

Invirtiendo la agenda: un análisis de los efectos de la pobreza sobre la educación*

Reversing the agenda: an analysis of the effects of poverty on education

Aina Tarabini**

Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

Desde los años noventa, la educación ocupa un lugar fundamental en la agenda global de lucha contra la pobreza. Organismos internacionales, gobiernos nacionales e incluso organizaciones no gubernamentales coinciden en señalar las virtudes de la inversión educativa como mecanismo para reducir el nivel de pobreza de la población y estimular con ello el nivel de desarrollo nacional. Este artículo parte de la constatación de una de las principales omisiones de la agenda global: la falta de consideración de los efectos de la pobreza sobre la educación. Partiendo de esta omisión, se presenta una propuesta de investigación para sistematizar y analizar los diversos efectos de la pobreza sobre las oportunidades educativas de niños, niñas y jóvenes. Asimismo se presentan los primeros resultados de la investigación a través de lo que hemos definido como “escenarios de educabilidad” e “ineducabilidad”.

Palabras clave: agenda global, educación, pobreza, educabilidad.

Abstract

Since the nineties, education has played a fundamental role in the global struggle against poverty. International organisations, national governments and even non-governmental organisations agree on pointing out the benefits of investing in education as a mechanism to reduce poverty and stimulate development. The starting point of this article is the identification of one of the main omissions of the global agenda: the lack of consideration of the effects that poverty generates in education. Starting from this omission, the article presents a research proposal in order to systematize and analyse the several effects of poverty on the students' educational opportunities. At the same time, it presents the first results of the research, through the explanation of what we call as “scenarios of educability” and “ineducability”.

Keywords: global agenda, education, poverty, educability.

Recibido: febrero de 2008. Aprobado: marzo de 2008.

* Este trabajo se enmarca dentro de la investigación “Más allá de la focalización: educación, desarrollo y lucha contra la pobreza en el Cono Sur. Análisis de las aplicaciones de la nueva agenda política global en la región”, financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia del gobierno de España (Proyectos I+D) (referencia SEJ2005-04235).

** aina.tarabini@uab.es

Introducción

Desde la década de los noventa numerosos gobiernos, organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales coinciden en señalar las virtudes de la inversión en educación en la lucha contra la pobreza. Desde este punto de vista se entiende que la educación genera importantes beneficios económicos (la inversión en educación tiene repercusiones sobre los ingresos y la productividad laboral), sociales (la educación es una herramienta para promover la cohesión social y la igualdad de oportunidades) y culturales (la educación aumenta el capital cultural familiar y repercute sobre aspectos tan importantes como la salud, la fertilidad o la organización familiar), que la convierten en una herramienta clave para el desarrollo nacional.

Referirse a las ventajas de la inversión educativa no constituye una novedad en la literatura especializada ni en el campo de la política educativa. La expansión de la escuela, de hecho, siempre ha estado vinculada con una demanda de igualdad social y se ha asociado con ideas de cohesión social y de igualdad de oportunidades. En este marco, ¿qué novedad supone hoy en día referirse a las virtudes de la inversión educativa en la lucha contra la pobreza? y ¿qué implicaciones tiene esta tesis para el diseño de las políticas educativas nacionales?

En primer lugar, hay que tener en cuenta el consenso que se manifiesta a nivel mundial en la defensa de esta tesis, agrupando a su alrededor a agentes de la más variada naturaleza. Organismos internacionales como la Unesco o el Banco Mundial (BM), gobiernos del Norte y del Sur, intelectuales de diferente cuño político y organizaciones no gubernamentales subrayan el potencial de la educación como instrumento de lucha contra la pobreza, convirtiéndose en lugar común de sus discursos oficiales y sus recomendaciones políticas. De hecho, una de las características del proceso de globalización es la creciente similitud de políticas, prioridades y formas de acción a nivel mundial, generando un acercamiento progresivo de las agendas de acción de diferentes países. En este contexto, la primera novedad de la relación actual entre educación y pobreza es que deja de ser una opción individual de un determinado gobierno u organismo internacional, pasando a constituir el eje central de la nueva agenda educativa global.

En segundo lugar, hay que destacar el papel que ha jugado esta agenda en la configuración de las estrategias de desarrollo nacional, sobre todo de los países del Sur. En un contexto de globalización, las virtudes de la educación se han extendido más allá del terreno individual (la educación es necesaria para posibilitar, por ejemplo, estrategias de movilidad laboral de los individuos) y se han consolidado como aspectos centrales para la incorporación de los países menos desarrollados a la economía global. Tal como indica Carnoy (2001), la globalización refuerza la importancia de la educación como estrategia de desarrollo y competitividad. En este contexto, la inversión educativa se ha definido como la mejor vía para aumentar la productividad de la fuerza de trabajo y estimular así la

modernización, el crecimiento y la competitividad nacional. La relación entre educación y pobreza que se establece a partir de los noventa, por tanto, presenta un fuerte componente normativo que directa o indirectamente indica el camino a seguir por los países del Sur para mejorar su situación y sumarse al proceso de desarrollo internacional.

Finalmente, hay que resaltar las consecuencias de esta agenda en la definición y desarrollo de determinadas políticas educativas a nivel nacional. La agenda global no se limita a señalar las virtudes de la inversión educativa para luchar contra la pobreza y asegurar el desarrollo nacional, sino que a su vez indica cuáles son las “mejores políticas” para llegar a los objetivos marcados: las políticas educativas focalizadas. Es decir, la mejor estrategia para reducir la pobreza a través de la inversión educativa es aplicar programas educativos destinados única y exclusivamente a los sectores más pobres de la sociedad. En América Latina, en particular, se han desarrollado, a partir de los noventa, numerosos programas y políticas de este tipo que, a pesar de variar en su diseño, financiación y forma de aplicación, se basan en el mandato de la agenda internacional. En este marco, para entender el diseño y el desarrollo de determinadas políticas educativas contemporáneas es esencial contemplar los vínculos establecidos entre educación y pobreza en la agenda global.

La importancia que adopta la relación entre educación y pobreza en la agenda política internacional y las repercusiones de esta agenda en las políticas educativas nacionales justifican la importancia de esta investigación¹, centrada precisamente en analizar lo que entendemos como la principal omisión de esta agenda de acción: la falta de consideración de los efectos de la pobreza sobre la educación. En efecto, la hipótesis de partida de esta investigación es que ninguna política educativa puede ser efectiva en la lucha contra la pobreza si no se tienen en cuenta los efectos de la pobreza sobre la educación.

En un contexto de globalización, donde la información y el conocimiento tienen un papel cada vez más importante, la educación es fundamental para posibilitar la inserción socio-laboral de los individuos. En este sentido, es legítimo dar centralidad a la educación en las estrategias de desarrollo nacional. Más aún, sería absurdo negar las virtudes de la educación como instrumento de desarrollo y lucha contra la pobreza. Lo que omite esa agenda, sin embargo, es la paradoja de la inversión educativa asociada al proceso de globalización. Es decir, la demanda creciente de educación asociada a los nuevos requisitos sociolaborales genera una devaluación de la utilidad social de los títulos adquiridos y produce un desplazamiento de los niveles educativos mínimos para la inserción laboral (y social). Es más, tal como indica Filmus (2001), la creciente necesidad de educación va unida a su creciente insuficiencia como mecanismo

1. El artículo es una primera propuesta de explotación y sistematización de los resultados de la tesis doctoral de la autora: “Educación, pobreza y desarrollo. Agendas globales, políticas nacionales, realidades locales”.

de inclusión y desarrollo. Disfrutar de un título escolar es necesario pero no suficiente por sí mismo para incorporarse al mercado laboral y menos aún para poder salir de la pobreza.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que si bien la educación es una condición necesaria para la equidad, es imprescindible garantizar un mínimo nivel de equidad para que la educación se pueda desarrollar (López y Tedesco, 2002). Es decir, la relación entre educación y pobreza no se puede entender desde un punto de vista causal ni unilineal, sino que debe abordarse desde una perspectiva bidireccional que contemple sus relaciones mutuas: invertir en educación puede contribuir a reducir la pobreza pero es necesario reducir la pobreza para aumentar y mejorar la educación. Desde este punto de vista, es tan absurdo negar la importancia de la educación como instrumento de lucha contra la pobreza, como omitir las consideraciones acerca de las condiciones que deben confluír para que la inversión educativa sea efectiva. Dicho de otro modo, es insuficiente destacar simplemente las virtudes de la educación como estrategia de desarrollo sin contemplar las condiciones necesarias para asegurar el éxito de dicha inversión. La agenda educativa global y las políticas focalizadas que de ella se derivan presuponen que cualquier inversión educativa será efectiva por sí misma, ignorando los efectos que el contexto económico, social y escolar pueden generar sobre la misma.

Partiendo de estas omisiones, la investigación realizada ha pretendido estudiar precisamente las diversas formas y manifestaciones de la pobreza, así como sus efectos sobre las oportunidades y prácticas educativas de niños y jóvenes. Se trata de mostrar que los efectos de la pobreza sobre la educación juegan un papel central para explicar por qué la inversión educativa no siempre genera los efectos deseados. Para ello, el análisis desarrolla el concepto de educabilidad utilizado por López y Tedesco (López, 2004; López y Tedesco, 2002) y explora sus potencialidades para reflejar los diversos efectos de la pobreza sobre la educación.

Este tipo de análisis implica una metodología cualitativa que sea capaz de identificar las diferentes formas de experimentar la pobreza y las dimensiones clave que en cada caso condicionan el aprovechamiento educativo. Para ello la investigación se ha basado en el uso de entrevistas en profundidad a niños, niñas y jóvenes de tres escuelas de educación primaria de Belo Horizonte (capital de Minas Gerais, sudeste de Brasil). Es importante señalar que todos los estudiantes entrevistados son beneficiarios de un programa educativo focalizado. Concretamente son beneficiarios de una modalidad municipal del Programa *Bolsa Escola*, un programa de transferencia de renta condicionado a la asistencia escolar regular. Asimismo se han entrevistado a las familias de los alumnos seleccionados (generalmente las madres) y al profesorado más próximo y con mayor conocimiento de los mismos. En total la investigación consta de ochenta y nueve entrevistas. Asimismo disponemos de numerosa información de tipo documental sobre las familias, los alumnos, los barrios y las escuelas donde se ha llevado a cabo la investigación.

La estructura del artículo es la siguiente: en primer lugar se presenta el concepto de educabilidad y se exploran sus potencialidades para analizar las relaciones entre educación y pobreza. En segundo lugar se expone el método de investigación utilizado, explicando la perspectiva de análisis que se ha adoptado para estudiar los efectos de la pobreza sobre la educación. En tercer lugar, se presentan los primeros resultados obtenidos y se explican los diferentes escenarios de educabilidad e ineducabilidad derivados del análisis. Finalmente y a modo de conclusión, se hace una reflexión global del análisis realizado y se identifican sus efectos sobre el diseño de políticas educativas de lucha contra la pobreza.

Sobre el concepto de educabilidad: significado y potencialidades

El punto de partida del análisis, tal como se ha mencionado anteriormente, es la necesidad de contemplar las relaciones bidireccionales entre educación y pobreza, entendiendo que si bien la educación es una condición necesaria para reducir los niveles de pobreza, no es en modo alguno una condición suficiente para ello. Desde este punto de vista, para abordar las causas y las posibles soluciones de un fenómeno tan complejo como la pobreza, hay que considerar paralelamente aspectos económicos, políticos y sociales que permitan alejarse de concepciones excesivamente individualistas que acaban culpabilizando a las propias víctimas de su situación. Esta afirmación, además, cobra especial relevancia en un contexto como el actual, donde las tasas de pobreza y desigualdad no sólo se han mantenido altamente estables sino que en algunos lugares del globo incluso han aumentado de forma alarmante.

En América Latina, en particular, el número de personas pobres equivale a 194 millones, de los cuales 71 millones son indigentes, esto es, viven en condiciones de pobreza extrema. En términos relativos, estos números equivalen a un 36,5% de población pobre y a un 13,4% de población indigente (Cepal, 2006). A pesar de que en los últimos años se ha observado una mejora significativa en los indicadores de pobreza existentes en la región y de que las proyecciones para los próximos años son asimismo positivas, parece que la recuperación económica experimentada durante los años noventa ha sido insuficiente para modificar el carácter estructural de la pobreza latinoamericana. De hecho, tras el fracaso de los planes de ajuste, la década de los noventa fue escenario de una relativa recuperación económica en toda la región (con la notable excepción de la crisis Argentina del 2001). El crecimiento económico, sin embargo, no consiguió modificar la tendencia al crecimiento de la pobreza en términos absolutos y sólo consiguió reducir la pobreza relativa en 5 puntos en el periodo 1990-1997. Más aún, a pesar de la relativa mejora presentada al inicio de la década, desde mediados de los años noventa se manifiesta un estancamiento e incluso un agravamiento de la situación. El resultado de este proceso es que a pesar de la mejora progresiva que se refleja desde

el año 2003, el número de personas pobres que existe actualmente en la región sigue superando con creces al número existente en 1980.

Hay que tener en cuenta, además, que la desigualdad se ha mantenido prácticamente invariable durante la década de los noventa e incluso se ha incrementado al inicio de la presente década (Cepal, 2006). Asimismo, los datos de la ort (2006) y de la Cepal (2006) señalan la persistencia de altas tasas de desempleo, la expansión del empleo informal y el estancamiento del nivel salarial en muchos países de la región. Es más, los colectivos más afectados por la desocupación, la precariedad laboral y la informalidad siguen siendo las mujeres, los jóvenes y las personas pertenecientes a estratos socioeconómicos más bajos. Esta situación muestra claramente la elevada rigidez que sigue caracterizando la estructura social latinoamericana. Una rigidez que, tal como apunta la Cepal (2005), tiende a perpetuar las desigualdades en materia de acceso a bienestar.

A esta situación hay que añadir el hecho de que la pobreza tiende a concentrarse cada vez más en los grupos más vulnerables de población, como mujeres, indígenas y niños. De hecho, la pobreza latinoamericana se caracteriza por presentar un rostro marcadamente infantil (Cepal/Unicef, 2005). Niños, niñas y adolescentes presentan índices de pobreza alarmantes que se sitúan muy por encima de aquellos que padecen otros grupos de edad. Esta situación no sólo condena a la reproducción intergeneracional de la pobreza sino que restringe claramente sus oportunidades vitales, tanto presentes como futuras. Millones de niños, especialmente en las grandes ciudades, viven en contextos de exclusión, marcados por la falta de recursos económicos, por la falta de acceso a servicios básicos, por la violencia o por la falta de protección. Explotación infantil, trabajo precoz, mendicidad y trayectorias de calle son algunas de las situaciones más dramáticas que sufren menores y adolescentes que viven en las *favelas* latinoamericanas. Y estas situaciones no sólo condicionan sus condiciones de inclusión educativa sino también, y sobre todo, sus posibilidades de inclusión social.

Es en este contexto en el que se enmarca el concepto de educabilidad y en el que se tiene que entender la relación entre pobreza y educación que se plantea en nuestra investigación. El concepto de educabilidad ha sido definido por López y Tedesco (2002) como “el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela” (López y Tedesco, 2002, p. 7). Se trata, según los autores, del conjunto de condiciones materiales, sociales, culturales y emocionales necesarias para el aprendizaje. Desde este punto de vista, constituye un elemento muy positivo en la valoración de la relación 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.

La educabilidad, por tanto, se asocia con las condiciones necesarias para que la educación sea posible y no con las potencialidades de los individuos. No se trata de individualizar la pobreza, sino de vincularla

con sus raíces estructurales. 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 que influyen en la posibilidad de adquirir el conjunto de recursos, aptitudes y predisposiciones necesarias para el desarrollo de las prácticas educativas.

No se puede obviar que la asistencia escolar y el aprovechamiento educativo implican unas mínimas condiciones materiales, afectivas y culturales que aproximen al alumnado a los mínimos exigidos por la institución escolar. Y las condiciones de pobreza, precisamente, tienden a dificultar la garantía de estos mínimos. Hablar de educabilidad, por tanto, hace referencia a la necesidad de disponer de unas mínimas condiciones materiales, tan básicas como la posibilidad de disfrutar de alimentación, ropa y material escolar; a la necesidad de un entorno familiar que no suponga obstáculos para las prácticas educativas; un entorno escolar con capacidad para aceptar diferentes ritmos de aprendizaje; un alumnado que haya interiorizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar; un profesorado que confíe en las capacidades de su alumnado; unas condiciones sociales que permitan a las familias asistir a la escuela con regularidad. En definitiva, unos mínimos sociales, familiares y escolares para el desarrollo y el potencial éxito de las prácticas educativas.

Investigar la educabilidad: reflexiones sobre el método

Este apartado pretende explicar el método de análisis utilizado para explorar los efectos de la pobreza sobre la educación. La adopción de esta perspectiva de análisis pretende romper la supuesta linealidad entre mayor educación y menor pobreza, introduciendo evidencias empíricas que permitan no sólo cuestionar dicha relación sino también invertir la dirección de la misma. Se trata de hacer operativo un método de análisis que permita demostrar los límites de la inversión educativa *per se* para luchar contra la pobreza, así como los múltiples efectos de la pobreza sobre las posibilidades de realizar y aprovechar dicha inversión.

En efecto, las oportunidades educativas de los niños, niñas y jóvenes que han sido entrevistados en la investigación están claramente mediadas por su situación de pobreza. Una pobreza que no se manifiesta sólo en el ámbito material, sino también en el ámbito afectivo, en el normativo y en el relacional. Una pobreza que se refleja en sus posiciones en diferentes esferas de actividad, en sus prácticas y estrategias de acción, en sus expectativas y valoraciones. Una pobreza que se experimenta de formas diversas y complejas y que repercute de formas diferentes en las disposiciones educativas, en las prácticas escolares y en las oportunidades de aprendizaje.

El análisis se ha desarrollado a partir de la sistematización de los efectos de la pobreza en tres grandes ámbitos: la familia, el ocio y las

disposiciones escolares del alumnado². Dichos ámbitos no pretenden únicamente describir las condiciones objetivas de existencia de los menores sino que, a su vez, pretenden reflejar las estructuras de sentido y significado que los menores atribuyen a estas condiciones. Es decir, pretenden combinar el análisis de las condiciones objetivas con la propia subjetividad del actor.

Con este objetivo se han elaborado diferentes tipologías dentro de cada ámbito. Se trata de modelos ideales que pretenden sistematizar las diferentes formas en que la pobreza afecta a las experiencias, prácticas y relaciones familiares, de ocio y escolares. Dichas tipologías se pueden concretar en diversas formas y pueden presentar diversidad interna. Hay que tener en cuenta además que *a priori* no presuponen una mejor o peor educabilidad. Algunas tipologías ofrecen más oportunidades para el desarrollo de las prácticas educativas de los menores y para el posible éxito de las mismas, pero de forma aislada sólo indican una potencialidad, no una causalidad. Las diferentes tipologías *per se* no determinan las posibilidades de éxito educativo de los menores. Serán precisamente las distancias y proximidades entre los diferentes ámbitos, las coherencias e incoherencias dentro de cada uno o el grado de influencia de un determinado ámbito sobre el menor, lo que permitirá identificar diferentes escenarios de educabilidad que, efectivamente, reflejarán mejores, peores y a veces incluso nulas oportunidades para el desarrollo educativo.

Los efectos de la pobreza en el contexto familiar

Todas las familias que han sido entrevistadas en el marco de la investigación se caracterizan por ser pobres y por compartir algunos rasgos comunes como su bajo nivel de ingreso, las malas condiciones de sus viviendas o los problemas de acceso y estabilidad a un mercado laboral de calidad. A pesar de compartir esta situación, sus condiciones de vida difieren notablemente en función de aspectos como la composición y estabilidad de la estructura familiar, la situación concreta de los diferentes miembros de la familia en el mercado laboral o el nivel educativo de los miembros adultos de la familia. Estos factores indican diferentes grados de pobreza familiar, identifican diferentes situaciones de exclusión social e intervienen de forma distinta en las condiciones de educabilidad del alumnado.

En este contexto, se han elaborado cuatro grandes modelos de análisis:

1. Ámbito familiar estructurado-afectivo

Este modelo es el que potencialmente presenta mejores condiciones para la educación del menor, ya que se caracteriza por una cierta

2. Uno de los objetivos que se plantean para fases posteriores de la investigación es estudiar los efectos de la pobreza sobre la propia institución escolar, uniendo este ámbito de análisis a los tres anteriormente señalados.

estabilidad, tanto material como afectiva y normativa. Dentro de esta tipología se agrupan aquellos alumnos que a pesar de ser pobres, disponen de los recursos materiales básicos, de un acompañamiento normativo y de una buena relación afectiva con sus familias. Se trata de un modelo familiar, por tanto, menos mediado por las condiciones de pobreza o con más capacidad para protegerse frente a los efectos de la misma.

2. Ámbito familiar con carencia material

Este modelo se caracteriza por la ausencia de las mínimas condiciones materiales para llevar a cabo las prácticas educativas. Familias que subsisten de las ayudas gubernamentales, menores que se ven obligados a trabajar duramente para aportar recursos al hogar, imposibilidad de pagar el autobús para ir a la escuela, hambre, falta de medicinas básicas, etc. La principal manifestación de la pobreza en el caso de los alumnos que forman parte de esta tipología, por tanto, es la falta de recursos materiales no sólo para afrontar las necesidades educativas, sino sobre todo para afrontar las necesidades de subsistencia diaria.

3. Ámbito familiar con carencia normativa-afectiva

En este modelo, a diferencia del anterior, el efecto principal de la pobreza no se manifiesta en la dimensión material sino en la falta de referentes normativos y afectivos de los menores. Padres ausentes, hermanos encarcelados, muertes por alcoholismo, embarazos precoces, o uso de drogas en el propio hogar son algunos de los ejemplos más dramáticos que caracterizan a los alumnos que forman parte de este modelo familiar. En este caso, por tanto, la falta de condiciones de educabilidad no se refleja necesariamente en la falta de recursos materiales, sino precisamente en la falta de recursos afectivos y normativos para hacer frente a los requisitos escolares.

4. Ámbito familiar con carencia múltiple

Este modelo es el más extremo de los cuatro y se caracteriza por la falta de todo tipo de recursos: materiales, normativos, afectivos, relacionales. Una sola palabra sirve para describirlo con precisión: miseria.

Los efectos de la pobreza en el contexto de ocio

Todos los alumnos que han sido entrevistados en la investigación viven en zonas socialmente desfavorecidas y la mayoría de ellos en *favelas*. Este hecho condiciona claramente las opciones de ocio de niños, niñas y jóvenes y dibuja ciertas similitudes en los modelos de ocio de la población pobre que los diferencia de los de otras clases sociales. Los efectos de la pobreza sobre los tipos de ocio, sin embargo, se manifiestan a través de diferentes dimensiones, generando diferentes riesgos y oportunidades, así como distancias y proximidades con las prácticas escolares.

Las tipologías definidas para analizar los diferentes estilos y modelos de ocio son las siguientes:

1. *Ocio institucional regulado*

Este modelo se caracteriza por la existencia de actividades reguladas y fijadas, con existencia de horarios, normas y generalmente con la presencia de adultos. Dentro de esta categoría se agrupan aquellos alumnos que a pesar de ser pobres tienen la posibilidad de pagar para realizar actividades extraescolares de bajo coste o que tienen más recursos y posibilidades para formar parte de las pocas actividades gratuitas que existen en sus barrios. Se trata, por tanto, de un tipo de ocio menos afectado por la pobreza que potencialmente ofrece más oportunidades para el desarrollo de las prácticas escolares de los menores.

2. *Ocio infantilizado*

En este modelo se agrupan todos aquellos menores que a pesar de no desarrollar sus actividades de forma regulada y/o institucionalizada, practican y experimentan un tipo de ocio infantilizado y alejado del riesgo. El juego ocupa un rol muy importante en este modelo, sea solo o acompañado, en casa o en la calle, con o sin presencia de adultos. En este caso, por tanto, existe algún mecanismo de protección frente a la pobreza que sigue permitiendo a los niños ser niños. No hay que olvidar que, precisamente, uno de los efectos de la pobreza es que a menudo obliga a los niños a no ser niños. La posibilidad de poder desarrollar un ocio infantil, a pesar de vivir en condiciones de pobreza, por tanto, tiene la potencialidad de repercutir positivamente sobre la educación de los menores.

3. *Ocio juvenil*

Este modelo agrupa a todos aquellos niños y jóvenes que realizan un tipo de ocio típicamente adolescente. Es decir, el eje de las prácticas de ocio se basa en las relaciones de amistad y está fuertemente asociado con la rebeldía, la experimentación y a menudo incluso con la voluntad de contestación y transgresión. En este caso, como en el anterior, también existen mecanismos de protección frente a la pobreza, ya que la diversión se constituye en un elemento clave de las prácticas de ocio, permitiendo de algún modo “evadirse” de las condiciones de pobreza. La distancia de este modelo respecto a las prácticas o situaciones de riesgo, sin embargo, es mucho menor, disminuyendo su potencialidad para revertir positivamente en la educación.

4. *Ocio abandonado*

En esta tipología se agrupan todos aquellos menores que tienden a estar completamente solos durante su tiempo libre. Se trata de niños y niñas que al salir de la escuela se pasan el día en la calle o en casa pero sin ningún tipo de control, supervisión y/o regulación. La ausencia de las familias por largas jornadas de trabajo, la falta de condiciones para poder realizar actividades extraescolares o la falta de recursos culturales son algunos de los factores que pueden explicar esta situación. Más allá de las causas particulares que se escondan bajo estas situaciones, la característica central de esta forma de practicar y experimentar el ocio es el “abandono”.

5. *Ocio de riesgo*

Este modelo ocupa la posición más extrema. En él la pobreza se refleja de diversos modos, pero su característica común es que posiciona a los niños y niñas en una situación de riesgo permanente. El uso de drogas, la tenencia de armas, la violencia (sea porque se expresa directamente o porque es el eje del contexto donde se desarrolla el ocio) o la existencia de trabajos peligrosos caracterizan el tiempo libre de estos menores. La forma de experimentación de estas situaciones puede ser diversa por parte de diferentes niños y niñas; unos responden con agresividad, otros con miedo y otros hacen de la violencia su práctica de expresión cotidiana, pero lo que es común en todos ellos es que viven y experimentan un tipo de ocio fuertemente marcado por la pobreza.

Los efectos de la pobreza sobre las disposiciones escolares

Todos los alumnos entrevistados en la investigación están matriculados y asisten regularmente a la escuela. El hecho de que sean beneficiarios de un programa de transferencia de renta condicionado a la asistencia escolar, hace que todos ellos pasen cuatro horas al día dentro de la institución escolar. La forma de vivir, experimentar y “aprovechar” estas cuatro horas, sin embargo, difiere enormemente entre unos casos y otros. Para unos la escuela representa el único espacio donde recuperar su niñez, para otros una obligación sin sentido y para otros es la clave para pensar en un futuro mejor. Las diversas formas de representarse y apropiarse la escuela están claramente marcadas por las condiciones de pobreza de los menores. La institución escolar, sin embargo, también juega un papel clave en estos procesos. En este sentido, para comprender las vivencias y prácticas escolares de los menores será imprescindible tener en cuenta las particularidades de las tres escuelas estudiadas.

Los efectos de la pobreza en las disposiciones y prácticas educativas del alumnado pueden agruparse en cuatro grandes modelos³:

1. *Compromiso*

La característica principal de este modelo es la existencia de una actitud de adhesión hacia la escuela. Se trata de alumnos que presentan una alta identificación con la escuela y una alta implicación tanto en el orden instrumental como expresivo de la institución. Es decir, alumnos que reconocen el papel de la escuela como espacio privilegiado de transmisión de conocimientos, procedimientos y habilidades y que le otorgan un papel central en sus posibilidades de movilidad social futuras. Estos alumnos, además, aceptan y comparten las exigencias de la escuela en cuanto a comportamientos, normas y valores. El elemento más significativo de los

3. Esta tipología se basa en el modelo propuesto por Basil Bernstein (1975) para categorizar los roles de los alumnos frente a la institución escolar, aunque evidentemente sus contenidos se ajustan al objetivo de la investigación que radica en estudiar los efectos de la pobreza sobre la educación.

alumnos que desarrollan este modelo de relación con la escuela es que su adhesión escolar se manifiesta en prácticas y resultados concretos. Es decir, los alumnos que desarrollan un rol de compromiso no sólo quieren cumplir las exigencias de la escuela a nivel académico y actitudinal, no sólo valoran y respetan sus promesas, valores y reglas en términos genéricos. Fundamentalmente, son alumnos que desarrollan sus prácticas educativas en plena consonancia con los requisitos escolares. Alumnos que tienen buenas notas, que se portan bien y que hacen las actividades. Alumnos, en definitiva, que quieren y pueden desarrollar una actitud escolar “de éxito” en todos los sentidos.

2. Separación

Los alumnos que forman parte de este modelo son aquellos 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. Se trata de estudiantes con relativas buenas notas, que se les da bien el estudio y que además saben que les va a ser útil para el futuro. Son alumnos que quieren aprender y aprobar y que además se esfuerzan para conseguirlo. Estos alumnos, sin embargo, no aceptan o no entienden el orden expresivo de la escuela: sus normas, sus valores y sus exigencias relativas a determinados tipos de actitudes y comportamientos. Estos alumnos, por tanto, tienen el riesgo de ser estigmatizados por parte de la institución escolar, ya que a pesar de ser buenos estudiantes no se comportan como es “esperable” y a menudo se les etiqueta de desinteresados. El tipo de escuela en el que esté escolarizado el alumnado será clave para explicar la emergencia o no de situaciones de estigmatización frente a esta forma de presencia y experimentación de la escuela.

3. Extrañamiento

Esta tipología es justamente contraria a la anterior. Se trata de alumnos que aceptan, comprenden y entienden el orden expresivo de la escuela pero no el orden instrumental. Se comprenden los medios pero no se consiguen los fines. Estos alumnos tienden a ser considerados “buenos alumnos”, tanto por parte de los profesores como por parte de sus familias e incluso por sí mismos. Hacen todo lo que se les pide, se portan bien, aceptan las normas de la escuela y adoptan una actitud de responsabilidad. Sin embargo, no consiguen tener buenas notas y a veces incluso no consiguen ni aprobar. En este caso el papel de la escuela también será decisivo y, en particular, tendrán una importancia clave las estrategias utilizadas de agrupación del alumnado.

4. Resistencia

Esta tipología agrupa a los alumnos que no se identifican con la escuela en ninguno de sus dos órdenes. Se trata de aquellos alumnos que generalmente forman parte de la etiqueta de “fracasados”. No estudian, no participan en las actividades escolares, se portan mal, sus relaciones con

los profesores tienden a ser conflictivas y a veces incluso ni siquiera entran en el aula. Dentro de esta tipología pueden darse dos modalidades: la de aquellos alumnos que no consiguen identificarse con la escuela ni entender sus exigencias y la de aquellos alumnos que a pesar de comprender los requisitos tanto instrumentales como expresivos de la escuela los rechazan explícita y conscientemente. La resistencia del primer grupo, por tanto, se puede definir como involuntaria, esto es, como respuesta a la incapacidad que presenta el alumno para entender lo que la escuela le exige, tanto en el orden instrumental como en el expresivo. En este sentido, se puede categorizar como disociación. La resistencia del segundo grupo, en cambio, es completamente voluntaria y activa, no se estudia, no se atiende y no se respeta la normativa escolar porque no se quiere hacerlo

Primeros resultados: escenarios de educabilidad e ineducabilidad

Este apartado pretende explorar las interacciones existentes entre las diversas tipologías explicadas. Se trata de identificar las distancias y proximidades entre diferentes ámbitos, de comparar cómo se posicionan diversos alumnos en cada uno de ellos y de analizar cómo estas diversas situaciones se reflejan en diferentes oportunidades y riesgos para el desarrollo y éxito de la educación. Para ello se han definido siete grandes escenarios, en los que interaccionan los diversos tipos de familias, de ocio y de disposiciones escolares definidos anteriormente. Dos de estos escenarios presentan oportunidades para el desarrollo y éxito educativo. Los cinco restantes indican riesgos tanto para el desarrollo como para el éxito de las prácticas educativas y por ello se definen como escenarios de ineducabilidad. El predominio de los escenarios de ineducabilidad muestra precisamente los fuertes impactos que genera la pobreza sobre la educación y pone en evidencia la necesidad de invertir la relación entre educación y pobreza.

Educabilidad por oportunidad

En este escenario se agrupan todos aquellos alumnos que a pesar de ser pobres, presentan unas mejores condiciones de vida relativas que el resto de la población objeto de estudio. El ámbito familiar tiene un papel clave en este escenario y responde al modelo 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. Esta situación familiar se refleja claramente en los otros dos ámbitos de análisis y repercute positivamente sobre las oportunidades educativas de los menores.

Desde el punto de vista del ocio, pueden encontrarse diversos modelos dentro de este escenario. Su elemento en común, sin embargo, es que se trata de un ocio controlado, regulado y acompañado por adultos. Un ocio que se aleja de situaciones de riesgo y que se basa en prácticas

de proximidad con la escuela o que, como mínimo, no entran en contradicción con ella.

Desde el punto de vista escolar, se trata de alumnos que presentan una situación de compromiso frente a la escuela, tanto desde el punto de vista instrumental como expresivo. Estos alumnos no sólo tienden a portarse bien en la escuela, a aceptar la figura del profesorado y a acatar la normativa escolar, sino que además se sienten representados frente al ideal instrumental de la escuela, es decir, obtener buenas notas. De hecho, se trata de alumnos que confían fuertemente en los efectos de la inversión educativa. La escuela representa para ellos la posibilidad de un futuro mejor y en ella depositan sus expectativas de movilidad social.

La proximidad, retroalimentación y continuidad entre los tres ámbitos en que se ubican estos alumnos, los elementos positivos que se desprenden de cada uno de ellos y la fuerza que adquiere el ámbito familiar, generan una situación de oportunidad frente a la educación que consigue ir más allá de las condiciones de pobreza y abrir posibilidades reales para el desarrollo de las prácticas educativas y el éxito de las mismas.

Educabilidad por inversión

Este escenario representa también una situación de oportunidad para la educación. Esta oportunidad, sin embargo, no se deriva directamente de las condiciones existentes en el ámbito familiar, de ocio y escolar sino del uso o reacción del propio alumno frente a estas condiciones. Se trata de casos marcados por la falta de condiciones en el espacio familiar y por el compromiso del alumno frente a la institución escolar. La particularidad de este escenario, por tanto, es la falta de correspondencia entre la situación escolar y familiar del alumno, hecho que demuestra que no siempre hay una relación directa —como a menudo se piensa— entre falta de recursos familiares y falta de implicación educativa del alumnado.

El rol de la escuela juega un papel clave en este escenario. De hecho, el escenario de educabilidad por inversión sólo se manifiesta en aquellas escuelas que disponen de propuestas pedagógicas para atender las diferentes necesidades del alumnado, de buenas relaciones afectivas-expresivas entre docentes y estudiantes y de diversos mecanismos para aproximar la institución escolar (sus normas, sus procedimientos, sus horarios) a la población pobre y reducir, así, las distancias entre la cultura escolar y la cultura familiar de los estudiantes pobres. 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. Se puede afirmar, por tanto, que en este escenario es la escuela la que “salva” al menor de la ineducabilidad.

La presencia de estos alumnos en el ámbito de ocio puede ubicarse en cualquiera de los modelos descritos. La característica común de todos

ellos, es que su modelo de ocio no afecta negativamente a sus disposiciones ni prácticas escolares. En este sentido, a pesar de que puedan existir discontinuidades e incluso contradicciones entre los diferentes ámbitos que caracterizan el día a día de estos alumnos, se trata de un escenario de oportunidad para la educación derivada de la fuerza estructuradora del ámbito escolar.

Finalmente, hay que destacar que a pesar de ser un escenario de oportunidad, es mucho más vulnerable, débil e inestable que el escenario anterior.

Ineducabilidad por carencia

Los alumnos que forman parte de este escenario son aquellos que viven en situaciones muy precarias, a menudo de indigencia, caracterizadas por el trabajo infantil, y por la falta de recursos materiales básicos. El eje para explicar el escenario es de nuevo el ámbito familiar y en concreto el modelo de carencia material. Son precisamente las carencias en el ámbito familiar las que dificultan e imposibilitan diferentes prácticas de ocio y escolares.

El contexto de ocio de estos alumnos se caracteriza por diferentes modelos, entre los que se destacan el de abandono (debido a la imposibilidad material de la familia de hacerse cargo del alumno en su tiempo libre) y el de riesgo (debido a la necesidad de realizar trabajos muy duros y a veces peligrosos para ayudar a mantener a la familia). Pueden manifestarse también modelos de ocio más positivos, pero el elemento característico de todos ellos es que la falta de recursos materiales mínimos neutraliza sus potenciales efectos educativos.

Las disposiciones escolares de estos alumnos se puede concretar en los modelos de extrañamiento, separación y resistencia, siendo especialmente fuerte la primera. Generalmente se trata de alumnos que quieren pero que no pueden hacer frente a los requisitos de la institución escolar. La falta de alimentación, los problemas de concentración, la necesidad de ausentarse de la escuela para atender a las responsabilidades familiares, son características comunes de este tipo de alumnos. La forma en que la escuela responda a estas situaciones será clave para entender las posibilidades de desarrollo y éxito educativo del menor.

Ineducabilidad por falta de afecto o normatividad

En este escenario las carencias provienen también del ámbito familiar, pero no se explican por la falta de recursos materiales sino por la falta de recursos afectivos y normativos. Se trata de alumnos que presentan un ámbito familiar con carencia normativa-afectiva, sea por la ausencia prolongada de los padres, por situaciones traumáticas en el interior del hogar (alcoholismo, violencia, etc.) o por otras causas similares. Su punto en común, sin embargo, es que hay una clara falta de acompañamiento a las actividades realizadas por el menor: no se sabe lo que hace, no se sabe con quién lo hace y no se puede controlar. Paralelamente hay una fuerte

falta de afectividad que se concreta en la falta de apoyo y soporte al menor, en la falta de referentes. Esta situación tiene repercusiones claras en el ámbito de ocio y en el escolar.

En el ámbito de ocio se destaca especialmente el modelo de abandono, no necesariamente físico sino sobre todo simbólico. Es decir, se trata de menores que realizan un tipo de ocio sin ningún tipo de acompañamiento o seguimiento. Desde el punto de vista escolar, esta situación se manifiesta de dos formas: a través del extrañamiento y a través de la separación. En el primer caso, se trata de alumnos con una fuerte identificación expresiva con la institución escolar pero con problemas para llegar a los resultados escolares esperados. Se trata de alumnos que a menudo intentan compensar las carencias afectivas del hogar con el establecimiento de fuertes relaciones en el ámbito escolar. Son alumnos que se portan bien, que participan, que se implican, pero que no tienen las estrategias para poder responder a los requisitos escolares ni el acompañamiento necesario para ello. En el segundo caso, se trata de alumnos que no comprenden o que se resisten a aceptar el orden expresivo de la escuela, a pesar de comprender y aceptar su rol instrumental. Alumnos que a pesar de tener facilidad en el estudio, no tienen normas, ni límites y por tanto, no entienden las reglas de la institución escolar. Y alumnos que teniendo facilidad en el estudio y comprendiendo las reglas de funcionamiento de la escuela se resisten a aceptarlas, respondiendo a la falta de afecto familiar con la provocación, la confrontación y el intento de llamar la atención en el ámbito escolar. En ambos casos se presenta una situación de ineducabilidad que muestra la importancia de tener en cuenta los aspectos no exclusivamente materiales de la pobreza.

Ineducabilidad por violencia

El escenario de ineducabilidad por violencia está marcado por las vivencias y experiencias del ocio. En este caso, el barrio donde viven los niños, niñas y jóvenes juega un papel fundamental. Se trata de alumnos que presentan un perfil de ocio de riesgo, no por la realización de trabajo infantil, sino 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.

La mayoría de alumnos que forman parte de este escenario presentan un ámbito familiar con carencia normativa-afectiva que se caracteriza por la falta de normas y control. Los niños se convierten en los únicos agentes con capacidad de decisión sobre sus propias actividades y reproducen las actitudes y prácticas más dramáticas que existen en sus barrios de residencia y a veces incluso en su ámbito familiar.

Las disposiciones escolares de estos alumnos se expresan a través de dos grandes modelos: la separación y la resistencia. En el primer caso se trata de alumnos que a pesar de hacer frente a los requisitos

académicos se resisten a respetar los requisitos de comportamiento de la escuela. Son alumnos que reconocen la importancia de la escuela y que incluso tienen buenas notas, pero que no aceptan los valores y normas de la institución. Su cultura es la de la calle, no la de la escuela. En el segundo, se trata de alumnos que se resisten a aceptar tanto el orden instrumental como expresivo de la escolarización y que no presentan ningún tipo de identificación con la escuela. En esta situación, la escuela pierde todo su sentido en tanto que ámbito de aprendizaje, de seguridad y/o de relación y se convierte en un espacio puramente de obligación.

Ineducabilidad por estigma

La ineducabilidad por estigma representa una situación de riesgo para el desarrollo de la educación derivada de los procesos de estigmatización de la pobreza. Esta situación se concreta en dos grandes modelos, derivados del origen y emisor del proceso de estigmatización.

En primer lugar, se manifiesta un escenario de ineducabilidad por estigma escolar. En este caso, el emisor del estigma está claramente identificado en la institución escolar y en particular en el profesorado. Los alumnos que forman parte de este modelo son aquellos que sufren procesos de discriminación y/o etiquetaje desde la institución escolar, precisamente por el hecho de ser pobres. Estos procesos actúan directa e indirectamente y funcionan tanto por acción como por omisión. Sea cual sea su forma, todas influyen claramente en las prácticas, expectativas y oportunidades educativas del alumnado. Para explicar los procesos de estigmatización no se puede recurrir a la búsqueda de determinadas características en los ámbitos familiares y/o de ocio. Al contrario, el ámbito familiar y el ámbito de ocio de estos alumnos pueden adoptar cualquiera de las tipologías disponibles e incluso pueden ser las más positivas. El estigma precisamente se basa en el desconocimiento, en los prejuicios y en los tópicos y, por tanto, es hasta cierto punto independiente de las condiciones objetivas del alumnado. Independientemente de las características concretas de los espacios familiares y de ocio, su elemento en común es que todos sus potenciales efectos positivos quedan desactivados por el efecto del estigma escolar.

Los alumnos que se encuentran en esta situación presentan tres modelos de relación con el ámbito escolar: la separación, el extrañamiento, o la resistencia. La concreción de uno u otro modelo dependerá fundamentalmente de la reacción del alumnado frente al proceso de etiquetaje. Su “identificación” o “rebelión” frente al estigma explicará las características de sus prácticas, vivencias y disposiciones escolares.

En segundo lugar, se presenta un escenario de ineducabilidad por estigma social. Este escenario se caracteriza por la interiorización de la pobreza; por la sumisión o resignación al estatus de pobre. La característica principal que define a los alumnos incluidos en este escenario es la falta de expectativas respecto a su futuro educativo, laboral y social. Son alumnos sin proyecto de vida, que han “aceptado” su condición de

pobres y las problemáticas que dicha situación comporta. En este caso, por tanto, no hay un emisor claro y directo del estigma sino que éste se transmite a través de diferentes canales y agentes. Del mismo modo que en el caso anterior, el ámbito familiar y de ocio de estos alumnos pueden concretarse en cualquiera de los modelos descritos.

La presencia de estos alumnos en la escuela está claramente influida por la vivencia del “estigma social” y se concreta fundamentalmente en el modelo de resistencia. Al no creer en las posibilidades de movilidad social a partir de la inversión educativa, estos alumnos erosionan los valores y creencias en que se basa la institución escolar, desactivando los argumentos que vinculan el éxito con el esfuerzo. La interiorización de su condición de pobres, les hace cuestionar el valor instrumental de la educación, porque saben que su inserción laboral no dependerá exclusivamente de variables educativas. Al mismo tiempo, la falta de expectativas y proyecciones futuras les hace relativizar el orden expresivo de la escuela, poniendo en duda el propio orden moral de la institución escolar. El efecto más perverso de la reacción del alumno frente al estigma social es que precisamente acaba reproduciendo su situación social de partida, dificultando enormemente sus posibilidades de éxito educativo.

Ineducabilidad crónica

El escenario de ineducabilidad crónica refleja una situación extrema. En este caso, la pobreza se manifiesta en los diferentes ámbitos del menor, presenta múltiples dimensiones y desactiva todas las oportunidades educativas. Los efectos de la pobreza no quedan localizados en un ámbito o en una dimensión concreta, sino que se reflejan de forma global en todas las esferas de actividad del menor, en todas sus actitudes, en todas sus prácticas.

Los alumnos que forman parte de este escenario presentan un modelo familiar de carencia múltiple donde no hay ningún tipo de recurso para hacer frente a la educación. Su espacio de ocio se caracteriza por el abandono o el riesgo y sus prácticas y comportamientos escolares se concretan especialmente en la resistencia y la disociación. Se trata de un escenario extremadamente duro, donde la falta de elementos positivos en los diversos ámbitos dificulta enormemente el desarrollo de las prácticas educativas y el potencial éxito escolar de niños, niñas y jóvenes.

Las enormes dificultades existentes en todos los ámbitos de acción del menor, le conducen a una situación de ineducabilidad crónica, difícil de superar sin la intervención paralela de diversas políticas sociales, económicas y educativas. Y es que cuando no hay nada, sólo miseria, es difícil que la educación sea por sí sola la base para un futuro mejor.

Conclusiones

Presuponer que cualquier inversión educativa será exitosa en la lucha contra la pobreza es, como indicamos al inicio de este artículo, insuficiente y limitado. Este presupuesto ignora los efectos de la pobreza sobre las

oportunidades educativas y en última instancia acaba individualizando la responsabilidad de la pobreza. Es decir, si toda inversión educativa es positiva por sí misma, la única explicación posible frente a la existencia de efectos no deseados es la falta de aprovechamiento individual de las oportunidades brindadas. De hecho, no son extraños los discursos que identifican atributos inherentes a los pobres como causa principal de la perpetuación de sus condiciones de vida. Son diversos los argumentos que se utilizan para explicar por qué la educación no siempre consigue reducir la pobreza. En todos ellos sin embargo, hay una omisión común: la consideración de los efectos de la pobreza sobre la educación.

Considerar los efectos de la pobreza sobre la educación es, desde nuestro punto de vista, un requisito imprescindible para ampliar las oportunidades educativas de los sectores pobres y para avanzar en la lucha contra la pobreza. Dicha consideración implica también introducir mayor flexibilidad en el diseño de las políticas educativas, de forma que permita adecuar las medidas aplicadas a las particularidades de los contextos y las situaciones concretas. Los contextos específicos de pobreza generan diferentes necesidades que, evidentemente, implican diferentes estrategias políticas. Como se ha visto en el análisis realizado, las condiciones de ineducabilidad pueden derivarse del estigma, pero también de la violencia o de la falta de afecto. Consecuentemente, las respuestas políticas frente a estas situaciones deben ser necesariamente diversas.

El análisis realizado, por tanto, permite identificar las múltiples dimensiones que adopta la pobreza y sus diferentes formas de actuar sobre la educación, poniendo en relieve la existencia de una relación multidimensional y compleja entre educación y pobreza. La pobreza no sólo se expresa en la falta de recursos materiales familiares, sino también en la falta de referentes normativos y afectivos, en la falta de oportunidades de ocio, en la falta de identificación con la escuela o en la imposibilidad de cumplir con sus exigencias y normativas. La pobreza no sólo es una condición objetiva, sino que tiene un reflejo claro en las disposiciones, expectativas y prácticas de los menores. La pobreza no sólo se manifiesta en las dificultades de acceso a la educación sino también en el propio proceso educativo, en las posibilidades de aprovechar el paso por la escuela y en la utilidad social de los títulos adquiridos. Contemplar estas “diferentes pobreza” es un paso imprescindible para entender cómo y por qué la educación puede o no ayudar a reducir la pobreza y debe servir de información fundamental para el diseño de futuras políticas educativas en este campo.

Referencias

- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Vol. III: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Cepal (2005). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Cepal.
- Cepal, Unicef (2005). La pobreza infantil en América Latina. *Desafíos, Boletín de infancia y adolescencia hacia las metas del milenio*, 1.

- [88] Cepal (2006). *Panorama Social de América Latina 2006*. Santiago de Chile: Cepal.
- Carnoy, M. (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Filmus (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. Consultado 12/05/07 en *IPE-Unesco*. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/educabilidad.pdf>
- López, N. (2004). Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad. Consultado 12/05/07 en *IPE-Unesco*. http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/nlopez_educacionyequidad.pdf
- OIT (2006). *Panorama laboral 2006. América Latina y el Caribe*. Lima: OIT, Oficina regional para América Latina y el Caribe.