

L'educabilitat: la relació entre educació i pobresa

Maria Monzó Tatjé*
Mar Duran-Bellonch**

Resum

El present article consta d'una aproximació teòrica al concepte d'educabilitat. Primerament es reflexiona sobre les relacions entre educació, equitat i pobresa. A continuació, es revisen els antecedents del concepte d'educabilitat. Tot seguit, s'enumeren les condicions mínimes d'educabilitat, així com els diferents escenaris d'educabilitat i d'ineducabilitat estudiats pels principals autors. Finalment, es relaciona el concepte amb el paper de l'agenda educativa global i les polítiques educatives focalitzades en la lluita contra la pobresa abordant, també, el paper que en elles es dona a l'educabilitat.

Paraules clau

educabilitat, educació, pobresa, equitat, agenda educativa global, polítiques educatives focalitzades

Recepció de l'original: 6 de juliol de 2013

Acceptació de l'article: 19 de febrer de 2015

Introducció

Els organismes internacionals i els governs semblen haver interioritzat, en els darrers anys, la idea que l'educació és un mecanisme de lluita contra la pobresa.

Si bé no es pot negar que en els últims temps s'ha produït una gran expansió de l'educació, i que avui en dia tots els països del món han millorat en matèria educativa, tampoc es pot oblidar que les taxes de pobresa i de desigualtat s'han mantingut invariables i en algunes regions del món fins i tot han augmentat.

És en aquest moment quan poden sorgir alguns dubtes sobre la inversió educativa com a mecanisme per lluitar contra la pobresa. És l'educació el mecanisme més adient per combatre la pobresa? O bé la pobresa té un efecte massa negatiu sobre l'educació? Com bé es pregunten López i Tedesco (2002), és possible educar en qualsevol context? És necessari un mínim d'equitat social perquè les pràctiques educatives tinguin èxit?

Ja fa anys que diversos autors han estudiat la relació bidireccional entre educació i equitat i, inevitablement, entre educació i pobresa. Reflexionant sobre aquesta relació, ha adquirit molta força el concepte d'educabilitat. El defineixen López i Tedesco com «el conjunt de recursos, aptituds o predisposicions que fan possible que un nen o ado-

(*) Graduada en Educació Social per la Universitat Autònoma de Barcelona i màster en Relacions Internacionals, Seguretat i Desenvolupament per la Universitat Autònoma de Barcelona. El present article és resultat del Treball de Fi de Grau en Educació Social. Adreça electrònica: mariamnz8@gmail.com

(**) Professora agregada interina del Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. Membre del grup EDO (Equip de Desenvolupament Organitzatiu). Investiga i publica sobre com treballar en equip; la carrera acadèmica des de la perspectiva de gènere i l'avaluació de la transferència i l'impacte de la formació a les organitzacions educatives. Adreça electrònica: mariadelmar.duran@uab.cat

lescent pugui assistir exitosament a l'escola, i aquelles condicions socials que fan possible que tots els nens i adolescents accedeixin a aquests recursos. Aquest concepte és fonamental per entendre perquè la inversió educativa, descrita en l'agenda global internacional, no ha tingut els resultats esperats» (López i Tedesco, 2002, p. 7).

L'objectiu d'aquest article és contribuir a difondre el concepte teòric d'educabilitat i els diversos aspectes que se'n deriven. Situar-lo en el centre de l'escena per entendre les relacions entre educació, pobresa i equitat, i analitzar les conseqüències de la seva absència a l'hora de dissenyar polítiques educatives per part de diversos organismes internacionals.

La relació entre educació i equitat i entre educació i pobresa

Des dels anys 90 hi ha un cert consens internacional en assenyalar els beneficis de la inversió en educació com a lluita contra la pobresa i, per tant, a favor de l'equitat social. Els arguments que fan veure l'educació com una condició prèvia a l'equitat són diversos. En primer lloc, aquells que no tenen accés a l'educació tenen menys possibilitats de viure una inserció laboral i social exitosa (López i Tedesco, 2002); a més, l'educació obre la porta a un ple exercici dels drets de la persona i a la seva plena participació en la vida de la comunitat (Tomasevski, 2004). D'aquesta manera, es considera que una educació mitjana de qualitat per a tothom és un bon començament per aconseguir una societat més justa i equitativa (López, 2004).

Però un cop feta aquesta reflexió, sorgeix la pregunta: És possible educar amb garanties d'èxit en qualsevol context? Com es pot observar en nombrosos exemples, els sistemes educatius tenen serioses limitacions davant de situacions en les quals els alumnes no posseeixen unes mínimes condicions per participar en el sistema educatiu. Sembla que fa falta un mínim de benestar per poder educar de manera òptima (López i Tedesco, 2002).

Des d'aquesta perspectiva hem de veure l'educació com a condició necessària per a l'equitat, però no hem de perdre de vista que també és necessària una certa equitat per poder educar. És evidentment un pas endavant el fet que la qüestió educativa figuri en l'agenda internacional com a eina contra la pobresa. Tot i això, les accions i les polítiques encaminades a aconseguir aquest objectiu haurien de partir del fet que «cap política educativa pot ser efectiva en la lluita contra la pobresa, si no es tenen en compte els efectes de la pobresa sobre l'educació» (Tarabini, 2008b, p. 71).

És a partir d'aquest moment quan el concepte d'educabilitat esdevé una peça fonamental a l'hora de reflexionar sobre la relació entre educació i equitat, o bé educació i pobresa, ja que per sota de diversos nivells d'equitat social, els esforços educatius tenen poques possibilitats d'efectivitat, atès que els subjectes als quals van destinats aquests esforços educatius els manquen les condicions mínimes d'educabilitat (Tedesco, 1998).

El concepte d'educabilitat

Sense entrar en profunditat en les diferents connotacions del concepte "educabilitat", segons se'n parli des de la filosofia, la sociologia, la biologia o la política, de forma breu a continuació s'ofereix un recorregut del concepte en el temps.

Es pot considerar que fou en l'obra de Herbart (1776-1841) on apareix de vell antuvi el terme educabilitat. L'autor apuntava que «el concepte fonamental de la pedagogia és el *bildsamkeit* del «deixeble» (Herbart, 1835, p. 1). El concepte s'ha traduït com «plasticitat» i/o «formativitat», tot i que també es pot parlar d'educabilitat, en el sentit que explica Hubert (1952): «Herbart sostenia que l'educació és possible, perquè l'ànima és mal·leable, encara quan aquesta mal·leabilitat no sigui absoluta i l'educador no pugui fer del seu alumne tot el que ell vulgui» (Hubert, 1952, p. 262).

Seguint aquesta línia, el pensament existencial hi va agregar que l'ésser humà manca de definició essent només allò que s'hagi fet d'ell (Sartre, 1972). Per tant, els existencialistes afirmaven que l'home es fa en la seva existència particular.

Des de la filosofia de l'educació s'ha sostingut que l'ésser humà és i ha de ser susceptible de ser educat. Tal i com deia Fullat, «l'ésser humà és perfectible» (Fullat, 2000, p. 372) i és un animal «educandum», i com a tal, ha de ser forçosament educat per no quedar com a simple bèstia. L'autor afegeix que cada un és el resultat de l'herència i del medi físic i cultural. Aquests dos aspectes produeixen un ésser educat.

Més tard, les teories de la reproducció social van aportar més matisos a la idea d'educabilitat al suggerir que es produïa una «predestinació» de les possibilitats de ser educable i educat segons l'origen, és a dir, segons la classe social. Romandre o no a l'escola, l'opció per a un tipus concret d'educació i fins i tot les expectatives educacionals eren un producte estructuralment determinat per les experiències educatives i les relacions dels pares amb el camp cultural, «el capital cultural» (Bourdieu i Passeron, 1979).

El concepte d'educabilitat va ser desenvolupat amb més profunditat a principis del segle XXI, sobretot a Amèrica Llatina, moment en el qual, López i Tedesco acoten la definició actual de referència del terme, que «apunta a identificar quin és el conjunt de recursos, aptituds o predisposicions que fan possible que un nen o adolescent pugui assistir exitosament a l'escola, al mateix temps que convida a analitzar quines són les condicions socials que fan possible que tots els nens i adolescents accedeixin a aquests recursos» (López i Tedesco, 2002, p. 7). Per tant, l'educabilitat afecta tant al context micro com al context macro en el qual es troba l'infant. A partir d'aquesta perspectiva, es posa èmfasi en el fet que per generar les condicions d'educabilitat necessàries, ha d'haver-hi un treball conjunt entre Estat, família i societat civil.

Condicions d'educabilitat

Quines han de ser les condicions mínimes per garantir l'educabilitat dels infants i adolescents? Tal i com considera la CEPAL¹, viure en la pobresa «no consisteix únicament en no comptar amb els ingressos necessaris per tenir accés al consum de béns i serveis imprescindibles per a cobrir les necessitats bàsiques; ser pobre és també patir l'exclusió social que impedeix una participació plena en la societat i dificulta el fet d'exigir els propis drets. Per tant, la pobresa adquireix un caràcter multidimensional en termes de les seves causes, conseqüències i manifestacions» (CEPAL, 2006, p. 150). És per aquest motiu, que les condicions d'educabilitat són diverses. López i Tedesco (2002) afirmen que per a què els nens puguin anar a l'escola i participar exitosament de la pràctica educativa, és necessari que estiguin adequadament alimentats i sans, que visquin en un medi que no suposi obstacles a les pràctiques educatives, i que hagin interioritzat un conjunt de representacions, valors i actituds que els disposin favorablement per a l'aprenentatge escolar, (capacitat de dialogar, conèixer l'idioma, respectar les normes, etc.). També es necessita dels alumnes la capacitat d'adaptació a un entorn múltiple i canviant i la capacitat d'individualització i autonomia. Tot aquest conjunt de predisposicions han d'haver estat desenvolupades en el si de la família i perquè són la base que condiciona i fa possible els aprenentatges posteriors.

Un cop l'infant ja assisteix a l'escola, la família també ha de garantir una sèrie de condicions que en general es poden agrupar en dos grups. Les materials, com són: poder pagar les despeses associades a l'educació i poder alhora prescindir dels ingressos que poden aportar els infants si treballen. I les condicions relacionades amb el capital cultural: els recursos amb els que compten les famílies per acompanyar a l'infant en el seu procés educatiu, el fet de poder mantenir una certa motivació i estabilitat respecte l'estudi, i l'estar convençudes que els sacrificis actuals seran recompensats per assoliments futurs, etc. (Katzman, 2001).

Com es deriva de tot això, la família és una peça fonamental per aconseguir que els fills es converteixin en subjectes susceptibles de ser educats amb èxit. Però, tot i ser un actor molt important, la família no és la única que posa les bases de les condicions mínimes d'educabilitat. L'escola també influeix molt en el procés en tant que defineix les característiques que espera de l'infant per poder educar-lo i, com diu López (2004), per poder educar avui les escoles esperen subjectes ja educats. Per tant, l'educabilitat sorgeix de l'acord institucional entre Estat, família i societat civil, i les condicions d'educabilitat poden anar variant segons com sigui la relació entre aquests actors. Cada país interpreta aquesta relació d'una determinada manera, i segons la distribució de funcions entre aquests tres actors sorgeixen diversos models d'actuació. Models que, fins i tot, poden generar els que s'anomena ineducabilitat: el desajust institucional, o una distribució inadequada de les responsabilitats entre les diferents institucions esmentades (López i Tedesco, 2002).

(1) Comissió Econòmica per a l'Amèrica Llatina i el Carib que forma part de Nacions Unides i actua per contribuir al desenvolupament econòmic de la regió. (<http://www.cepal.org/>)

A Espanya, concretament a Catalunya, el terme educabilitat també ha estat objecte de recerca dels nostres investigadors². L'educabilitat s'associa a les condicions necessàries perquè l'educació sigui possible. Com diu Tarabini (2008a), no es tracta d'individualitzar la pobresa, sinó de vincular-la amb les seves arrels estructurals. Des d'aquesta perspectiva, hem d'entendre que el fet que els infants tinguin o no accés a les condicions d'educabilitat no és quelcom que estigui a les seves mans. Per tant, no se'ls pot responsabilitzar a ells d'aquest fet, sinó a l'escola i a la societat civil. Per exemple, l'escola pot generar ineducabilitat quan posa tasques per a fer a casa a aquells infants que no tenen les condicions mínimes per fer-les; quan espera pautes de comportament dels infants que són inexistents en les seves famílies o quan exigeix un uniforme que només es pot aconseguir comprant-lo. La societat civil genera ineducabilitat quan priva els seus membres d'accedir a una feina digna i estable, o quan estigmatitza i culpabilitza els perdedors (López, 2004). En conseqüència, tothom és potencialment educable, però el context social, familiar i escolar són factors condicionants claus en el desenvolupament o impediment d'aquesta potencialitat (Tarabini, 2008b).

Segons Tarabini (2008a), quan es parla d'educabilitat com a condició necessària per garantir un bon procés educatiu, es fa referència a la necessitat de disposar d'unes mínimes condicions materials: l'alimentació, la roba, el material escolar etc.; la necessitat de disposar d'un entorn familiar que no sigui un obstacle per a les pràctiques educatives; un entorn escolar que tingui la capacitat d'acceptar diversos ritmes d'aprenentatge; un alumnat que hagi interioritzat una sèrie de representacions, valors i actituds que els disposin favorablement per l'aprenentatge escolar; un professorat que confii en les capacitats dels seus alumnes i unes condicions socials que facilitin a les famílies que llurs filles i fills puguin assistir a l'escola amb regularitat. Finalment, l'autora afirma que els actors principals que proporcionen aquestes condicions d'educabilitat, són el propi alumne i el professorat. L'educabilitat no sorgeix de forma aïllada de les característiques d'aquests actors, sinó que es deriva del resultat de la seva interacció.

Escenaris d'educabilitat i d'ineducabilitat

A partir de la perspectiva explorada teòricament per Tarabini, la mateixa autora l'any 2008 du a terme una investigació a Belo Horizonte, Brasil, amb la finalitat de demostrar els límits de la inversió educativa com a única estratègia per lluitar contra la pobresa i els efectes que aquesta té sobre les possibilitats d'aprofitar aquesta inversió. Els subjectes d'estudi d'aquesta investigació participaven en el *Programa Bolsa Escola* de Brasil³.

A partir d'històries de vida d'alumnes, familiars i professorat, l'autora va poder estudiar com afectava la pobresa al context familiar, a l'oci i a les disposicions escolars per

-
- (2) Una referència ineludible és el text de Josep M. Puig, de 1986, *Teoría de la educación. Una visión sistémico-cibernetica*, en particular el seu capítol 2, sobre «Los sujetos educables», on proposa una mirada àmplia i integrada del concepte d'educabilitat vinculada precisament a la plasticitat de què parlava Herbart i remarca les condicions del medi com a ens educador. Posteriorment, altres autors que més l'han treballat en el nostre país són Bonal i Tarabini (2008a, 2008b, 2010, 2013).
 - (3) El Programa Bolsa Escola és un programa de transferència de renda condicionat, el qual consisteix en una transferència de renda mensual a les famílies pobres condicionada a l'assistència regular dels seus fills a l'escola. És un clar exemple de les polítiques educatives focalitzades que des de la segona meitat dels anys 90 s'estan duent a terme a Amèrica Llatina (Bonal i Tarabini, 2006).

part dels alumnes. Va concloure que la interacció en aquests tres àmbits tenia com a resultat el que va anomenar escenaris d'educabilitat o d'ineducabilitat. Concretament va detectar dos escenaris d'educabilitat i cinc escenaris d'ineducabilitat. En relació als escenaris d'educabilitat, l'autora diferencia entre l'educabilitat per oportunitat i l'educabilitat per inversió.

En l'escenari d'educabilitat per oportunitat trobem que la família, tot i ser pobre, té una certa estabilitat material i afectiva. L'oci de l'infant està controlat, regulat i acompanyat per adults i l'infant manté una actitud de compromís a l'escola, accepta la seva normativa, treu bones notes i creu en els efectes de la inversió educativa que fa. En aquesta situació s'aconsegueix anar més enllà de les condicions de pobresa i s'obren portes d'èxit educatiu.

L'escenari d'educabilitat per inversió es caracteritza per la falta de condicions familiars òptimes, però també per un fort compromís de l'alumne davant la institució escolar. Aquest escenari mostra que no sempre hi ha una relació directa entre la manca de recursos familiars i la falta d'implicació educativa de l'alumne. Amb tot, és un escenari més feble i inestable que l'anterior, ja que tota l'esperança està dipositada en la relació alumne-escola i aquesta última té una pressió molt forta, ja que els seus integrants perceben que no poden fracassar (Tarabini, 2008a).

Malauradament els escenaris d'ineducabilitat són més nombrosos. Hi ha escenaris en els quals el principal impediment per a que es produeixi un procés escolar d'èxit és la família, com l'ineducabilitat per carència i l'ineducabilitat per falta d'afecte o normativitat. La primera és aquella en la qual la família té un seguit de mancances materials que dificulten o impossibiliten les pràctiques d'oci i escolars de l'infant. Els nens i nenes es troben en situacions precàries caracteritzades pel treball infantil i la falta de recursos materials bàsics. Generalment, els infants volen però no poden fer front a allò que la institució escolar requereix d'ells. El temps d'oci, o bé el passen completament sols o en un entorn de risc. En l'ineducabilitat per falta d'afecte o normativitat, la carència no prové de la manca de recursos materials, sinó de la manca de recursos afectius i normatius. Els infants passen el temps d'oci sols, sense control ni regulació. La relació d'aquest infant amb l'escola pot ser de dues formes. O bé l'infant es pot comportar correctament i implicar-se, però no tenir les estratègies per respondre als requisits escolars. O bé, l'infant pot no acceptar les normes, els límits i les regles de la institució escolar, tot i tenir facilitat per a l'estudi.

Hi ha un altre escenari d'ineducabilitat on el principal obstacle per a l'educació amb èxit es troba en l'àmbit de l'oci. S'anomena ineducabilitat per violència, i l'infant està en risc perquè el seu temps d'oci l'ocupa amb pràctiques «il·lícites», com traficar amb drogues, formar part de «bandes» juvenils, etc. La família presenta carències normatives i afectives, és incapaç de posar normes i control i l'infant tampoc accepta les normes, límits i control de l'escola.

Tarabini (2008a) també parla de l'escenari d'ineducabilitat per estigma. Aquest estigma pot provenir de l'escola o de la societat. En la ineducabilitat per estigma escolar, els alumnes pateixen processos de discriminació i etiquetatge per part de membres de la institució escolar pel fet de ser pobres. En aquest cas, l'àmbit familiar i d'oci poden tenir efectes positius, però queden desactivats per l'estigma escolar. L'ineducabilitat

per estigma social es caracteritza perquè la nena o el nen assumeix la pobresa com a únic estat possible, és a dir, se sotmet o es resigna a l'estatus de ser pobre. Hi ha, per part dels infants, una falta d'expectatives respecte al seu futur educatiu, laboral i social.

Per últim, trobem l'escenari d'ineducabilitat crònica en el qual es viu una situació extrema on no hi ha gairebé res. Els efectes de la pobresa es manifesten en els tres àmbits: un model familiar de carència múltiple, un oci de risc o de soledat i una actitud de l'infant de resistència davant l'escola. Aquesta ineducabilitat és difícil de superar sense la intervenció paral·lela de polítiques socials, econòmiques i educatives.

Una vegada exposades les principals tesis de la recerca duta a terme a Belo Horizonte per Tarabini (2008a), hi ha una sèrie de conclusions que sorgeixen a primera vista. El fet que hi hagi més escenaris d'ineducabilitat que d'educabilitat ens mostra el fort impacte que té la pobresa sobre les possibilitats d'educar amb èxit, i posa en evidència la necessitat de contemplar, a l'hora d'elaborar polítiques educatives, la bidireccionalitat en la relació entre educació i pobresa. D'altra banda, aquests múltiples escenaris ens permeten identificar la diversitat de factors que és necessari intentar canviar per passar dels escenari d'ineducabilitat als d'educabilitat (Bonal i Tarabini, 2010).

L'agenda educativa global: omissions dels efectes de la pobresa sobre l'educació

Des que la teoria del capital humà va situar l'educació com una inversió productiva, les diferents teories del desenvolupament han entès l'educació com a factor central per explicar el creixement econòmic i la potencial reducció de la pobresa i la desigualtat (Bonal i Tarabini, 2013). En aquest moment, l'aspecte més important no és si la inversió en educació ha de ser una prioritat o no, sinó quanta inversió i en quin tipus d'educació s'hauria d'invertir (Bonal i Tarabini, 2010).

El procés de globalització viscut durant els últims anys ha provocat l'existència d'una agenda educativa estructurada globalment⁴. El fet que existeixi una agenda educativa global implica reconèixer la importància de les forces supranacionals, tant en els processos d'elaboració de la política educativa, com en els objectius mateixos d'aquesta política educativa. L'agenda educativa global actua seguint les teories del desenvolupament. Per tant, el mandat global de la política educativa va encaminat a cercar el creixement, la productivitat i la competitivitat, però de tal forma que aconseguixi reduir la pobresa i garantir l'estabilitat social (Tarabini, 2013).

L'agenda global no només es limita a definir què ha d'aconseguir l'educació, sinó que també indica quines són les millors polítiques per incrementar l'eficàcia de la inversió educativa en la lluita contra la pobresa: les polítiques educatives focalitzades. Aquestes polítiques consisteixen en aplicar programes educatius que estimulin l'accés a l'educació bàsica (primària), destinats únicament i exclusivament als sectors més pobres de la societat (Tarabini, 2008b). Generalment, aquests programes poden actuar sobre la pròpia oferta educativa, dotant de recursos a aquelles escoles amb major concentració

(4) Participen en aquesta agenda, entre els més importants, el Banc Mundial, el Fons Monetari Internacional, la UNESCO, l'OCDE, els governs dels diversos països, així com, moviments socials (Rambla, 2007).

d'alumnat pobre o en àrees desfavorides. També es pot incidir sobre la demanda, és a dir, sobre les famílies pobres, a partir d'atorgar transferències de renda condicionades a l'assistència escolar dels menors. Tots els models comparteixen el fet d'actuar a partir de la lògica de la selecció (Bonal, Tarabini i Klickowski, 2007).

Des que l'educació figura com a eina per a la lluita contra la pobresa, s'ha produït una important expansió educativa a escala mundial. S'ha avançat favorablement en l'objectiu mundial d'aconseguir l'educació primària universal, ha estat possible augmentar la mitjana d'anys d'escolarització de la població i els països han fet l'esforç de destinar un percentatge més elevat del PIB per a l'educació (Bonal, Tarabini i Klickowski, 2007). Tot i això, les taxes de pobresa i desigualtat a nivell global i regional s'han mantingut invariables (Tarabini, 2010). Aquest fet no significa que l'educació no sigui una eina útil per combatre la pobresa. El problema és com entén l'agenda educativa la relació entre educació i pobresa. Segons els autors, a l'agenda educativa global s'ignora els efectes que té la pobresa sobre l'educació com a factor decisiu per a comprendre les possibilitats d'aprofitament educatiu dels nens i nenes que estan en aquesta situació (Tarabini, 2008b).

Com es pot argüir, per tant, les polítiques focalitzades semblen ser insuficients per garantir l'èxit educatiu dels col·lectius més pobres. Per tant, es pot dir que de les actuacions de l'agenda educativa global i de les polítiques educatives focalitzades, se'n deriven una sèrie de límits:

- Només actuen des de l'àmbit de la política educativa i, per tant, hi ha una manca de coordinació amb altres polítiques socials de caire universal.
- Són polítiques que intervenen sobre els individus, no sobre les estructures (Tarabini, 2013). La pobresa és un fenomen estructural i, si manquen estructures socioeconòmiques per combatre-la, les actuacions individuals no poden tenir èxit. En contextos marcats per la pobresa estructural, la focalització és insuficient com a estratègia per lluitar contra la pobresa (Bonal, Tarabini i Klickowski, 2007).
- Com més s'estengui l'educació, més necessària serà l'educació, ja que la demanda creixent d'educació genera una devaluació social dels títols adquirits i, per tant, modifica els nivells mínims d'educació necessaris per a la inclusió social i laboral (Tarabini, 2010). És a dir, no només s'ha d'invertir en l'educació primària, ja que si augmenta el nombre de persones que la cursen, aquest augment pot contribuir a disminuir el seu valor.

Seguint la línia d'allò reflexionat anteriorment, l'educació és necessària per a reduir la pobresa però és indispensable un mínim d'equitat per a què l'educació es pugui desenvolupar amb el màxim de garanties d'èxit. Són ineludibles unes mínimes condicions socials per poder aprofitar la inversió educativa.

Convé dir, també, que els límits de l'agenda educativa global no es superen negant la importància de l'educació.

L'educació pot tenir i té efectes sobre la pobresa, però per tal que aquests efectes es puguin manifestar, és imprescindible incorporar una perspectiva més àmplia que tingui en compte els efectes de la pobresa sobre l'educació. Es tracta, en definitiva, de repensar les relacions entre educació i pobresa, sent conscients de la seva retroalimentació. (Bonal, Tarabini i Klickowski, 2007, p. 64)

Conclusions

La premissa de situar l'educació com a eina de lluita contra la pobresa és necessària, però es constata que a voltes no és suficient: hi falta introduir la idea d'educabilitat. A l'introduir aquesta idea ens adonem que l'educació és important i útil per reduir la pobresa, però que si actua sola ho té difícil. En canvi, si va acompanyada d'altres polítiques que siguin capaces de reduir la pobresa i augmentar l'equitat, la inversió educativa tindrà més opcions d'esdevenir efectiva.

Per aquest motiu considerem que s'hauria d'estudiar com introduir la idea d'educabilitat en el disseny d'estratègies per combatre la pobresa i repensar les polítiques educatives per tal de garantir al màxim possible que satisfacin les condicions mínimes d'educabilitat. Ens podem preguntar si invertir en polítiques socials per augmentar l'equitat no és una prioritat a tenir tant en compte com procurar que l'educació arribi a tots els sectors de la població. Sembla una necessitat important estudiar encara amb més profunditat i en diversos contextos arreu del món, com funcionen les relacions entre educació i pobresa, per tal de poder dissenyar i desenvolupar polítiques i accions educatives i socials que actuïn sobre els escenaris d'ineducabilitat, convertint-los en escenaris d'educabilitat.

Referències

- Bonal, X.; Tarabini, A. (2006) «Programas de garantía de renta condicionados a la asistencia escolar. Una revisión de las evaluaciones del Programa Bolsa Escola». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XV (1), p. 943-970.
- (2010) *Ser pobre en la escuela: habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires, Miño Dávila.
- (2013) «De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza». *Praxis Sociológica*, 17, p. 67-88.
- Bonal, X.; Tarabini, A.; Klickowski, F. (2007) «Repensant les relacions entre educació i pobresa», a Verger, A.; Polo, P. [ed.] *Globalització i polítiques educatives*. Palma de Mallorca, Escola de Formació i Mitjans Didàctics, p. 52-66.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1979) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Editorial Laia.
- CEPAL (2006) *La protección social de cara al futuro: Acceso, financiamiento y solidaridad*. Santiago de Chile, CEPAL.
- Fullat, O. (2000) «Europa com a feina i com a tasca». *Temps d'Educació*, 23, p. 335-393.
- Herbart, J.F. (1835) *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Göttingen, Divinity School Library.
- (1987) *Esbós per a un curs de pedagogia*. Barcelona, Eumo editorial.
- Hubert, R. (1952) *Historia de la pedagogía. Realizaciones y doctrinas*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- Katzman, R. (2001) «Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos». *Revista Cepal* (Santiago de Chile), 75, p.171-189.

- López, N. (2004) *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Buenos Aires, Documentos del IIPE, p. 1-15.
- López, N.; Tedesco, J.C. (2002) *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Documentos del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO), p. 1-39.
- Ortega y Gasset, J. (1914) *Meditaciones del Quijote*. Madrid, Cátedra, 1984.
- Rambla, X. (2007) «El paper de l'educació en el desenvolupament», a Verger, A.; Polo, P. [ed.] *Globalització i polítiques educatives*. Palma de Mallorca, Escola de Formació i Mitjans Didàctics, p. 40-51.
- Sartre, J.P. (1972) *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires, Huescar.
- Tarabini, A. (2008a) *Educación, pobreza y desarrollo; agendas globales, políticas nacionales, realidades locales*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Sociología (tesi doctoral; director: Xavier Bonal).
- (2008b) «Invirtiendo la agenda: un análisis de los efectos de la pobreza sobre la educación». *Revista Colombiana de Sociología*, 30, p. 69-88.
- (2010) «Education and poverty in the global development agenda: Emergence, evolution and consolidation». *International Journal of Educational Development*, 30, p. 204-212.
- (2013) «Els efectes de la globalització en la recerca educativa: reflexions a partir de l'agenda educativa global». *Papers*, 98 (2), p. 405-426.
- Tedesco, J.C. (1998) *Desafíos de las reformas educativas en América Latina*. Carta informativa del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO), XVI (4).
- Tomasevski, K. (2004) «Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación». *Naciones Unidas, Consejo económico y social*, 45, p.1-27.

La educabilidad: la relación entre educación y pobreza

Resumen: El presente artículo consta de una aproximación teórica sobre el concepto de educabilidad. En un primer momento se reflexiona sobre la relación entre el concepto de educación, equidad y pobreza. A continuación se revisan los antecedentes del concepto de educabilidad. A partir de ahí se enumeran las condiciones mínimas de educabilidad, así como los diferentes escenarios de educabilidad e ineducabilidad estudiados por los principales autores. Por último, se relaciona el papel de la agenda educativa global y el de las políticas educativas focalizadas en la lucha contra la pobreza con el papel que se le otorga a la educabilidad en el diseño de las mismas.

Palabras clave: educabilidad, educación, pobreza, equidad, agenda educativa global, políticas educativas focalizadas

L'éducabilité : la relation entre éducation et pauvreté

Résumé: Le présent article offre une approche théorique du concept d'éducabilité. Tout d'abord, il permet de réfléchir sur les relations entre éducation, équité et pauvreté ; ensuite, de réviser les antécédents du concept d'éducabilité. Il énumère les conditions minimales d'éducabilité, ainsi que les différents scénarios d'éducabilité et d'*inéducabilité* étudiés par les principaux auteurs. Enfin, il met en rapport le concept avec le rôle de l'agenda éducatif global et avec les politiques éducatives focalisées sur la lutte contre la pauvreté en abordant, aussi, le rôle donné à l'éducabilité dans ces politiques.

Mots clés: éducabilité, éducation, pauvreté, équité, agenda éducatif global, politiques éducatives focalisées

Educability: the relationship between education and poverty

Abstract: This paper offers a theoretical approach to the study of educability. First, it examines the relationship between education, equity and poverty. It then reviews the history of the term, describes the minimums that are needed to ensure educability and examines the main educability-ineducability scenarios as presented by specialists in the field. Finally, the paper relates educability to the role of the global education agenda and education policies focussing on poverty. It also examines the role these policies assign to educability.

Key words: educability, education, poverty, equity, global education agenda, focussed education policies