

DERECHO A LA EDUCACIÓN Y CAPITAL CULTURAL. EL CASO DE LAS MADRES DE LOS NIÑOS DE UNA ESCUELA COMUNITARIA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LA BUAP

AMARIANI FERNANDA RAMÍREZ AZCATL
CARLOS ENRIQUE SILVA RÍOS
KARLA M. VILLASEÑOR PALMA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN DESIGUALDAD SOCIAL, INCLUSIÓN, TRABAJO Y EMPLEO

RESUMEN

En el mundo, hay cerca de 900 millones de personas en pobreza extrema, de las cuales casi la mitad son niños y niñas. Aun cuando la matriculación escolar ha aumentado, el número de niños de que no asisten a la escuela ha aumentado desde 2011. En México, hay 6.1 millones de niños y jóvenes entre 3 y 17 años de edad que no asisten a la escuela. En el caso de Puebla, de 362 mil niñas y niños de 3 a 5 años, 108 mil no asisten a la escuela. En el caso concreto de la colonia donde se realizó este estudio, Barranca Honda, existen al menos 40 niños que no asisten a la escuela. En este sentido, se llevó a cabo una investigación para conocer el capital cultural de las madres de los niños que asisten a la Escuelas Comunitaria del Centro Universitario de Participación Social (CUPS) ubicada en la Colonia Barranca Honda de la Ciudad de Puebla, bajo el supuesto de que las madres inciden significativamente en la trayectoria de no-escolaridad de sus hijos e hijas. Se exponen solamente los resultados preliminares del análisis de 6 entrevistas realizadas a padres y madres de entre 29 y 47 años de edad, utilizando el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti. Se concluye que el capital cultural de las madres tiene unos lindes que no favorece el desarrollo de los niños. Consideramos necesario ampliar esos límites a través de las escuelas comunitarias del CUPS y los aportes pedagógico-sociales de los investigadores universitarios.

Palabras clave: Capital cultural, pedagogía social, escuelas comunitarias, desigualdad social.

Introducción

En el mundo, según UNICEF (2016) hay cerca de 900 millones de personas que viven con menos de 1.90 dólares diarios; de esos 900 millones, casi la mitad son niños y niñas. Aun cuando sus familias (cuando las hay) luchan para brindarles salud y nutrición básicas, el esfuerzo no suele rendir frutos. En 2014, por ejemplo, alrededor de 160 millones de niños presentaban retraso en el crecimiento (UNICEF, 2016). Al mismo tiempo, aun cuando las cifras de matriculación escolar en muchas partes del mundo han aumentado, el número de niños de 6 a 11 años que no asisten a la escuela ha aumentado desde 2011 (UNICEF, 2016). De acuerdo a la misma UNICEF (2016), en el año 2013 alrededor de 124 millones de niños y adolescentes estaban desescolarizados, y 2 de cada 5 niños abandonaban la escuela primaria sin saber leer y escribir, y sin conocer las operaciones numéricas elementales. Seguramente, esa tendencia no ha cambiado. Esta situación es diametralmente opuesta a la noción de derecho universal. Según esta noción, todos los niños y niñas tienen derecho a la salud, la educación y la protección, y todas las sociedades que honren ese derecho salen ganando. Lamentablemente, muchas naciones no lo logran y el resultado se ve en sus índices de desarrollo.

“La educación es la base del desarrollo humano” (Blanco Figueroa, 2000, p. 295). El artículo 3º de la Constitución Mexicana declara que todo individuo tiene derecho a recibir educación. Sin embargo, a pesar de lo declarado en la Constitución, en México sigue habiendo niños que no han podido acceder al sistema educativo formal. Según el informe anual de la UNICEF (2015), en México hay 6.1 millones de niños y jóvenes entre 3 y 17 años de edad que no asisten a la escuela. Sólo el 69.3% de los niños adolescentes indígenas asiste a la secundaria, frente a 83.9% de los no indígenas.

En el caso de Puebla, según la Encuesta Intercensal (INEGI, 2016), de 362 mil niñas y niños de 3 a 5 años, 108 mil no asisten a la escuela, esto significa que uno de cada tres niños o niñas no está desarrollando sus habilidades escolares, lo cual puede repercutir negativamente en su socialización futura. En el estado habitan 1.1 millones de niñas y niños de 6 a 14 años, que deberían recibir una educación básica de calidad. Sin embargo, 4.1% de esta población tampoco acude a las aulas escolares. Durante 2014, en Puebla, según cifras del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2015), se registraron 1.6 millones de adolescentes menores de 18 años en situación de pobreza multidimensional. Además, la mayoría de los menores de edad, 74.9% (1.2 millones) vive en hogares en una situación de pobreza moderada. Mientras que 25.1% (339 mil) vive en hogares en situación de pobreza multidimensional extrema, es decir, hogares donde aun haciendo uso de todo el ingreso en la compra de alimentos, no alcanzan lo mínimo necesario para

tener una nutrición adecuada. Según los datos de CONEVAL, Puebla es el estado de la República Mexicana que ocupa el lugar número tres en pobreza y el cuarto lugar en pobreza extrema.

En el caso concreto de la colonia donde se llevó a cabo esta investigación, llamada Barranca Honda, existen al menos 40 niños que no asisten a la escuela. Aunque la cifra parece menor, es parte de las cifras críticas que se han referido hasta ahora. Estas son algunas de las razones por las que decidimos estudiar la situación de los niños no escolarizados de esta comunidad.

El Centro Universitario de Participación Social (CUPS), de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, desde el año 2011 viene implementando un proyecto denominado Escuelas Comunitarias. Este proyecto tiene como objetivo principal atender a los niños que no van a la escuela. Específicamente, el CUPS, a través del proyecto de Escuelas Comunitarias, atiende a niños que no tienen acceso a la educación en diferentes comunidades marginadas del Estado Puebla. Estos niños viven en condiciones de desigualdad educativa y social. Para que esta atención sea más completa, consideramos necesario conocerlos con mayor profundidad, ya que este conocimiento nos permitirá identificar con más precisión cuáles son las necesidades que el proyecto puede coadyuvar a satisfacer. Puesto que un otro significativo para los niños y niñas suelen ser sus madres y éstas pueden aportar recursos culturales claves para el desarrollo de sus hijo e hijas, decidimos centrarnos precisamente en ellas.

En este sentido, la investigación que presentamos tiene como objetivo conocer el capital cultural de las madres de los niños que asisten a la Escuelas Comunitaria del CUPS ubicada en la Colonia Barranca Honda de la Ciudad de Puebla, bajo el supuesto de que las madres inciden significativamente en la trayectoria de no-escolaridad de sus hijos e hijas.

Desarrollo

Los niños cuyos padres han tenido ninguna o poca escolarización es más probable que reciban poca instrucción. Esta es una de las razones que contribuyen con la perpetuación de la pobreza. Resulta, pues, obvio que es necesario aumentar el nivel educativo de los padres para romper el ciclo de la pobreza crónica. “Por cada año de escolarización adicional de la madre, el niño asiste a la escuela una media de 0,32 años más” (UNESCO, 2014, p.27), y, en el caso de las niñas, la cifra es ligeramente superior. Este proceso forma parte de lo que se conoce como Capital Cultural (Bourdieu, 1983).

En sentido general, esta noción está relacionada con el montante de conocimientos, de relaciones sociales, de condiciones materiales de existencia y de poder que en diversos grados poseen las personas, dependiendo de la posición que ocupan en la estructura social. En este trabajo se considera que el capital cultural es el capital primordial dentro del campo escolar, aunque no es el único que los agentes poseen.

Según Bourdieu (2002), el capital cultural puede adoptar al menos tres estados: objetivado, institucionalizado e incorporado. El primero se refiere a entidades objetuales con propiedades que

ejercen un efecto educativo en los agentes cuando se las posee (por ejemplo, libros, instrumentos, herramientas, etc.). El segundo se refiere a los certificados que la escuela (y otras instituciones) otorga como reconocimiento del desarrollo de un conjunto de habilidades escolares. El, tercero, o estado incorporado, se refiere al trabajo realizado sobre el cuerpo, el cual puede observarse en hábitos, preferencias, gusto, etc. y se manifiesta en disposiciones orgánicas duraderas (Bourdieu, 2002).

Bourdieu y Passeron (1977) utilizan como indicador de capital cultural la ocupación del padre y la escolaridad asociada a esa ocupación. Según estos autores, el capital cultural es factor clave a la hora de garantizar el éxito escolar, el cual, a su vez, es garante del enriquecimiento de la cultural y de la sociedad en general.

Según el informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2014), en la mayoría de las entidades federativas mexicanas existe una exclusión social generalizada por no decir naturalizada. Los niños y niñas socioculturalmente desfavorecidos asisten a escuelas con niños y niñas de su misma condición social. Esta dinámica implica que el acceso de los niños a la escuela está asociado indefectiblemente a su nivel socioeconómico y que no hay permeabilidad social. El resultado más o menos obvio es que los niños de estratos socioeconómicos bajos están no tienen acceso a los bienes culturales ni a las vivencias de los niños con mayor nivel socioeconómico y cultural. Aparentemente, estas limitaciones reducen significativamente el acceso a un horizonte de oportunidades mayor.

Indudablemente, la educación es sensible a los procesos políticos y, por lo general, sirve para el mantenimiento del *statu quo*. Sin embargo, la educación también puede ser un factor de cambio en el seno de la sociedad. La educación puede jugar un rol fundamental en la superación de las desigualdades sociales, porque aun cuando la escuela no es la única que promueve y facilita el acceso al conocimiento, sí es la única que puede asegurar la distribución equitativa de ese conocimiento. En este sentido, la escuela debe ser un ámbito de equidad y de oportunidades. Dicho de otra manera, la escuela puede contribuir de manera significativa en la superación de las brechas sociales que caracterizan a nuestra región y, en particular, a nuestro país.

Una condición necesaria para garantizar el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes, en particular de aquellos en edad de cursar la educación obligatoria, es que tengan acceso a la escuela. Según el INEE (2016), en el estado de Puebla, además de tener aproximadamente 60% de la población en rezago educativo, hay más de 200 mil niños y niñas de 3 a 14 años que no están escolarizados. Sabemos que los censos y estadísticas no siempre reflejan cabalmente los fenómenos y realidades sociales. También sabemos que la modificación de las políticas públicas no garantiza la transformación de esta realidad. Si no ideamos e implementamos soluciones radicales, en el sentido original del término, para transformar las situaciones que impiden a los niños y jóvenes incorporarse y mantenerse en la escuela, el ciclo de la precariedad generalizada seguirá reproduciéndose.

Es evidente, entonces, la necesidad de incidir desde la participación universitaria y la acción social, en las dinámicas comunitarias y educativas para que se orienten hacia la construcción de una sociedad más equitativa y más digna para todos. Esto es precisamente lo que caracteriza a los programas del CUPS y, en particular, a las Escuelas Comunitarias. Se trata de espacios de participación voluntaria de estudiantes, trabajadores, docentes e investigadores universitarios comprometidos socialmente, para potenciar la escolarización de niños y niñas y, también, para favorecer el desarrollo de la comunidad.

Desde hace más de quince años, el CUPS lleva a cabo diversas acciones comunitarias, la mayoría de ellas relacionadas con la alfabetización, en distintas localidades rurales e indígenas del interior del estado. En el año 2011, comenzó a ponerse en práctica el programa de las Escuelas Comunitarias, surgido de la inquietud producida por el gran número de niños excluidos del sistema escolar. Actualmente, funcionan cuatro escuelas comunitarias en el municipio de Puebla, donde niños, niñas y jóvenes se incorporan a un proceso educativo integral. De hecho, la Licenciatura en Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras participa haciendo investigación educativa y en el diseño de materiales acordes a las necesidades de niñas y niños; la Biblioteca Central de la BUAP organiza con estudiantes universitarios círculos de lectura en las escuelas y actividades relacionadas con la animación a la lectura, y la Licenciatura en Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura colabora en el diseño de libros para niños. Con el apoyo del maestro Miguel Alvarado, de la Facultad de Ingeniería Química de la BUAP y Sembrarte A.C., se inició, después de un año de experiencia, la creación de huertos escolares en las escuelas comunitarias. Los niños aprenden a germinar la semilla, trasplantar, cuidar el huerto y cosechar. El siguiente paso ha sido aprender a preparar alimentos con los productos de los huertos, pues no eran parte de la dieta de los niños; por ello se decidió acondicionar cocinas escolares donde se imparten talleres con los niños y sus familias sobre la preparación de alimentos saludables, además de repostería y panadería. Las cocinas escolares han sido posibles por el apoyo de Fundación BUAP, Volkswagen y el Club de Rotarias de Puebla.

Metodología

Hemos seleccionada, para la realización de este estudio, la metodología cualitativa. Así, asumimos que los significados están inmersos en las experiencias de las personas y que, para conocerlos, las investigadoras e investigadores deben también participar de esas experiencias. Luego, estos les corresponde dar cuenta de su co-implicación con los habitantes de la comunidad. En este sentido, en la investigación cualitativa las investigadoras e investigadores son los principales instrumentos en la obtención y análisis de datos (Merriam, 1998).

En nuestro caso, describimos detalladamente acciones, situaciones y momentos en los que se evidencie el capital cultural de las madres de los niños que asisten al programa Escuelas Comunitarias del CUPS. Para ello realizamos entrevistas semiestructuradas y observación participante. En esta ponencia, expondremos solamente los resultados preliminares del análisis de 6

entrevistas realizadas a padres y madres de entre 29 y 47 años de edad, utilizando el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti Versión 1.5.4 (477).

Resultados

El capital cultural tiene en el diálogo a un aliado muy poderoso, así que indagamos sobre la **interacción conversacional** entre los padres y sus hijos. Todos los entrevistados afirman que suelen platicar con sus hijos. Algunos lo hacen siempre y otros lo hacen “cuando pueden”. Por lo general, hablan de cómo les fue en la escuela. Sobre todo, los padres están interesados en saber si sus hijos tienen problemas con otros compañeros. Si los tienen, les recomiendan portarse bien y evitar los conflictos. Estas recomendaciones son una manifestación de las **modalidades formativas** que aplican los padres relacionadas con la esfera moral. Ellos quieren o, en todo caso, están dispuestos a inculcar valores relacionados con el respeto y con la cultura de paz, de modo tal que un conflicto menor no pase a mayores:

“Nos preocupamos porque no peleen y les prohibimos pelear. Siempre les decimos que le digan a la maestra si hay algún problema. Porque los niños de Barranca son muy peleoneros. Porque, lamentablemente, inicia con los niños y termina con los papás.” (Entrevista 1)

En este fragmento se reconoce un rasgo característico de los niños de la Colonia (peleoneros), y la determinación de los padres de **favorecer un cambio sustancial** de ese rasgo.

Además de conversar, el capital cultural se ve afectado por la **interacción conductual** entre los padres y sus hijos. En el caso de los entrevistados, este tipo de interacción entre semanas se limita a dos actividades: 1) ayudar a sus padres en sus actividades cotidianas (v.g., pasar herramientas, lavar la ropa) y 2) acompañar a los padres durante esas actividades (v.g., ir al mercado con mamá). Durante los fines de semana, algunas familias se quedan en casa (ver la TV, ayudar a hacer las tareas); otras salen “a dar la vuelta”. Sea en un caso o en otro, las excursiones no implican salir de la colonia y, en algunos casos, la actividad en el exterior está relacionada con la búsqueda de sustento, por ejemplo, salir a buscar botellas de plástico que luego serán vendidas para reciclaje. En sentido general, los entrevistados y sus hijos optan por permanecer en contextos cotidianos conocidos; incluso, en los días festivos, se llevan a cabo reuniones familiares, lo cual, nuevamente, forma parte de los **espacios de certidumbre**.

Una actividad que todos los entrevistados llevan a cabo cuando están en casa es ver televisión. Los géneros más vistos son caricaturas y telenovelas. La caricatura más vista es El Chavo. Sin ánimos de sobre-interpretar, nos sentimos tentados a inferir que la selección de programas es un indicador de cuán rico puede ser el capital cultural de los entrevistados. Tal como afirman los teóricos, el gusto forma parte del capital cultural y, en el caso de los entrevistados, los géneros más recurrentes forman parte de la esfera de la ficción infantil y de la ficción sentimental. En un programa como El Chavo, por ejemplo, se naturaliza la pobreza y los personajes casi nunca abandonan la vecindad, lo

que aquí hemos llamado espacio de certidumbre. No sería arriesgado afirmar que, en este caso, el medio funciona como espejo de la realidad y, al mismo tiempo, como **emoliente simbólico** de esa realidad.

Finalmente, otro elemento que influye en el capital cultural objetivado es la lectura. Los entrevistados afirman que tienen muy pocos libros, y varios de los que tienen fueron donados por el CUPS durante las ferias del libro. Al tener pocos, leen poco y, en consecuencia, el efecto educativo que pudieran producir estos objetos es casi nulo. Los entrevistados son personas que se inclinan más por el dispositivo audiovisual que por el dispositivo de lectura.

Conclusiones

Puesto que se trata de una investigación que todavía no ha concluido, las conclusiones deben considerarse más como dispositivos de continuidad reflexiva que como marcas definitivas. Las interacciones conversacionales y conductuales entre las madres entrevistadas y sus hijos tienden a ser pocas y breves. Los temas que tratan suelen referirse a un contexto inmediato y familiar y, si la situación lo requiere, las madres ponen en práctica una modalidad formativa que se inclina por valores y prácticas opuestos a los valores y prácticas consuetudinarios en la comunidad. Generalmente, las madres y sus hijos prefieren permanecer en ambientes acostumbrados, y en esos espacios optan por sumarse al dispositivo audiovisual (i.e., TV) que funge como emoliente simbólico de la realidad que los circunda y de la cual forman parte. En este sentido, el capital cultural de estas madres y, en consecuencia, el capital que comparten con sus hijos, tiene unos lindes definidos y estrechos que no favorece el desarrollo de los niños. Consideramos necesario atender o, mejor dicho, enriquecer con otros contenidos y experiencias que no forman parte de los espacios de certidumbre, y para eso las escuelas comunitarias del CUPS junto con los aportes pedagógico-sociales de los investigadores universitarios pueden ser y están siendo un factor clave.

Referencias

- Blanco Figueroa, F. (2000). Un siglo para pensarse. Colima: Universidad de Colima.
- Bourdieu, P. (2002). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.
- INEE. (2014). El derecho a una educación de calidad. Informe 2014. México: INEE.
- INEE. (2016). La educación obligatoria en México. Informe 2016. México: INEE.
- Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.

UNESCO. (2014). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Paris: UNESCO.

UNICEF. (2015). Informe anual 2014 UNICEF México. México: UNICEF.

UNICEF. (2016). Estado mundial de la infancia 2016. Una oportunidad para cada niño. New York: UNICEF.