claro impacto dentro de muchas familias mexicanas de bajos niveles socio económicos, tenía un claro condicionamiento para las familias beneficiadas en cuanto a la educación se refiere, y es que otorgaba dinero a las familias beneficiadas siempre y cuando sus hijos se encontraran asistiendo a la escuela (de manera regular), así mismo el programa les entregaba más dinero si el nivel de estudios en el que se encontraban los hijos era mayor, ésto con el fin de asegurar la intención de permanencia en las escuelas por parte de los padres (Banerjee y Duflo, 2012).

Para que el programa tuviese aceptación política y fuera una realidad su implementación por lo tanto, los pagos se presentaron como compensaciones a las familias por los salarios que dejaban de ingresar cuando sus hijos empezaran a asistir al colegio en lugar de ir a trabajar y aportar al núcleo familiar, aunque el mensaje en el sentido práctico era concreto: El tener hijos y no tenerlos dentro del sistema escolar resulta costoso.

Desatendiéndonos de la cuestión del desempeño escolar, el programa mostró resultados positivos en cuanto al aumento de número de estudiantes matriculados, "este programa impulsaba significativamente la matriculación, especialmente en el nivel de enseñanza secundaria, donde las niñas pasaron del 67 por ciento al 75 por ciento y los niños del 73 por ciento al 77 por ciento" (Banerjee y Duflo, 2012, p. 111). Las niñas tuvieron un aumento del 3 por ciento mayor que los niños, que ya previamente contaban con un número mayor en la matrícula. Esta diferencia porcentual puede terminar siendo un reflejo de una característica del programa, y es que se otorgaba más dinero a las familias si se trataba de niñas que de niños, esto con el fin de incidir sobre la desigualdad de género, de manera que en el caso de las niñas en las ruralidades y en medio de la pobreza normalmente víctimas de una lógica conservadora familiar dada dentro de estas condiciones, fueran enviadas a la escuela por sus familias debido ya que les resultaba monetariamente más beneficioso; en otro caso, bajo esta misma lógica, la situación que se esperaría sin la existencia de dicho programa (o incluso en la situación donde el pago fuera menor en niñas que en niños) es que se le adjudiquen a las menores objetivos de vida impuestos correspondientes a una determinada visión sobre sus proyectos de vida por parte de sus mismos núcleos familiares, como por ejemplo (y aunque suene a cliché) "buscar marido", o quedarse en casa hasta tener la edad para hacerlo, o simplemente verse envueltas en prácticas específicas

vinculadas directamente al asinamiento en el hogar como en una preparación como amas de casa para una vida futura correspondiente a esta dicha visión, lo que lleva a una limitación del potencial que pudiese ser aprovechado en el espacio escolar (aunque dicho espacio resulta incompatible con estos modelos familiares predeterminados).

Esta situación como ejemplo nos indica que la razón del abstencionismo en cuanto al género no precisamente puede provenir de un factor meramente económico, sino cultural que termina definiendo a los escolarizados del hogar, así también nos plantea una situación determinante en cuanto al papel del Estado en su obligación de proporcionar el elemento educativo a las familias con menos posibilidades de acceso, necesitando a la vez ser sensible a la diversa gama de factores sociales que pueden presentarse.

En el caso de que las familias de los niveles socio económicos más desfavorecidos consideraran la educación como una prioridad con enormes beneficios a largo plazo, pero que simplemente no pueden acceder a ella sino hasta determinados niveles básicos, entonces la necesidad de proveer educación de una forma vertical y hacia abajo desde el Estado resulta más que pertinente, es decir, del Estado a la sociedad directamente, como a manera de subsidios pareciera entonces, la mejor vía para la garantía de las condiciones de escolaridad que a futuro pudieran generar mejores condiciones en la calidad y nivel de vida de las familias y perpetuar las posibilidades de acceso a la educación tanto para hombres como mujeres dentro del esquema familiar.

En Indonesia, por ejemplo, después del aumento del precio del petróleo en 1973, el general Suharto, al mando del país en ese entonces, tomó la decisión de construir colegios de manera exacerbada dando prioridad a las zonas con mayor número de niños sin escolarización. El programa basado en la oferta y no en la demanda educativa, fue un éxito, por lo que si la falta de escuelas dentro de las zonas que sufrieron dicha implementación fuese un reflejo de la falta de interés por la educación de las familias residentes, el programa simplemente habría sido un fracaso. (Banerjee y Duflo, 2012).

En este sentido, el pensamiento o la causa a la cual avocarnos para hablar de políticas públicas que den como resultado una mayor población escolarizada ya no sería pensar en políticas públicas que "busquen" incentivar la educación, sino que necesitamos políticas públicas que "creen" las condiciones que puedan generar las posibilidades para que la educación exista en los lugares carentes de ésta, por lo tanto, los programas de Transferencias Monetarias Condicionadas como PROGRESA resultarían incluso fuera de lugar a las necesidades reales de las zonas con mayor carencia educativa.

La pobreza y el mercado laboral en tiempos de educación

Pero entonces ¿Qué no se trataba de un problema económico? En este sentido, retomando una postura diferenciada, si la solución fuera sólo colocar escuelas donde existe menor grado de escolaridad, eso no garantiza que vayan a tener éxito, cuando existen factores de pobreza mezclados con una cultura resistente a la escolarización. Es un hecho que las familias con una baja o casi nula escolarización tienen prioridades ligadas fuertemente al factor económico, como sobrevivir, por ejemplo (aunque pueda sonar extremista); es un hecho también de que la pobreza coloca a las familias que se encuentran dentro de ella en una situación limitante de acuerdo a las posibilidades de acción cotidianas extra laborales, es decir, terminan involuntariamente

coartadas de darse el tiempo y espacio para actividades culturales o recreativas que forman parte de una vida digna; de acuerdo a la resolución del H. Consejo de Representantes de la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos (2016), el salario mínimo vigente para este año a partir del 1ero de Enero se encuentra en \$80,04.

Y es que la pobreza en México sólo a nivel estadístico es cosa seria, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2015) estima un total de 55.3 millones de pobres² del total de los prácticamente 120 millones de mexicanos establecidos por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2015, es decir, casi un 50% del total de la población en México.

Y asusta más cuando pensamos en que el problema no sólo es la cantidad, sino la tasa de aumento de ésta: En un estudio publicado en 2015 por el Instituto de Estudios para la Transición Democrática (IETD), de acuerdo a los resultados proporcionados por el trabajo del INEGI y CONEVAL, cada se día se han agregado 2 470 personas al mundo de la pobreza dentro de los dos primeros años del actual sexenio, dicho de otra manera, se han sumado a lo largo de estos dos años mencionados dos millones de pobres más, a cambio de la reducción de tan sólo 87 000 pobres extremos menos.

Está claro que la pobreza no se puede entender sólo por los ingresos monetarios a nivel familiar, sino que hay que tomar en cuenta elementos de marginación de diversa índole, la capacidad económica de las familias es clave para que éstas puedan asegurarse una mayor calidad de vida. Es común que familias en estado de pobreza (y sin la capacidad holgada de proveerle la posibilidad de estudio a sus hijos) terminan haciendo incurrir a los menores del hogar al trabajo infantil con el fin de que contribuyan al ingreso total familiar coartando sus posibilidades de estudio, y en caso de que ya se encuentren estudiando, reduciendo enormemente su calidad en el desempeño.

Aquí hay un punto interesante en cuanto al género y los resultados en el aula de los que había prescindido anteriormente, y es que al hablar del trabajo infantil en lo que deberían aplicar períodos enteramente dedicados a la vida escolar, los chicos son los principales afectados.

De acuerdo a Mingo (2010), en un panorama similar en la situación escolar, pero en Brasil:

Considerando la población en conjunto, en 1960 los hombres tenían como media 2.4 años de escolaridad y las mujeres 1.9; en 2004, los hombres estudiaban 6.9 años en promedio y las mujeres 7.9 (IBGE, 2005). En 2003 eran analfabetos 1.6% de las chicas de 15 a 19 años y 3.6% de los muchachos con la misma edad; ese mismo año, las mujeres eran mayoría en los cursos finales de la enseñanza básica y representaban 60% de quienes completaban la secundaria (MEC-INEP, 2003). (p. 200).

De acuerdo a estas estadísticas enfocadas a la idea del trabajo infantil, y de acuerdo las razones ofrecidas para explicar la razón de la menor escolaridad de los hombres, se debe a la participación de éstos en el mercado laboral. Por ejemplo, Mingo (2010) menciona:

Datos oficiales indican que de un total de 5.3 millones de niños y jóvenes entre cinco y 17 años que trabajan en 2004, 3.4 millones eran del sexo masculino, la mayoría de edad superior a los 14 años (IBGE, 2005)

Sin embargo, existen casos contrarios que establecen diferentes pautas, aunque con ciertas características esenciales; Banerjee y Duflo (2012)⁶ mencionan a cerca de un estudio del Banco mundial que llegó a la conclusión contraria respecto nuestra premisa inicial sobre la pobreza como principal limitante para la escolaridad, tomando el factor de género como mediador, enfocado específicamente en el femenino; se ofrecieron a familias con niñas dentro de la edad escolar cantidades que iban entre 5 a 20 dólares PPC al mes, basado en un sistema de Transferencias Monetarias Condicionadas. En un grupo, el dinero se encontraba condicionado a la matriculación de las niñas, y en el otro no, es decir, sólo se les otorgaba la transferencia, sin el condicionamiento de la matriculación, así también existía un tercer grupo que funcionaba como grupo de control, el cual no recibía transferencias; al paso de un año el "fracaso escolar" había descendido un 11 por ciento en el grupo de control (sin las transferencias) y sólo descendió un 6 por ciento entre las familias beneficiadas.

Parece entonces que los resultados de la escolaridad, tratados desde un nivel meramente estadístico es necesario que sean abordados desde un enfoque más contextualizado, no sólo desde una perspectiva económica, sino sociocultural, dentro del espacio específico en el que cada familia se encuentre, así como también pensando en una serie de factores que posibiliten no sólo el acceso, sino la permanencia escolar.

Siendo así, nuestro discurso premicioso basado en la idea de pobreza se resignifica, de manera que aunado a la carencia de determinada tasa de ingresos económicos, implica a su vez un fenómeno de marginación de acuerdo a las respectivas geografías sociales, y las condiciones específicas dadas dentro de cada una de éstas geografías.

Referencias

- Abhijit Banerjee y Esther Duflo. 2012. Taurus.
Transición Democrática. 2015. Bertha Trejo.
de Desarrollo. 2015. CONEVAL.
INEGI. 2015. INEGI.
Araceli. Mingo. 2010. IISUE.
Salarios Mínimos. 2016. Diario Oficial de la Federación.