

De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza¹

XAVIER BONAL

Universitat Autònoma de Barcelona y Universidad de Amsterdam
Xavier.Bonal@uab.cat

AINA TARABINI

Universitat Autònoma de Barcelona
aina.tarabini@uab.cat

Resumen

Este texto explora las relaciones entre las diversas formas de experimentar la pobreza y las posibilidades de aprovechamiento educativo de niños y niñas que viven en condiciones de pobreza. El trabajo recurre al concepto de condiciones de educabilidad para reflejar cómo las diversas dimensiones de la experiencia de la pobreza facilitan o impiden el éxito de las prácticas educativas y el aprendizaje de los alumnos pobres. El artículo se basa en los resultados de una investigación llevada a cabo en cinco escuelas públicas de Belo Horizonte, capital del Estado de Minas Gerais (Brasil). Mediante el análisis de entrevistas realizadas a alumnos, familias y profesorado se caracterizan las distintas dimensiones de la experiencia social de los niños que habitan en las *favelas* y se presentan distintos escenarios de educabilidad e ineducabilidad. El artículo discute en primer lugar la relación controvertida y ambivalente entre educación y pobreza. El segundo apartado presenta el concepto de educabilidad y su utilidad para reflejar la multidimensionalidad de la pobreza y sus efectos sobre la educación. El mismo apartado describe el diseño y la metodología de la investigación. El tercer apartado se ocupa de presentar seis escenarios de educabilidad e ineducabilidad derivados del análisis. Finalmente, las conclusiones discuten cómo el conocimiento de estos escenarios es un paso necesario para comprender bajo qué condiciones los individuos pueden o no capitalizar con éxito su experiencia escolar.

Palabras clave: *Pobreza, educación, educabilidad, Brasil*

¹ Una versión preliminar de este artículo se presentó en la *XV Conferencia de Sociología de la Educación*. Granada, 7 y 8 de julio de 2011.

From education to educability: a sociological approach to the educational experience of students in poverty

Abstract

*This article explores the effects of different forms of experiencing poverty on the possibilities for poor individuals to make the most of their education. The study uses the concept of conditions of educability to reflect how the different dimensions of the experience of poverty facilitate or hinder the success of educational practices and the learning of poor students. The article is based on the results of a study conducted in five public schools in Belo Horizonte, the capital of the state of Minas Gerais (Brazil). Through an analysis of interviews conducted with students, families and teachers, the different dimensions of the social experience of the children who inhabit the **favelas** are described and different scenarios of educability and ineducability are presented. The article first discusses the controversial, ambivalent relationship between education and poverty. The second part presents the concept of educability and its usefulness for capturing the multidimensionality of poverty and its effects on education. The same section also describes the design and methodology of this study. The third section presents six scenarios of educability and ineducability derived from the analysis. Finally, the conclusions discuss how knowledge of these scenarios is a necessary step in understanding under what conditions individuals are capable or incapable of successfully capitalising on their school experience.*

Key words: *Poverty, education, educability, Brazil*

1. En torno a las relaciones entre educación y pobreza

Si hay un terreno que ha resultado central en la formulación de las políticas para el desarrollo este ha sido sin duda el de la educación. Desde que la teoría del capital humano conceptualizara la educación como una inversión productiva con rentabilidad privada y social, las distintas variantes de las teorías del desarrollo han situado a la educación como factor central para explicar el crecimiento económico y la potencial reducción de la pobreza y la desigualdad².

La pregunta, explícita o latente, sobre las relaciones entre educación, pobreza y crecimiento en las teorías y políticas de desarrollo no ha sido si la inversión en educación debería ser o no una prioridad, sino cuánta inversión y en qué tipo de educación debería invertirse. Este axioma ha caracterizado plan-

² Véase Bonal y Rambla (2009) o Tarabini (2008) para un análisis del papel de la educación en las teorías de desarrollo.

teamientos de desarrollo formulados desde la teoría de la modernización hasta el Post-Consenso de Washington, y de organismos tan diferentes como la UNESCO, la OCDE o el Banco Mundial. No se trata solamente de aspectos discursivos o ideológicos. En las últimas décadas el Banco Mundial ha multiplicado de forma prácticamente ininterrumpida sus créditos educativos. Desde 1963 –año en que el Banco Mundial inició su actividad de préstamo en el sector educativo- hasta la actualidad el Banco ha invertido más de 41 billones de dólares en créditos al sector. En un contexto de fuerte crisis económica, la nueva financiación del Banco en proyectos educativos alcanzó los US\$5 billones en 2010, de los cuales más de 2 millones fueron prestados sin interés por la *International Development Association* (IDA) a los países más pobres. De hecho, los préstamos educativos del Banco han conseguido duplicarse en los últimos veinte años, pasando de un 4,5% de la financiación total del Banco en el periodo 1980-84 (Mundy, 2002) a un 8% en la actualidad³.

La misma trayectoria ha seguido la inversión educativa global. En los últimos años, la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) de tipo multilateral consignada a educación ha pasado de una media anual de 1.791 millones de dólares en el período 1999-2000 a 2.231 millones de dólares en el año 2006⁴ (UNESCO, 2009). Por otra parte, la inversión educativa bilateral aumentó de una media anual de 5.167 millones de dólares en el periodo 1999-2000 a un total de 9.058 millones de dólares en 2006. En su conjunto, por tanto, la Ayuda Oficial al Desarrollo destinada a educación ha aumentado en términos constantes desde finales de la década de los noventa, alcanzando en 2006 un valor total de 11.289 millones de dólares (casi el doble que seis años atrás).

Estos datos no ofrecen duda de que la inversión educativa constituye un capítulo muy importante de las políticas de los gobiernos y de los organismos internacionales en el terreno del desarrollo y la lucha contra la pobreza. Y nada tendría de particular el énfasis en la educación como factor clave de desarrollo si no fuera porque la persistencia discursiva se ha mantenido en contra de una creciente evidencia respecto a los efectos esperados de la inversión educativa sobre la reducción de las desigualdades sociales o la pobreza. Una simple mirada a los datos no ofrece ninguna duda.

³ Datos disponibles en: www.worldbank.org/education. Último acceso 5/11/2012.

⁴ En el cálculo se incluye la ayuda de los siguientes fondos y organismos multilaterales: los bancos de desarrollo regionales (*African Development Bank*, *Asian Development Bank* y *Interamerican Development Bank Special Fund*), la Comisión Europea, la Asociación Internacional del Desarrollo (una de las cinco instituciones que compone el Banco Mundial y que se encarga de financiar a los países más pobres del mundo a través de créditos a largo plazo que prácticamente no tienen intereses), la UNICEF y la *Fast Track Initiative* (fondo establecido en 2002 para asegurar el progreso acelerado hacia los Objetivos del Milenio respecto a la educación primaria universal).

En los últimos años se ha producido una importante expansión educativa a nivel global, hecho que ha conducido a un aumento continuado de las tasas de escolarización y a un avance importante en el objetivo mundial de conseguir la educación primaria universal –a pesar de que todavía estemos lejos de alcanzar la meta en la fecha prevista. Estos avances han permitido aumentar el promedio de años de escolarización de la población a mediados de la década del 2000 hasta los 13,5 años, una cifra aproximadamente un 20% superior a los años de escolarización en 1995 (UNESCO, 2005), o el esfuerzo de los países en gasto público en educación como porcentaje del PIB, que alcanzó en el año 2008 un valor del 4,6%.⁵

A pesar de ello, las tasas de pobreza y desigualdad a nivel global y regional se han mantenido altamente invariables. En la actualidad siguen existiendo 1,4 billones de personas que viven en la extrema pobreza o la miseria, lo cual representa un 26% de la población mundial total. En África Sub-Sahariana, la región del mundo más afectada por la pobreza, el número de personas pobres se ha prácticamente doblado desde principios de los años ochenta, pasando de 200 millones de personas en 1981 a 386 millones en 2008⁶. Este dato significa que aproximadamente un 50% de la población de la región vive en condiciones de pobreza. En América Latina, el número de personas pobres es de 184 millones, 64 millones de la cuales viven en condiciones de indigencia (CEPAL, 2008). A pesar de las ligeras mejoras que América Latina ha presentado en los últimos años en las cifras de pobreza, el continente latinoamericano sigue siendo la región más desigual del mundo: el ingreso medio por persona del 10% de los hogares más ricos es hasta 17 veces mayor que el del 40% de los hogares más pobres.

La expansión de la educación, obviamente, ha facilitado la democratización del acceso a las oportunidades educativas de grupos sociales tradicionalmente excluidos del sistema, pero esta democratización de oportunidades no ha permitido evitar la persistencia de elevadas tasas de pobreza. Títulos tan explícitos como *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente* (Filmus, 2001) o expresiones como “el fin de la expansión fácil de la educación” (Tedesco y López, 2002) ilustran cómo desde los años noventa hemos asistido a una elevación del nivel educativo de la población sin precedentes históricos y a ser testimonios de los escasos efectos de la mejora educativa sobre las condiciones de vida de la población.

Estos datos nos obligan a preguntarnos acerca de las razones que puedan explicar los limitados efectos de la educación en la reducción de la pobreza y la desigualdad. La agenda educativa global se ha caracterizado por significativas omisiones respecto a las relaciones entre educación y pobreza (Bonald, 2007;

⁵ Datos disponibles en <http://datos.bancomundial.org>. Último acceso 5/11/12.

⁶ Datos disponibles en: www.worldbank.org/poverty. Último acceso 5/11/2012.

Tarabini, 2010), unas omisiones que son fundamentales para comprender cuándo, cómo y por qué varían los efectos de la educación sobre la reducción de la pobreza.

La naturaleza de estas omisiones es asimismo diversa. Existe un conjunto de omisiones “técnicas” que, en ocasiones, dejan sin explicar la variabilidad de los efectos de la educación sobre distintas variables. Piénsese por ejemplo en los efectos de la expansión educativa sobre las oportunidades educativas y sociales. Desde los años setenta la sociología de la educación se ocupó de cuestionar la bondad invariable de la expansión educativa. El aprovechamiento del aumento de las oportunidades educativas, nos recuerda Raymond Boudon (1983), depende de la expansión relativa, del nivel educativo de cada grupo social y del margen de crecimiento de los niveles educativos más elevados de cada grupo. La expansión educativa, en consecuencia, no tiene por qué reducir inequívocamente la desigualdad educativa. De hecho, la propia globalización económica se ha ocupado de demostrárnoslo: una significativa expansión de los niveles educativos globales, especialmente de los niveles educativos más elevados, explica que en varios países la expansión educativa no tenga por qué conllevar necesariamente la reducción de la desigualdad educativa (Shavit y Blossfeld, 1993), y menos aún la desigualdad social. Lo mismo puede constatarse respecto a la relación entre el aumento de la educación y sus efectos sobre la desigualdad de ingresos, una relación que depende de la preponderancia del efecto composición o del efecto compresión. Esto es, la expansión educativa sólo tiene efectos de reducción de la desigualdad salarial si el acceso de población a niveles más elevados de cualificación favorece la compresión salarial entre niveles de cualificación, un efecto que depende en gran medida de la composición relativa de cada segmento de cualificación (Bonol, 2007).

Pero existen también otro tipo de omisiones, más políticas que técnicas, respecto a los supuestos beneficios de la inversión educativa. Incluimos aquí el supuesto implícito que se deriva de un modelo de análisis que deliberadamente ignora la diversidad de la demanda. En efecto, la insistencia en las supuestas relaciones lineales entre oferta y demanda educativa o entre oferta de titulados y demanda de ocupación, tiende a desconsiderar un conjunto de aspectos que producen efectos “inesperados” en el comportamiento de la demanda. ¿Cómo se explica el elevado absentismo escolar en determinadas regiones del planeta cuando las tasas de rendimiento de la enseñanza básica son siempre positivas? ¿Cómo comprender que un mayor acceso a la educación no se traduzca siempre en la adquisición de los aprendizajes necesarios para una buena inserción social? Estas y otras preguntas son difíciles de responder si se opta por aproximaciones exclusivamente técnicas en el análisis de la rentabilidad de la inversión educativa. Entran aquí en juego aspectos menos tangibles pero decisivos para comprender el comportamiento de la demanda. Saber por qué un niño pobre aprende o no,

o por qué a pesar de disponer de credenciales no tiene inserción en el mercado de trabajo no son respuestas que nos proporcione el clásico análisis de las relaciones entre oferta y demanda educativa que nos ofrece la teoría del capital humano. El entorno cultural, la necesidad económica, la situación sociofamiliar, la calidad del centro escolar al que se atiende, son algunos de los aspectos sobre los que la agenda de estudio de las relaciones entre educación y pobreza presta menos atención y que sin embargo tienen un peso decisivo para comprender en profundidad la relación entre ambos fenómenos.

2. Los efectos de la pobreza sobre la educación: investigar las condiciones de educabilidad

Las omisiones señaladas se sintetizan en una omisión central: la que resulta de ignorar los efectos de la pobreza sobre la educación como factor decisivo para comprender las posibilidades de aprovechamiento educativo de los niños y niñas en situación de pobreza (Tarabini y Bonal, 2008). Abordar la relación inversa entre educación y pobreza es precisamente lo que nos permite comprender la gran diversidad de comportamientos de la demanda educativa. Y es en el terreno del reconocimiento de los efectos de la pobreza sobre la educación donde adquiere plena significación el concepto de educabilidad. López y Tedesco (2002) hacen uso de este concepto para dar respuesta a la pregunta: “¿Es posible educar en cualquier contexto?”. En escenarios sociales cada vez más complejos y más devastados por la pobreza la pregunta se convierte en fundamental. La existencia de condicionantes vitales, ajenos a las capacidades innatas del individuo, es un factor decisivo para comprender por qué las prácticas educativas no resultan exitosas para determinados niños.

El concepto de educabilidad “apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos” (López y Tedesco, 2002: 7).

La concepción de la educabilidad como condición expresa la idea de un estado o situación que posibilita algo (Castañeda, 2002) y, por tanto, indica una disposición dinámica y no una determinación fija (Feijoó, 2002). La educabilidad no se asocia con las potencialidades y capacidades individuales, sino precisamente con los instrumentos necesarios para posibilitar el desarrollo educativo. Dicho de otro modo, a pesar de que todo el mundo sea potencialmente educable, el contexto social, familiar y escolar, juegan un papel clave en el desarrollo o impedimento de esta potencialidad, en la medida en que influye en la posibilidad

de adquirir el conjunto de recursos, aptitudes y predisposiciones necesarias para el desarrollo de las prácticas educativas. En palabras de López y Tedesco, “todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad” (López y Tedesco, 2002: 9).

La consideración de la educabilidad constituye un elemento muy valioso para analizar las relaciones entre educación y pobreza, puesto que pone el énfasis precisamente en aquellos factores asociados a la pobreza que impiden el aprovechamiento de las oportunidades educativas. En las condiciones de educabilidad del menor intervienen por supuesto la condiciones materiales mínimas, pero también el disponer de un entorno familiar favorable para el aprendizaje, un entorno escolar capaz de aceptar diferentes ritmos de aprendizaje o un profesorado que confíe en sus capacidades educativas. En definitiva, unos mínimos sociales, familiares y escolares para el desarrollo y el potencial éxito de las prácticas educativas, ya que “por debajo de la línea de subsistencia, los cambios institucionales o pedagógicos tienen un impacto muy poco significativo en los resultados escolares de los alumnos” (Tedesco, 1998).

Investigar las condiciones de educabilidad requiere una aproximación metodológica cualitativa capaz de identificar las diversas expresiones que adopta la pobreza, las diferentes formas de experimentarla y las dimensiones clave que en cada caso condicionan la trayectoria educativa de los menores y sus posibilidades de éxito escolar. Ello nos obliga a adoptar una perspectiva de la pobreza que no se reduzca a los aspectos materiales. Evidentemente, la pobreza afecta a la educación a partir de una dimensión material y objetiva. Las condiciones materiales de existencia marcan las condiciones de posibilidad de los sujetos y explican, en parte, sus trayectorias y oportunidades educativas. Junto con la dimensión material de la pobreza, no obstante, se configura una dimensión simbólica y subjetiva asociada con las prácticas y las percepciones de los propios agentes sociales. No es sólo la pobreza como hecho “objetivo” lo que condiciona las posibilidades educativas, sino también la propia experimentación de las condiciones de pobreza, que da lugar a diferentes disposiciones, actitudes y comportamientos de los individuos. Por consiguiente es importante observar también los ámbitos afectivo, normativo o relacional de los sujetos.

Nuestra aproximación se centra en los individuos como unidad de análisis. Tal como afirma Aguerrondo (1993), los estudios sobre temas de pobreza suelen tomar como unidad de análisis a los colectivos pobres pero no a los individuos pobres en sí mismos. Estos estudios tienden a basarse en una concepción homogénea y estática de la pobreza, que difícilmente puede mostrar sus diferentes manifestaciones y dimensiones. La propuesta que presentamos se centra directamente en los individuos pobres y no en los pobres como colectivo o en la pobreza como término abstracto.

Por todo ello, la principal técnica de investigación utilizada en este trabajo han sido las entrevistas en profundidad a tres grandes colectivos: alumnado, familias y profesorado. Su característica común es que todos viven o trabajan en contextos marcados por la extrema pobreza. Todos los alumnos entrevistados son estudiantes del último ciclo de educación primaria en cinco escuelas periféricas de la ciudad (de 5ª y 8ª serie, que corresponde aproximadamente a 11 y 14 años de edad). Son, además, beneficiarios de un programa de transferencia de renta condicionada: el Programa Bolsa Escola (en la versión municipal del programa aplicada en Belo Horizonte). Dicho programa es uno de los ejemplos más paradigmáticos de las políticas educativas focalizadas que se aplicaron en América Latina desde la segunda mitad de los años noventa y consiste en una transferencia de renta mensual a las familias pobres condicionada a la asistencia escolar regular de sus hijos⁷. El hecho de seleccionar a alumnos beneficiarios de este programa no sólo garantiza contar en la muestra con niños en situación de pobreza, sino que además asegura que se trata de niños que asisten regularmente a la escuela. Asimismo, analizar la situación escolar de alumnos que cuentan con una transferencia de renta aporta una información clave acerca de su valor relativo (y añadido) para asegurar las condiciones de educabilidad de los niños en situación de pobreza. ¿Es suficiente la transferencia de renta? ¿Bajo qué condiciones la renta se capitaliza como inversión educativa? ¿Cuándo se trata de una política insuficiente para superar las situaciones de ineducabilidad?

De forma paralela a las entrevistas con el alumnado⁸ (la muestra final incluye 46 entrevistas), se realizaron entrevistas a sus familias (42) y a su profesorado (51). Por lo que se refiere a las escuelas, la muestra refleja la existencia de una doble red de escolarización pública con características muy diferentes tanto por lo que se refiere a sus orientaciones político-pedagógicas como por lo que atañe a las condiciones laborales del profesorado, así como diferentes formas de hacer frente a una composición social caracterizada fundamentalmente por alumnado pobre. La muestra final consta de cinco escuelas, tres municipales y dos estatales.⁹ Entre las municipales hay una escuela que reconoce la especificidad del alumnado al que atiende e intenta, mediante la reflexión y el trabajo colectivo, poner en práctica las mejores estrategias pedagógicas para garantizar su aprendizaje

⁷ En la actualidad el programa Bolsa Escola se ha integrado dentro del Programa Bolsa Familia, principal programa de lucha contra la pobreza en Brasil. Para una explicación del mismo véase por ejemplo Draibe (2006).

⁸ Junto con los criterios referidos, comunes para todos los alumnos seleccionados, la muestra es diversa en cuanto al sexo, las trayectorias educativas y las condiciones sociales de los alumnos.

⁹ La educación pública brasileña se divide entre la red municipal y la red estatal. La primera se caracteriza por poner el énfasis de la reforma educativa en la equidad y por disponer de buenas condiciones laborales para sus docentes, basadas en una elevada estabilidad y un elevado sueldo relativo; la segunda, en cambio, pone el énfasis de la reforma educativa en la gestión y la calidad y se caracteriza por una elevada rotatividad entre sus docentes, bajos salarios y precariedad laboral.

(“La escuela innovadora”); otra que parte del mismo reconocimiento y que además responde a los intereses de la comunidad con la participación de la propia comunidad, pero que sin embargo no siempre consigue ir más allá de realizar una tarea de asistencia social con su alumnado (“La escuela abierta”); y otra con una cultura escolar tradicional que se resiste a aceptar el perfil social del nuevo alumnado al que atiende y a aplicar las innovaciones que se le proponen desde la administración municipal (“La escuela resistente”). Entre las escuelas estatales, hay una que parte del supuesto de que la “buena receta” es independiente del contexto social en que se aplica y por ello intenta responder al nuevo perfil del alumnado incorporando a la escuela pública los modelos de gestión del sector privado (“La escuela gerencialista”); mientras que la otra no sólo se mantiene indiferente a los cambios en el perfil social del alumnado que atiende, sino que además se niega a aplicar los nuevos modelos de gestión escolar. La inercia institucional le lleva a intentar continuar aplicando las mismas soluciones para distintos problemas (“La escuela tradicional”).

El análisis de la información se ha llevado a cabo a partir de la sistematización de los efectos de la pobreza en tres grandes ámbitos: la familia, el ocio y las disposiciones escolares del alumnado. Dichos ámbitos no pretenden únicamente describir las condiciones objetivas de existencia de los menores sino también las estructuras de sentido y significado que los diversos actores atribuyen a dichas condiciones. Para los tres ámbitos de análisis se han elaborado diferentes tipologías. Se trata de modelos ideales que pretenden sistematizar las diferentes formas en que la pobreza afecta a las experiencias, prácticas y relaciones familiares, escolares y de ocio. Con todo, cada una de las tipologías no presupone por sí misma una mejor o peor educabilidad. Algunas tipologías ofrecen más oportunidades para el desarrollo de las prácticas educativas de los niños y para el posible éxito de las mismas, pero de forma aislada sólo indican una potencialidad, no una causalidad. Serán precisamente las distancias y proximidades entre los diferentes ámbitos, las coherencias e incoherencias dentro de cada uno de ellos o el grado de influencia de un determinado ámbito sobre la experiencia del niño aquello que permitirá identificar diferentes escenarios de educabilidad; escenarios que, efectivamente, reflejarán mejores, peores y a veces incluso nulas oportunidades para el desarrollo educativo. A continuación se describen las tipologías identificadas en cada uno de los espacios.¹⁰

Para el ámbito familiar se han definido cuatro modelos: 1) estructural-afectivo; 2) carencia material; 3) carencia normativa-afectiva; 4) carencia múltiple. Estos modelos combinan la dimensión material de la pobreza con la dimensión normativa-afectiva y se traducen en diferentes estilos de socialización familiar que, a su vez, generan diferentes oportunidades para hacer frente a la

¹⁰ Véase una explicación detallada de las tipologías en Bonal y Tarabini (dir.) (2010).

educación. El ámbito familiar estructurado-afectivo hace referencia a situaciones en que se dispone de un mínimo de recursos materiales, afectivos y normativos para sostener la escolarización de los menores. Se trata pues de un modelo familiar menos mediado por las condiciones de pobreza o con más capacidad de protección frente a los efectos de la misma. En el polo contrario, se ubica el modelo familiar con carencia múltiple; un modelo que refleja las situaciones más extremas de pobreza, caracterizadas por la ausencia de todo tipo de recursos, materiales, normativos, afectivos y relacionales. Se trata, pues, de situaciones de miseria absoluta que no sólo generan dificultades para el desarrollo educativo de los menores sino también para su desarrollo psicosocial. Los modelos de carencia material y carencia normativa-afectiva son tipos intermedios que muestran diferentes combinaciones de dificultad: falta de rentas estables, malas condiciones de habitabilidad, ausencia prolongada de los adultos de referencia o alcoholismo dentro del hogar son algunas de las expresiones de esta situación.

En el ámbito del ocio se definen cinco modelos: 1) institucionalizado; 2) estructurado; 3) ausencia de ocio; 4) abandonado; y 5) de riesgo. Estos modelos muestran los efectos de la pobreza sobre el tiempo libre de los menores, un tiempo que si bien es central para la construcción de la identidad de todos los niños y jóvenes cobra una significación especial la población objeto de estudio, ya que las escuelas públicas brasileñas sólo ofrecen cuatro horas de escolarización al día. El modelo institucionalizado es el modelo menos mediado por la pobreza, ya que agrupa a aquellos niños que, a pesar de ser pobres, tienen la posibilidad de pagar para realizar actividades extraescolares de bajo coste o que tienen más recursos para acceder a las pocas actividades gratuitas que existen en sus barrios. El modelo estructurado es muy similar al anterior, ya que refleja la situación de niños y jóvenes que a pesar de no desarrollar sus actividades de forma institucionalizada, practican un tipo de ocio pautado y alejado del riesgo. La ausencia de ocio se refiere a situaciones marcadas por los límites para desarrollar un tiempo libre en base a la diversión o a la realización de actividades lúdicas o educativas. Sea por el miedo a la violencia del contexto, por la clausura del tiempo libre en el ámbito familiar o por la necesidad de trabajar, se trata de casos marcados por las restricciones en las posibilidades de uso socioeducativo del tiempo libre. El ocio abandonado es un tipo de ocio marcado por la falta de seguimiento, acompañamiento y control. La ausencia de las familias a causa de largas jornadas laborales, la falta de condiciones para poder realizar actividades extraescolares o la falta de recursos culturales son algunos de los factores que explican un modelo de ocio caracterizado por la falta de referentes para orientar las prácticas y experiencias de tiempo libre. Finalmente, el ocio de riesgo es el más extremo de todos. En él la pobreza se refleja de diversos modos, pero su característica común es que posiciona a los niños en una situación de riesgo permanente. El consumo o tráfico de drogas, la tenencia de armas, la violencia o la existencia de trabajos peligrosos

caracterizan el tiempo libre de estos niños, contribuyendo a desarrollar modelos de posicionamiento educativo basados en la “cultura anti-escolar”.

Finalmente, para el ámbito de las disposiciones escolares se han definido cuatro modelos: 1) compromiso; 2) extrañamiento; 3) separación; 4) disociación o resistencia. Estos modelos se basan en la propuesta de Basil Bernstein (1975) para categorizar las actitudes de los alumnos frente a la institución escolar y pretenden mostrar los efectos de la pobreza en la forma de valorar, percibir y actuar en la escuela. El compromiso muestra una situación de adhesión respecto a la institución escolar, tanto en términos instrumentales como expresivos; son niños y jóvenes, que a pesar de su situación de pobreza, consiguen identificarse con lo que la escuela espera de ellos y cumplir las exigencias de la institución respecto a comportamiento y resultados. Este compromiso, de hecho, se interpreta como una de las claves para la movilidad social. El extrañamiento se refiere a la situación de aquellos niños que a pesar de aceptar y comprender el orden expresivo de la escuela, no consiguen adaptarse a su orden instrumental. Es decir, se comprenden los medios pero no se consiguen los fines. Se trata, pues, de niños que si bien aceptan las normas de la escuela y adoptan una actitud de responsabilidad, no consiguen obtener buenas calificaciones. La separación es la situación justo contraria a la anterior. Se trata de alumnos que a pesar de estar interesados en el rol instrumental de la escuela y aceptarlo con cierta facilidad, son indiferentes o rechazan el orden expresivo. Son estudiantes que creen en la utilidad de la escuela para su posible movilidad social pero que rechazan su “orden moral”: las normas y valores de la escuela no coinciden con las suyas y, por tanto, no se identifican con la cultura escolar. Finalmente, la resistencia y/o disociación agrupa a los alumnos que no se identifican con la escuela en ninguno de sus dos órdenes. Se trata de aquellos alumnos que generalmente reciben la etiqueta de “fracasados”. No estudian, no participan en las actividades escolares, sus relaciones con los profesores tienden a ser conflictivas y a veces, incluso, ni siquiera entran en el aula. En este caso la pobreza coloca a los alumnos en una posición muy alejada de las expectativas y exigencias de la institución escolar. La figura 1 recoge las variables descritas en cada uno de los espacios, de cuya combinación derivarán los distintos escenarios de educabilidad o ineducabilidad.

3. Los escenarios de educabilidad e ineducabilidad

El objetivo de este apartado es explorar la interacción entre las diferentes expresiones de la pobreza, identificando la distancia y proximidad entre las diferentes áreas de análisis, comparando cómo se posicionan los diferentes alumnos en cada una de ellas y analizando cómo estas diferentes situaciones se reflejan en diferentes oportunidades y riesgos para el desarrollo de la educación. Los efectos

FIGURA 1. LOS EFECTOS MULTIDIMENSIONALES DE LA POBREZA SOBRE LA EDUCACIÓN

FAMILIA Estructurada- Afectiva Carencia material Carencia afectiva Carencia múltiple	OCIO Institucionalizado Estructurado Ausencia de ocio Abandonado De riesgo	ESCUELA Innovadora Abierta Resistente Gerencialista Tradicional	ALUMNADO Compromiso Extrañamiento Separación Disociación/ resistencia
ESCENARIOS DE EDUCABILIDAD E INEDUCABILIDAD			

Fuente: adaptado de Tarabini (2008)

asilados de la pobreza en la familia, el ocio, las escuelas o las disposiciones escolares no determinan por sí mismos las oportunidades educativas de los estudiantes, sino que es precisamente la relación e interacción entre ellos lo que genera diferentes escenarios de educabilidad o ineducabilidad.

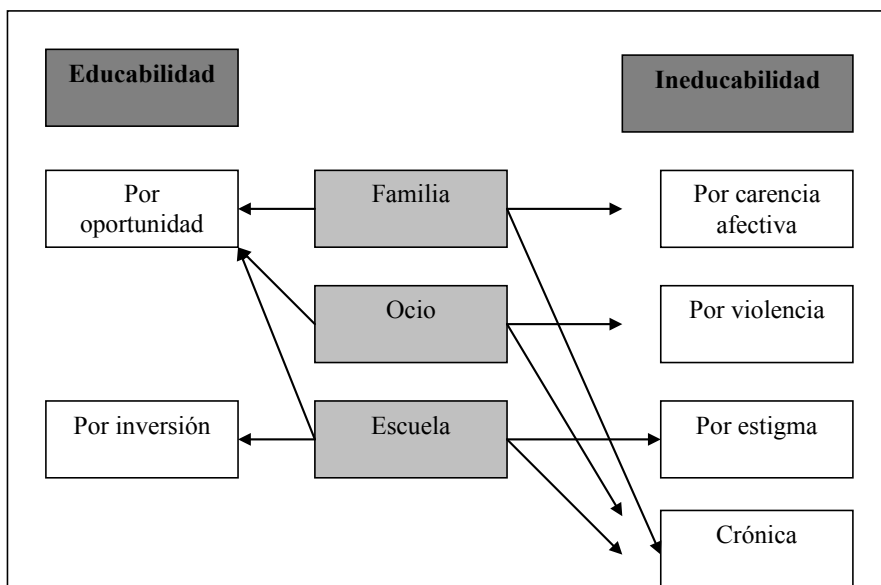
Los escenarios definidos son los siguientes: 1) educabilidad por oportunidad; 2) educabilidad por inversión; 3) ineducabilidad por carencia afectiva; 4) ineducabilidad por estigma; 5) ineducabilidad por violencia; 6) ineducabilidad crónica. Como se puede observar, sólo dos de los seis escenarios presentan oportunidades para el desarrollo y el éxito educativo, mientras que los otros cuatro indican amenazas para el desarrollo de la educación y por ello se definen como escenarios de ineducabilidad. El predominio de los escenarios de ineducabilidad demuestra el fuerte impacto que genera la pobreza sobre la educación.

Cada uno de los escenarios refleja los factores principales que explican las dificultades del menor para aprovechar su inversión educativa. La vocación de los escenarios, por tanto, es resaltar el efecto más significativo de la pobreza en los diversos casos estudiados, pero de ningún modo pretenden negar la existencia de otros efectos de la pobreza en la experiencia educativa de los estudiantes ubicados en cada escenario. La figura 2 muestra el principal foco de educabilidad o ineducabilidad en los diferentes escenarios definidos.

3.1. Educabilidad por oportunidad

Como su nombre explicita, este escenario representa una situación de oportunidad para el desarrollo de la educación. Las condiciones sociales que coinciden en este escenario generan altas posibilidades de aprovechar la inversión educativa y conseguir éxito escolar. Los estudiantes de este escenario presentan mejores condiciones de vida respecto al resto de estudiantes entrevistados. De hecho, a pesar de ser pobres, son los que disponen de más recursos familiares,

FIGURA 2: FOCO GENERADOR DE LAS CONDICIONES DE EDUCABILIDAD E INEDUCABILIDAD



escolares, de ocio y personales para hacer frente a las prácticas educativas. Son los que disponen de ciertos mecanismos de protección frente a los efectos de la pobreza que precisamente les permiten vivir la experiencia escolar como una oportunidad de movilidad social.

Es importante señalar que los estudiantes de este escenario están escolarizados en cualquiera de las cinco escuelas analizadas. Este hecho indica que la oportunidad educativa no deriva directa y exclusivamente del contexto escolar y de sus características, sino que es el resultado de la articulación y las sinergias entre los contextos escolares y no escolares. Es más, el ámbito familiar es central para entender la lógica de funcionamiento de este escenario.

De hecho, todos los alumnos que presentan un escenario de educabilidad por oportunidad cuentan con entornos familiares de tipo estructurado afectivo. Es decir, se trata de alumnos que disponen de un mínimo de recursos materiales, afectivos y normativos en el hogar. Son alumnos pobres pero con capacidad para hacer frente a las necesidades materiales diarias, con un grado elevado de estabilidad, con acompañamiento por parte de sus familiares y con normas y referentes claros. Evidentemente, este escenario no excluye la existencia de carencias dentro del hogar, sean de tipo material y/o afectivo-normativo. Estas carencias, sin embargo, no representan un riesgo estructural para el desarrollo de las prácticas educativas del menor.

Por lo que se refiere al ocio, hay que señalar que las formas en que los alumnos de este escenario disfrutan de su tiempo libre son muy diversas, si bien el elemento común entre ellas es que no repercuten negativamente sobre sus oportunidades educativas. De una forma u otra, se trata de un ocio organizado y con unos tiempos delimitados para realizarlo. De hecho, lo que caracteriza el ocio del alumnado que presenta una situación de educabilidad por oportunidad es la existencia de normas y pautas que estructuran su tiempo libre. Así, el ocio no implica riesgos para el menor y puede incluso generar sinergias con las prácticas y actitudes esperadas por la institución escolar.

El alumnado que forma parte del escenario de educabilidad por oportunidad, por tanto, presenta un fuerte compromiso hacia a la escuela, tanto desde un punto de vista expresivo como instrumental. Es decir, la mayoría de alumnos en este escenario, muestran una identificación con los valores y las normas escolares, hecho que guarda mucha relación con la normatividad y los valores que recibe en el entorno familiar. Si bien se trata de alumnos que efectivamente actúan tal como la escuela espera de ellos, es importante señalar que no tienen una identificación total con la institución. El origen de pobreza de los alumnos difícilmente posibilita una identificación expresiva estricta, entendida ésta como la correspondencia entre socialización familiar y escolar. Estos estudiantes se acercan a la institución escolar identificándose con las oportunidades de vida y aprendizaje que la escuela les ofrece. Se trata, sobre todo, de una relación de adhesión respecto a los objetivos de una institución que la perciben como necesaria para escapar de la pobreza.

En definitiva, esta es la clave de la educabilidad por oportunidad: disponer de un mínimo de recursos en los diferentes contextos de vida del menor que permitan minimizar los efectos de la pobreza y abrir oportunidades reales de desarrollo y éxito educativo.

3.2. Educabilidad por inversión

El escenario de educabilidad por inversión también representa una situación de oportunidad para la educación. En este caso, sin embargo, la oportunidad no se deriva directamente de las condiciones existentes en el contexto familiar, de ocio o escolar, sino de la reacción del estudiante frente a estas condiciones. En este escenario se agrupan casos marcados por la falta de condiciones en el espacio familiar (sea por carencia material, afectiva-normativa o múltiple) pero que presentan un fuerte compromiso con la institución escolar. La particularidad de este escenario, por tanto, es la falta de correspondencia entre la situación escolar y familiar del alumno.

Estamos pues en un escenario caracterizado por la capacidad de superación del alumno, por su habilidad para revertir una situación desfavorable y trans-

formarla en inversión positiva. Es este un escenario especialmente importante desde el punto de vista de las estrategias de intervención educativa, puesto que reúne casos de niños que a pesar de disponer de condiciones sociales y familiares adversas son capaces de romper con el determinismo de origen y aprovechar la oportunidad de la escolarización como vía para eludir la pobreza.

La escuela tiene un rol central en este escenario. De hecho, la educabilidad por inversión sólo es susceptible de manifestarse en determinadas escuelas. Es necesario que existan ciertas condiciones y características en el propio centro escolar que hagan posible la inversión educativa del alumno. Lógicamente, no se podría hablar de un escenario de oportunidad para la educación si no existieran unas condiciones mínimas en alguno de los espacios de vida del alumnado. En este caso, por tanto, es la escuela en sí la que ofrece dichas condiciones. Se trata de escuelas que, en términos generales, disponen de propuestas pedagógicas diversificadas para atender las necesidades del alumnado, de buenas relaciones afectivo-expresivas entre docentes y estudiantes y de diversos mecanismos que permiten aproximar la institución escolar (sus normas, sus procedimientos, sus horarios) a los estudiantes pobres, reduciendo de este modo las distancias que se puedan manifestar entre las expectativas de la escuela y las oportunidades reales del alumnado para satisfacerlas. Las escuelas con capacidad de “adaptarse” a sus alumnos, aquellas que se interesan por las condiciones familiares de sus estudiantes, las que buscan métodos alternativos para llegar a los mismos fines y las que tienen estrategias para atender las dificultades de aprendizaje, son las que abren al alumno la posibilidad de “invertir” en su educación, a pesar de no tener las condiciones familiares para ello. Hay que tener en cuenta, a su vez, el papel que juega el profesorado en este escenario, ya que no siempre es la escuela en su conjunto la que abre al alumno dichas oportunidades educativas. Algunos profesores implicados, conocedores de sus alumnos, son los que ayudan a los estudiantes a creer en sus posibilidades educativas y a adoptar una actitud de compromiso con la escuela.

Este escenario es pues un escenario de esperanza. Y lo es precisamente porque abre oportunidades de éxito escolar en contextos de extrema pobreza; porque reconoce el rol central del profesorado en las oportunidades de desarrollo educativo de los estudiantes pobres; porque muestra que las actitudes, expectativas y prácticas educativas del alumnado no siempre coinciden con lo que sería “esperable” en relación a su origen social (Bonal *et al.*, 2003). Este escenario, sin embargo, es también altamente vulnerable, mucho menos seguro y estable que el anterior, ya que precisamente no tiene una base estructural sólida y queda sujeto a numerosos riesgos que dominan los contextos marcados por la extrema pobreza.

3.3. Ineducabilidad por carencia afectiva

La principal característica de este escenario es la falta de una estructura normativa y afectiva familiar. En todos los casos, la fuente de ineducabilidad proviene de la familia y, en particular, de la falta de normas, reglas y afectividad que caracteriza el contexto familiar. Soledad, falta de referentes, falta de acompañamiento o incluso situaciones más dramáticas, como el alcoholismo o la violencia, marcan el día a día familiar de los alumnos incluidos en este escenario. En todos los casos, además, las carencias afectivas repercuten sobre las posibilidades de aprovechamiento educativo del menor. Se reflejan en sus disposiciones educativas y en sus posibilidades de éxito escolar. De hecho, ninguno de los alumnos que forma parte de este escenario presenta una situación de compromiso con la educación. Y esta situación proviene, efectivamente, de las carencias existentes en el ámbito familiar y de sus repercusiones sobre el menor.

Efectivamente, la actitud de estos alumnos en la escuela se expresa a través del extrañamiento y la incompreensión o a través de la separación y la negación. En el primer caso, se trata de alumnos que a pesar de mostrar una fuerte identificación expresiva con la institución escolar muestran serias dificultades para llegar a los resultados esperados. Se trata de alumnos que a menudo intentan compensar las carencias afectivas del hogar con el establecimiento de fuertes relaciones afectivas en el ámbito escolar. Son alumnos que, sin embargo, presentan fuertes problemas de autoestima y seguridad y, por consiguiente, son incapaces de modular su rol tal como espera la institución escolar. En el segundo caso, en cambio, se trata de alumnos que se resisten a aceptar el orden expresivo de la escuela, a pesar de comprender y aceptar su rol instrumental. Estos alumnos se niegan a cumplir unas normas que no tienen ningún tipo de continuidad en su contexto familiar. Responden a la falta de normatividad y afectividad familiar con la provocación, la confrontación y el intento constante de llamar la atención en la escuela.

Finalmente hay que tener en cuenta que los modelos de ocio y escolares de los estudiantes de este escenario son diversos. Los modelos de ocio desarrollados por los alumnos van desde la institucionalización total al riesgo, pasando por el abandono, la falta de ocio y la regulación. El elemento común en todos ellos es la falta de acompañamiento y seguimiento por parte de los adultos responsables y el abandono, no tanto físico, sino sobre todo simbólico del tiempo extraescolar del menor. Asimismo, los alumnos con carencia afectiva están representados en todas las escuelas estudiadas. De esto modo y a pesar de las grandes diferencias observadas entre las escuelas estudiadas, ninguna es capaz de compensar la carencia afectiva del menor y sus efectos sobre sus prácticas y disposiciones escolares.

3.4. Ineducabilidad por estigma

El escenario de ineducabilidad por estigma reúne aquellos casos en los que se hacen especialmente visibles los efectos de las prenociones de distintos agentes sociales sobre la interiorización del estigma de la pobreza por parte del menor. La clave de la ineducabilidad en este escenario radica en el ámbito escolar. Es decir, es la escuela y/o sus docentes los que con sus prácticas y/o representaciones estigmatizan al alumnado pobre y limitan sus posibilidades de desarrollo educativo. Se trata de un proceso de estigmatización con un emisor claramente identificado en la institución escolar y en particular en el profesorado¹¹. Estos procesos actúan directa e indirectamente a través de la acción y/o de la omisión. Sea cual sea su forma, el estigma de la pobreza se refleja en las prácticas, valoraciones y expectativas del alumnado y condicionan sus oportunidades educativas presentes y futuras.

La comprensión de los procesos de estigmatización no se puede asociar con determinadas características y regularidades en los ámbitos familiares y de ocio. Al contrario, el ámbito familiar y de ocio de estos alumnos puede adoptar cualquiera de los modelos explicados, que incluso pueden ser los más positivos. El estigma se basa precisamente en el desconocimiento, en los prejuicios y en los tópicos y, por tanto, es hasta cierto punto independiente de las condiciones objetivas del alumnado. En base al estigma, el alumno deja de ser valorado por sí mismo, por lo que hace, por cómo se comporta y pasa a ser valorado a través de la categoría a la cual pertenece: la pobreza. El elemento común de todos los alumnos que comparten este escenario, por tanto, es la pobreza. Y es en base a esta etiqueta abstracta que se lleva a cabo su estigmatización.

En definitiva, la clave de análisis para entender este escenario radica tanto en la propia escuela como en las propias disposiciones educativas del alumnado, en su forma de estar, de representarse y de experimentar la escuela. Es importante señalar que ninguno de los estudiantes de este escenario está escolarizado en la “escuela abierta” o en la “escuela innovadora”, hecho que indica que precisamente las escuelas con mayor empatía hacia el alumnado pobre, con más conocimiento de sus condiciones de vida y con más proyectos para prevenir y disminuir sus dificultades de aprendizaje son la que generan menos procesos de estigmatización.

¹¹ Junto con el estigma propiamente escolar, los autores han identificado otro mecanismo de estigmatización definido como “estigma social”. Para una explicación y análisis del mismo véase Bonal y Tarabini (dir.) (2010).

3.5. Ineducabilidad por violencia

El escenario de ineducabilidad por violencia agrupa a aquellos alumnos cuyas disposiciones y prácticas escolares están absolutamente mediadas por las condiciones de violencia en que viven. Esta violencia puede ser directa o indirecta, física o simbólica y puede proceder de diversos emisores. Su elemento común es que desactiva las posibilidades de aprovechamiento educativo por parte del menor. La violencia se refleja en sus prácticas, en sus opiniones, en su concepción del mundo. Condiciona su forma de experimentar la escuela y de representarse las opciones y oportunidades de futuro.

El origen de la violencia en todos los casos estudiados proviene de ámbito de ocio del menor. Un ámbito marcado por la inseguridad, por el miedo, por la inestabilidad y por la falta de oportunidades. Un ámbito que en lugar de abrir oportunidades para el desarrollo educativo coloca a jóvenes y adolescentes en posiciones sumamente vulnerables, permanentemente expuestos al riesgo. Son alumnos que presentan un modelo de ocio de riesgo que se caracteriza por el predominio de prácticas “ilícitas”. Menores que trafican con drogas, que forman parte de bandas juveniles y que entienden la violencia (física o simbólica) como la única forma de comunicación. En palabras de Bourdieu, la violencia se convierte para estos jóvenes en “un medio desesperado de existir frente a los otros, para los otros, de acceder a una forma reconocida de existencia social o, simplemente, de hacer que pase algo que es mejor que no pase nada” (Bourdieu, 1997: 264; citado en: Tenti, 2000b: 12).

El ámbito familiar de los alumnos que comparten este escenario puede presentar diversas características pero su elemento común es la falta de control adulto. A pesar de que pueda haber normativa familiar, ésta queda desactivada por unas prácticas de ocio que se articulan por otras reglas, por otros códigos. Las familias de estos alumnos son incapaces de controlar y regular las prácticas, relaciones y actividades que realizan sus hijos durante el tiempo extraescolar, lo que convierte a estos menores en los únicos agentes con capacidad de decisión sobre sus propias actividades.

Los alumnos que forman parte de este escenario no tienen condiciones para desarrollar una actitud escolar basada en el compromiso y la adhesión. El extrañamiento tampoco caracteriza su forma de transitar por la escuela. Sus prácticas y actitudes educativas se basan única y exclusivamente en la separación y en la resistencia. Se trata de alumnos que no aceptan el orden moral de la escuela. Sus reglas, valores y conductas se basan en los modelos de la calle y, por tanto, se oponen a los códigos escolares.

La violencia de ocio es pues un tema crucial para explorar las condiciones de educabilidad, sobre todo en contextos marcados por la falta de espacios de protección para el menor; en contextos donde el tráfico de drogas o el uso de

armas se convierte en una actividad habitual. La ineducabilidad por violencia de ocio refleja los efectos de la pobreza más allá del ámbito familiar y nos permite corroborar que, efectivamente, son necesarias determinadas condiciones sociales mínimas para que la educación se pueda desarrollar.

3.6. Ineducabilidad crónica

El escenario de ineducabilidad crónica refleja una situación extrema. En este caso, la pobreza se manifiesta en todos los ámbitos de vida del menor y desactiva todas las oportunidades educativas. La pobreza actúa en su familia, en su ocio, en su escuela y en sus disposiciones escolares. Desactiva cualquier posibilidad de aprovechar la inversión educativa. Se expresa a partir de su faceta más cruda y más dramática: la miseria.

Los alumnos que forman parte de este escenario presentan un ámbito familiar caracterizado por la carencia múltiple. La falta de recursos materiales, la falta de normativa y la falta de afecto caracterizan el día a día de estos alumnos dentro de su hogar. Los modelos de ocio de estos alumnos no sólo reflejan la falta de condiciones que existen en su casa, sino que, además, reproducen e incluso refuerzan las situaciones existentes. El riesgo es la principal característica que marca el ocio de estos alumnos, ya sea porque se ven obligados a trabajar en condiciones de casi explotación, ya sea porque las prácticas “ilícitas” ocupan el centro de su actividad. Hay que tener en cuenta, además, que ninguno de estos alumnos está estudiando en las escuelas que hemos denominado como “escuela innovadora” y “escuela abierta”. Este es un aspecto altamente significativo, ya que muestra precisamente que los efectos más dramáticos de la pobreza también se manifiestan en las escuelas del alumnado. El ambiente escolar marcado por la violencia, la falta de empatía entre el profesorado y el alumnado pobre o la falta de proyectos y coordinación docente son tres elementos que, evidentemente, repercuten en las posibilidades de desarrollo educativo de los menores. Finalmente, hay que resaltar que las disposiciones educativas de estos alumnos se concretan única y exclusivamente en la resistencia. Frente a la falta de condiciones, resistir es la única opción que les queda.

Conclusiones

Este artículo ha puesto de relieve cómo la diversidad de formas de experimentar la pobreza repercute en distintas formas de experiencia escolar. Las condiciones objetivas de existencia del menor en los distintos espacios sociales, la proximidad o distancia de dichos espacios con la vida escolar y la experiencia subjetiva del niño en la forma de responder a estos condicionantes configuran lo

que hemos denominado escenarios de educabilidad e ineducabilidad. La diversidad reflejada nos da cuenta de los peligros de reducir la pobreza a una simple categoría colectiva y de ignorar la especificidad de cada experiencia. Explorar las condiciones de educabilidad de los niños pobres nos ofrece asimismo un recurso para comprender por qué determinadas políticas sociales y educativas dirigidas a cambiar las condiciones de vida y el aprendizaje de los colectivos pobres pueden dar lugar a resultados dispares. En nuestro trabajo, por ejemplo, puede observarse la diversidad de respuestas asociadas a una misma política, como es la transferencia de renta condicionada a la asistencia escolar. Mientras que en unos casos la transferencia puede constituir una ayuda que consolide las posibilidades de éxito educativo, en otros no consigue alterar la fuerza de factores (violencia, desestructuración, estigma) que arrastran la vida del niño y bloquean sus posibilidades de aprendizaje.

Investigar las condiciones de educabilidad es pues un método interesante para conocer por qué en ocasiones los esfuerzos educativos en forma de inversión económica, cambios curriculares, métodos pedagógicos o sistemas de evaluación, no ofrecen los resultados esperados y deseables. Centrarse en la educabilidad obliga obviamente a explorar políticas que superen la acción puramente sectorial y engloben las distintas dimensiones de la vida del menor que le impiden sacar provecho de su paso por la escuela. Es ésta una lección importante en un momento en el que la agenda educativa global para el desarrollo subraya los límites de la expansión de la educación como mecanismo que por sí mismo consiga reducir la pobreza y busca nuevas estrategias que superen la provisión de *inputs* educativos. Es un hecho que las mejoras en el acceso observadas en la última década no se traducen automáticamente en aprendizaje educativo y en la adquisición de las competencias necesarias para la inclusión laboral y social. La estrategia reciente definida por el Banco Mundial con el horizonte del año 2020 lleva el explícito título de *Learning for All* (World Bank, 2011), o las Metas Educativas 2021 para América Latina ponen énfasis en la necesidad de traducir las mejoras en acceso en aprendizaje real. La validez de estos objetivos va a depender en gran medida de la capacidad de reconocer cuáles son las barreras reales al aprendizaje, de conocer las condiciones de educabilidad o ineducabilidad de niños y niñas cuyas vidas están marcadas por la pobreza y la exclusión. Sólo a partir de una visión ampliada de los obstáculos al aprendizaje, es decir, sólo reconociendo cómo la pobreza afecta a la educación se conseguirán desarrollar políticas educativas eficaces para reducir la pobreza.

Bibliografía

- AGUERRONDO, I. (1993), *Escuela, fracaso y pobreza: ¿cómo salir del círculo vicioso?* Washington D.C.: INTERAMER/OEA.
- BERNSTEIN, B (1975), *Class, Codes and Control. Volum III: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BONAL, X. (2007), 'On global absences: Reflections on the failings in the education and poverty relationship in Latin America', *International Journal of Educational Development*, 27 (1), 86-100.
- BONAL, X. Y RAMBLA, X. (2009), 'In the name of globalization: southern and northern paradigms of educational development', en: S. Robertson y R. Dale (ed.), *Globalisation and Europeanisation in Education*, Volumen 2. Oxford: Symposium Books.
- BONAL, X. Y TARABINI, A. (dir.) (2010), *Ser pobre en la escuela. Hábitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BOUDON, R. (1983) *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU P. (1997) *Méditations pascaliennes*. Seuil, Paris.
- CASTAÑEDA, E. (2002), *Colombia. Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IPE – UNESCO.
- CEPAL (2008), *Panorama Social de América Latina, 2008*. Santiago de Chile: CEPAL.
- DRAIBE, S. (2006), "Brasil: Bolsa Escola y Bolsa Familia". In: E. Cohen & R. Franco (ed.), *Transferencias con responsabilidad. Una mirada latinoamericana*, Mexico D.F.: FLACSO
- FEIJOÓ, M. C. (2002), *Argentina. Equidad social y educación en los '90*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- FILMUS, D. (2001), *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Madrid: Santillana.
- LÓPEZ, N. Y TEDESCO, J. C., (2002), 'Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina', *Documentos del IPE*. Buenos Aires: IPE-UNESCO
- MUNDY, K. (2002), 'Retrospect and prospect: education in a reforming World Bank', *International Journal of Educational Development*, (22), 483-508.
- ONU (2008), *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe, 2008*. Nueva York: Naciones Unidas.
- SHAVIT, Y. Y BLOSSFELD, H-P. (Eds.) (1993), *Persistent Inequalities: a Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder Colorado: Westview Press.

- TARABINI, A. (2010), 'Education and poverty in the global development agenda: emergence, evolution and consolidation', *International Journal of Educational Development*, 30 (2), 204-212.
- TARABINI, A. (2008), *Educación, pobreza y desarrollo: agendas globales, políticas nacionales, realidades locales*. Tesis doctoral. Departamento de Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona.
- TARABINI, A., Y BONAL, (2008), '¿Tienen hábitos los pobres? Educación y culturas de pobreza: un análisis sobre las condiciones de educabilidad del alumnado pobre en Belo Horizonte'. En: J.E. García-Huidbro, V. Dupriez, G. Francia (coords.), *Políticas Educativas en América Latina: ¿transición hacia un nuevo paradigma?* México D.F: Secretaría de Educación Pública.
- TEDESCO, J.C. (1998) *Carta Informativa del IPE, XVI, n^a 4*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005) *Education trends in perspective: Analysis of the world education indicators - 2005 edition*. UNESCO-OCDE.
- UNESCO (2009), *EFA Global Monitoring Report 2009. Overcomming Inequality: Why governance matters*. Paris: UNESCO.
- WORLD BANK (2011) *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Groups Education Strategy 2020*. Washington D.C.: World Bank.

Recibido: 11/11/2012

Aceptado: 20/11/2012