

Educación, pobreza y desarrollo:
Agendas globales, políticas nacionales,
realidades locales

Tesis Doctoral
Departamento de Sociología de la UAB
Año 2008.

Autora: Aina Tarabini-Castellani Clemente

Director: Xavier Bonal i Sarró.

Agradecimientos

Esta tesis doctoral no hubiera sido posible sin el apoyo académico, logístico y personal de numerosas personas e instituciones. A todas ellas quiero darles las gracias por ayudarme, de un modo u otro, a iniciar, desarrollar y finalizar este largo y apasionante camino.

En primer lugar quiero agradecer a Xavier Bonal, director de tesis, maestro y amigo, por el apoyo, la ayuda y el seguimiento que me ha brindado durante todo el proceso de investigación. Sus recomendaciones, sugerencias y propuestas han sido esenciales para desarrollar la tesis doctoral. Gracias, Xavier, por hacerme reflexionar sobre las relaciones entre educación y pobreza, por seguir el proyecto tan de cerca y por la confianza que desde el principio has depositado en esta propuesta de investigación.

En segundo lugar mi más sincero agradecimiento a todos los miembros del SAPS (Seminario de Análisis de Políticas Sociales), el grupo de investigación en el que trabajo desde el año 2002 y en el cuál me he formado como investigadora. Gracias por vuestro apoyo y por vuestra amistad y sobre todo gracias por ayudarme a desarrollar y a aplicar la imaginación sociológica. Especialmente quiero dar las gracias a Florencia Kliczkowski, a Óscar Valiente y a Montse Constans por el tiempo compartido durante el trabajo de campo, por las discusiones sobre la mejor forma de abordar la investigación y por los debates sobre educación y pobreza que hemos mantenido en los últimos años. Esta tesis doctoral es en buena parte deudora de la investigación desarrollada de forma conjunta con todos vosotros.

En tercer lugar quiero dar las gracias a aquellas personas que me han acogido, asesorado y ayudado durante las diversas estancias de investigación que he realizado en el proceso de elaboración de la tesis doctoral. A Bruno Lazzarotti de la Fundação Joao Pinheiro (Escola de Governo de Minas Gerais) por acogerme como a una más de la familia, por introducirme en la realidad social y educativa de Belo Horizonte y por sus valiosos consejos referentes a la investigación. A Roger Dale y a Susan Robertson de la Graduate School of Education (University of Bristol) por sus sugerentes recomendaciones, por su brillante trabajo en el área de globalización y educación y por su inestimable apoyo personal. A Andy Green del Institute of Education (University of London) por su apoyo en todas las cuestiones logísticas y por su seguimiento y tutorización de mi trabajo de investigación.

Evidentemente esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo afectivo y moral de numerosas personas, amigos y familiares, que desde el principio me han apoyado de forma directa e indirecta. Quiero dar las gracias especialmente a Aitor, por su tiempo, por sus consejos y por su paciencia. Por estar ahí. A Toni y a Silvia, mis padres, por sus comentarios y recomendaciones, por su apoyo incuestionable y por transmitirme las ganas de conocer.

Y finalmente, aunque no por ser los últimos son los menos importantes, a todas aquellas personas que me han dedicado su tiempo y sus palabras para poder realizar esta investigación. A todos los niños y niñas que me han explicado sus inquietudes, sus miedos y sus expectativas. A todas las madres que me han explicado cómo organizan su día a día, cómo les afecta la pobreza y cómo perciben la educación en su estructura de oportunidades presentes y futuras. A todos los profesores y profesores que me han abierto las puertas de sus escuelas. Y a todos los técnicos y técnicas del Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte que no sólo me han facilitado el desarrollo del trabajo de campo sino que además me han ayudado a entender la realidad social donde se ha desarrollado la investigación. Gracias a todos.

Dedicado al Yayo Pepe.

Índice de contenidos

Introducción.....	1
1. Educación y pobreza en la agenda internacional para el desarrollo (1945-1980)	9
1.1. El papel de la educación y la pobreza en las teorías clásicas del desarrollo	10
1.1.1. Desarrollo, educación y pobreza en la teoría de la modernización.....	10
1.1.1.1. El capital humano como factor de desarrollo y lucha contra la pobreza.....	13
1.1.2. Desarrollo, educación y pobreza en la teoría de la dependencia	15
1.1.2.1. La educación como dominación y perpetuación del subdesarrollo.....	18
1.2. El rol de los organismos internacionales en la agenda para el desarrollo	22
1.2.1. El multilateralismo de posguerra y el ideal del desarrollo.....	22
1.2.2. La UNESCO: la historia de un progresivo desplazamiento.	25
1.2.2.1. El mandato de la UNESCO: entre el idealismo y el funcionalismo.....	25
1.2.2.2. Hacia la concreción del mandato: límites, dificultades y resistencias	29
1.2.3. El Banco Mundial: la historia de una creciente hegemonía.....	32
1.2.3.1. El origen del BM y su consolidación como organismo de financiación al desarrollo	32
1.2.3.3. La incursión en el sector educativo y la lógica de planificación de la mano de obra.....	35
1.2.3.4. La revolución de McNamara: las condiciones para la hegemonía.	37
2. Educación y pobreza en un contexto de globalización (1980-2007)	43
2.1. Los efectos de la globalización en las relaciones entre educación y pobreza	44
2.1.1. La dimensión económica de la globalización y sus efectos en la educación.....	45
2.1.1.1. La educación como fuente de ventaja comparativa	47
2.1.1.2. La educación como fuente de empleabilidad.....	49
2.1.2. La dimensión política de la globalización y sus efectos en la educación	51
2.1.2.1. Nuevos procesos de elaboración de la política educativa	52
2.1.2.2. Un nuevo mandato para la educación	54
2.2. La agenda educativa global de lucha contra la pobreza: antecedentes, contenidos y procesos.....	56
2.2.1. El Consenso de Washington: paradigma neoliberal de desarrollo.....	57
2.2.1.1. La lógica del ajuste estructural y la imposición de la agenda neoliberal	60
2.2.1.2. Ajuste estructural, educación y pobreza	64
2.2.2. El post-Consenso de Washington: ¿un nuevo paradigma de desarrollo?	71
2.2.2.1. La “nueva” agenda del Banco Mundial en los años noventa	73
2.2.2.2. Educación, pobreza y focalización en el “nuevo mandato” del Banco Mundial.....	77
2.2.2.3. Nuevos mecanismos políticos: los Poverty Reduction Strategy Papers.....	84
2.2.2.4. La consolidación de la agenda a escala global: conferencias, cumbres y metas	89

3. Educación, pobreza y políticas focalizadas en América Latina: la contextualización de la agenda.....	99
3.1. La aplicación de la agenda y la diseminación de las políticas focalizadas.....	99
3.1.1. Origen, causas y fundamentos de la focalización en América Latina	101
3.1.2. Modalidades de focalización educativa en América Latina	107
3.1.2.1. Programas educativos focalizados con intervención sobre la oferta.....	109
3.1.2.2. Programas educativos focalizados con intervención sobre la demanda.....	114
3.2. Límites y omisiones de la agenda global y de los programas focalizados	123
3.2.1. La persistencia de las desigualdades educativas.....	126
3.2.1.1. La polarización social en el acceso	126
3.2.1.2. La deserción escolar.....	130
3.2.1.3. Calidad educativa y segregación escolar	135
3.2.2. La heterogeneidad estructural del mercado laboral	142
4. Los efectos de la pobreza sobre la educación: modelo de análisis y metodología.....	151
4.1. Modelo de análisis	152
4.1.1. Marco conceptual: pobreza, educación y educabilidad	152
4.1.1.1. Sobre el concepto de pobreza	152
4.1.1.2. Los efectos de la pobreza sobre la educación: un análisis multidimensional.....	158
4.1.1.3. Acerca de las virtudes del concepto de educabilidad.....	162
4.1.2. Hipótesis de investigación.....	165
4.1.3. Resumiendo: las características del modelo de análisis.....	169
4.2. Metodología y trabajo de campo.....	171
4.2.1. Metodología y técnicas de investigación.....	171
4.2.2. Criterios muestrales y unidades de análisis	175
4.2.2.1. El contexto de la investigación	175
4.2.2.2. Las escuelas	178
4.2.2.2. Los alumnos.....	180
4.2.2.3. Las familias.....	182
4.2.2.4. El personal docente.....	183
4.2.3. Análisis de la información: Variables de estudio y procedimiento de análisis.....	184
4.2.3.1. Variables y dimensiones de estudio	185
4.2.3.2. Procedimiento de análisis	188
5. Familias, ocio y pobreza.....	191
5.1. Familias, educación y pobreza	191
5.1.1. La estructura de oportunidades: condiciones y disposiciones de clase.....	192
5.1.2. Los efectos no materiales de la pobreza	205
5.1.3. Prácticas y disposiciones familiares frente a la educación	210
5.1.4. En síntesis: los efectos multidimensionales de la pobreza en el ámbito familiar	218
5.2. Barrios, ocio y pobreza	220

5.2.1. Los límites estructurales de la <i>favela</i>	221
5.2.2. Prácticas, estrategias y modelos de ocio.....	225
5.2.3. Valoraciones, percepciones y representaciones de ocio	232
5.2.4. En síntesis: los efectos multidimensionales de la pobreza en el ámbito de ocio	236
6. Escuelas y pobreza	241
6.1. Las condiciones estructurales de las escuelas	241
6.1.1. La composición social de centro: escuelas de pobres y escuelas para pobres	242
6.1.2. La red administrativa: propuestas pedagógicas y condiciones laborales.....	247
6.2. Prácticas y estrategias escolares: pedagogía, organización y participación	253
6.2.1. Finalidades, propuestas y proyectos pedagógicos	253
6.2.2. Culturas profesionales, modelos de organización y pautas de relación.....	260
6.2.3. Escuelas abiertas y escuelas cerradas: diferentes modelos de participación	262
6.3. Opiniones, valoraciones y representaciones sociales: foco en la cultura escolar.....	267
6.3.1. La explicación escolar de las dificultades de aprendizaje	268
6.3.2. Las funciones de la escuela. ¿Qué se entiende por educar?.....	273
6.3.3. El programa Bolsa Escola: ¿complemento o dificultador?.....	276
6.4. Resumiendo. Los efectos multidimensionales de la pobreza sobre la escuela.....	279
7. Alumnos y pobreza: presencias y ausencias escolares	283
7.1. El valor instrumental de la escolarización: prácticas, estrategias y sentidos escolares	283
7.1.1. El valor de las credenciales escolares.....	283
7.1.2. La actitud escolar: prácticas y estrategias académicas	288
7.1.3. El reconocimiento de la autoridad pedagógica.....	295
7.1.4. Expectativas educativas: lo que se espera, lo que se desea y lo que se puede.....	300
7.2. La escuela y su orden expresivo: relaciones, conductas y valores escolares	304
7.2.1. El sentido de la escolarización: ¿más allá de las credenciales?.....	304
7.2.2. Los amigos: ¿fuente de identificación o fuente de desafectos?	306
7.2.3. El comportamiento escolar: modelos de conducta y orden moral	309
7.2.4. El profesorado: ¿algo más que un docente?	313
7.3. Resumiendo: los efectos multidimensionales de la pobreza sobre el alumnado	315
8. Escenarios de educabilidad e ineducabilidad	319
8.1. Educabilidad por oportunidad.....	320
8.1.1. La familia: el eje de referencia	320
8.1.2. Cuando el ocio acompaña.....	323
8.1.3. Oportunidades escolares y adhesión escolar.....	328
8.1.4. El caso de Aldenicio.....	329
8.2. Educabilidad por inversión	332
8.2.1. Familias ausentes, familias carentes.....	333
8.2.2. Ocios diversos, ocios sin riesgo.....	335
8.2.3. Compromiso hacia la escuela y compromiso de la escuela	337

8.2.4. El caso de Marcio Antonio.....	341
8.3. Ineducabilidad por carencia afectiva.....	344
8.3.1. Relaciones familiares: sobre ausencias, abandonos y distancias.....	345
8.3.2. Abandonos, riesgos y regulaciones de ocio.....	347
8.3.3. Sobre la imposibilidad de los alumnos y de las escuelas.....	350
8.3.3. El caso de Joana.....	354
8.4. Ineducabilidad por estigma.....	357
8.4.1 La familia como espacio de oportunidad.....	358
8.4.2. El ámbito de ocio: entre la estructuración y la institucionalización.....	360
8.4. 3. El ámbito escolar: cuando no hay opción para la adhesión.....	361
8.4.4. El caso de Valerio.....	369
8.5. Ineducabilidad por violencia.....	371
8.5.1. Cuando la familia pierde su capacidad.....	373
8.5.2. La violencia: eje de las actitudes y prácticas de ocio.....	375
8.5.3. Cuando los códigos de la calle entran en la escuela.....	377
8.6. Ineducabilidad crónica.....	380
8.6.1. Cuando no hay nada, sólo miseria.....	381
8.6.2. Continuidades y reproducciones: el riesgo en el centro.....	383
8.6.3. La resistencia como la única opción posible.....	387
8.6.4. El caso de Talita.....	391
9. Conclusiones.....	395
9.1. El análisis pluriescalar de la política educativa.....	395
9.2. Los efectos de la pobreza sobre la educación y la importancia de la educabilidad.....	399
9.2.1. Los efectos de la pobreza en el contexto social.....	400
9.2.2. Los efectos de la pobreza en el contexto escolar.....	404
9.2.3. Los efectos de la pobreza en las disposiciones educativas.....	408
9.2.4. Los escenarios de educabilidad e ineducabilidad.....	411
Bibliografía.....	419
ANEXOS.....	439

Índice de tablas

Tabla 1. Asistencia escolar en áreas urbanas según quintil de ingreso per cápita del hogar.....	128
Tabla 2. Tasas de desempleo abierto según años de instrucción.....	144
Tabla 3. Dimensiones de la pobreza.....	158
Tabla 4. Indicadores de exclusión social en diversas ciudades brasileñas	177
Tabla 5. Criterios muestrales para la selección de escuelas	180
Tabla 6. Entrevistas al alumnado según escuela, sexo, curso y total	182
Tabla 7. Entrevistas al personal docente según escuela, cargo y total	184
Tabla 8. Impactos de la pobreza sobre la educación. Variables de estudio.....	188
Tabla 9. Composición social de centro en función del alumnado BE.....	242
Tabla 10. Oferta educativa de las escuelas estudiadas.	243
Tabla 11. Composición social de centro en función del alumnado BE matriculado en educación primaria.	243

Índice de figuras

Figura 1: Modelo de análisis	168
Figura 2. Los efectos multidimensionales de la pobreza sobre la educación	412
Figura 3. Foco generador de las condiciones de educabilidad e ineducabilidad.....	414

Lista de acrónimos y abreviaciones

AID: Asociación Internacional de Desarrollo
BID: Banco Interamericano de Desarrollo
BE: Programa Bolsa Escola
BEM-BH: Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte
BIRD: Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo
BM: Banco Mundial
CDF: Comprehensive Development Framework
CE: Comisión Europea
CEPAL: Comisión Económica para América Latina
CFI: Corporación Financiera Internacional
CIADI: Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones
CINDE: Corporación de Investigaciones para el Desarrollo
CW: Consenso de Washington
ECOSOC: Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas
EPT: Educación Para Todos
FJP: Fundação Joao Pinheiro
FUNDESCOLA: Fondo de Fortalecimiento de la Escuela
FMI: Fondo Monetario Internacional
FTI: Fast Track Initiative
IDH: Índice de Desarrollo Humano
ISI: Industrialización por Sustitución de Importaciones
NNBB: enfoque de las Necesidades Básicas
NNUU: Naciones Unidas
NOEI: Nuevo Orden Económico Internacional
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODM: Objetivos de Desarrollo del Milenio
OIT: Organización Internacional del Trabajo
OMC: Organización Mundial del Comercio
OMGI: Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones
OMS: Organización Mundial de la Salud
ONG: Organización No Gubernamental
PAE: Plan de Ajuste Estructural
PBH: Prefeitura de Belo Horizonte
PCW: Post-Consenso de Washington
PEAE: Países Empobrecidos Altamente Endeudados
PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPE: Proyecto Principal de Educación de América Latina
PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
PRGF: Poverty Reduction and Growth Facility
PRSP: Poverty Reduction Strategy Paper
P900: Programa de las 900 Escuelas
SEE-MG: Secretaría de educación. Gobierno de Estado de Minas Gerais
TIC: Tecnologías de la Información y de la Comunicación
TPS: Totally Pedagogized Society
UE: Unión Europea
UNCTAD: Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNESCO/OREALC: Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe
UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Introducción

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 para reducir el nivel de pobreza de la población. Consecuentemente, se establecen metas, estrategias y propuestas de intervención que permitan incrementar el nivel educativo de los sectores pobres y, con ello, el nivel de formación general del conjunto de la población. Esta estrategia es la que supuestamente permitirá estimular el proceso de desarrollo de los países del sur y disminuir el nivel de desigualdad que existe a escala internacional.

Evidentemente, la educación siempre ha tenido funciones que van más allá de los beneficios individuales de la escolarización. Las funciones sociales y económicas de la educación se encuentran en el propio origen de los sistemas educativos. Asimismo, no representa ninguna novedad afirmar que la educación es una inversión crucial para el desarrollo nacional. Desde que se formuló la teoría del capital humano en los años sesenta, está ampliamente asumido que la educación es más inversión que consumo y existe un consenso internacional sobre los beneficios que genera la educación para elevar el nivel de productividad laboral y el crecimiento económico nacional.

A pesar de las numerosas ventajas, sociales, económicas y culturales atribuidas a la educación, no es hasta los años noventa cuando se constituye en la estrategia prioritaria para luchar contra la pobreza a escala global. Más aún, es a partir de este momento cuando, a pesar de las diferencias y particularidades nacionales, se establecen objetivos, metas y prioridades comunes que contribuyen a definir una agenda de intervención con alcance claramente global. ¿Cuáles son, entonces, los motivos que explican la prioridad atribuida a la educación en las estrategias de desarrollo contemporáneas?, ¿qué factores ayudan a explicar la centralidad de la inversión educativa en la lucha contra la pobreza?, ¿cómo y por qué se ha establecido un consenso internacional sobre esta cuestión?

El tema preocupa porque el número de personas pobres en el mundo no deja de crecer. A pesar de que en la actualidad existe un nivel de riqueza mundial mayor que en cualquier periodo histórico anterior y de que el porcentaje de población mundial que vive en condiciones de pobreza, esto es, la pobreza relativa, está decreciendo, en términos absolutos la pobreza mundial muestra cambios extremadamente limitados e incluso, en algunos países, la situación ha

empeorado respecto a décadas anteriores (Deaton, 2002; Wade, 2004). En la actualidad existen 980 millones de personas que viven con menos de 1\$ al día, es decir, que viven en la pobreza extrema o en la miseria (NNUU, 2007). En África Sub-Sahariana, la región del mundo más afectada por la pobreza, existen 298 millones de personas que viven con menos de 1\$ al día, lo que representa un 41'1% de la población (NNUU, 2007). En América Latina, son 71 millones de personas las que viven en condiciones de pobreza extrema, representando a un 13'4% de la población (CEPAL, 2006b).

Frente a esta situación, se ha puesto de manifiesto la insuficiencia del instrumento que tradicionalmente había dominado las estrategias de lucha contra la pobreza, esto es, el crecimiento económico. El crecimiento no es suficiente para mejorar las condiciones de vida de la población ni para garantizar el desarrollo de los países del sur. Más aún, el crecimiento puede incluso ser perjudicial desde un punto de vista social, si no se aplican otras políticas orientadas explícitamente a mejorar el nivel de vida y el bienestar de la población. La demostrada insuficiencia del crecimiento económico como receta dominante para conseguir el desarrollo y la persistencia de altas tasas de pobreza y desigualdad, han conducido a la búsqueda de nuevos mecanismos, nuevas estrategias y nuevas políticas. En este proceso, la educación, ha adquirido una creciente legitimidad internacional como estrategia preferente de lucha contra la pobreza.

Los cambios generados por el proceso de globalización han tenido una influencia crucial en la creciente importancia atribuida a la educación. La globalización no sólo cambia los contenidos de la agenda de desarrollo a nivel mundial, sino que su vez cambia los procesos a través de los cuales se establecen las decisiones y las prioridades de intervención a escala global. Por una parte, genera importantes cambios sociales y económicos que contribuyen a aumentar la necesidad de la educación para la movilidad social y el desarrollo nacional. Por otra, genera importantes cambios políticos que contribuyen a aumentar la importancia de los organismos internacionales en la definición de las prioridades, las estrategias y las políticas para alcanzar el desarrollo.

En la actualidad, la educación no sólo es el eje de las políticas de lucha contra la pobreza sino que además hay un consenso global sobre la necesidad de priorizar la inversión educativa en las estrategias de desarrollo nacional. Más aún, la agenda global de desarrollo no sólo define *qué* es lo que la educación debe conseguir, sino que su vez establece *cómo* lo debe conseguir. Es decir, define las mejores políticas para incrementar la eficacia de la inversión educativa en la reducción de la pobreza. Bajo las recomendaciones de la agenda global, la intervención estatal, tanto en educación como en otros sectores sociales, debe dirigirse específicamente a los colectivos pobres, debe adoptar una orientación explícitamente pro-pobres, que priorice la inversión sobre los más necesitados. Se trata, en definitiva, de aplicar políticas focalizadas que,

a través de la acción selectiva, garanticen la orientación de los recursos, los servicios y la inversión estatal hacia la población en situación de demostrada pobreza y necesidad. En sintonía con el “nuevo consenso” global en relación a la pobreza, muchos organismos internacionales se apoyan en la focalización, tanto directamente, a través de proyectos dirigidos específicamente a los pobres, como indirectamente, dando apoyo a sectores que tienen más probabilidades de beneficiar a los pobres que a otros grupos sociales (Mkandawire, 2005).

Objetivos y estructura de la tesis doctoral

Los dos grandes objetivos que orientan el trabajo de investigación de la tesis doctoral son los siguientes:

En primer lugar, pretende analizar el lugar que ocupan las relaciones entre educación y pobreza en la agenda global de desarrollo y sus repercusiones sobre el diseño de políticas educativas nacionales. Para ello, el trabajo de investigación se orienta a estudiar por qué y cómo se ha priorizado la inversión educativa en la lucha contra la pobreza, qué papel han jugado los organismos internacionales en la definición de dicha agenda y qué mecanismos han utilizado para difundir sus recomendaciones y propuestas políticas a escala global. Simultáneamente se orienta a estudiar la concreción de esta agenda en las políticas educativas aplicadas en los países del sur y, específicamente en la región latinoamericana. Como se verá a lo largo de esta investigación, una misma agenda puede tener, y de hecho tiene, impactos profundamente diferentes en función del lugar de aplicación. La posición que ocupa una determinada región en el sistema mundial y las particularidades económicas, sociales y políticas de los países que la componen son dos elementos claves para entender los “procesos de recontextualización” de las agendas internacionales (Robertson et al., 2002). América Latina, en particular, ha sido una de las regiones del globo más afectada por las recomendaciones de la agenda educativa global de lucha contra la pobreza y, por ello, centraremos nuestro análisis en esta región.

En segundo lugar, pretende analizar los principales límites y omisiones de la relación entre educación y pobreza establecida por la agenda global y por las políticas que de ella se derivan. El objetivo del análisis es explorar los límites de una agenda y de unas políticas que ubican toda la responsabilidad de la lucha contra la pobreza en la inversión educativa y, particularmente, en el aprovechamiento individual que se hace de dicha inversión. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo que permita analizar cómo se reflejan las relaciones entre educación y pobreza en el día a día de niños, niñas y jóvenes. Es decir, los límites de la inversión educativa para luchar contra la pobreza se analizarán a partir de la realidad cotidiana de niños y adolescentes que viven en contextos de extrema pobreza. Sus escuelas, sus familias, sus prácticas de ocio, sus oportunidades y vivencias educativas son elementos que están

profundamente mediados por condiciones de pobreza estructural y que nos servirán para explorar la interacción entre pobreza y educación. Tal como justificaremos a lo largo de esta investigación, el hecho de adoptar a los individuos pobres, específicamente a los niños y jóvenes, como unidad de análisis supone un valor añadido al estudio de la pobreza y, particularmente, al estudio de las relaciones entre educación y pobreza. El objetivo de esta aproximación es alejarnos de una concepción homogénea de la pobreza que caracteriza de forma idéntica a todas las personas que comparten esta situación y adoptar una perspectiva que permita captar, precisamente, la heterogeneidad de la pobreza, así como sus diferentes manifestaciones y expresiones sobre la educación.

Para abordar estos objetivos, la tesis se estructura en **9 capítulos**. Los tres primeros, de forma conjunta, constituyen el marco teórico de la tesis doctoral. El cuarto capítulo concreta el modelo de análisis y la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación y, por consiguiente, se constituye como el punto de intersección entre los dos grandes apartados de la tesis: el teórico y el analítico. Los cuatro capítulos que siguen (del 5 al 8) contienen conjuntamente el análisis de los resultados de la investigación. El último capítulo recoge las conclusiones de todo el proceso de análisis. Veamos específicamente los contenidos de cada capítulo.

El **capítulo 1** analiza las relaciones entre educación y pobreza que definieron la agenda internacional para el desarrollo después de la Segunda Guerra Mundial. Hay que tener en cuenta que tanto el análisis como las prácticas de desarrollo se iniciaron al finalizar la Segunda Guerra Mundial como consecuencia de la descolonización de los países de África, Asia y América Latina. Las teorías y políticas de desarrollo que surgieron durante este periodo establecieron un marco de referencia para abordar los problemas de la pobreza mundial que estuvieron vigentes hasta los años ochenta. Sus propuestas, por tanto, no sólo constituyen el referente inmediato de las teorías actuales de desarrollo, sino que algunos de sus presupuestos siguen siendo la base para formular las propuestas contemporáneas de relación entre educación, pobreza y desarrollo. Este capítulo se estructura en dos grandes apartados. En el primero, se analiza el papel atribuido a la educación y a la lucha contra la pobreza en las denominadas teorías “clásicas” del desarrollo, es decir, la teoría de la modernización y la teoría de la dependencia. En el segundo, se analiza el papel que se atribuyó a los organismos internacionales en el proyecto de desarrollo nacional establecido después de la Segunda Guerra Mundial. Específicamente, se estudia el rol de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y del Banco Mundial (BM), en tanto que organismos centrales para el desarrollo educativo y económico de los países del sur.

El **capítulo 2** analiza las relaciones entre educación y pobreza en un contexto de globalización. Las transformaciones económicas, sociales y políticas que supone la globalización generan un

nuevo marco de referencia para encuadrar los problemas de desarrollo que altera significativamente las características de la agenda política internacional. El capítulo se estructura en dos apartados. En el primero se analizan las dimensiones del proceso de globalización que afectan de forma más significativa a las relaciones entre educación y pobreza. Específicamente, se analizan los cambios económicos y políticos generados por la globalización y se exploran sus repercusiones sobre el proceso de elaboración de las políticas educativas y sobre el contenido de las mismas. Como se verá, la globalización no sólo aumenta la importancia de la educación para el desarrollo nacional, el crecimiento económico y la competitividad internacional, sino que además incrementa de forma sustancial el papel de los organismos internacionales como “agentes estructuradores” de la política educativa a escala global. En el segundo apartado se analizan las características de lo que definimos como la “nueva agenda educativa global de lucha contra la pobreza”. Para ello, exploramos los antecedentes, los contenidos y los mecanismos de la nueva agenda de desarrollo constituida en un contexto de globalización. Una agenda que precisamente ha atribuido un papel central a la inversión educativa en la lucha contra la pobreza a escala global.

El **capítulo 3**, se centra en la contextualización de la agenda en América Latina. El objetivo de este capítulo es explorar cómo se concretan las propuestas de la agenda global en los modelos de política educativa adoptados en la región. Como comentamos anteriormente, América Latina es una de las regiones del globo más influenciadas por las recomendaciones de la agenda global de desarrollo. En base a esta influencia, ha visto florecer desde los años noventa numerosas políticas educativas orientadas exclusivamente a los colectivos pobres. Estas políticas, de carácter selectivo y focalizado, han constituido la base de las reformas educativas aplicadas en la región durante los años noventa y, a pesar de su amplitud y diversidad, todas ellas han asumido el mandato de la agenda global. Es decir, se han desarrollado sobre la base de que la inversión educativa en los sectores pobres es la mejor estrategia para luchar contra la pobreza y estimular el desarrollo nacional. El capítulo se estructura en dos apartados. El primero, explica el origen, las causas y la lógica que orienta la aplicación de las políticas educativas focalizadas en la región. Asimismo se exploran diferentes modelos de focalización educativa y se explican sus ejemplos más representativos. El segundo, aborda los principales límites de la agenda global y de las políticas focalizadas a la luz de los datos sobre educación, pobreza y desigualdad existentes en la región y de la revisión de las evaluaciones e investigaciones precedentes.

El **capítulo 4** presenta el modelo de análisis y la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación. Este capítulo se divide en dos apartados. En el primero, se definen los conceptos centrales que guían el trabajo analítico, se expone la relación entre ellos y se presentan las hipótesis de investigación. En el segundo, se explica la metodología de análisis y las técnicas de

investigación utilizadas, se presentan los criterios muestrales para llevar a cabo el trabajo de campo y se exponen las variables y dimensiones de análisis, así como el procedimiento utilizado para analizar la información. Es importante avanzar que la metodología utilizada en esta investigación ha sido de tipo cualitativo y que se ha basado en el uso de la entrevista como técnica principal de recogida de información. En conjunto, se han realizado 89 entrevistas que incluyen a niños, niñas y jóvenes pobres, a sus madres y a sus profesores. El objetivo de las entrevistas ha sido explorar las relaciones entre educación y pobreza en el día a día de los menores, sus familias y sus escuelas. Como se verá, el análisis realizado se ha orientado a explorar los límites de la “la promesa educativa” precisamente en el caso de aquellos a quienes se dirige: los pobres y, en particular, los niños y adolescentes que viven en condiciones de extrema pobreza o miseria.

Una vez definidos los marcos teóricos y analíticos, los siguientes cuatro capítulos presentan los principales resultados de la investigación obtenidos a partir del proceso de contrastación empírica. El **capítulo 5** analiza los efectos de la pobreza en el contexto social del alumnado y las repercusiones de este contexto sobre la educación del menor. El objetivo central del capítulo es explorar cómo las condiciones sociales que caracterizan el día a día de los menores repercuten sobre sus posibilidades de desarrollo educativo y sobre sus oportunidades de éxito escolar. Para ello el capítulo se estructura en dos grandes apartados. El primero se centra en el contexto familiar de los alumnos entrevistados. El segundo se centra en su contexto de ocio. En ambos casos, el análisis contempla tanto las condiciones estructurales, como las prácticas y estrategias desarrolladas por diversos agentes sociales y las valoraciones y opiniones que tanto familias como menores tienen de los mismos. De forma conjunta, expresan los diversos efectos que genera la pobreza en el contexto social inmediato del menor y en base al cual se configuran tanto sus prácticas presentes como sus expectativas futuras.

El **capítulo 6** analiza los efectos de la pobreza sobre el contexto escolar. El objetivo del análisis es doble. Por una parte, pretende mostrar cómo la pobreza repercute sobre las escuelas, condicionando sus prácticas, estrategias y modelos de intervención. Por otra, pretende estudiar los efectos de diferentes contextos escolares sobre las posibilidades de desarrollo educativo del menor. El capítulo se estructura en tres grandes apartados. El primero explora las condiciones estructurales que caracterizan a las diferentes escuelas estudiadas, tanto desde el punto de vista social como educativo. El segundo apartado se centra en las prácticas y estrategias desarrolladas por diferentes escuelas, tanto desde el punto de vista pedagógico, como de organización y participación. El tercer apartado analiza las percepciones, valoraciones y representaciones sociales de los diferentes agentes escolares sobre diversos aspectos vinculados con la pobreza y la educación.

El **capítulo 7** analiza los efectos de la pobreza sobre las prácticas, actitudes y disposiciones escolares del alumnado pobre. El objetivo es explorar las repercusiones de la pobreza sobre la experiencia escolar del menor y sobre su forma de transitar por la institución escolar. Con este objetivo, el capítulo se divide en dos apartados. En el primero se aborda la dimensión instrumental de la escolarización, es decir, la actitud del alumnado frente al aprendizaje formal; frente al currículum, la evaluación y la pedagogía que se aplica en la institución escolar. Asimismo, se analizan las expectativas educativas del alumnado y el sentido que atribuyen a la escolarización como mecanismo de movilidad social. En el segundo se aborda la dimensión expresiva de la escolarización, es decir, la reacción del alumno frente al orden moral de la escuela; frente a los valores, la moral y las pautas de conducta transmitidas y esperadas por la institución escolar. Paralelamente, se exploran las relaciones intraescolares y el valor atribuido por el alumnado al espacio escolar más allá de su dimensión instrumental.

El **capítulo 8** analiza de forma conjunta los diferentes ámbitos de análisis estudiados hasta el momento: familia, ocio, escuelas y alumnos. El objetivo del capítulo es explorar las múltiples relaciones entre pobreza y educación así como sus repercusiones sobre las oportunidades educativas del alumnado pobre y sus posibilidades de salir de la pobreza a través de la inversión educativa. Para ello, se han definido seis grandes escenarios en los que interaccionan los ámbitos familiares, escolares y de ocio, así como las propias prácticas, valoraciones y disposiciones educativas de los estudiantes. Cada escenario muestra diferentes situaciones de riesgo u oportunidad frente a la educación derivadas de un contexto de pobreza. De forma aislada, por tanto, cada uno de ellos, identifica un ámbito particular de relación entre pobreza y educación. El capítulo se estructura en seis apartados. Cada apartado analiza con detalle uno de los escenarios definidos. De forma conjunta, los seis apartados, los seis escenarios pretenden mostrar la multitud de efectos que genera la pobreza sobre la educación

El **capítulo 9**, como comentamos, recoge las principales conclusiones de este trabajo de investigación. La reflexión sobre el trabajo realizado se estructura en dos grandes apartados. En el primero se analizan las aportaciones derivadas de la propuesta teórica que ha orientado la tesis doctoral. En el segundo se analizan las aportaciones derivadas del planteamiento metodológico y analítico de la investigación.

Finalmente, es importante señalar que la tesis doctoral se ha desarrollado dentro del trabajo de investigación que desde el año 2002 realizo como miembro del equipo de investigación del Seminario de Análisis de Políticas Sociales (SAPS), del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. La participación en este grupo de investigación me ha permitido realizar diversos proyectos - algunos de los cuales se han concretado en publicaciones académicas- en los cuáles he explorado desde diferentes vertientes algunos de los temas

centrales para esta investigación: las relaciones entre globalización y educación, las desigualdades educativas, las políticas educativas focalizadas aplicadas en diversos países de América Latina o las relaciones entre educación y pobreza. El resultado más claro de este proceso es la memoria de investigación realizada dentro del programa de doctorado del Departamento de Sociología de la UAB y titulada: “Globalización, focalización educativa y lucha contra la pobreza: estudio de caso del Programa Bolsa Escola de Belo-Horizonte (Brasil)”. La memoria de investigación se presentó en el departamento de sociología el 9 de mayo del 2005 y constituye el antecedente inmediato de la tesis doctoral.

1. Educación y pobreza en la agenda internacional para el desarrollo (1945-1980)

La relación entre educación y pobreza está en movimiento constante. Evoluciona y se transforma en función de diferentes configuraciones históricas. Varía en función de diferentes teorías. Se modifica en función de diferentes agentes. Cada modelo de desarrollo, en particular, atribuye un papel específico a la educación, a la lucha contra la pobreza y a la relación entre ambas. Constituye un marco de referencia a partir del cual establecer prioridades, agendas y políticas. En este capítulo pretendemos abordar la relación entre educación y pobreza establecida en la agenda internacional para el desarrollo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Para ello, el capítulo se estructura en dos grandes apartados.

El primer apartado se destina íntegramente a analizar las propuestas de las denominadas teorías “clásicas” del desarrollo. Específicamente pretende explorar la respuesta de dichas teorías a preguntas como las que siguen: ¿qué se entiende por desarrollo?, ¿cuáles son las causas de la pobreza?, ¿cuáles son las mejores políticas para abordarlas?, ¿qué papel juega la educación en la explicación de los niveles de pobreza y desarrollo? Las respuestas a éstas y a otras preguntas no sólo constituyen la base para la planificación del desarrollo durante el periodo señalado, sino que además ofrecen una información esencial para comprender algunos de los discursos y prácticas actuales en el campo del desarrollo, la educación y la pobreza.

El segundo apartado pretende explorar el papel jugado por los organismos internacionales en la creación y difusión de discursos sobre desarrollo y en la aplicación de políticas en este ámbito. Los organismos internacionales son agentes fundamentales en la política internacional ya que no sólo inciden en el diseño y orientación de las políticas aplicadas en los países en desarrollo, a través de su ayuda técnica y/o financiera, sino que sobre todo contribuyen a crear, propagar y extender visiones e ideas sobre la “mejor forma” de intervenir en el campo del desarrollo, la educación y la pobreza. Tal como afirma Thérien (2005), los organismos internacionales tienen importantes funciones de socialización y legitimación, hecho que explica su participación activa en la formación de visiones mundiales particulares y en el desarrollo de determinadas tendencias intelectuales. Específicamente, se estudiará el papel de la UNESCO y del BM, dos organismos centrales en el desarrollo educativo y económico de los países del sur desde el final de la Segunda Guerra Mundial.

Como se verá a lo largo del capítulo, los enfoques dominantes de la economía de la educación y de la economía del desarrollo no han sistematizado ninguna relación entre educación y pobreza,

como sí lo han hecho respecto a la relación entre educación y crecimiento económico –vía teoría del capital humano. Este hecho justifica que nuestra aproximación crítica busque los implícitos existentes en las teorías dominantes y que sea sobre todo necesario fijarse en la agenda política y no únicamente en los “modelos” teóricos que supuestamente deberían fijar esta relación.

1.1. El papel de la educación y la pobreza en las teorías clásicas del desarrollo

1.1.1. Desarrollo, educación y pobreza en la teoría de la modernización

Después de la Segunda Guerra Mundial un nuevo desafío se incorporó a la agenda internacional: la lucha contra la pobreza en el “Tercer Mundo” (Escobar, 1995; Rodgers, 1995a). La descolonización de África, Asia y América Latina hizo emerger nuevos estados y con ello nuevas preguntas y debates en la agenda internacional. La cuestión central era cómo promover el desarrollo económico y la estabilidad política de los países recién independizados y cómo evitar el resurgimiento de las condiciones que condujeron a la guerra. En este contexto, el “problema del desarrollo” de los países recién creados se consolidó como uno de los ejes centrales de discusión en los países occidentales y se extendió un consenso generalizado entre la opinión pública con respecto a la necesidad de “mejorar” su situación (Arndt, 1987). La idea de desarrollo significaba fundamentalmente facilitar el progreso del mundo post-colonial hacia la modernidad (Greig et al., 2007). Es decir, el desarrollo se equiparaba con el acercamiento gradual de los países del sur a los países del norte, de forma tal que pudieran alcanzar su nivel de bienestar material.

El enfoque dominante en la teoría y la práctica del desarrollo en este periodo fue, sin duda alguna, el de la teoría de la modernización. La modernización fue definida como un proceso de cambio social a través del cual los países menos desarrollados irían adquiriendo progresivamente las características de los países desarrollados. “Desarrollo” y “subdesarrollo” se consideraban como los dos extremos de un mismo continuo, entendiendo que los países del sur tenían que seguir los mismos pasos que los países occidentales si se querían desarrollar (Rostow, 1960). La teoría de la modernización, de hecho, asume que el proceso de desarrollo es lineal y unidireccional y, además, lo concibe como un proceso eminentemente positivo que representa el progreso, la humanidad y la civilización (So, 1990).

Desde esta perspectiva, el **concepto de desarrollo** se equiparó casi automáticamente con el de crecimiento económico¹ y se le atribuyó una doble finalidad: mejorar el nivel de vida de los países del Tercer Mundo (es decir, reducir sus niveles de pobreza material) y extender progresivamente el modelo de sociedad occidental. El principal medio para conseguir el desarrollo de los países del sur era la industrialización y los actores impulsores de este proceso eran fundamentalmente dos: el estado, que tenía que intervenir decididamente en la planificación económica nacional, y los organismos internacionales que se encargarían de proveer ayudas, en forma de capital, tecnología o experiencia, orientadas a impulsar el crecimiento económico esperado (Escobar, 1995; Leys, 1995).

La teoría de la modernización, por tanto, concibe el desarrollo como un proceso eminentemente nacional. Es decir, tanto los **marcos explicativos** del desarrollo (las causas atribuidas al “subdesarrollo”) como los **juicios normativos** en relación al desarrollo (los caminos o soluciones establecidos para salir del “subdesarrollo” y los fines mismos del proceso de desarrollo) se basan en marcos de referencia nacionales (Gore, 2000). Desde esta perspectiva, la falta de desarrollo se explica como el resultado de factores nacionales (falta de estructura productiva adecuada, instituciones poco diferenciadas, valores tradicionales, etc.) y las soluciones frente al “subdesarrollo” se basan, también, en políticas nacionales (industrialización, urbanización, diferenciación política y social, etc.). Evidentemente, dentro de la teoría de la modernización hubo controversias sobre el propio sentido del desarrollo y los mejores medios para conseguirlo. Unos ubicaban el foco exclusivamente en el crecimiento económico, mientras que otros enfatizaban la importancia de factores de tipo cultural, político o social. Estas disputas, sin embargo, sirvieron para reforzar el marco de referencia nacional de las políticas de desarrollo. Tal como señala Gore (2000), “fueran cuales fueran los objetivos considerados centrales, los objetivos nacionales fueron la preocupación principal. Más aún, los debates sobre las estrategias de desarrollo examinaron esencialmente la articulación y secuenciación de los ingredientes internos (nacionales) que podrían facilitar o acelerar el proceso de desarrollo nacional” (Gore, 2000: 791).

En base a este concepto de desarrollo, la teoría de la modernización entiende y explica la **pobreza** como una consecuencia de fuerzas exclusivamente nacionales. Es decir, la causa de la pobreza radica en la falta de adaptación de los países del sur a los requisitos del proceso de modernización y, por tanto, no se contempla ningún tipo de factor internacional para explicar la

¹ A pesar de que la teoría de la modernización se refiere al desarrollo como un fenómeno eminentemente técnico vinculado con el crecimiento económico, también enfatiza la importancia de la cultura, los valores y las instituciones. Es decir, las causas del “subdesarrollo” no se ubican sólo en la falta de crecimiento sino también en la permanencia de valores “atrasados” (Inkeles y Smith, 1974), en las estructuras sociales tradicionales (Smelser, 1964) y en los sistemas políticos poco diferenciados (Coleman, 1965, 1968).

permanencia y la reproducción de la pobreza. Las relaciones internacionales se omiten completamente del análisis. Frente a esta concepción, la mejor solución para reducir la pobreza es avanzar en el proceso de modernización y crecimiento económico. En efecto, la concepción lineal, evolucionista y armoniosa de desarrollo propuesta por la teoría de la modernización considera que el propio proceso de modernización conducirá de forma automática a la reducción de la pobreza. El crecimiento económico se considera intrínsecamente beneficioso para los pobres y, por tanto, no se contempla la posibilidad de aplicar ningún tipo de política redistributiva para garantizar que los beneficios del crecimiento lleguen a todos los sectores sociales.

Es más, la teoría de la modernización reconoce que pueden darse situaciones de permanencia de la pobreza incluso en contextos de crecimiento económico. Esta disfunción, sin embargo, no genera de modo alguno un replanteamiento de las causas que generan y reproducen la pobreza. Al contrario, la permanencia de la pobreza en contextos de crecimiento se explica única y exclusivamente como un “efecto no deseado” y puramente transitorio del proceso de modernización que se solucionará mecánicamente al completar todo el proceso. Es decir, la pobreza se entiende como un problema de falta de integración de sectores específicos de la población resultante de un proceso de cambio, de una sociedad en tránsito (Saraví, 2005). Uno de los autores que ha contribuido de forma más clara ha desarrollado esta idea ha sido Simon Kuznets (1955). La tesis principal del autor es que en los primeros estadios de modernización se tiende a generar un crecimiento sin equidad pero a medida que pasa el tiempo las desigualdades se tienden a suavizar de forma automática. La modernización, por tanto, se considera como un “sacrificio necesario” para conseguir mayores beneficios en el futuro.

La concepción de desarrollo y pobreza defendida por la teoría de la modernización, y las propuestas de intervención política que de ella se derivan, han dominado la agenda internacional para el desarrollo durante prácticamente treinta años. Hasta los años ochenta, la lógica de la modernización ha servido como marco de referencia principal para encuadrar los problemas de desarrollo y de lucha contra la pobreza y se ha constituido en la base de intervención de numerosos organismos internacionales, entre los que destaca el BM. Este hecho es uno de los motivos que explica porqué no se han introducido políticas específicas de lucha contra la pobreza en la agenda internacional hasta la década de los noventa. Cuando el desarrollo se equipara exclusivamente con crecimiento económico y el crecimiento se considera suficientemente fuerte para reducir la pobreza, no hay lugar para debatir, planificar o aplicar políticas económicas, sociales o educativas de lucha contra la pobreza.

1.1.1.1. El capital humano como factor de desarrollo y lucha contra la pobreza

La teoría de la modernización atribuyó un papel crucial a la educación en la estrategia de desarrollo de los países del sur. La educación no sólo se consideraba un elemento fundamental para el crecimiento económico, en la medida que contribuía a aumentar la productividad laboral de los trabajadores, sino que paralelamente se presuponía que contribuiría a elevar el nivel cultural de la población, a aumentar su participación política o a mejorar sus relaciones sociales (Harbison y Myers, 1964; Coleman, 1965; Inkeles y Smith, 1974). Los beneficios esperados de la educación se consideraban generalizados en el campo económico, social, político y cultural y la inversión educativa se entendía como eminentemente positiva para avanzar en el proceso de modernización.

La teoría de la modernización tuvo profundas implicaciones no sólo en la estructuración de los sistemas educativos de los países del sur, sino también “en el completo sistema de valores, perspectivas y disposiciones que las instituciones educativas deberían promover y a través de las cuales se deberían organizar” (Jones, 2006: 12). Se trataba de una teoría que ofrecía argumentos “racionales” para la inversión educativa, tanto a nivel individual como nacional, y que estimulaba la ayuda del Norte hacia el Sur en materia educativa como un mecanismo crucial para contribuir a su desarrollo.

La importancia atribuida a la educación en la estrategia de desarrollo estuvo fundamentalmente influenciada por las propuestas de la **teoría del capital humano**² y especialmente por las tesis de sus dos teóricos más emblemáticos: Theodore Schultz y Gary Stanley Becker. El punto de partida de la teoría del capital humano es la concepción de la educación como cualquier otra forma de capital físico. Es decir, la educación es una inversión que genera una determinada tasa de rentabilidad y, por tanto, no implica sólo gasto o consumo. A partir de esta premisa, la tesis central de la teoría es que la educación es una inversión central para el crecimiento económico. Invertir en educación equivale a aumentar la productividad laboral y, por tanto, a elevar los ingresos de los trabajadores (Schultz, 1961, 1963; Becker, 1964; Denison, 1965). Al invertir en sí mismos, a través de la educación, los individuos aumentan su bienestar (vía productividad y salarios) y a nivel agregado mejora el bienestar del conjunto de la sociedad. La educación, por tanto, no es sólo el elemento explicativo de las diferencias salariales entre trabajadores dentro de un mismo país sino que permite explicar las grandes diferencias de renta entre los países del

² Como se verá posteriormente, los supuestos de la teoría del capital humano siguen siendo hoy en día una de las bases de formación de la política educativa tanto en los países del norte como del sur y han servido de fundamento para las propuestas de inversión educativa de organismos internacionales tales como el BM.

norte y del sur. La educación se constituye en el factor principal para explicar la permanencia de la pobreza tanto desde el punto de vista individual como nacional.

Efectivamente, para la teoría del capital humano la educación no sólo se considera esencial para el crecimiento sostenido y para la mejora de la productividad sino que también es un elemento clave para abandonar el “subdesarrollo” (Bonal, 1998). La educación, por tanto, se convierte en uno de los factores explicativos de los niveles de desarrollo nacionales y contribuye a explicar (justificar) las desigualdades entre países a nivel internacional. El propio Schultz (1961) señala que “el conocimiento y las habilidades son en gran parte el producto de una inversión y, combinados con otras inversiones humanas, dan cuenta de la superioridad productiva de los países técnicamente avanzados” (Schultz, 1961: 3).

Tal como afirman Robertson et al. (2006) “para los teóricos de la modernización, la teoría del capital humano ofreció una importante pieza en el rompecabezas del desarrollo económico, ya que los niveles de inversión educativa en los países de bajo ingreso se vieron como el factor causal de la relativa desigualdad entre el Norte y el Sur” (Robertson et al., 2006: 12). De hecho, Becker (1964) consideraba que era prácticamente imposible que un país consiguiera el desarrollo económico sostenido sin haber invertido de forma decidida en su fuerza laboral, es decir, en su capital humano (Becker, 1964: 12). Consecuentemente, se presuponía que si los países del sur seguían las mismas prescripciones (educativas) que los países del norte, entonces podrían disfrutar de sus mismas condiciones de vida. Asimismo, se daba una importancia crucial al papel de la ayuda internacional. Es decir, el papel de los países del norte era “ayudar” a los países del sur a desarrollar su capital humano, fundamentalmente a partir de ayuda técnica y monetaria (Arndt, 1987).

Según Roger Dale (1982) este esquema de pensamiento atribuyó a los organismos internacionales una gran capacidad de influencia sobre el desarrollo de los sistemas educativos de los países del sur. La teoría del capital humano ofreció un “argumento racional” para la incursión de los organismos internacionales en materia educativa, ya que si la educación era más inversión que consumo y además contribuía al crecimiento económico se convertía en un instrumento esencial para el desarrollo. La ayuda internacional al desarrollo educativo se convirtió, así, en un lugar común en las prácticas de los gobiernos del norte y de los organismos internacionales, un mecanismo clave en el proceso de modernización de los países del sur. Más aún, siguiendo la propuesta de Phillip Jones (2006) podemos afirmar que la capacidad de la teoría del capital humano para influenciar en las políticas educativas para el desarrollo se debió a su habilidad para “generar soluciones simples a problemas complejos” (Jones, 2006: 23). Es decir, la teoría del capital humano omite cualquier reflexión sobre las relaciones entre desigualdades sociales y educación y genera una visión altamente optimista sobre los beneficios

de la educación que evita tener que plantearse cuestiones vinculadas con los propios procesos educativos.

Desde la lógica del capital humano, la desigualdad educativa se explica únicamente como el resultado del aprovechamiento de las oportunidades y el reflejo de diferentes sistemas de preferencias individuales, omitiendo cualquier reflexión sobre la existencia de desigualdades sociales y de mecanismos selectivos para acceder y progresar en el sistema educativo. Dicho de otro modo, se asume que una vez garantizada la oportunidad para que todos los individuos inviertan en educación, las diferencias observadas en sus trayectorias y resultados educativos serán únicamente resultado de su talento, sus esfuerzos y su motivación personal. Se trata del **principio meritocrático de igualdad**. De este modo, la teoría del capital humano otorga a la educación una “capacidad estructurante sin precedentes” (Bonafant, 1998: 45), ya que no sólo explica el crecimiento económico sino también la distribución justa de posiciones sociales. Estos presupuestos han tenido un efecto claro sobre la legitimación de las desigualdades sociales, tanto dentro como entre países.

La teoría del capital humano no sólo ha tenido y sigue teniendo un papel crucial en el diseño de la arquitectura educativa de los países del norte y del sur, sino que además, se ha constituido en el marco de referencia para articular las prioridades y agendas políticas en el terreno del desarrollo, la educación y la pobreza. Desde su creación, a mediados de los años sesenta, ha ocupado un lugar hegemónico en la planificación de las políticas educativas tanto de gobiernos como de organismos internacionales. En su nombre se han justificado determinadas modalidades de intervención y financiación educativa. Ha servido como argumento para explicar y legitimar determinadas prioridades educativas. Se trata, en definitiva, de una teoría fundamental para entender el papel otorgado a la educación en la agenda de desarrollo.

1.1.2. Desarrollo, educación y pobreza en la teoría de la dependencia

A finales de los años cincuenta la teoría de la modernización tuvo que enfrentar crecientes críticas de tipo metodológico, teórico e ideológico (Greig et al., 2007). Por una parte, se empezaron a poner en duda las variables y los modelos utilizados para explicar el desarrollo. De acuerdo con sus críticos, la teoría de la modernización formulaba sus argumentos en base a un elevado nivel de abstracción, sin tener en cuenta los condicionantes históricos y estructurales para posibilitar el desarrollo; por otra, se le acusó de ser una teoría etnocéntrica que contribuía a extender la dominación del Norte sobre el Sur. La visión del desarrollo como un proceso unidireccional no sólo suponía la superioridad del modelo de desarrollo de los países occidentales, sino que además subestimaba la existencia de caminos alternativos de desarrollo.

Las críticas frente a la teoría de la modernización fueron la base para la emergencia de una teoría alternativa del desarrollo: la teoría de la dependencia. Dicha teoría presenta una gran diversidad de corrientes internas pero todas ellas se desarrollan como una respuesta directa a los presupuestos de la teoría de la modernización. La tesis principal de la teoría de la dependencia consiste en explicar el “subdesarrollo” de los países del sur en base a su situación de dependencia respecto a los países del norte. La existencia de relaciones de dependencia económicas, sociales y políticas a escala internacional son la base del desarrollo del norte a costa del desarrollo del sur (Presbich, 1949). Desde este punto de vista, la dependencia de los países del sur respecto a los países del norte es una consecuencia de los efectos adversos generados por las relaciones económicas internacionales. Más aún, el capitalismo se considera un obstáculo infranqueable para el desarrollo de los países del sur y, por tanto, la única solución para salir del “subdesarrollo” es romper las relaciones con el mercado capitalista mundial (Baran, 1957; Frank, 1971; Frank, 1975; Amin, 1988). Desde la lógica de la teoría de la dependencia, además, se presupone que para superar las asimetrías del sistema internacional no sólo es necesario cambiar la estructura económica internacional, sino también transformar las estructuras productivas de los países periféricos, propiciando un modelo de desarrollo endógeno, “desde dentro” (Cardoso y Faletto, 1969).

A pesar de las diferencias entre las corrientes internas de la teoría de la dependencia, todas ellas coinciden en afirmar que no se puede analizar el nivel de desarrollo de un país sin tener en cuenta su relación con la economía capitalista internacional. Es decir, a diferencia de la teoría de la modernización, las causas del “desarrollo y el subdesarrollo” no se ubican a nivel nacional, sino precisamente en las relaciones de poder entre países a escala internacional. El foco central de la teoría de la dependencia, por tanto, recae en analizar dichas relaciones de poder y en explorar sus efectos sobre el “desarrollo” de los países del norte y el “subdesarrollo” de los países del sur. La principal diferencia entre la teoría de la modernización y la teoría de la dependencia, por tanto, radica en el **marco explicativo del desarrollo**: la teoría de la modernización ofrece una explicación fundamentalmente nacional del proceso de desarrollo, mientras que la teoría de la dependencia ofrece una explicación global del desarrollo y el subdesarrollo (Gore, 2000).

La explicación del desarrollo que propone la teoría de la dependencia, genera una **concepción de la pobreza** radicalmente diferente a la de la teoría de la modernización. Desde este punto de vista, el crecimiento económico no sólo es insuficiente para reducir la pobreza, sino que se reclama la “independencia total” de los países en desarrollo para poder mejorar sus niveles de vida y reducir sus niveles de pobreza. Si los países del sur son pobres es porque dependen de los países del norte. Es decir, la pobreza no se debe a la falta de integración de determinados países

a los modelos económicos, políticos y sociales de los países occidentales, sino que, precisamente, se debe a la forma en que se da esta integración en el capitalismo dependiente.

A pesar de la oposición en el marco explicativo para abordar la pobreza y el desarrollo, tanto la teoría de la modernización como la teoría de la dependencia presentan una concepción común sobre el **marco normativo del desarrollo**, esto es, ofrecen respuestas al subdesarrollo de tipo nacional. Es más, ambas teorías consideran que el estado es un agente central para el desarrollo económico. Consecuentemente, el marco de referencia de la teoría de la modernización es absolutamente nacional, tanto por lo que se refiere a la explicación como a la solución al desarrollo, mientras que el marco de referencia de la teoría de la dependencia es parcialmente nacional y parcialmente global. Es decir, para la teoría de la modernización las causas y las soluciones del “subdesarrollo” y la pobreza deben buscarse a escala nacional. La teoría de la dependencia, en cambio, atribuye causas globales para explicar los niveles de pobreza y desarrollo, pero defiende la necesidad de buscar soluciones nacionales para abordar ambas cuestiones. Si bien a primera vista, las propuestas de lucha contra la pobreza de ambas teorías parecen idénticas, es importante resaltar la diferencia que se esconde bajo su concepción de “solución nacional”. Desde la teoría de la modernización la “solución nacional” a la pobreza se equipara con la adaptación de las políticas y las estructuras nacionales al proceso de modernización. Como explicamos anteriormente, la pobreza se entiende como una cuestión puramente transitoria y temporal, que se solucionará de forma automática cuando se solucionen las “disfunciones naturales” generadas por el proceso de modernización. Desde la teoría de la dependencia, en cambio, la “solución nacional” a la pobreza implica buscar vías propias que se alejen, precisamente, de los estándares definidos a escala internacional. Es precisamente la ruptura con los modelos de desarrollo de los países occidentales lo que conducirá al desarrollo y a la reducción de la pobreza en los países del sur.

A pesar de que ambas teorías entiendan las causas y las soluciones de la pobreza desde una perspectiva diferente, hay un punto en común entre ellas. No plantean políticas específicas para su reducción. Desde la teoría de la modernización porque no se considera necesario, ya que se entiende que el crecimiento económico y la adaptación de las estructuras nacionales al proceso de modernización conducirá a la reducción automática de la pobreza. Desde la teoría de la dependencia porque se atribuyen todos los problemas vinculados con la pobreza a las relaciones internacionales y se omiten, en términos generales, los propios factores nacionales que pueden contribuir a aumentar y o disminuir la pobreza.

El problema de la teoría de la dependencia, por tanto, es que ha sido incapaz de plantear políticas alternativas que puedan cuestionar la hegemonía de la teoría de la modernización en la planificación al desarrollo a escala internacional. Las propuestas de la teoría de la dependencia

son pertinentes porque permiten analizar de forma crítica los conceptos de pobreza y desarrollo propuestos por la teoría de la modernización. Hay que tener en cuenta, además, que sus propuestas han tenido cierta repercusión sobre la articulación de discursos y políticas de determinados organismos internacionales, aunque siempre se ha tratado de una influencia puntual que no ha alterado de modo alguno su forma global de actuación. A pesar de que estos elementos deban entenderse como ventajas derivadas de la teoría de la dependencia, es evidente que sus propuestas han ocupado un lugar residual en la configuración de la agenda internacional de desarrollo, tanto en el periodo que nos ocupa 1945-80, como en la actualidad.

1.1.2.1. La educación como dominación y perpetuación del subdesarrollo

La teoría de la dependencia ha realizado pocos análisis centrados explícitamente en la educación (Dale, 1982) y los pocos trabajos que ha desarrollado en este campo no han conseguido generar un marco alternativo a la teoría de la modernización a partir del cual impulsar el desarrollo educativo de los países del sur. Las aportaciones realizadas desde la teoría de la dependencia en relación a la educación no han sido capaces de articularse en un marco de referencia unitario capaz de cuestionar la hegemonía de la teoría del capital humano en el campo de la planificación educativa. Tampoco se han concretado en propuestas de intervención concretas que contribuyan al diseño de políticas educativas para el desarrollo. Sin embargo, es pertinente introducir sus propuestas en este ámbito porque permiten poner en duda, aunque sea a nivel teórico, algunos de los argumentos centrales de la teoría del capital humano y cuestionar los supuestos beneficios de la educación para el proceso de desarrollo³.

La principal aportación de la teoría de la dependencia en el campo educativo, de hecho, radica en mostrar los límites de las visiones positivistas de la educación y en resaltar las desigualdades y relaciones de poder que se esconden bajo los procesos educativos. Desde la teoría de la dependencia, la educación se concibe esencialmente como un mecanismo de imperialismo cultural que, lejos de facilitar el desarrollo de los países del sur, aumenta las relaciones de dependencia a nivel internacional. Las estructuras educativas y el propio contenido de la

³ Las críticas a la teoría del capital humano provenientes de la teoría de la dependencia se complementan por otras teorías que exploraron la naturaleza de la educación y la reproducción de clases en los países desarrollados. Estas teorías, agrupadas bajo el nombre genérico de teorías de la reproducción, pusieron en duda la visión positivista de la educación y exploraron el rol económico, social y cultural de la educación, así como sus efectos sobre las desigualdades. La diferencia principal entre las teorías de la reproducción y las teorías de la dependencia es que las primeras analizan los efectos de la educación sobre las desigualdades intranacionales mientras que las segundas exploran sus efectos sobre las desigualdades internacionales. Por otra parte, el foco prioritario de las teorías de la reproducción se centra en los países desarrollados mientras que el foco de las teorías de la dependencia se dirige a los países en desarrollo. Los autores más representativos de la teoría de la reproducción son los siguientes: Bourdieu (1979), Bourdieu y Passeron (1970), Bernstein (1971; 1975), Bowles y Gintis (1976), Baudelot y Establet (1971), Althusser (1976), Apple (1982) y Weis (1988).

educación se entienden como un medio fundamental de control y dominación de los países del norte sobre los países del sur, que limita claramente sus posibilidades de desarrollo (Carnoy, 1974; Altbach y Kelly, 1978; Watson, 1982, 1984).

Dentro de la teoría de la dependencia pueden identificarse dos grandes enfoques respecto a la educación: el enfoque del imperialismo cultural y el enfoque neo-colonial. Ambos enfoques comparten las mismas tesis y concepciones sobre el papel de la educación en el proceso de desarrollo pero presentan algunas diferencias significativas que es interesante destacar.

El trabajo más influyente dentro del **enfoque del imperialismo cultural** es el libro publicado por Martin Carnoy, en 1974, *Education as Cultural Imperialism* (Carnoy, 1974). El punto de partida del autor es la crítica al ideal meritocrático defendido por la teoría del capital humano. Según Carnoy, la escuela no es una institución neutral y lejos de disminuir las inequidades sociales y distribuir las oportunidades de forma objetiva, puede contribuir a reproducir, aumentar y/o perpetuar la desigualdad. El objeto de análisis del autor se centra en explorar los efectos de la educación sobre la desigualdad, fundamentalmente desde una perspectiva internacional. Es decir, Carnoy (1974) pretende analizar cómo la educación contribuye a mantener la desigualdad entre países y a perpetuar la dependencia del Sur respecto al Norte. Desde este punto de vista, se critican duramente los presupuestos de la teoría del capital humano, afirmando que la educación no conduce necesariamente a incrementar la productividad laboral, los ingresos y el nivel de crecimiento y desarrollo nacional. Tal como afirma el autor, “incrementar el nivel medio de educación de la población sin alterar la distribución clasista de esta educación mantiene la actual estructura de los ingresos” (Carnoy, 1974: 9). La educación, por tanto, no sólo no mejora las posibilidades de desarrollo de los países del sur sino que además funciona como una forma de imperialismo cultural del Norte sobre el Sur, un nuevo mecanismo de dominación que agrava la dependencia entre países. Desde esta perspectiva, la escuela genera una “domesticación de la mente” de los habitantes del Sur de forma tal que sirva a los intereses de los países centrales; hace encajar a los niños en los papeles económicos y sociales propios de la estructura capitalista; “es un intento de silenciar, de racionalizar lo irracional, de hacer que se acepten las estructuras opresivas” (Carnoy, 1974: 19).

Las propuestas más representativas del **enfoque neo-colonial** provienen de los trabajos realizados por Philip Altbach y Gail Kelly (1978) y por Keith Watson (1982; 1984). Dichos autores comparten el mismo punto de partida que el enfoque del imperialismo cultural y afirman que la educación es un mecanismo de dominación del Norte sobre el Sur. El enfoque neo-colonial, sin embargo, es mucho más preciso que el enfoque del imperialismo cultural ya que concreta las diferentes formas a través de las cuales la educación puede contribuir a perpetuar el “subdesarrollo”. Tanto Altbach y Kelly (1978) como Watson (1982; 1984) se refieren

específicamente a los programas de ayuda exterior como uno de los principales mecanismos de dominio neo-colonial. Desde su punto de vista, la ayuda exterior a la educación es un mecanismo para incrementar la dependencia del mundo en desarrollo y, consecuentemente, se critica duramente el papel que juegan tanto los organismos internacionales como las empresas multinacionales en los países del sur. La asistencia educativa que ofrecen los países del norte, según los autores, se orienta por cuestiones vinculadas con objetivos de política exterior e intereses económicos de los países donantes, y no con las necesidades educativas y sociales de los países en desarrollo.

La crítica que introduce el enfoque neo-colonial al papel de los organismos internacionales en educación es de suma pertinencia para el campo que nos ocupa, precisamente porque dichos organismos fueron, junto con los estados-nación, los principales encargados de promover el desarrollo de los países del sur después de la Segunda Guerra Mundial. Más aún, como se verá a continuación, los organismos internacionales han ido adquiriendo una progresiva hegemonía en la definición de prioridades educativas a escala global y se han convertido en agentes centrales para definir la agenda internacional para el desarrollo. Las aportaciones del enfoque neo-colonial, por tanto, invitan a reflexionar sobre cuáles son los motivos de los organismos internacionales para invertir en educación y establecer determinadas pautas de actuación en el sector. Efectivamente, el enfoque neo-colonial presenta una visión excesivamente simplista y maniquea del papel jugado por los organismos internacionales, pero debe reconocerse su influencia sobre el desarrollo de análisis críticos en este campo.

Hay que tener en cuenta, además, que el enfoque neo-colonial es mucho más flexible que el enfoque del imperialismo cultural (Dale, 1982). Es decir, en lugar de limitarse a afirmar que la educación impide el desarrollo de los países del sur, explora las posibilidades de desarrollar sistemas educativos autónomos por parte de los países en desarrollo y analiza los diversos efectos que se pueden derivar de diferentes mecanismos de dominación sobre la educación. En este sentido, se trata de un enfoque más abierto y menos determinista que el enfoque del imperialismo cultural⁴.

En cualquier caso, ambos enfoques se siguen caracterizando por un importante reduccionismo, al considerar que las características de los sistemas educativos en los países en desarrollo están determinados exclusivamente por los intereses y las necesidades del capitalismo occidental y que, por consiguiente, no tienen ningún espacio para la autonomía (Dale, 1982). Estos trabajos

⁴ Véase especialmente Mclean (1984) para una reflexión sobre la dependencia y la autonomía de los sistemas educativos en los países en desarrollo. Una de las reivindicaciones centrales del autor es la necesidad de realizar análisis nacionales más detallados que permitan comprobar o rechazar las relaciones entre educación y dependencia a partir de ejemplos concretos y experiencias específicas.

se centran en cuestionar la supuesta función de la educación para la movilidad social pero, sin embargo, no desarrollan prácticamente ningún marco normativo alternativo desde el que superar la lucha de relaciones de poder y la opresión en la educación (Bonal y Rambla, 2008, en prensa). Una de las principales debilidades de las propuestas educativas de la teoría de la dependencia, por tanto, es el poco espacio que atribuyen al cambio social, considerando que la función principal de la educación en los países del Sur es reproducir la estructura de desigualdad a escala internacional.

La linealidad de la relación entre educación y desarrollo que caracteriza a la teoría de la modernización es idéntica, aunque en sentido inverso, en la teoría de la dependencia. Es decir, mientras que para la teoría de la modernización la educación conduce de forma mecánica al desarrollo, para la teoría de la dependencia la educación conduce mecánicamente al “subdesarrollo”. Se trata de dos teorías, en definitiva, que no inciden en los procesos educativos y que omiten la complejidad de las relaciones entre educación, desarrollo y pobreza.

Según Dale (1982) la realidad de los sistemas educativos de los países en desarrollo difiere ampliamente de las predicciones y presupuestos tanto de la teoría de la modernización como de la teoría dependencia - fundamentalmente en su versión del imperialismo cultural. Según el autor, ambas teorías fracasan en la explicación de los sistemas educativos en los países del sur porque atribuyen muy poca importancia al contexto nacional donde se localizan y operan los sistemas educativos. Del mismo modo, ambas teorías reducen el papel de la educación al desarrollo económico y asumen que la educación juega el mismo papel en cualquier sitio, con absoluta independencia de las condiciones y particularidades nacionales. Tanto la teoría de la modernización como la teoría de la dependencia consideran que la función principal de los sistemas educativos es reforzar los vínculos económicos de los países del sur con el resto del mundo, a pesar de que la valoración sobre las características y consecuencias de este proceso sea radicalmente opuesta por ambas teorías.

A pesar de que ambas teorías compartan esta carencia común, la diferencia entre ellas radica en su capacidad para estructurar la agenda internacional para el desarrollo. Mientras que la teoría de la modernización ofrece un enfoque práctico, técnico y racional para orientar la planificación de las políticas educativas para el desarrollo, la teoría de la dependencia se queda en un terreno excesivamente abstracto que no permite articular sus propuestas en políticas concretas. Ésta es una de las causas que explica la hegemonía de la teoría de la modernización y, en particular, de

la teoría del capital humano para abordar las relaciones entre educación y pobreza en la agenda de desarrollo⁵.

1.2. El rol de los organismos internacionales en la agenda para el desarrollo

El objetivo de este apartado es explorar el papel de los organismos internacionales en la creación y difusión de discursos sobre desarrollo y en la aplicación de políticas en este ámbito. Se trata de analizar la misión, las funciones y la evolución de diferentes organismos internacionales en la elaboración de agendas y políticas para el desarrollo de la educación y la lucha contra la pobreza. En particular, nos centraremos en el papel jugado por dos organismos internacionales centrales en el campo del multilateralismo educativo de posguerra: la UNESCO y el BM. La UNESCO fue el organismo encargado de las cuestiones educativas internacionales dentro del orden multilateral de posguerra. Su evolución, sin embargo, muestra su progresivo desplazamiento como agente central en el desarrollo educativo de los países del sur y en la difusión de ideas hegemónicas en este campo. El BM, en cambio, se definió como un organismo con funciones exclusivamente económicas que, por tanto, no tenía ningún vínculo con la educación. Su evolución, en este caso, muestra la historia de una progresiva hegemonía no sólo en el diseño de las políticas educativas y para el desarrollo en los países del sur, sino sobre todo en la definición de las agendas de acción a nivel internacional. La evolución de ambos organismos en el periodo que nos ocupa (1945-1980), además, ofrece una de las claves para entender la hegemonía que adquiere el BM dentro del paradigma actual de desarrollo.

1.2.1. El multilateralismo de posguerra y el ideal del desarrollo

El final de la Segunda Guerra Mundial estuvo marcado por la creación de numerosos organismos internacionales. Dichos organismos se crearon con la doble finalidad de “preservar el orden” y “estimular el desarrollo”. Dos finalidades que se concretaron de diferentes maneras y se abordaron a partir de diferentes frentes pero que eminentemente pretendían evitar la reproducción de las condiciones que habían conducido a la guerra. En este contexto, se entendió que la consecución de la paz y la seguridad tenía que articularse con dos grandes elementos: la **prosperidad económica** y la **estabilización política**. De hecho, una de las características que

⁵ Evidentemente, los factores técnicos no son los únicos que permiten explicar la hegemonía de la teoría del capital humano en el panorama de la planificación educativa internacional. Dichos factores, sin embargo, contribuyen claramente a consolidar tanto su dominio como su poder. Véase Lukes (2005) para un análisis excelente sobre el poder, sus diferentes mecanismos, expresiones y manifestaciones.

diferencia a los convenios multilaterales de posguerra de otras formas previas de multilateralismo es precisamente la asociación entre los objetivos de paz y seguridad con la expansión de una economía mundial estable y la institucionalización y consolidación de un modelo compartido de desarrollo político nacional (Mason y Asher, 1973; citados en Mundy, 1999).

Con el objetivo de asumir los compromisos de la época, el multilateralismo de posguerra se estructuró en dos grandes bloques: el **multilateralismo económico** y el **multilateralismo político**. Se entendía que la complementariedad de las acciones de los diferentes organismos internacionales permitiría alcanzar simultáneamente los objetivos de estabilidad económica, desarrollo y bienestar nacional⁶. En este sentido, Jones y Coleman (2005) afirman que a pesar de las importantes diferencias que desde el inicio separaban a las organizaciones del multilateralismo económico y político - fundamentalmente por su forma de concebir y organizar la asistencia al desarrollo-, todas ellas compartían nociones generalizadas de “modernidad” como proyecto de construcción nacional y vinculaban la modernización con la consecución de seguridad (a pesar de que el concepto de seguridad se entendía de diferentes formas y se estimulaba a partir de diferentes vías).

Efectivamente, todas las instituciones multilaterales de posguerra se crearon con el objetivo de amortiguar las oscilaciones económicas, garantizar la paz y difundir una visión liberal y modernizadora del desarrollo nacional. En términos generales, los organismos internacionales de posguerra promovieron un modelo de desarrollo nacional que ponía el énfasis en la **modernización** (Mundy, 1998). Bajo este modelo, no sólo se asumía la importancia del estado como agente de desarrollo de los países recién independizados, sino que además se defendía la intervención estatal como mecanismo clave para asegurar el bienestar de los países ya desarrollados. Los organismos internacionales de posguerra, por tanto, tuvieron un papel fundamental en la consolidación del Estado de Bienestar Keynesiano, configurando lo que Karen Mundy (1998) denomina como un régimen limitado de “**multilateralismo redistributivo**”. Tal como señala la autora, la consolidación del Estado de Bienestar llegó a estar explícitamente vinculada con el desarrollo de un sistema interestatal y una economía mundial liberal y estable, hecho que explica los amplios mandatos atribuidos a los organismos internacionales de posguerra. La promoción de la seguridad social, la igualdad y el bienestar

⁶ Algunos autores, sin embargo, plantean que las dos dimensiones del multilateralismo son intrínsecamente irreconciliables. Ver White (2002).

eran objetivos centrales del multilateralismo de posguerra y de todos los organismos internacionales que formaban parte de este sistema⁷.

Dentro de este proyecto, orientado a la búsqueda de la seguridad, el desarrollo y la estabilidad, se dio una importancia central a la **educación**, convirtiéndose en un componente central del multilateralismo de posguerra. Hay que tener en cuenta, que después de la Segunda Guerra Mundial los sistemas educativos nacionales jugaron un papel central en la construcción del compromiso social para desarrollar y mantener el estado de bienestar, prometiendo tanto la modernización económica como la igualdad social (Carnoy y Levin, 1985; Dale, 1989, 1997). De hecho, la ampliación de la educación se entendía como un elemento clave para la cohesión social y la creación de conciencia nacional y jugaba un papel fundamental en la legitimidad de los Estados Keynesianos de Bienestar de la segunda mitad del siglo XX. Por otra parte, los sistemas educativos tuvieron un rol central en el desarrollo de los países recién independizados, ocupando un rol central en sus estrategias de desarrollo nacional. El desarrollo de los sistemas educativos nacionales en los países del sur se convirtió en una parte indispensable para la construcción nacional y la formación estatal (Mundy, 2005). El multilateralismo de posguerra, no obstante, no sólo defendía el papel activo de los estados en la construcción y desarrollo de los sistemas educativos nacionales, sino que además enfatizaba la cooperación internacional en educación como un componente clave para la construcción de una sociedad pacífica y democrática a nivel internacional. La educación se definió como una cuestión clave para la organización internacional (Jones y Coleman, 2005).

La importancia atribuida a la educación para la construcción de un mundo estable, productivo y sin guerras se basaba, según indica Jones (2007), en dos grandes presupuestos: por una parte, la educación podía contribuir a la paz, al entendimiento internacional y a la promoción de los derechos humanos; por otra, la educación podía estimular la productividad laboral, el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. Hay que tener en cuenta, además, que “en cada caso, los presupuestos se basaban en la provisión del tipo de educación *adecuada*; de otro modo, la educación no sólo podría fracasar en estos objetivos, sino que podría ir contra ellos” (Jones, 2007: 325). La reflexión de Jones (2007) indica claramente la importancia que tuvieron los **aspectos normativos** en la configuración del multilateralismo educativo. Es decir, la cooperación internacional en educación no sólo se orientó a la ayuda financiera y monetaria

⁷ Dichos organismos, además, tuvieron un papel esencial en el proyecto de la Guerra Fría, a través de la incorporación de los países recién independizados a los modelos de la sociedad occidental y a la economía capitalista mundial. Tal como señala Mundy (1998): “en muchos sentidos, estos marcos internacionales consensuados surgieron como una alternativa defensiva al modelo comunista de redistribución nacional e internacional consolidado en la Unión Soviética y en los países del Este” (Mundy, 1998: 454).

hacia los países del sur, en un sentido técnico, sino que paralelamente, pretendía contribuir a extender las “mejores opciones” de política educativa a nivel internacional. De hecho, el multilateralismo educativo de posguerra definió dos grandes campos de intervención (Mundy, 2007): por una parte, se orientaba a apoyar la expansión y el desarrollo de los sistemas educativos de los nuevos estados independientes; por otra parte, se orientaba a establecer normas, criterios y pautas para orientar el desarrollo educativo a nivel internacional. Es decir, contribuía a delimitar “los marcos de lo pensable” en el campo del desarrollo educativo.

Los dos organismos internacionales más importantes para entender las características y la evolución del multilateralismo educativo desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta los años ochenta son la UNESCO y el BM. La UNESCO fue la organización de posguerra encargada explícitamente de liderar las prioridades y políticas de intervención en el campo de la educación para el desarrollo. Se trata de la organización *de iure* del multilateralismo educativo. El BM, en cambio, quedó encargado de garantizar la estabilidad y prosperidad económica necesaria asegurar el desarrollo de los países del sur, aunque *de facto*, se ha convertido en la organización líder del multilateralismo educativo.

1.2.2. La UNESCO: la historia de un progresivo desplazamiento.

1.2.2.1. El mandato de la UNESCO: entre el idealismo y el funcionalismo

La UNESCO es una de las instituciones más representativas del multilateralismo político de posguerra. Se creó en 1945 como la agencia especializada de las Naciones Unidas (NNUU) encargada de la educación y, de hecho, se trata de la única organización dentro del sistema de NNUU cuyo mandato constitutivo se dirige directa y explícitamente a cuestiones educativas. El resto de organismos de NNUU no incluyen entre sus objetivos iniciales ningún tema relacionado con la educación y la mayoría de ellos no se involucraron en cuestiones educativas hasta los años sesenta⁸. Es más, durante muchos años la UNESCO se encargó de proveer a todos los expertos para todas las actividades educativas de las NNUU, incluidas aquellas financiadas por otros organismos internacionales. Desde el final de la Segunda Guerra Mundial, por tanto, la UNESCO ocupaba una posición privilegiada para jugar un papel dominante en el discurso educativo internacional y en el diseño de las políticas educativas para el desarrollo (Chabbott, 1998).

⁸ Los años sesenta, de hecho, no sólo representan el periodo histórico en que la mayoría de organismos internacionales empezaron a intervenir en educación, sino que sobre todo reflejan un momento de creciente consenso entre los organismos internacionales respecto a las virtudes de la educación para el desarrollo. Uno de los factores que explica este consenso internacional es la creciente influencia de la teoría del capital humano.

La misión de la UNESCO, según precisa su mandato constitucional, es “contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (UNESCO, 2004b: 8). La carta constitucional de la UNESCO, además, incluye la promoción del bienestar común de la humanidad y la defensa de la educación como derecho humano universal. En este sentido, la constitución de la UNESCO representa una clara expresión de lo que Jones y Coleman (2005) denominan como “internacionalismo idealista”. Un idealismo, sin embargo, con dificultades de concreción y bajo el cual no quedaba claro cual sería exactamente el ámbito de intervención de la nueva institución en el marco del multilateralismo educativo global (Jones, 1988). El mandato de la UNESCO, tal como definía su constitución, “era a la vez amplio, idealista y vago” (Mundy, 1999: 31).

El origen de la UNESCO, de hecho, fue objeto de numerosos debates y disputas centradas en la naturaleza que debía adquirir la organización⁹. Estos debates se centraban en si la UNESCO debía priorizar los aspectos prácticos y funcionales o los aspectos intelectuales e idealistas de su programación. Es decir, la cuestión central era decidir si la nueva organización debía focalizarse en cuestiones de carácter funcional, centradas en la reconstrucción de las infraestructuras escolares destrazadas por la guerra y en la cooperación educativa o si sus objetivos debían ser menos tangibles y debía constituirse en un foro de ideas, basado en intercambios de ideas y experiencias educativas a nivel intelectual que sirvieran de guía para las políticas educativas nacionales. Estados Unidos y Reino Unido fueron los principales defensores de la primera posición, mientras que Francia se posicionó a favor de la segunda.

Los debates iniciales sobre el diseño de la UNESCO no sólo se basaron en la tensión entre el intelectualismo y el funcionalismo sino también en la forma de gobernar la institución. Fundamentalmente, se trataba de acordar cuál debía ser su grado de “exclusividad” y de “intergubernamentalidad”. Es decir, se trataba de responder a dos preguntas centrales: ¿cómo debían establecerse los procesos de decisión entre los miembros de la organización? y ¿quiénes serían los miembros de la organización? La primera cuestión generó un consenso generalizado entre los gobiernos presentes y la UNESCO se definió como una de las organizaciones más universales y representativas de las NNUU¹⁰. La segunda cuestión, sin embargo, volvió a generar visiones contrapuestas. Estados Unidos y Reino Unido insistieron en el carácter

⁹ Para un análisis detallado de los debates que rodearon la fundación de la UNESCO ver especialmente los trabajos de Jones (1988; 1990; 1998; 1999; Jones y Coleman, 2005).

¹⁰ En la asamblea General de la UNESCO cada país miembro tiene un voto, hecho que representa el compromiso de la UNESCO con la universalidad.

intergubernamental de la UNESCO, en el cual los gobiernos definirían su rol, aprobarían su programa, proveerían sus fondos y establecerían los criterios de evaluación. Francia, en cambio, defendió la constitución de la UNESCO como un foro que fuera mucho más allá de la cooperación intergubernamental, y que uniera a intelectuales, representantes de profesorado y asociaciones no gubernamentales para la reflexión conjunta sobre la educación.

Los debates sobre la fundación de la UNESCO concluyeron con el triunfo de las tesis inglesas y americanas en los dos terrenos de discusión. A pesar de que la constitución de la UNESCO recoge el espíritu de las tesis idealistas e intelectuales respecto al rol de la organización, la UNESCO se acabó definiendo como una organización intergubernamental orientada por fines prácticos de cooperación y desarrollo educativo. La constitución de la UNESCO, de hecho, establece que se trata de una organización de estados nación, representados por gobiernos, elegibles en virtud de su membresía en las NNUU.

Estos debates son de crucial importancia para entender el programa actual de la UNESCO en educación (Jones y Coleman, 2005) y explican gran parte de las limitaciones que siempre ha enfrentado la organización para desarrollar el rol hegemónico que estaba destinado a jugar en el marco del multilateralismo educativo global. De hecho, las divergencias iniciales entre sus países miembros se fueron incrementando gradualmente, hecho que explica, junto con los elevados problemas de financiación, las grandes dificultades que tuvo que enfrentar la UNESCO para concretar su intervención en el campo de la educación para el desarrollo.

La financiación de la UNESCO corre a cargo de los estados miembro, cuyas obligaciones financieras vienen determinadas por una fórmula que pondera el tamaño del estado en función de su economía y población. Desde su origen, sin embargo, la UNESCO ha tenido que enfrentar numerosos problemas financieros que han limitado claramente su capacidad para desarrollar e implementar el amplio mandato con el que se creó. El primer problema de financiación apareció en los años cincuenta cuando Estados Unidos y otros países occidentales decidieron canalizar el mayor volumen de sus presupuestos de ayuda al desarrollo hacia programas de ayuda bilaterales y no hacia las organizaciones de NNUU tal como se había establecido originalmente (Chabbott, 1998; Mundy, 1998, 1999). El resultado fue la drástica reducción de fondos de la UNESCO, quedándose con un presupuesto que nunca ha conseguido superar al de una universidad europea mediana (Jones, 1998: 37). Tal como afirma Mundy (1998) “la brecha entre el amplio mandato de la UNESCO y su presupuesto limitado y entre el universalismo formal de su mandato y los intereses cada vez más divergentes de sus naciones miembro desestabilizó profundamente a la organización” (Mundy, 1998: 456).

En efecto, el bajo presupuesto de la UNESCO hace que se tenga que centrar fundamentalmente en el trabajo intelectual y normativo, dejando en segundo lugar los programas educativos a gran escala. Ésta es la paradoja: a pesar de que la UNESCO tenía que ser una organización intergubernamental y funcional, los límites presupuestarios la convirtieron en una “organización *people to people*” (Jones, 1990: 50) centrada en el fomento de intercambios y deliberaciones, en la organización de conferencias, en la recogida de estadísticas y en el desarrollo de un número limitado de proyectos piloto (Jones, 1988, 1990; McNeely, 1995; Chabbott, 1998; Jones, 1999; Mundy, 1999). De hecho, todas las actividades y programas educativos de la UNESCO dependen de las contribuciones voluntarias extra-presupuestarias que provienen de la colaboración financiera de otras agencias de NNUU o de las donaciones del sector privado (incluyendo organizaciones no gubernamentales, fundaciones e individuos). El programa educativo regular de la UNESCO, esto es, el que se financia a través de las cuotas de los países miembro, se tiene que centrar exclusivamente en el trabajo normativo e intelectual porque es precisamente el que requiere menos financiación (Courtney, 1999)¹¹. De este modo, la UNESCO ha tenido que enfrentarse permanentemente a la amplitud de su mandato y a la imposibilidad de su concreción. Los debates entre “foco” y “amplitud” han sido una característica común en el día a día del trabajo de la UNESCO. “Esta es la permanente realidad del trabajo de la UNESCO, una organización incapaz de mantener la propia concepción de sí misma” (Jones y Coleman, 2005: 73).

Teóricamente las actividades educativas de la UNESCO deberían reflejar los objetivos que describe su Constitución para cada ámbito de actuación. Es decir, educación, cultura, ciencia, ciencia social y comunicación de masas. En cada área la UNESCO debería actuar como un campo para el debate intergubernamental, un espacio de información, un cuerpo regulador o establecedor de normas, un suministrador de servicios y programas para los estados miembro, y un apoyo de los enlaces e intercambios no gubernamentales (Mundy, 1998). De hecho, las discusiones diplomáticas que rodearon la creación de las NNUU, generaron un amplio consenso referente a la necesidad de que la UNESCO combinara elementos muy diversos en su programa. El problema, según Jones (1990) es que este consenso- o compromiso político- hizo que la UNESCO tuviera un amplio rango de principios programáticos antes de considerar cuál sería la naturaleza misma de las actividades realizadas. ¿Cuál era exactamente el tipo de intervención que tenía que priorizar la organización? ¿Cómo podía conseguir los múltiples objetivos definidos en su mandato constitucional? ¿Cómo concretar este programa tan amplio y ecléctico,

¹¹ De hecho, la propia UNESCO reconoce su dependencia creciente de las contribuciones voluntarias para poder desarrollar programas de acción operativos a nivel nacional. Ver página principal de la UNESCO: www.unesco.org → “La organización” → “donantes y socios”.

en medio de las disputas permanentes entre sus estados miembros y la falta de presupuesto constante?

1.2.2.2. Hacia la concreción del mandato: límites, dificultades y resistencias

Todas las actividades educativas desarrolladas por la UNESCO desde su origen han intentado ordenar y dar sustancia a las amplias expectativas que rodearon su creación (Mundy, 1999). Desde el inicio, ha desarrollado numerosas actividades en el sector educativo y ha intentado desarrollar programas que contribuyeran a definir y concretar su campo de intervención. La UNESCO ha desarrollado numerosas conferencias internacionales y regionales en el campo de la educación, ha realizado un importante trabajo de recogida de estadísticas educativas internacionales, ha establecido convenios con otros organismos internacionales, ha firmado acuerdos de colaboración con asociaciones de profesorado, etc. Sin embargo, no ha conseguido el apoyo financiero necesario para impulsar y liderar el desarrollo de programas educativos a gran escala. Las discusiones permanentes sobre cómo concretar su mandato y los problemas vinculados con la baja financiación le han obligado a centrarse en la resolución de sus propios problemas internos y le han impedido desarrollar un papel central en el terreno educativo internacional. La función de la UNESCO ha tenido que limitarse mayoritariamente al apoyo, la documentación y la investigación (Jones, 1988; Mundy, 1999), mostrando numerosas dificultades para concretar su amplio mandato en acciones concretas y para desarrollar un rol de liderazgo en el campo del desarrollo educativo.

A pesar de las dificultades que la UNESCO tuvo que enfrentar desde su origen, los años cincuenta y sesenta fueron décadas de numerosa actividad por parte de la organización, hecho que le otorgó no sólo experiencia sino sobre todo reputación internacional en el área educativa internacional. Durante los años cincuenta la UNESCO desarrolló una intensa actividad en el ámbito de la educación fundamental y en la promoción de la escolarización universal y, a pesar de que careció de recursos para poder aplicar programas a gran escala en este ámbito, desarrolló numerosas conferencias, estableció acuerdos de colaboración y marcó compromisos de actuación en el sector. El trabajo en estos temas, además, sirvió para ilustrar el compromiso de la UNESCO con la promoción de los derechos humanos y permitió reflejar su concepción del desarrollo educativo vinculada con la búsqueda de la igualdad de oportunidades a escala internacional.

Los años sesenta, en particular, fueron la época de mayor visibilidad y repercusión del trabajo de la UNESCO. De hecho, se puede afirmar que fue el momento en que consiguió incidir con más énfasis en la configuración de la agenda internacional para el desarrollo de la educación. Este hecho se debe a dos motivos fundamentales: por una parte, Estados Unidos entendió que la

financiación al desarrollo era un medio central para frenar el comunismo y, consecuentemente, aumentó de forma sustancial los recursos para los organismos multilaterales; por otra parte, se inició “la década de las NNUU para el desarrollo”, con lo cual se ampliaron los debates sobre el propio concepto de desarrollo y sobre el papel que debía jugar la educación en su consecución (Arndt, 1987). En este contexto, se reforzó mucho la autoridad y legitimidad de la UNESCO, permitiéndole ir más allá de las tensiones internas entre sus países miembros y de sus recursos limitados (Mundy, 1998, 1999).

En efecto, en 1960 la UNESCO declaró que la educación sería su prioridad fundamental y atribuyó una importancia central a la educación para el desarrollo. A partir de este momento, trasladó el foco de su acción educativa a la educación secundaria, técnica y superior, dejando la lógica de educación fundamental (educación no formal, de adultos y alfabetización) en una posición secundaria. La UNESCO, tal como señala Mundy (1998) fue adoptando un enfoque técnico/ planificador del multilateralismo educativo, donde “el compromiso fundacional con la educación como derecho básico universal se iba imbricando más profundamente en el lenguaje de la planificación nacional y la modernización económica” (Jones, 1988: 116). Efectivamente, durante los años sesenta la UNESCO empezó a hablar de la importancia de expandir la educación como una forma de desarrollo económico y argumentó que la escolarización contribuía a la modernización, no sólo aumentando la productividad laboral sino también reforzando las dimensiones culturales y políticas del desarrollo. De este modo, la UNESCO jugó un rol importante en la elaboración de una ideología sobre la relación entre educación y desarrollo (Mundy, 1999) y presentó una elevada capacidad de influencia sobre la agenda internacional para el desarrollo. Hay que tener en cuenta, además, que durante esta época las agencias colaboradoras de la UNESCO (y sobre todo el BM) basaron fuertemente su planificación educativa en el trabajo estadístico desarrollado por la organización, con lo cual la UNESCO se convirtió en “una agencia ejecutiva natural” para el resto de organismos internacionales (Jones y Coleman, 2005: 61).

Desde mediados de los años setenta, sin embargo, la UNESCO se vio inmersa en numerosos problemas presupuestarios y crecientes conflictos entre sus países miembros. Hay que tener en cuenta que en los años setenta no sólo se empezaron a manifestar las primeras crisis de los estados de bienestar occidentales, sino que paralelamente empezaron a crecer las demandas de los países del sur para alterar el carácter profundamente desigual del orden económico internacional. Este contexto estimuló enfoques alternativos al desarrollo por parte de las

instituciones multilaterales (Mundy, 1998)¹² y repercutió claramente sobre el trabajo de la UNESCO.

La UNESCO, de hecho, fue uno de los organismos internacionales más afectados por las críticas de la teoría de la dependencia y adoptó muchas de las propuestas del **Nuevo Orden Económico Internacional** (NOEI)¹³ (Mundy, 1999; Jones y Coleman, 2005). Las demandas del NOEI volvieron a poner en primer plano del debate internacional el concepto del desarrollo y las causas de la desigualdad mundial (Cox, 1979) y, a pesar de que dichas demandas no siempre se reflejaron en acciones concretas ni alteraron los esquemas de desigualdad internacional, tuvieron un efecto significativo en las actividades de los organismos internacionales de la época.

Los principales cambios que se manifestaron en la agenda de la UNESCO en este contexto fueron dos: por una parte, asumió las críticas de la teoría de la dependencia respecto al valor de la educación formal para promover el desarrollo y empezó a dar más importancia a los medios de educación no formal. Por otra parte, recogió las demandas por una forma de multilateralismo más redistributivo, poniendo más énfasis en la democratización de la educación y en la igualdad de oportunidades. La publicación en 1972 del documento *Learning to Be* tuvo una gran influencia en este sentido. No sólo contribuyó a concretar las nuevas prioridades educativas de la UNESCO sino que, además, explicitó claramente el rol de la organización: la UNESCO quedaba a cargo de la asistencia técnica en evaluación, experimentación e innovación (UNESCO, 1972).

Las demandas del NOEI, por tanto, generaron de nuevo una ampliación de los temas educativos tratados por la UNESCO, al tiempo que le permitieron seguir avanzando en la discusión teórica sobre la relación entre educación y desarrollo. El problema, sin embargo, fue que los nuevos temas de discusión introducidos en la agenda educativa para el desarrollo no se tradujeron en un programa concreto de actuación y que además tuvieron el mismo poco apoyo internacional que habían tenido los conceptos y propuestas de la UNESCO en épocas anteriores (Mundy, 1999;

¹² Según Mundy (1999) los años setenta marcan la emergencia de una segunda era en la historia del multilateralismo de posguerra.

¹³ Las propuestas del NOEI fueron formuladas en 1974, cuando la Asamblea General de NNUU aprobó una declaración y un plan de acción para el establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional. En la declaración del NOEI se reflejaban la mayoría de críticas de la teoría de la dependencia respecto al carácter desigual del sistema económico mundial y se estableció una lista de veinte exigencias hacia los países del norte por parte de los países del sur. Entre dichas demandas destacan las siguientes: el establecimiento de nuevos mecanismos de regulación económica internacional, la redistribución directa de la riqueza entre el Norte y el Sur o el traspaso de la toma de decisiones globales a las instituciones más democráticas de las NNUU (Arndt, 1987).

Jones y Coleman, 2005). El resultado, tal como indica Mundy (1999), fue la creciente difusión y fragmentación del programa educativo de la UNESCO.

Hay que tener en cuenta, además, que el apoyo de la UNESCO a las reivindicaciones del NOEI creó una creciente politización dentro de la organización. Como resultado, la UNESCO perdió la confianza de algunos donantes bilaterales claves y de otros organismos internacionales (Chabbott, 1998; Mundy, 1998). El resultado de este proceso concluyó con el abandono de Estados Unidos en 1984, seguido por el abandono de Reino Unido y Singapur en 1985. Esta situación representó una drástica caída de fondos y la mayor crisis de la organización en toda su historia. A principios de los años ochenta las actividades educativas de la UNESCO habían perdido la autoridad y legitimidad que tuvieron durante los años sesenta y setenta y el BM se había convertido en la nueva organización líder del multilateralismo educativo global.

A partir de este momento, la UNESCO ha entrado en lo que Haas (1990) define como un periodo de “no crecimiento turbulento”, en el cual ha buscado sin éxito un fundamento común o un conjunto de objetivos que pudieran unir las demandas de los países en desarrollo con la ideología liberal de sus países europeos centrales. De hecho, desde los años ochenta la UNESCO ha intentado permanentemente ganarse la confianza de Estados Unidos y Reino Unido, diluyendo su retórica e intentando mejorar su reputación (Chabbott, 1998). Las actividades de Educación para Todos (EPT), desarrolladas a partir de los años noventa jugarán, como veremos en el capítulo siguiente, un rol central en este objetivo de recuperación de legitimidad.

1.2.3. El Banco Mundial: la historia de una creciente hegemonía

1.2.3.1. El origen del BM y su consolidación como organismo de financiación al desarrollo

El BM¹⁴ y el Fondo Monetario Internacional (FMI) representan las dos principales instituciones del multilateralismo económico de posguerra. Ambas se crearon en la Conferencia de Bretton Woods (julio de 1944) con la función de garantizar un marco económico global estable y sostenible. Hay que recordar que el contexto de la época vinculaba la modernización y el desarrollo con la necesidad de seguridad, entendida en sentido amplio. Teóricamente, por tanto,

¹⁴ El grupo del BM está compuesto por cinco instituciones. El Banco Internacional para la Reconstrucción y el Fomento (BIRD), la Asociación Internacional de Desarrollo (AID), la Corporación Financiera Internacional (CFI), el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI) y el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (OMGI). En este trabajo de investigación utilizamos el término “Banco Mundial” para referirnos al conjunto de instituciones que componen el grupo.

ambas instituciones tenían que trabajar de forma coordinada para asegurar la estabilidad y el crecimiento económico tanto a nivel nacional como global. El FMI se encargaría de gestionar el nuevo sistema económico monetario internacional, mientras que el BM se responsabilizaría de otorgar créditos de bajo interés a los países de Japón y Europa para ayudarlos a reconstruir las infraestructuras destrozadas por la Guerra.

Tanto el BM como el FMI – del mismo modo que el resto de agencias especializadas de NNUU¹⁵ - están constituidos por estados. En particular hay 185 estados miembro en cada institución. La capacidad de voto de dichos estados, sin embargo, muestra una distribución de poder radicalmente diferente a la del resto de agencias de NNUU. Tanto en el BM como en el FMI la capacidad de voto viene determinada por las cuotas de capital aportadas por cada país y, por tanto, difiere sustancialmente de la propuesta “un país un voto” dominante en la mayoría de organismos de NNUU. En la actualidad casi el 40% de los votos de ambas instituciones está en manos de cinco países: Estados Unidos (que detenta el 16’39% de votos en el BM y el 17’5% en el FMI), Japón (7’86% en el BM y 6’3% en el FMI), Alemania (4’49% y 6’1% respectivamente), Reino Unido (4’30% y 5%) y Francia (4’30% y 5%). El poder de voto de algunos países miembro ni siquiera llega al 0’5%, viendo sumamente limitada su capacidad de influencia tanto en la orientación ideológica como en las prácticas de dichos organismos. Hay que tener en cuenta, además, que el porcentaje de votos mínimo necesario para poder tomar una decisión es del 85%, hecho que se traduce en que Estados Unidos es el único país con capacidad de veto en ambas instituciones.

La estructura de votos del BM se ha mantenido intacta hasta la actualidad, pero sus funciones originales se vieron alteradas a principios de los años cincuenta¹⁶. La creación del Plan Marshall (1947) por parte de Estados Unidos se solapaba claramente con las funciones originales que se habían atribuido al BM. Consecuentemente, el Banco recondujo su función y orientó sus actividades hacia el crecimiento económico de los países del sur, adquiriendo progresivamente el perfil de un **banco de financiación al desarrollo** tal y como lo conocemos hoy en día (Couto Soares, 1998; Mundy, 2002; Heyneman, 2003). El cambio en los países destinatarios de los préstamos del Banco, sin embargo, no alteró su lógica de intervención, que

¹⁵ A pesar de que a menudo se tiende a analizar al BM y al FMI como organizaciones independientes del sistema de NNUU, se trata de dos agencias especializadas de dicha organización. En cualquier caso, son dos de los organismos con más independencia dentro del sistema de NNUU y, por este motivo, sus actuaciones tienden a entenderse mejor cuando se les considera como bancos, como instituciones financieras dedicadas al préstamo. De hecho, el texto de acuerdo entre las NNUU y el BM estableció lo siguiente: “debido a la naturaleza de sus responsabilidades internacionales y a los términos del acuerdo, el Banco es, y se requiere que funcione como, una organización independiente” (NNUU, 1952).

¹⁶ Jones (1992) realiza un excelente análisis de la evolución del BM desde su creación hasta los años noventa.

siguió centrada en la creación de infraestructuras como base de desarrollo. En el caso de Europa se trataba de reconstruir la infraestructura destrozada por la guerra; en el caso de África, Asia y América Latina se trataba de crearla casi de cero. En ambos casos, por tanto, “la infraestructura era el principal objetivo de los préstamos del Banco y el foco principal de su mandato” (Heyneman, 2003: 316).

Hay que tener en cuenta, además, que en esta época el BM todavía no expresaba una clara **filosofía sobre el desarrollo** y hasta finales de los años cincuenta prácticamente no se pronunció sobre cuestiones de pobreza y desarrollo (Jones, 2006). En efecto, las actividades del BM, durante su primera década de existencia, se orientaban a la búsqueda de credibilidad y a su propia supervivencia - ambos elementos se medían por su capacidad para aumentar su capital para préstamos. Las políticas que llevaba a cabo tenían que servir para demostrar que el Banco era una institución seria, prudente y fiable. Invertir en servicios públicos básicos (fundamentalmente infraestructuras físicas) era la manera de conseguirlo (Jones, 1992). Tal como afirman Mason y Asher (1973; citados en Jones, 1992), “era la disponibilidad de financiación para tales propósitos lo que estimuló la reflexión sobre el importante rol de las infraestructuras económicas en el proceso de desarrollo, y no al revés” (Mason y Asher, 1973: 152; citados en Jones, 1992: 11). Originalmente, por tanto, la función del BM era eminentemente técnica y no pretendía desarrollar explícitamente una orientación ideológica sobre la agenda de desarrollo internacional.

A partir de los años sesenta, y como consecuencia de la creación de la Asociación Internacional de Desarrollo (AID), el BM expandió de forma sustantiva sus actividades hacia los países en desarrollo y consiguió consolidar su rol como el mayor proveedor de fondos para el desarrollo dentro del sistema de NNUU. La AID, de hecho, se creó con la intención de financiar el desarrollo de los países más pobres del mundo, a través de créditos a largo plazo y prácticamente sin intereses. Consecuentemente, la actuación del Banco se empezó a orientar hacia “contextos mas diversos, con objetivos mas diversos y en términos mas diversos” (Jones, 1992: 28). El aumento y diversificación de los países prestamistas del Banco, además, le permitió incrementar la reflexión sobre la naturaleza del desarrollo, expandiendo considerablemente el trabajo analítico en esta área. En el marco de la AID, y debido a su foco en los países más pobres del mundo, se empezó a plantear la posibilidad de intervención del Banco en sectores que fueran más allá de los estrictamente económicos o productivos, considerando la posible inclusión de aspectos sociales en su cartera de préstamos (fundamentalmente el desarrollo rural) (Kapur et al., 1997a, 1997b).

En cualquier caso, la AID no supuso – como a menudo se piensa- la entrada del Banco en sectores sociales (Jones, 2006). La creación de la AID permitió expandir y ampliar el debate

sobre cuestiones de desarrollo de forma analítica (introduciendo la discusión sobre la contribución de las infraestructuras sociales y no sólo físicas para el desarrollo), pero en ningún caso supuso un cambio en los patrones básicos de financiación del Banco, que en última instancia se mantuvieron intactos. La diferencia real que generó la AID fue en relación a los términos de los préstamos, pero no a sus contenidos ni objetivos.

En efecto, durante toda la década de los sesenta y los setenta, el BM se encargó de ofrecer créditos destinados a financiar la infraestructura necesaria para garantizar el proceso de industrialización de los países del sur, fundamentalmente África y América Latina. El supuesto de fondo era que los créditos eran la mejor vía para ayudar a estos países a impulsar su crecimiento económico y con ello su desarrollo. Bajo esta óptica, centrada en la lógica de la **teoría de la modernización**, se entendía que la deuda sería un estímulo para modernizar tanto la economía como la industria de exportación de los países pobres y que el aumento de los productos exportados ayudaría a su vez a pagar la deuda contraída. Este círculo virtuoso impulsaría el desarrollo nacional y el consecuente crecimiento económico a nivel mundial. Durante este periodo, además, las actividades del Banco estaban dominadas por la **financiación de proyectos** y cerca de un 70% de sus préstamos se dirigían a los sectores de energía, telecomunicaciones y transporte. Se trataba, sin duda alguna, de la “**era de las infraestructuras**” del Banco Mundial (Heyneman, 2003: 322)¹⁷.

La evolución del Banco durante estos años hizo que a finales de los años sesenta hubiera cambiado radicalmente el perfil de sus países prestatarios. El Banco Mundial se había convertido claramente en el “**banco de los países pobres**”. Estos cambios, sin embargo, no alteraron en modo alguno la concepción del Banco sobre la pobreza y el desarrollo (Jones, 2006). El desarrollo se seguía considerando una pura cuestión de crecimiento económico y no se estimaba pertinente la aplicación de ninguna política específica para reducir la pobreza. La lógica del “círculo virtuoso” seguía guiando la intervención del Banco, basándose en la fuerte convicción de que la pobreza se reduciría naturalmente como efecto del crecimiento.

1.2.3.3. La incursión en el sector educativo y la lógica de planificación de la mano de obra

¹⁷ Jones (1992) se plantea la sugerente pregunta de por qué los países en desarrollo “prefieren” pedir prestado al BM antes que endeudarse con los bancos privados. Según el autor, la ventaja comparativa del Banco se explica por su presentación como una institución especialista en temas de desarrollo. Es decir, dado el gran volumen de personal que trabaja en el Banco, éste tiene la capacidad de proveer consejos, yendo mucho más allá de las posibilidades del sector bancario tradicional. El BM, por tanto, enfatizó mucho su capacidad para ofrecer experiencia técnica a sus prestatarios, presentándose como una organización que podía hacer “algo más” que financiar (que es lo que hacen los bancos tradicionales). En este contexto, la asistencia técnica pasó a formar parte casi inestimable de la financiación por proyectos del BM, formando parte de todas sus fases, desde la planificación hasta la evaluación.

Como se puede observar, el mandato inicial del BM no hacía ninguna mención a la educación ni a otros temas sociales. Desde su creación y hasta finales de los años setenta, el trabajo del Banco se centró casi exclusivamente en el área de infraestructuras, considerada la clave para el desarrollo, la modernización y el crecimiento económico de los países del sur. En este esquema, la educación ocupaba un lugar absolutamente secundario en las prioridades de financiación del BM y cuando se inició la inversión en el sector se orientó exclusivamente a satisfacer las necesidades de mano de obra para el desarrollo (Heyneman, 2001, 2003). El BM empezó a trabajar en educación en 1962, a partir de una pequeña división de proyectos educativos (Chabbott, 1998). Sin embargo, no se creó un Departamento de Educación dentro del Banco hasta los años setenta y su primer *Education Policy Paper* no aparece hasta 1971.

Tal como afirma Heyneman (2003) “la educación entró en el Banco como una forma de arreglar problemas de ingeniería” (Heyneman, 2003: 316). Es decir, la educación servía para formar al personal necesario para poder construir los puentes, las carreteras y los ferrocarriles requeridos para el desarrollo y para después poder utilizarlos. Ésta era la única utilidad de la inversión educativa. La lógica de inversión en el sector pasaba exclusivamente por la producción y utilización de infraestructuras físicas (Jones, 1997). En este contexto, el BM empezó a utilizar técnicas de **planificación de mano de obra** (*manpower forecasting*) para planificar y decidir sus inversiones educativas. Unas inversiones que se destinaban casi exclusivamente a la formación técnica y profesional y en particular a la construcción de centros educativos. Hay que recordar que durante este periodo la financiación del BM se dirigía sólo a proyectos concretos, con la cual la inversión en el sector educativo no fue una excepción de este modelo de actuación.

Entre 1962 y 1980 toda la inversión educativa del Banco se guió por previsiones de necesidades de mano de obra. A pesar de que dicha forma de planificación también forma parte de la **teoría del capital humano** -teoría dominante para la planificación de la inversión educativa del BM durante toda su historia-, el BM se mantuvo relativamente alejado de los debates de la época sobre otros métodos de inversión educativa. Este hecho demuestra, según Mundy (2002), el gran conservadurismo del Banco. Hasta finales de los años setenta, sólo se consideraba como inversión aquello que incidía directamente en la productividad económica. El resto era únicamente consumo. Más aún, tal como señala Heyneman (2003), el Banco sólo empezó a utilizar medidas de capital humano porque tenía que solucionar un problema concreto, tener trabajadores formados para crear infraestructuras y utilizarlas, motivos que poco tenían que ver con las teorías del desarrollo económico. Durante este período, por tanto, el BM no generó ningún tipo de debate o reflexión sobre los beneficios de la educación para el desarrollo. Hasta principios de los años ochenta, la intervención del Banco en el sector era única y

exclusivamente técnica. Es decir, se orientaba a solucionar las necesidades de mano de obra para el desarrollo económico nacional pero incidía de forma secundaria en la orientación educativa de la agenda internacional para el desarrollo.

Los años sesenta representaron también la formalización de la relación entre el BM y la UNESCO. En 1964 ambos organismos firmaron un acuerdo de colaboración. Para el Banco el acuerdo era beneficioso porque le permitía aprovechar la experiencia y reputación que la UNESCO aún detentaba como agencia líder de las NNUU en el ámbito educativo. Para la UNESCO el acuerdo también suponía ventajas ya que dados sus escasos recursos podía aprovechar el peso financiero del Banco para ampliar su capacidad operativa (Jones y Coleman, 2005). Según Chabbott (1998), la dependencia del BM respecto a la asistencia técnica de la UNESCO aseguraba la influencia sustancial de la UNESCO en las políticas educativas del Banco. Hay que tener en cuenta, además, que desde su incursión en el sector educativo, el BM buscaba la colaboración de la UNESCO no sólo para la asistencia técnica sino también para mantenerse alejado de los aspectos políticos que rodean el proceso de evaluación de necesidades sectoriales e identificación de proyectos. Es decir, hasta los años ochenta, el BM se alejó explícitamente del multilateralismo político e intentó enmarcar sus funciones exclusivamente dentro del ámbito del multilateralismo económico, desarrollando un rol técnico alejado de los debates teóricos sobre la relación entre educación y desarrollo. “Irónicamente, fue justo cuando el Banco se empezó a interesar por áreas que tradicionalmente estuvieron bajo el ámbito del multilateralismo político cuando decidió evitar a la UNESCO y desarrollar sus propias capacidades intervencionistas” (Jones y Coleman, 2005: 29). La intervención del Banco en el ámbito del multilateralismo político, como veremos en el siguiente capítulo, no sólo permitió ampliar su capacidad de influencia sobre el sector educativo de los países del sur, sino también sobre la orientación de la agenda educativa para el desarrollo.

1.2.3.4. La revolución de McNamara: las condiciones para la hegemonía.

Desde finales de los años sesenta la relación del BM con el sector educativo estuvo marcada por los cambios que supuso la presidencia de Robert McNamara (1968-1981). La presidencia de McNamara, y los cambios introducidos en el Banco dentro de su mandato, estuvo especialmente influenciada por los debates generados por la teoría de la dependencia y por las demandas del NOEI. Como vimos anteriormente, la UNESCO también estuvo influenciada por estos debates y demandas que, a principios de los años setenta, se reflejaron de una forma u otra en todos los organismos internacionales. La respuesta del Banco a los desafíos de los años setenta fue la

propuesta de **redistribución con crecimiento**¹⁸, representando en palabras de Mundy (1998) su “paradigma alternativo de desarrollo” (Mundy, 1998: 465). Un paradigma alternativo que, sin embargo, no consiguió distanciarse de la teoría de la modernización como paradigma dominante de desarrollo a nivel internacional. De hecho, la propuesta de redistribución con crecimiento representó más un cambio de retórica que un cambio de prácticas, políticas y fundamentos teóricos en relación al desarrollo. Veámoslo detalladamente.

El punto de partida de la propuesta de redistribución con crecimiento es la concepción del crecimiento económico como un elemento imprescindible pero insuficiente por sí sólo para reducir la pobreza. Esta concepción no sólo permitió abrir el debate teórico sobre la relación entre crecimiento, desarrollo y pobreza, sino que a su vez invitó a replantear las estrategias de asistencia al desarrollo de forma tal que permitieran atacar directamente la pobreza. Efectivamente, durante el mandato de McNamara el BM no sólo puso en duda por primera vez la relación lineal establecida por la teoría de la modernización entre desarrollo, crecimiento y reducción de la pobreza, sino que paralelamente, y por primera vez en la historia del Banco, se propuso modificar su lógica de financiación, redirigiendo los préstamos hacia objetivos específicos de reducción de la pobreza. Ésta es la esencia de la redistribución con crecimiento: **el foco en los pobres.**

Tal como explica Robert, L. Ayres (1983), este periodo representó una gran diversificación de la distribución sectorial de los préstamos del Banco, consiguiendo ir más allá de su intervención prácticamente exclusiva en la financiación de proyectos de infraestructura física. El foco de McNamara en la lucha contra la pobreza hizo que las actividades tradicionales del Banco en las áreas de telecomunicaciones, transporte y energía se combinaran con nuevas actividades destinadas a promocionar el desarrollo rural, la educación primaria, la salud básica y la vivienda de bajo coste. Se trataba de aplicar políticas específicas para los colectivos pobres que contribuyeran a mejorar su situación. La financiación de programas anti-pobreza no sólo modificó las pautas tradicionales de actuación del BM, sino que repercutió sobre la propia

¹⁸ Muchos analistas han analizado el enfoque de redistribución con crecimiento y el enfoque de “necesidades básicas” (NNBB) dentro de una misma estrategia por parte del BM para reducir la pobreza. Siguiendo la propuesta de Jones (2006), sin embargo, podemos afirmar que existen diferencias sustanciales entre ambos enfoques y que más que formar parte de una estrategia común de lucha contra la pobreza fueron dos enfoques en competencia dentro del propio BM. La diferencia principal entre ambos enfoques, según el autor, radica en la mayor amplitud del enfoque de las NNBB para abordar las causas y los problemas que rodean la pobreza. El enfoque de NNBB insiste en la necesidad de un cambio estructural y pone mucho más énfasis en la necesidad de transformaciones en el contexto económico y social. El enfoque de redistribución con crecimiento, en cambio, propone una estrategia exclusiva de actuación sobre los pobres sin plantear cambios estructurales en los contextos económicos y sociales que contribuyen a generar, mantener y reproducir la pobreza. Para un análisis sobre diferentes estrategias para abordar y reducir la pobreza ver Rodgers (1995). Para un análisis específico sobre el enfoque de las Necesidades Básicas ver, por ejemplo, Ghai y Khan (1977) o Lederer (1980).

configuración de la agenda internacional para el desarrollo. Los debates y propuestas sobre la necesidad de aplicar políticas de reducción de la pobreza fueron un lugar común de la época.

La denominada “revolución McNamara”, sin embargo, no se limitó a la diversificación de los préstamos, sino que comportó paralelamente otras dos innovaciones cruciales: el aumento del volumen de préstamos y la reorganización interna del Banco. Por una parte, y frente a la inminente crisis del FMI¹⁹, McNamara se propuso consolidar la posición del BM a nivel internacional, hecho que supuso una ampliación de su plantilla en más de un cien por cien y un aumento sustancial del número de proyectos financiados. Entre 1970 y 1980 el Banco Mundial duplicó su capital y quintuplicó su cartera de préstamos (Heyneman, 2003). Por otra parte, el Banco sufrió una reestructuración interna, que tuvo importantes repercusiones tanto en su trabajo como en su visibilidad internacional. Alteró sustancialmente el perfil del personal, aumentando el porcentaje de trabajadores procedentes de países en desarrollo; creó nuevas unidades que reflejaban la prioridad del Banco en la reducción de la pobreza; expandió su capacidad de investigación; y reorganizó por completo la estructura de trabajo, creando departamentos de política sectorial separados de las operaciones de préstamo, vicepresidencias regionales y unidades de investigación económica más poderosas (Ayres, 1983; Jones, 1992, 1997; Mundy, 2002; Heyneman, 2003).

Este proceso de reestructuración tuvo importantes consecuencias sobre el sector educativo. La primera repercusión fue la importante “liberalización” de los criterios de financiación educativa del BM (Jones, 1992). En el tiempo de McNamara los proyectos educativos del Banco dejaron de estar tan focalizados en construcción y equipamiento de infraestructuras educativas y por primera vez se planteó la posibilidad de intervenir en áreas que fueran más allá de la formación profesional. La educación primaria, la educación no formal y la educación de adultos entraron por primera vez en la cartera de préstamos del Banco. Este “nuevo esquema de prioridades” se reflejó claramente en la distribución sectorial de los préstamos del BM y, especialmente, en el incremento de los préstamos dirigidos a educación primaria que pasaron de un 4’2% en el periodo 1963-69 a un 23’6% en el periodo 1975-79 (Mundy, 2002).

A pesar de estos cambios, y siguiendo la tesis de Jones (1992), podemos afirmar que el foco en la pobreza promovido por McNamara tuvo un impacto mucho menor en el sector educativo de lo que a menudo se piensa. La inversión educativa del Banco siguió orientada a formar una mano de obra capaz de aumentar la productividad laboral y mantuvo intacto el consenso

¹⁹ La crisis del FMI se materializó en 1971 cuando Richard Nixon anunció el fin de la paridad dólar-oro y, por tanto, puso fin al modelo que había garantizado los tipos de cambio fijos desde 1945 y cuyo mantenimiento y regulación era la función principal del FMI.

existente sobre el potencial de la educación para el desarrollo: el Banco Mundial únicamente aprobaría y financiaría las modalidades de provisión educativa que pudieran demostrar su potencial para contribuir directamente al crecimiento económico (vía productividad laboral). En este sentido Jones (1992) afirma que “la revolución de McNamara en educación no tuvo ninguna relación con el foco en la pobreza” (Jones, 1992: 94). De hecho, el principal documento educativo de este período, *Education Sector Working Paper* publicado en 1971 (WorldBank, 1971), no presentó ninguna novedad respecto a los criterios de financiación educativa del Banco. Al contrario, sintetizó el trabajo realizado por el Banco hasta el momento y se constituyó, tal como señalan Jones y Coleman (2005), en la primera declaración de intenciones respecto a sus criterios de financiación en el sector. En este documento, además, aparecieron nuevas áreas posibles de préstamo, como la educación no formal, los materiales de formación o la gestión de los sistemas educativos. “Esta lista reforzó la idea de un Banco más liberal y no simplemente más expansivo” (Jones y Coleman, 2005: 111). En 1974 se publicó un nuevo documento educativo -con el mismo título que el de 1971- que representó, según Jones y Coleman (2005), el último intento de incorporar el foco de McNamara en la pobreza en la política educativa. De nuevo, el documento (WorldBank, 1974) ayudó a crear una imagen del Banco más flexible, innovadora y responsable, pero fracasó en articular un aplicación educativa precisa de los principios de redistribución con crecimiento. Tal como afirma Mundy (1998), la educación se mantuvo en la periferia de los programas anti-pobreza del BM y, a pesar del aumento relativo de la financiación destinada a educación primaria, el gasto educativo siguió concentrado mayoritariamente en educación secundaria y técnica (representando en el periodo 1975-79 un 42’3% de la financiación educativa total del Banco).

Bajo el mandato de McNamara, el BM se convirtió en un banco más amplio y más diverso y experimentó un gran crecimiento tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Su objetivo, sin embargo, seguía siendo el mismo: el crecimiento económico. De hecho, la propuesta de redistribución con crecimiento no incluía la transferencia de ingresos, consumo o recursos a los pobres, no prestaba atención a la estructura productiva nacional e ignoraba la redistribución a nivel internacional (Ayres, 1983; Wood, 1986). Era una propuesta centrada exclusivamente en incrementar la productividad, y consecuentemente el bienestar, de los pobres (Jones, 2006). Su foco era la pobreza absoluta, es decir, los individuos pobres, y esta lógica no implicaba ningún compromiso con la redistribución. Tal como indica Mundy (1998; 2002) se trataba de redistribuir los resultados del crecimiento, pero en ningún caso el nivel de bienestar existente. La propuesta de redistribución con crecimiento, por tanto, era la forma de dirigir los recursos a favor de los pobres sin necesidad de redistribuir los recursos dentro o entre los países. En definitiva, permitió ampliar profundamente los préstamos del Banco sin replantear sus principios y fundamentos.

“La propuesta de redistribución con crecimiento debería entenderse por lo que fue: relativamente modesta, eminentemente posibilista, aquejada por constricciones políticas, muy poco convincente, sujeta a complejos y formidables problemas de implementación. No pretendió cambiar sustancialmente el mundo en que vivían los pobres, ni en sentido nacional ni internacional” (Ayres, 1983: 89).

El foco en la pobreza propio del período de McNamara representa el primer antecedente dentro del Banco Mundial de las políticas focalizadas que se aplicarán de forma generalizada a partir de los años noventa. McNamara definió claramente la lógica de la focalización y enfatizó la importancia de dirigir los recursos hacia los propios individuos pobres y no únicamente hacia los países pobres o hacia la pobreza en abstracto. La relación entre pobreza y desarrollo definida en este período presentaba, al menos a nivel teórico, cambios sustanciales respecto a las décadas anteriores. Se trataba del primer indicio de cambio en la agenda internacional para el desarrollo. Dichos cambios, sin embargo, no se tradujeron con la fuerza esperada en el sector educativo. Tampoco fueron capaces de articular un nuevo modelo de desarrollo. De hecho, las propuestas de McNamara permanecieron como una innovación importante dentro del paradigma dominante de la modernización. “La redistribución con crecimiento no fue suficientemente poderosa como vehículo para aliviar la pobreza y fue inadecuada como trampolín para reformulaciones radicales sobre la teoría, las políticas y las prácticas educativas en los países en desarrollo” (Jones, 1992: 123).

Podemos concluir, por tanto, que McNamara consiguió crear las condiciones internas para que el BM se ubicara en una posición líder en el financiamiento educativo mundial y en la configuración de la agenda internacional de desarrollo. Las condiciones externas, sin embargo, todavía no eran las adecuadas. Será precisamente a través del neoliberalismo y de los cambios socioeconómicos y políticos generados por la globalización que el BM conseguirá articular un nuevo paradigma dominante de desarrollo que, a pesar de compartir elementos comunes con el paradigma de la teoría de la modernización, representará también cambios sustanciales respecto al mismo. Y sólo la crisis del paradigma neoliberal de desarrollo aplicado durante los años ochenta, permitirá, en la década siguiente, la emergencia de un “nuevo paradigma”²⁰ de desarrollo donde la focalización será el eje estratégico de intervención. En el siguiente capítulo analizaremos las características y consecuencias del proceso de globalización, hecho que nos permitirá abordar la emergencia de las condiciones externas que permitieron el dominio del BM en la definición de la agenda de desarrollo. Paralelamente se estudiará el paradigma neoliberal

²⁰ Como se verá en el siguiente capítulo no todos los analistas concuerdan en que el eje en la pobreza que caracteriza a las nuevas propuestas de desarrollo del BM de los años noventa sea un nuevo paradigma de desarrollo que se aleje del paradigma neoliberal.

de desarrollo, así como el paradigma actual de desarrollo centrado en las políticas educativas de lucha contra la pobreza.

2. Educación y pobreza en un contexto de globalización (1980-2007)

El concepto de globalización es, desde los años ochenta, uno de los términos más utilizados en el campo de las ciencias sociales. Este término se ha convertido en la herramienta analítica prioritaria para comprender y explicar los procesos de cambio contemporáneos, tanto en la esfera social, como económica y política. Tal como señalan David Held y Anthony McGrew (2000), la globalización ha sustituido la primacía intelectual que tuvo la idea de modernización durante la década de los sesenta y se ha convertido en el *leitmotiv* de nuestra era. Ha adquirido la dimensión de “nuevo paradigma”.

La globalización transforma profundamente las características del orden mundial de posguerra. Cambia el contexto socioeconómico, cambia el marco político y, consecuentemente, cambian las condiciones para abordar los problemas de desarrollo y pobreza, así como el papel que juega la educación en estos procesos. La globalización se convierte en un factor central para explicar la emergencia de nuevos marcos explicativos en el campo de la educación y el desarrollo. “En su nombre se han justificado nuevos enfoques, nuevas necesidades y nuevas políticas para el desarrollo (...) Ha servido como catalizador para la introducción de nuevos discursos, nuevas prácticas y nuevas agendas” (Bonafant y Rambla, 2008, en prensa: 1-2).

El objetivo de este capítulo es analizar los efectos que genera el proceso de globalización en la relación entre educación y pobreza, explorando, especialmente el lugar que se le atribuye en la agenda internacional para el desarrollo. El capítulo se estructura en dos grandes apartados: en el primero, se exploran aquellas dimensiones del proceso de globalización que afectan de forma más significativa a las relaciones entre educación y pobreza. Concretamente, se abordan los cambios económicos y políticos generados por la globalización así como sus efectos en los procesos de elaboración de la política educativa y en los contenidos de la misma. En el segundo, se analizan con detalle las características de lo que definimos como la “nueva agenda educativa global de lucha contra la pobreza”. Para ello, se exploran los antecedentes, contenidos y procesos de elaboración de dicha agenda y se presenta el papel de los agentes internacionales que intervienen en su construcción y difusión. En particular, nos centraremos en el papel jugado por el BM en tanto que agente hegemónico en el diseño, aplicación y propagación de la “nueva” agenda global para el desarrollo.

2.1. Los efectos de la globalización en las relaciones entre educación y pobreza

La creciente centralidad adquirida por la noción de globalización no ha generado un acuerdo entre analistas en relación a su significado, ni ha derivado en un marco analítico único y coherente. Al contrario, el análisis del proceso de globalización genera numerosos debates y disputas en base a los cuales se configuran diferentes marcos explicativos a menudo contradictorios y distantes entre ellos. Tanto el origen y la naturaleza de dicho proceso, como el alcance y significado de sus impactos siguen siendo temas acalorados de debate y discusión sobre los cuales aún no se ha llegado a un acuerdo unánime. En esta investigación no pretendemos abordar el debate sobre el concepto de globalización, un debate rico y complejo que nos alejaría del objetivo prioritario del análisis²¹. Sin embargo, creemos necesario introducir algunas precisiones sobre el significado y uso del concepto que se adoptará en la tesis doctoral.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que las dimensiones –económica y política– seleccionadas para realizar el análisis no abordan la totalidad de dimensiones del fenómeno. La globalización debe entenderse como un proceso complejo y multidimensional que implica cambios económicos, políticos, sociales y culturales de forma simultánea (Held et al., 1999; Giddens, 2002). El hecho de no contemplar en esta investigación los efectos generados, por ejemplo, por las dimensiones culturales de la globalización se explica por cuestiones de relevancia, pertinencia y significación respecto al objeto de estudio que nos ocupa. Por otra parte, es importante resaltar que las dimensiones de análisis del proceso de globalización raramente se refieren a una relación causal y unidireccional. Tal como señala Bonal “en cada una de ellas y entre ellas deben contemplarse tendencias con efectos contradictorios” (Bonal, 2003b: 50). En este sentido, el concepto de globalización que adoptamos en la tesis se aleja de concepciones unilineales o unidimensionales que entienden la globalización como un proceso homogéneo, sin contradicciones y eminentemente económico.

En segundo lugar, es importante resaltar que la globalización no deja obsoleto al estado nación. La globalización supone una alteración profunda del contexto de acción del estado-nación que modifica tanto sus contenidos como sus prioridades. El estado, sin embargo, sigue siendo un actor clave de regulación y aplicación de políticas que en absoluto queda vacío de contenidos o funciones (Dale, 1997; Green, 1997; Dale, 1999; Roberston y Dale, 2003). En un contexto de

²¹ Ver Held et al. (1999) para una clasificación de los diferentes enfoques y puntos de vista para abordar y explicar la globalización.

globalización, el estado nación se convierte en un marco de referencia insuficiente pero absolutamente necesario para entender la formación y aplicación de políticas educativas y sociales. Consecuentemente, la propuesta que presentamos se aleja de las concepciones “hiperglobalistas” que conciben la globalización como un proceso de erosión del estado nación.

En tercer lugar, la globalización es un proceso que genera impactos diferentes, diversos y desiguales. Tal como apuntan Bonal y Rambla “el estudio de la globalización como proceso no puede asumir que la convergencia entre estados nación es el efecto principal y exclusivo de la globalización” (Bonal y Rambla, 2003: 170). En efecto, a pesar de que la globalización genere una cierta convergencia de políticas, prioridades y formas de actuación a nivel mundial, esta convergencia no puede trasladarse mecánicamente al ámbito de los impactos. No se puede presuponer que una misma política generará las mismas repercusiones independientemente del contexto económico, social y político en que se aplique. Roger Dale (1999) afirma que el impacto del proceso de globalización sobre las políticas nacionales pasa por mecanismos muy diversos y genera formas, intensidades y consecuencias diferentes en función del contexto de aplicación. En este sentido, es necesario estudiar cómo el proceso de globalización es “recontextualizado” en diferentes territorios y a diferentes escalas (Robertson et al., 2002). En esta investigación, por tanto, nos alejamos explícitamente de aquellas propuestas que perciben los efectos de la globalización sobre la educación como un proceso basado eminentemente en la homogeneización²².

2.1.1. La dimensión económica de la globalización y sus efectos en la educación

Desde el punto de vista económico, el proceso de globalización se caracteriza por dos elementos centrales: el aumento sin precedentes de los flujos comerciales y financieros a escala global y la emergencia de un nuevo modelo de acumulación y crecimiento, que transforma los procesos de producción, regulación y circulación de bienes y servicios a nivel internacional. Los avances en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han jugado un papel crucial en estos procesos, contribuyendo de forma clave a la creación de una “economía global”. La importancia

²² El enfoque dominante para estudiar las relaciones entre la globalización y la educación proviene de la denominada “Escuela de Stanford” y de sus principales representantes, John Meyer, Francisco Ramírez o John Boli. La tesis principal de estos autores, denominados “institucionalistas globales”, es que las instituciones del estado nación, y el estado en sí mismo, están configurados a nivel supranacional por una ideología dominante mundial (u occidental). Según los autores, las actividades y políticas del estado están estructuradas por una cultura y unas normas universales que reflejan el triunfo de las ideas y los valores occidentales (Thomas et al., 1987; Meyer et al., 1997; Meyer y Ramírez, 2000). Consecuentemente, los autores interpretan los efectos de la globalización sobre la educación como un proceso de homogeneización de la educación a escala planetaria. Desde este punto de vista, homología, isomorfismo, convergencia y homogeneidad son los conceptos centrales para explicar las políticas educativas en la era de globalización. Para una crítica de este enfoque y una propuesta de análisis alternativa véase Dale (2000).

de las empresas multinacionales y transnacionales²³, la creciente complejidad y flexibilidad en los circuitos de capital o la integración global de los mercados financieros y comerciales son incomprensibles sin tener en cuenta el papel jugado por las nuevas tecnologías. Las TIC eliminan las constricciones espacio-temporales y permiten la movilidad del capital, los bienes y los servicios a escala internacional, convirtiéndose en palabras de Bob Jessop en las “fuerzas vertebradoras y portadoras de la expansión económica” (Jessop, 1999b: 70).

El nuevo modelo de acumulación y crecimiento consolidado bajo el contexto de globalización no sólo modifica los procesos de producción, intercambio y distribución de bienes a escala global sino que, a su vez, altera las prioridades de acción del estado-nación y modifica el equilibrio entre las contradicciones inherentes de cualquier sistema capitalista. Es decir: acumulación, regulación-orden social y legitimación²⁴. Los cambios generados por la globalización erosionan las bases en que se apoyó el paradigma keynesiano de posguerra, profundizan la crisis del modelo de acumulación fordista - iniciada a mitad de los años setenta- y consolidan el paso a un nuevo paradigma económico basado en la flexibilidad y la innovación. Este proceso genera una profunda reorientación de las funciones económicas del estado que erosiona la capacidad reguladora del modelo social-keynesiano²⁵. Según Jessop (1999a) este **nuevo modelo de acumulación post-fordista** presiona a los estados nacionales para buscar la competitividad internacional y para subordinar las demandas de bienestar a las exigencias de flexibilidad, innovación y productividad permanente. La competitividad se convierte en la principal prioridad del estado capitalista y la función de acumulación adquiere una posición predominante para orientar su intervención. En un contexto de elevada interconexión global y gran movilidad del capital, tanto financiero como industrial, el estado se ve presionado para crear una economía atractiva que permita asegurar la inversión de capital extranjero, la inversión estratégica en tecnología e incluso su propia supervivencia dentro de una economía global. Phipip G. Cerny (1997) define este proceso como el paso del estado de bienestar al “**estado competidor**”.

Philip Brown y Hugh Lauder (1997) afirman que el paso del modelo de acumulación fordista a un nuevo modelo basado en la competitividad genera cambios profundos en tres ámbitos: en las

²³ Para un análisis de la creciente importancia que juegan las fuerzas transnacionales en la economía mundial ver Robert Cox (1987).

²⁴ Véase Offe (2000) para un análisis sobre el papel del estado de bienestar en la gestión de las contradicciones del sistema capitalista.

²⁵ Según la teoría de la regulación de Bob Jessop (1999a) cada régimen particular de acumulación (configurado por la articulación de las fuerzas de producción, consumo y acumulación) supone un determinado modelo de regulación (entendido como el conjunto de normas y reglas sociales que configuran la dimensión social de la economía). Consecuentemente, es lógico que el paso del modelo de acumulación fordista a un modelo de cuño post-fordista altere también las bases de regulación del estado.

reglas de elegibilidad, en las reglas de compromiso y en las reglas de creación de la riqueza. El cambio en las reglas de elegibilidad se manifiesta en la creciente apertura de las economías nacionales, en el aumento del poder de las corporaciones transnacionales y en la libre movilidad del capital y genera en palabras de los autores una “subasta global” en la que prima la búsqueda de beneficios (Brown y Lauder, 1997: 173). El cambio en las reglas de compromiso se refiere a la ruptura del pacto social - entre gobierno, empresarios y trabajadores- propio del régimen fordista y a la creación de un nuevo compromiso basado en las normas de mercado. El cambio en las reglas de creación de la riqueza se refleja en la creciente importancia del capital humano para ganar ventaja competitiva en la economía global. Tal como afirman Brown y Lauder (1997) el conocimiento, el aprendizaje, la información y la competencia son las “nuevas materias primas” del comercio internacional.

El tipo de procesos económicos que a los que nos estamos refiriendo tiene consecuencias profundas sobre la educación. Transforma el rol de la educación en el proceso de desarrollo, modifica las pautas de demanda y oferta educativa y altera la propia utilidad de la inversión educativa tanto desde un punto de vista nacional como individual. Todos estos cambios, como veremos a continuación, incrementan la importancia de la educación no sólo para reducir la pobreza sino también para estimular el crecimiento económico y garantizar la competitividad internacional.

2.1.1.1. La educación como fuente de ventaja comparativa

La creciente movilidad de los factores de producción genera un cambio en los términos de **ventaja económica comparativa** de los estados nación (Green et al., 2007). Como comentamos anteriormente, la globalización modifica las reglas de creación de la riqueza e introduce cambios significativos en las fuentes de competitividad internacional (Brown y Lauder, 1997). En la era de globalización, los recursos naturales ya no son la base para asegurar una posición internacional competitiva. Es precisamente el capital humano, y en particular la educación, el principal factor para promover y asegurar la competitividad nacional. En la denominada “economía del conocimiento”, la educación se convierte en un elemento crucial para asegurar el desarrollo económico nacional y la participación de los países en la economía global. Efectivamente, a pesar de que el conocimiento siempre ha tenido un papel importante en la organización y el fomento del crecimiento económico, en la actualidad se consolida como el elemento distintivo del nuevo modelo de producción y se convierte en el conductor de la nueva economía global (Carnoy, 1993).

Dada la importancia del conocimiento para asegurar posiciones ventajosas dentro de la economía global, se refuerza la necesidad de aumentar los niveles de educación y formación de

la población como mecanismo para garantizar la competitividad nacional. En un contexto de globalización, es imprescindible formar a un tipo de población que pueda desarrollar el tipo de trabajos científicos y profesionales requeridos para conseguir el desarrollo tanto en términos tecnológicos como económicos. Dentro de esta lógica se argumenta que el compromiso de los gobiernos con el capital humano les permitirá convertirse en una “economía imán” (Brown y Lauder, 1997) que atraerá trabajos de alta calidad y con elevado nivel de calificación dentro de un mercado de trabajo global. De hecho, se argumenta que si los países quieren ser competitivos no tienen otra alternativa que moverse hacia áreas productivas con alto valor añadido, basadas en el conocimiento y la información.

Desde este punto de vista, la globalización estimula la expansión educativa y aumenta la importancia de los niveles educativos superiores para conseguir efectivamente una posición de ventaja comparativa en el mercado global. El proceso de globalización, por tanto, aumenta de forma crucial la importancia de la educación para reducir la pobreza, estimular el desarrollo y asegurar la competitividad nacional.

La creciente demanda de trabajos con alto nivel de calificación no sólo repercute en los procesos de demanda y oferta educativa de los estados nación. Paralelamente influye en las estrategias educativas de las propias familias e individuos. La percepción de los individuos sobre el incremento de años de estudio necesarios para garantizar su inclusión social y laboral se traduce en opciones de inversión educativa orientadas no sólo a mantener su posición social sino sobre todo a mejorar dicha posición. La inversión educativa se concibe como la mejor estrategia para acceder a trabajos de alta calidad y con elevada remuneración. Las credenciales se perciben como la base para progresar, para mejorar las condiciones de vida y disponer de más oportunidades, tanto a nivel laboral como social. En este sentido, y siguiendo la propuesta de Philip Brown (2003), se puede afirmar que bajo el contexto de globalización las credenciales se convierten en **la nueva moneda de la oportunidad**. Tal como argumenta Randall Collins (1979) en *The Credential Society*, las credenciales se han convertido en la moneda cultural central de nuestros tiempos, la posesión de las cuales provee a sus poseedores de la entrada para varios tipos prestigiosos de ocupación. Es decir, las posiciones ocupadas por los individuos en la estructura social se explican casi exclusivamente a partir del uso que han hecho de las oportunidades educativas. Unas oportunidades educativas que se consideran iguales para todos y que, por tanto, omiten cualquier reflexión sobre las desigualdades sociales de partida.

Hay que tener en cuenta, además, que la demanda creciente de trabajos con elevado nivel de calificación va unida a la demanda paralela de trabajos con bajo nivel educativo. De este modo, se configura una tendencia a la polarización de los perfiles profesionales en función de sus niveles de formación (Carnoy, 1999). Este proceso, como señala Bonal (2003b), acentúa las

desigualdades en el mercado laboral entre una mano de obra altamente cualificada y con acceso a posiciones de elevada remuneración y estabilidad profesional y una mano de obra poco o nada cualificada sometida a rotación, precariedad en las condiciones laborales y pérdida constante de poder adquisitivo (Bonaf, 2003b: 51). Como consecuencia de las crecientes diferencias salariales entre trabajadores cualificados y no cualificados, se refuerza de nuevo la importancia de la educación superior. Se convierte en una estrategia defensiva por parte de individuos y familias para no perder las posiciones ocupadas en la estructura social e incluso en la principal estrategia de movilidad social.

En un contexto de globalización, por tanto, la educación es más necesaria que nunca para el desarrollo, la movilidad y la reducción de la pobreza tanto a nivel nacional como individual. A pesar de su creciente importancia, se trata a su vez de una inversión cada vez más insuficiente para garantizar los beneficios que promete. Hay que tener en cuenta, que a medida que crece la demanda de educación, se genera una devaluación social de los títulos escolares adquiridos y, consecuentemente, aumentan los requisitos de la inversión educativa. En la era de la información, la educación es imprescindible para posibilitar estrategias de movilidad social y desarrollo nacional pero, paralelamente, se genera un **desplazamiento de los niveles educativos mínimos** para garantizar la eficacia de dicha inversión. Ésta es la paradoja del proceso de globalización: a medida que la educación se hace cada vez más necesaria es, a la vez, menos suficiente (Filmus, 2001).

2.1.1.2. La educación como fuente de empleabilidad

El nuevo modelo de acumulación ha alterado los modelos de organización del trabajo así como el contenido de los trabajos en sí mismos. Hoy en día el mercado laboral ha perdido los rasgos de estabilidad que lo caracterizaron años atrás, pasando a caracterizarse por dinámicas de temporalidad, flexibilidad e inestabilidad. Es más, este tipo de dinámicas no se restringen a un único sector laboral o a un tipo de trabajadores en particular. Al contrario, son dinámicas generalizadas en el conjunto de la estructura laboral, generando lo que Brown (2003) define como la “democratización de la inseguridad laboral”. Dentro de este nuevo contexto laboral, se requiere un nuevo tipo de trabajador, con nuevas aptitudes y habilidades. Un trabajador innovador y flexible, sin problemas para adaptarse al cambio. Un trabajador siempre listo para la permanente “empleabilidad”.

En este proceso, ha ganado una importancia central el concepto de **educación para toda la vida**. La lógica del concepto es estimular a los trabajadores a continuar con sus estudios el máximo tiempo posible. Los trabajadores tienen que aprender permanentemente y no sólo por los medios tradicionales de escolarización. Hay que tener en cuenta que las TIC han abierto

nuevas posibilidades para la educación. Teóricamente las necesidades de aprendizaje ya no están restringidas por las limitaciones del tiempo y el espacio (Green et al., 2006). En este contexto, se anima a los trabajadores a encontrar formas de aprendizaje nuevas e innovadoras (la educación a distancia o el *e-learning* por ejemplo) que les permitan conseguir más y más conocimiento, más y más habilidades. El supuesto de fondo de estos argumentos se basa en la idea de que la globalización genera más oportunidades para el aprendizaje permanente y más necesidad de ello. Consecuentemente, la responsabilidad del aprendizaje recae en el propio trabajador, quien tiene que estar permanentemente preparado si quiere formar parte del mercado laboral de alta calidad.

El concepto de “**entrenabilidad**” (*trainability*) acuñado por Basil Bernstein (2001) es sumamente útil para explicar este proceso. El concepto pretende reflejar la continua disposición del sujeto a formarse para los requisitos del mercado laboral y condensa perfectamente la idea de un proceso permanentemente abierto, un proceso non-stop de aprendizaje. De hecho, Bernstein desarrolla el concepto de “entrenamiento” en el marco de lo que describe como una “sociedad totalmente pedagogizada” (*Totally Pedagogised Society*). La TPS (en sus siglas en inglés) es aquella que introduce la pedagogía en todas las esferas posibles de la sociedad y tal como afirman Bonal y Rambla (2003) se convierte en una “estrategia de legitimación para traducir la incertidumbre, el riesgo y la precariedad en un proceso de socialización caracterizado por el aprendizaje interminable” (Bonal y Rambla, 2003: 169).

Una de las paradojas de este proceso es que tiende a enfatizar precisamente aquello que los individuos tienen de diferente (sus habilidades y competencias) en lugar de reforzar aquello que tienen en común (su título escolar). El contrasentido es el siguiente: la educación se presenta como un requisito imprescindible para poder cumplir con las exigencias del nuevo mercado laboral, pero a su vez deja de ser el elemento decisivo para incorporarse a un mercado laboral de calidad. Tal como afirma Brown (2003), el contexto de globalización y la nueva economía del conocimiento generan un cambio significativo en la forma en que las empresas se “apropian” de las credenciales. Es decir, antes la credencial, el título escolar, se veía como un certificado de la idoneidad del trabajador, no sólo porque aseguraba unos conocimientos específicos sino sobre todo porque representaba capacidad de disciplina, perseverancia y comportamiento adaptado a las normas. Hoy en día, en cambio, el énfasis recae en las habilidades individuales. Son éstas, y no el título escolar en sí mismo, las que indican la “idoneidad” del trabajador. La rápida transformación del conocimiento y los rápidos cambios en sus aplicaciones económicas requieren un tipo de trabajador (y de conocimiento) más generalista que especialista, con capacidad de adaptación y flexibilidad frente a los cambios.

En definitiva, los efectos de la globalización en la economía global, en el nuevo régimen de acumulación y en las dinámicas del mercado laboral, convierten a la educación en un aspecto crucial para el éxito. Éxito no sólo individual sino también nacional. La educación se ha convertido en una inversión clave tanto para que los individuos consigan buenos trabajos como para que los estados consigan crecimiento económico, competitividad y desarrollo. Los enfoques hegemónicos en este ámbito²⁶ afirman que la inversión en educación es la mejor política para que individuos y estados mejoren su situación y, por tanto, se convierte en una inversión crucial para la inclusión social de los primeros y la competitividad internacional de los segundos. La importancia que la globalización atribuye a la educación es un factor crucial para explicar por qué en la actualidad se ha generado un consenso global sobre la importancia de la inversión educativa para luchar contra la pobreza, ocupando un lugar central en las estrategias de desarrollo a nivel internacional.

2.1.2 La dimensión política de la globalización y sus efectos en la educación

Uno de los principales efectos de la globalización desde el punto de vista político es la creciente importancia que juegan los organismos internacionales y multinacionales en el proceso de elaboración, financiación y aplicación de políticas nacionales. Su papel también es central en la definición de agendas de actuación en el ámbito económico, social y educativo. Si bien la mayoría de organismos internacionales se crearon al terminar la Segunda Guerra Mundial, la globalización aumenta sustancialmente su importancia y altera el rol que desempeñan tanto en la regulación como en la aplicación de políticas educativas, de lucha contra la pobreza y para el desarrollo. Tal como señalan Barnett y Finnemore (1999), el poder de los organismos internacionales se deriva de su capacidad para clasificar el mundo, fijar significados en el mundo social, y articular y difundir nuevas normas, principios y actores a través del globo. “Los organismos internacionales ejercen el poder en la medida que constituyen y construyen el mundo social” (Barnett y Finnemore, 1999: 700).

²⁶ Brown (2003) distingue entre la “*positional consensus theory*” y la “*positional conflict theory*” para reflejar las dos grandes posiciones respecto a la relación entre globalización, economía y educación. La primera, adquiere una posición hegemónica en nuestro tiempo y fundamentalmente considera que la globalización amplía las oportunidades de movilidad social de los individuos, en la medida que aumenta la demanda de trabajadores altamente cualificados. Desde este punto de vista, se asume el ideal meritocrático de la teoría del capital humano y se entiende que las desigualdades son el resultado de diferencias individuales en cuanto a preferencias, esfuerzo y talento. La segunda, considera que la globalización no transforma la naturaleza de las oportunidades sociales y, que por tanto, tampoco las amplía. Desde este punto de vista, hay importantes diferencias de poder entre individuos y grupos sociales que se reflejan en las posiciones ocupadas en la estructura social y que crean condiciones de competición desiguales frente a la educación.

Held et al. (1999) afirman que la globalización crea un sistema de múltiples centros de poder y diferentes esferas de autoridad que van mucho más allá de la escala nacional. Es lo que Jessop (1999b) define como la **“relativización de la escala”**. Este concepto pretende reflejar un proceso en el que la escala nacional pierde la primacía que tenía bajo el régimen fordista a la vez que se consolidan nuevas escalas de organización económica y política que superan los límites nacionales. En el actual régimen post-fordista hay multiplicidad de escalas (globales, regionales, locales) que interaccionan junto con la clásica escala nacional. Tal como afirma el propio autor, “nuevos lugares están emergiendo, nuevos espacios están siendo creados, nuevas escalas de organización están siendo desarrolladas, y nuevos horizontes de acción están siendo imaginados” (Jessop, 1999b: 5). En este contexto, las preguntas claves para entender la nueva configuración del poder bajo un contexto de globalización pasan por saber dónde, quién y cómo se establecen y regulan las decisiones políticas en la actualidad.

2.1.2.1. Nuevos procesos de elaboración de la política educativa

Robertson y Dale (2003) se refieren al **“cambio de geografías de poder”** en educación para explorar los cambios en los procesos de elaboración de la política educativa y para explicar la multiplicidad de agentes que intervienen en los mismos. Según los autores, los cambios en las geografías de poder en educación son consecuencia de dos grandes transformaciones: los cambios en la escala de la educación (refiriéndose a dónde se regulan las actividades educativas) y los cambios en la *governance* de la educación (para referirse a cómo y quién regula estas actividades y políticas).

Por una parte, la globalización genera un **cambio de escala de la educación**, bajo el cual se genera un desplazamiento, tanto ascendente como descendente, de la escala territorial de la política educativa. Por otra parte, y debido al aumento de escalas que intervienen en la elaboración de la política educativa, se manifiesta una creciente complejidad en la gobernabilidad de la educación, es decir, de su *governance*. Siguiendo la propuesta de Robertson et al. (2002) la globalización crea una **“gobernabilidad pluriescalar de la educación”** caracterizada por una coordinación mucho más compleja entre las actividades educativas (financiación, provisión y regulación), los actores sociales (estado, mercado, comunidad y familia) y las escalas de decisión (nacional, supranacional y subnacional). Bajo un contexto de globalización, la organización y gestión de los sistemas educativos se convierte en una tarea mucho más compleja que implica la coordinación entre múltiples agentes. En este contexto, no desaparece la capacidad del estado para planificar y desarrollar sus propias

políticas educativas, pero sí que se reduce su autonomía para hacerlo²⁷. El estado sigue siendo un actor crucial en la gestión de los sistemas educativos pero deja de ser el único e incluso el más importante.

La globalización, por tanto, invita a ir más allá de la escala nacional para entender los procesos de elaboración de la política educativa²⁸. Hoy en día los agentes que forman parte de la producción y circulación de discursos sobre educación son mucho más numerosos y mucho más diversos que años atrás. De hecho, la mayoría de organismos internacionales introducen propuestas educativas en sus discursos, actividades y políticas, a pesar de que en muchos casos su origen no tuviera ninguna relación con la educación. Tanto los organismos internacionales “clásicos” vinculados con la educación, esencialmente la UNESCO, como los “nuevos” organismos internacionales que intervienen en esta área, organizaciones financieras (el BM y el FMI) u organizaciones de tipo regional (la Unión Europea), elaboran discursos sobre la educación y proponen políticas en esta área. La educación se convierte en un área clave de intervención de la mayoría de organismos internacionales, constituyéndose en claros “agentes estructuradores” de la política educativa (Dale, 2000). Tal como afirma McNeely (1995), en la actualidad los organismos internacionales cubren prácticamente todos los aspectos de la educación, incluyendo la administración de los sistemas educativos, la organización de los currículos y los procesos de enseñanza. “Más aún, han servido como fuente valiosa de inspiración y orientación para los estados nación” (McNeely, 1995: 487).

Los organismos internacionales, por tanto, no sólo aumentan su importancia desde un punto de vista cuantitativo, en la medida en que se expanden y multiplican, sino que sobre todo aumentan su importancia desde un punto de vista cualitativo, ampliando sus áreas de intervención y convirtiéndose en poderosos reguladores de las políticas sociales y educativas a nivel nacional. Consecuentemente, se trata de agentes centrales para entender la configuración de la agenda actual de desarrollo, una agenda que deja de ser únicamente internacional para adquirir un carácter eminentemente global. Referirse a una agenda global y no a una agenda internacional o mundial no indica únicamente una diferencia de etiquetas, sino fundamentalmente una diferencia con significado analítico (Dale, 2000). Es decir, pretende denotar un proceso en el

²⁷ Es importante resaltar que el estado cede “voluntariamente” algunas de sus áreas de soberanía a los organismos internacionales para poder abordar y responder a los nuevos retos planteados por la globalización. Unos retos que difícilmente podría resolver individualmente (Dale, 2000). Hay que tener en cuenta, además, que en un contexto en que los estados están obligados a actuar como “estados competidores” la cesión de actividades hacia otras escalas de decisión les puede “ayudar a liberarse” de determinadas “presiones” que dificultan sus posibilidades de competitividad internacional. Un ejemplo clave de esta situación es la reducción de los presupuestos públicos destinados a educación o las reformas liberalizadoras destinadas a atraer y retener el capital internacional.

²⁸ Para un análisis sobre las consecuencias metodológicas que genera el proceso de globalización para el análisis de la política educativa véase Bonal y Tarabini (2006b) o Bonal et al. (2007b).

que las prioridades de intervención se definen más allá de las particularidades de los estados nación o de la suma de esfuerzos entre ellos. Un proceso en el que la escala supranacional adquiere una relevancia central para la delimitación de las agendas políticas.

2.1.2.2. Un nuevo mandato para la educación

La globalización no sólo multiplica los agentes que intervienen en educación sino que además genera una cierta convergencia en sus discursos y prácticas educativas. Es lo que Roger Dale (2000) define como la existencia de una **agenda educativa que se estructura globalmente**. Referirse a la existencia de una agenda educativa estructurada globalmente (o lo que es lo mismo, a una agenda educativa global) implica reconocer la importancia que juegan las fuerzas supranacionales no sólo en los procesos de elaboración de la política educativa sino también en los objetivos mismos de la política educativa. En efecto, la percepción de las principales “problemáticas” educativas y de los “mejores medios” para solventarlas se ve alterada por el proceso de globalización. Las agendas educativas diseñadas bajo un contexto de globalización van más allá de los problemas percibidos a escala nacional y están crecientemente constituidas por la necesidad de dar respuesta a los nuevos desafíos generados a escala global. Se trata, en definitiva, de la dimensión global de las cuestiones educativas nacionales, “nuevos mundos políticos que la globalización genera para la educación contemporánea” (Mundy, 2005: 1).

Efectivamente, la globalización no sólo transforma el contexto en el que debe actuar el estado nación sino que además altera la naturaleza de los problemas que debe afrontar. Cambia el rol que deben jugar los sistemas educativos, modifica su *mandato*²⁹. El *mandato* de los sistemas educativos no es inmune a los procesos de cambio socioeconómicos y políticos generados por la globalización. En este sentido, los cambios en el contenido de la agenda educativa deben entenderse, como sugiere Dale (2000), como una respuesta a los cambios en las condiciones de reproducción del régimen capitalista. Tal como se ha explicado anteriormente, el nuevo modelo capitalista, flexible e informacional, atribuye un rol central a la educación tanto para el desarrollo como para la competitividad nacional. Este rol se refleja claramente en la nueva

²⁹ El concepto de mandato de los sistemas educativos fue acuñado por Dale en *The State and the Education Policy* (Dale, 1989). Según el autor, el mandato es aquello que se considera legítimo y deseable que cumpla el sistema educativo. El mandato viene fijado por las condiciones históricas de cada momento y, obviamente, varía en función de las mismas. Junto con el mandato, Dale desarrolla los conceptos de capacidad y de *governance* de los sistemas educativos. Por capacidad entiende la posibilidad efectiva de cumplir el mandato, esto es, la autonomía y los márgenes reales del estado para conducir el sistema educativo hacia los objetivos que defina cada mandato. Por *governance* se refiere a los procedimientos para conseguir los objetivos deseados, es decir, los sistemas de gestión y coordinación de la política educativa. A pesar de que originalmente Dale restringió el uso de estos conceptos al ámbito del estado nación, sus trabajos posteriores (Dale, 1997, 1999, 2000, 2003) pretenden explorar precisamente los efectos del proceso de globalización en el mandato, la capacidad y la *governance* de la educación.

agenda educativa global. Una agenda que atribuye nuevas responsabilidades, prioridades y funciones a los sistemas educativos. Una agenda que se configura en nombre de la globalización.

Siguiendo la tesis de Mundy (1998) podemos afirmar que la globalización genera un progresivo desplazamiento desde una forma de multilateralismo redistributivo, basado en el compromiso con la promoción de las bases del Estado de Bienestar de los países capitalistas avanzados, a un **régimen de multilateralismo defensivo y disciplinario**, basado en el apoyo a la reducción de la intervención estatal, la defensa del modelo de libre mercado y la promoción de la visión neoliberal, tanto referida a las políticas públicas como al desarrollo. Los dos grandes paquetes de reforma educativa en tiempos de globalización, siguiendo la propuesta de Carnoy (1999), son los siguientes: las reformas centradas en la financiación y las reformas centradas en la competitividad. Las **reformas orientadas a la financiación**, se derivan de la presión que reciben los gobiernos nacionales para reducir los gastos sociales, considerados excesivos, ineficientes y trabas para garantizar su competitividad internacional. En la esfera educativa, los impactos directos de estas reformas se concretan en la privatización y la descentralización. Las **reformas orientadas a la competitividad**, por otra parte, se orientan a mantener la competitividad global de los estados a través del aumento de la productividad de su fuerza laboral nacional. La competitividad económica propia del contexto de globalización, tal como señala Carnoy (1999), se va convirtiendo progresivamente en la competitividad del sistema educativo. El aumento de la demanda global de niveles superiores de educación, el énfasis en la mejora de los resultados y de la calidad educativa o las reformas orientadas a mejorar la gestión de la educación son algunas de las consecuencias de este proceso.

Las reformas educativas orientadas a la financiación y a la competitividad han erosionado el rol del sistema educativo como promotor del bienestar, la igualdad de oportunidades y la equidad y, consecuentemente, han transformado sustancialmente el *mandato* de los sistemas educativos del orden mundial de posguerra (Mundy, 2005). El propio Carnoy (1999) reconoce que la lógica de la globalización neoliberal ha presionado a los gobiernos para centrar la atención en reformas competitivas, financieras y productivas, dejando las **reformas centradas en la equidad** en un segundo plano. En cualquier caso, el autor también reconoce la existencia de un tercer paquete de reforma educativa en tiempos de globalización orientado precisamente a la equidad. Estas reformas pretenden mejorar las posibilidades de la educación como herramienta de movilidad social y se concretan, entre otras medidas, en programas de educación básica para niños pobres y de comunidades rurales (especialmente en los países del sur) y en programas dirigidos a alumnos con “necesidades educativas especiales” (especialmente en los países del norte).

Es en la interacción entre las reformas orientadas a la financiación, las reformas orientadas a la competitividad y las reformas orientadas a la equidad donde se ubica la agenda educativa global dominante desde la década de los noventa. Una agenda que pretende resolver los problemas centrales del sistema capitalista haciendo compatibles dos grandes objetivos: el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. El nuevo *mandato* global de la política educativa a partir de los años noventa se basa en la búsqueda del crecimiento, la productividad y la competitividad pero de forma tal que consiga reducir la pobreza y garantizar la estabilidad social. Hay que tener en cuenta que hasta principios de los años noventa la pobreza ha sido un problema de “segundo orden” dentro de la agenda de los organismos internacionales (Thérien, 2005; Noel, 2006). Durante la mayor parte de los años ochenta y principios de los noventa, el problema de la pobreza mundial, se convirtió en un tema secundario, “mucho menos conectado con el orden internacional que con los desequilibrios nacionales específicos, los errores políticos, o las dificultades políticas” (Noel, 2006: 312). Bajo esta perspectiva, la principal responsabilidad en la lucha contra la pobreza recaía en los propios países en desarrollo y se concretaba en políticas de fomento al crecimiento económico. En la actualidad, sin embargo, presenciamos un “redescubrimiento de la pobreza” (Noel, 2006) a nivel internacional, apareciendo como un objetivo político prioritario de la mayoría de organismos internacionales. Más aún, las políticas educativas focalizadas en la población pobre se han convertido en el eje central de la nueva agenda global de desarrollo.

En el próximo apartado veremos cómo las transformaciones generadas por el proceso de globalización se reflejan en la nueva agenda global para el desarrollo, explorando el papel que se atribuye a la educación, a la lucha contra la pobreza y a la relación entre ambas. Para ello, analizaremos tanto la agenda neoliberal de desarrollo consolidada durante la década de los ochenta como la “nueva” agenda de desarrollo establecida a escala global a partir de los años noventa.

2.2. La agenda educativa global de lucha contra la pobreza: antecedentes, contenidos y procesos

Desde los años noventa la relación entre educación y pobreza ocupa un lugar prioritario en la agenda global de desarrollo. Dicha relación, de hecho, se constituye en su principal especificidad, en su elemento distintivo y central. En este apartado pretendemos explorar los antecedentes, contenidos y procesos de la “nueva” agenda educativa global de lucha contra la pobreza. Los antecedentes se concretan en el modelo neoliberal de desarrollo dominante durante los años ochenta. Como se verá a continuación, la agenda de desarrollo de los años noventa es la

respuesta inmediata a los modelos neoliberales de la década anterior y, por tanto, no se pueden entender de forma independiente. En el ámbito de contenidos analizaremos las principales características de la nueva agenda educativa global, explorando la concepción existente sobre educación y pobreza, la relación establecida entre ambas y los efectos esperados de esta relación sobre el proceso de desarrollo. En relación a los procesos, ilustraremos la forma a través de la cual se ha construido dicha agenda global, analizando los agentes vinculados con su construcción y difusión. Este apartado se estructura en dos grandes bloques: el primero se centra en los antecedentes de la nueva agenda educativa global de lucha contra la pobreza, mientras que el segundo explora de forma simultánea los contenidos y procesos de la misma.

2.2.1. El Consenso de Washington: paradigma neoliberal de desarrollo

El inicio de la década de los ochenta estuvo marcado por el estancamiento de las tasas de crecimiento de la mayoría de países en desarrollo, con la notable excepción de algunos países del sudeste asiático. Esta crisis no sólo demostró los límites de las tesis dominantes sobre el desarrollo y las recetas de las teorías de la modernización (Gore, 2000), sino que paralelamente contribuyó a aumentar la legitimidad de los enfoques que enfatizaban la importancia del libre mercado en el proceso de desarrollo. Hay que recordar que tanto la teoría de la modernización como la teoría de la dependencia defendían el papel del estado como agente central para el desarrollo económico nacional. A partir de los años ochenta, sin embargo, se extendió una crítica desde la economía neoclásica que enfatizaba la preferencia por los mercados como mecanismo para gestionar de forma eficiente la producción, la distribución y el consumo (Robertson et al., 2006). El libre mercado y la reducción de la intervención estatal, además, se presentaron como la mejor estrategia para afrontar los nuevos retos generados por el proceso de globalización. A partir de este momento, el neoliberalismo se consolidó como la alternativa al desarrollismo nacional (Gore, 2000; Robertson et al., 2006).

El neoliberalismo se basa en la concepción del mercado como mecanismo de gestión y distribución de recursos intrínsecamente superior al estado. Resalta las virtudes del estado mínimo y enfatiza los principios del libre mercado como forma para garantizar el crecimiento y el desarrollo. La ideología y el programa neoliberal se resumen perfectamente en lo que posteriormente se definió como **Consenso de Washington** (Williamson, 1989, 1993)³⁰ y se

³⁰ El concepto de Consenso de Washington apareció por primera vez en 1989 cuando John Williamson, economista del Instituto de Economía Internacional e importante *think tank* de Washington D.C. publicó un artículo titulado *What Washington means by policy reforms*. En dicho artículo el autor incluía una lista de diez medidas para resumir las políticas de ajuste económico que el BM y el FMI estaban aplicando en América Latina. Rápidamente, sin embargo, el concepto se “globalizó” y sirvió para resumir las bases de la ortodoxia neoliberal a nivel mundial.

puede resumir en tres grandes medidas: estabilización, liberalización y privatización (Stiglitz, 2002).

Charles Gore (2000) afirma que el Consenso de Washington (CW) representa un cambio de paradigma³¹ en el análisis y las políticas de desarrollo. El neoliberalismo no sólo cambia la orientación de las políticas desde la lógica estatal a la mercantil sino que, sobre todo, cambia las formas a partir de las cuales se encuadran los problemas de desarrollo y los tipos de explicaciones a través de las cuales se justifican determinadas políticas. Siguiendo la argumentación del autor, cuando cambian los paradigmas hay cambios significativos en los métodos, la definición de problemas y los tipos de soluciones. La ortodoxia neoliberal, por tanto, no sólo implica diferencias sustantivas con otras aproximaciones previas al desarrollo, sino que también implica “cambios en el marco espacial y temporal de referencia de los análisis de las políticas de desarrollo” (Gore, 2000: 790).

En efecto, el CW altera sustancialmente los marcos de referencia para explicar los problemas de desarrollo y establecer sus posibles soluciones. Bajo el CW la explicación del subdesarrollo se entiende desde una perspectiva eminentemente nacional y, por tanto, coincide con la lógica de la teoría de la modernización. Desde este punto de vista, son las condiciones y las políticas nacionales las que impiden el desarrollo de los países del sur, omitiendo cualquier tipo de reflexión sobre las relaciones internacionales o las prácticas de los organismos internacionales. Las soluciones al desarrollo establecidas por el paradigma neoliberal, sin embargo, alteran profundamente las propuestas de las teorías previas. Tanto la teoría de la modernización como la teoría de la dependencia situaban el marco normativo del desarrollo a nivel nacional. Es decir, consideraban que las respuestas al subdesarrollo sólo podían establecerse teniendo en cuenta las particularidades nacionales. El CW, en cambio, establece soluciones globales a los problemas de desarrollo, definiendo un conjunto de normas y propuestas con supuesta validez universal. La privatización, el libre mercado y la reducción de la intervención estatal se convierten en recetas universales para alcanzar el desarrollo³². En definitiva, lo que caracteriza la aproximación al

³¹ Hay que tener en cuenta que los cambios de paradigma se enmarcan en procesos históricos complejos. Tal como explica Kuhn (1970; citado en: Gore, 2000) los tiempos para el cambio de paradigma están influenciados no sólo por los debates políticos y científicos, sino también por amplias configuraciones políticas e ideológicas. En el caso que nos ocupa, estos cambios incluyen, en particular, la elección de líderes conservadores en Reino Unido y Estados Unidos a final de los años setenta y principios de los ochenta. De hecho, numerosos autores resaltan la importancia que supuso la elección de Margaret Thatcher (primera ministra de Reino Unido desde 1979 hasta 1990) y Ronald Reagan (presidente de Estados Unidos desde 1981 hasta 1989) para la extensión y legitimación de las políticas neoliberales a nivel internacional.

³² Tal como afirma Gore (2000) los argumentos sobre la superioridad intrínseca del liberalismo económico tuvieron una repercusión clave sobre la propagación de las normas y recetas neoliberales. El fin de la Guerra Fría y la caída del bloque comunista a finales de los años ochenta tuvieron una influencia crucial en este proceso. Se proclamó el triunfo del capitalismo sobre el comunismo y se estimuló a los

desarrollo bajo el nuevo paradigma es “la curiosa combinación entre el liberalismo global y el nacionalismo metodológico” (Gore, 2000: 794).

El neoliberalismo y las recetas del CW han tenido una influencia crucial en los organismos internacionales, afectando a sus discursos y políticas de forma mucho más profunda que otras teorías precedentes que se presentaron como alternativas a la teoría de la modernización. Tal como afirman Jones y Coleman (2005), “el impacto del neoliberalismo en la teoría, la política y la práctica educativa ha sido decisivo” (Jones y Coleman, 2005: 28). Según los autores, la mayor preocupación del multilateralismo educativo desde los años ochenta se ha basado en asegurar que las políticas y prácticas educativas se adecuen a las demandas y a la lógica de la integración económica global en sus “líneas capitalistas”. El pensamiento neoliberal, a su vez, ha creado una creciente diferenciación entre las instituciones del multilateralismo político y económico, generado una profunda división entre los organismos multilaterales³³. Autores como Phillip W. Jones (1999) y Karen Mundy (1999) afirman que la globalización neoliberal ha dividido a los organismos internacionales entre víctimas y campeones. En palabras de Jones (1999), “lo que se puede detectar es un sistema multilateral diferenciado, a través del cual algunos elementos han emergido como campeones de la globalización y del nuevo capitalismo, mientras otros se han aferrado defensivamente a visiones convencionales del estado nación y de la cooperación inter-gubernamental” (Jones, 1999: 20). Este proceso marca una “**nueva era en el multilateralismo**” (Mundy, 1999: 40), caracterizada por el dominio de sus modalidades defensivas y disciplinarias:

“Estas formas de multilateralismo se pueden describir como ”defensivas”, en la medida en que han equipado a los países capitalistas avanzados con defensas educativas adecuadas para la creciente competición en un contexto de globalización económica. Son “disciplinarias” en la medida en que han ayudado a difundir los enfoques neoliberales de las políticas públicas desarrollados en Estados Unidos y Reino Unido, poniendo un énfasis particular en el uso de comparaciones internacionales para mostrar la relativa eficacia de reducir el tamaño del estado y reorganizar las instituciones públicas donde se forjaron los compromisos con los derechos del bienestar social” (Mundy, 1998: 471).

gobiernos a impulsar el modelo neoliberal de desarrollo como el único posible, el más eficiente y sostenible. La conocida publicación de Francis Fukuyama (1992), *El fin de la historia*, celebró el triunfo del capitalismo a nivel internacional, afirmando que la lucha de ideologías había concluido y que el capitalismo se había consolidado como la mejor forma de gobierno a nivel internacional.

³³ Según Thérien (2005) desde los años ochenta se pueden identificar dos paradigmas claramente diferenciados para abordar los problemas de desarrollo y pobreza mundial: el paradigma de Bretton Woods y el paradigma de Naciones Unidas.

El BM y el FMI se han consolidado como los dos organismos “ganadores” en el marco de la globalización, gracias a la promoción del neoliberalismo como receta universal de desarrollo. Los años ochenta, de hecho, representan la consolidación de la hegemonía del BM en el terreno de las políticas educativas y las políticas para el desarrollo. Desde principios de la década su influencia se había expandido enormemente tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Los cambios en el orden económico mundial generados por la globalización, las transformaciones en el multilateralismo educativo, la crisis institucional de organismos como la UNESCO y las propias modificaciones internas en la estructura del Banco, generaron las condiciones idóneas para aumentar la capacidad de influencia del BM no sólo en los países dependientes de su financiación sino también en la configuración de la agenda global de desarrollo. El auge del neoliberalismo representa el punto de culminación de este proceso de progresiva adquisición de hegemonía.

A partir de los años ochenta el BM se convierte en el principal impulsor del paradigma neoliberal de desarrollo y adquiere un casi monopolio en el área de ayuda internacional al desarrollo educativo. El CW y su principal mecanismo de intervención en el Sur, los planes de ajuste estructural, son la clave para entender el dominio del BM.

2.2.1.1. La lógica del ajuste estructural y la imposición de la agenda neoliberal

Durante los años sesenta y setenta se produjo un gran endeudamiento de los países en desarrollo respecto a los organismos financieros multilaterales³⁴. Los países del norte tenían una gran liquidez de dólares y necesitaban colocar sus excedentes. Los países del sur estaban en pleno proceso de industrialización y necesitaban capital para financiar su proceso de desarrollo. Estas condiciones, hicieron que los préstamos tuvieran unas bajísimas tasas de interés y que, por tanto, fuera relativamente “fácil” y “aconsejable” adquirirlos. A finales de los años setenta, sin embargo, cambiaron radicalmente las condiciones que habían hecho “recomendable” el endeudamiento. La segunda crisis del petróleo de 1979, la nueva política monetaria de Estados Unidos basada en las altas tasas de interés y las fuertes medidas arancelarias establecidas por los países del norte, generaron una caída sin precedentes tanto de los precios de las materias primas como del volumen de exportaciones de los países del sur. En este contexto, aumentó radicalmente la distancia entre los recursos internos de los países pobres y el valor de la deuda contraída. Los países del sur vendían menos y a precios más baratos y los países del norte pedían más para pagar la deuda. Tal como señala Ankie Hoogvelt (2001), el nivel de endeudamiento era tal que en 1983, y por primera vez desde la posguerra, el volumen de capital

³⁴ Desde 1968 hasta 1981 la deuda de los países del sur con el BM aumentó de 2.700 millones de dólares a 12.000 millones de dólares (Touissant, 2004).

transferido desde los países del sur hacia los países del norte era superior a los recursos que recibían (Hoogvelt, 2001: 180).

La situación de ahogo financiero de los países endeudados hizo que, súbitamente, se vieran incapaces de hacer frente no sólo al servicio de la deuda, sino ni siquiera a los intereses generados por la misma. El resultado fue la conocida **crisis de la deuda**³⁵. En 1982 México se declaró en bancarrota, hecho que generó un efecto dominó y una amenaza real de impago por parte del conjunto de los países del sur. Frente a esta situación y con la intención de dar continuidad a la financiación, el BM aplicó, de forma conjunta con el FMI, los Planes de Ajuste Estructural (PAEs).

Los PAEs³⁶ consistieron en un conjunto de medidas económicas impuestas por el BM y el FMI a todos los países que quisieran seguir recibiendo financiación. Definidos por sus impulsores como un requisito imprescindible para garantizar la estabilidad y el crecimiento, se convirtieron en una receta única, aplicada de forma generalizada a todos los países en desarrollo a partir de los años ochenta³⁷. “Fue el remedio estándar recomendado para solucionar los problemas económicos del Tercer Mundo” (Samoff, 1994b: 16). De hecho, a partir de este momento, la continuidad de los créditos quedó condicionada al desarrollo íntegro de estas medidas.

Según el BM, los PAEs son una medida para ayudar a los países en desarrollo a solucionar los problemas de su balanza de pagos o a evitar que se produzcan en el futuro. Los préstamos para ajuste estructural, por tanto, no se destinan a financiar proyectos, tal como era habitual en la cartera del Banco, sino que pretenden “apoyar programas de cambio político e institucional

³⁵ Evidentemente, los actores nacionales también influyeron en la crisis de la deuda. La corrupción gubernamental, la ineficiencia burocrática y otro tipo de factores contribuyeron claramente al desencadenamiento de la crisis. En cualquier caso no se puede obviar la responsabilidad del BM y del FMI en estos procesos. De hecho, los préstamos masivos realizados durante los años sesenta y setenta se destinaron en numerosas ocasiones a financiar países con regimenes dictatoriales, militares y autoritarios (los gobiernos militares de numerosos países de América Latina como Brasil, Argentina o Chile, la dictadura de Suharto en Indonesia, el régimen de Apartheid de Sudáfrica, etc.). Los organismos internacionales, en búsqueda de aliados estratégicos en el sur, no realizaron ningún tipo de control de los préstamos otorgados que, a menudo, se utilizaron para financiar grandes inversiones públicas que eran prestigiosas desde un punto de vista político pero que poco contribuyeron a generar las condiciones de desarrollo de los países del sur y a crear los recursos necesarios para hacer frente al servicio de la deuda. En muchas ocasiones, además, el dinero de los préstamos se utilizó para financiar la expansión militar o fue la base de importantes fugas de capitales.

³⁶ Los PAE's y los préstamos para su aplicación se engloban bajo diversas denominaciones y modalidades. Las principales son las siguientes: los *Extended Fund Facilities*, los *Structural Adjustment Loans*, los *Sectoral Adjustment Loans* y los *Structural Adjustment Facilities*. En este trabajo de investigación nos referimos a Planes de Ajuste Estructural como término genérico para englobar el conjunto de modalidades que existen en su interior.

³⁷ Tal como indica Hoogvelt (2001) entre 1980 y 1990 los préstamos para ajuste estructural aumentaron de 7 a 187 en 60 países. Más aún, sólo en 1980 los planes de ajuste se implementaron en 29 países del África Sub-Sahariana (Hoogvelt, 2001: 181).

necesarios para modificar la estructura de la economía y poder mantener tanto la tasa de crecimiento como la viabilidad de su balanza de pagos a medio plazo” (Woodhall, 1994: 29). Con este objetivo, los PAEs engloban dos grandes campos de intervención: los programas de estabilización y las reformas estructurales. Los **programas de estabilización** son medidas de choque que pretenden corregir los déficits de los presupuestos públicos, reestablecer el equilibrio de la balanza comercial y controlar la inflación de los países afectados por la crisis. Se trata de políticas orientadas a alcanzar la estabilidad a corto plazo a través de la gestión de la demanda. Las **reformas estructurales**, en cambio, son políticas orientadas a modificar la estructura productiva de los países del sur para conseguir un crecimiento económico sostenible a medio y largo plazo. Estas políticas incluyen medidas como la privatización, la descentralización, la reducción del gasto público o la liberalización financiera y comercial. Tal como indica Samoff (1994b) los PAEs se pueden resumir en austeridad, reorganización económica y reducción del presupuesto gubernamental.

Las medidas impuestas bajo los Planes de Ajuste son un claro ejemplo de la ortodoxia neoliberal y se constituyen en el mecanismo central para la aplicación del paradigma neoliberal de desarrollo de los países del sur. En palabras de Mundy (2002), durante este periodo el BM se convirtió en el “centro del resurgimiento neoclásico” en el campo de desarrollo, siendo más responsable que tal vez ninguna otra organización en el desarrollo del Consenso de Washington (Mundy, 2002: 488). De hecho, tal como señalamos anteriormente, el término de Consenso de Washington se acuñó precisamente para referirse a la agenda de política económica desarrollada por los organismos financieros internacionales bajo los Planes de Ajuste Estructural.

El punto de partida sobre el que se apoyó el BM para aplicar los PAEs era la convicción de que la “excesiva” intervención estatal era la causa principal de los problemas financieros de los países en desarrollo. El estado se consideraba incapaz de regular la economía e insertarla en el mercado mundial y de gestionar simultáneamente las cuestiones sociales, con lo cual se deslegitimó su papel y se le asignó una función puramente subsidiaria. El rol del estado quedó reducido a generar las condiciones necesarias para garantizar el buen funcionamiento del mercado (fundamentalmente a través de la privatización y la desregulación). Más aún, la reducción del gasto público se presentó como un requisito ineludible para asegurar la estabilidad, el desarrollo y el crecimiento económico. En este contexto, tal como afirma Papadópulos (1999), el ajuste estructural lejos de ser un factor de naturaleza simplemente económica, implicó una redefinición global del campo político-institucional y de las relaciones sociales del capitalismo contemporáneo. En efecto, más allá de sus objetivos formales, los Planes de Ajuste escondían unas finalidades mucho más amplias orientadas a integrar a los países del sur dentro de la economía mundial (Bonal, 2002b), a reconstruir los marcos de

referencia políticos del keynesianismo (Leftwich, 1993; Jones, 2006) y a mantener y expandir el control sobre los países del sur (Papadópulos, 1999; Hoogvelt, 2001).

Las prescripciones políticas asociadas a los planes de ajuste obligaron a reconfigurar las agendas políticas de los países en desarrollo. Independientemente de sus condiciones sociales, económicas y políticas particulares, todos se tuvieron que adaptar al paradigma neoliberal de desarrollo. Los mecanismos de mercado fueron la receta universal para diseñar las políticas educativas y sociales. Tal como señala Bonal (2002a), la extensión de los préstamos condicionados generó importantes cambios tanto en la forma de elaboración de la política educativa como en los propios contenidos de la misma³⁸. Por una parte, el BM introdujo nuevas formas de gobernabilidad educativa, transfiriendo la responsabilidad de las decisiones educativas desde el nivel nacional hacia el nivel supranacional. “En contraste con los procesos de *préstamo de políticas* o *aprendizaje de políticas*³⁹, el mecanismo de imposición propio de los préstamos condicionados deja a la negociación política en un lugar residual y transfiere el poder de decisión al nivel multinacional” (Bonal, 2002a: 4). Por otra parte, el BM alteró sustancialmente el *mandato* de los sistemas educativos, limitando la finalidad de la educación a la búsqueda de la competitividad. Bajo el Consenso de Washington adquieren prioridad las reformas orientadas a la financiación y a la competitividad, dejando en segundo lugar las reformas educativas orientadas a la equidad. El modelo neoliberal de desarrollo se había transferido completamente al sector educativo.

Es más, la orientación comprensiva de las políticas de ajuste y el carácter condicionado de los préstamos generaron una gran ampliación de la capacidad de influencia del BM⁴⁰. Por una parte, y gracias a la aplicación de los préstamos de ajuste, el BM consiguió expandir su rol hacia

³⁸ Joel Samoff (1994a) realiza un análisis excelente de las dos dimensiones de impacto de los planes de ajuste estructural en educación, esto es, el proceso de elaboración de las políticas educativas y su contenido. La tesis del autor es que una de las consecuencias más importantes de la crisis y el ajuste radica, precisamente, en las transformaciones del proceso de elaboración de la política y los cambios en la propia agenda de política educativa. Más aún, el autor reclama la naturaleza eminentemente política del proceso de elaboración y estructuración de la agenda de política educativa.

³⁹ El préstamo de políticas (*policy borrowing*) y el aprendizaje de políticas (*policy learning*) son los dos mecanismos clásicos de influencia externa sobre las políticas educativas nacionales. Para un análisis detallado de los mecanismos de influencia externa sobre la política educativa y de sus cambios bajo un contexto de globalización ver Roger Dale (1999).

⁴⁰ El ajuste estructural no sólo aumentó la capacidad de influencia del BM, sino que en términos generales aumentó el rol de los organismos internacionales en la financiación de la educación. Según Samoff (1994a) esto es un efecto de las consecuencias que tuvo la crisis y el ajuste sobre las posibilidades de elaboración y aplicación de las políticas educativas. Es decir, los efectos que tuvo la crisis económica sobre la reducción de los recursos públicos de los países del sur les obligó a buscar recursos adicionales en el exterior para poder mantener su expansión educativa. Una de las consecuencias de este proceso, tal como han señalado Samoff (1994a), Samoff y Sumra (1994), Bonal (2002b) y Morrow y Torres (2000) ha sido el paso de la planificación educativa al marketing. Samoff (1994a) resume perfectamente este proceso con la siguiente frase: “tal como los fabricantes buscan nuevos clientes, los educadores buscan benefactores. Proveer asistencia educativa se ha convertido en un gran negocio” (Samoff, 1994a: 232).

nuevos campos de intervención mucho más amplios que aquellos disponibles con la clásica financiación de proyectos. Las reformas sectoriales e institucionales pasaron a formar parte habitual de la cartera de financiación del Banco, permitiéndole expandir su capacidad de intervención hacia todas las áreas del sector en cuestión. Por otra parte, el mecanismo de condicionalidad utilizado para promover (o imponer) la ortodoxia neoliberal, le permitió asegurar la aplicación de determinadas políticas coherentes con su orientación ideológica y sus prioridades de intervención. Asimismo, la condicionalidad hizo posible que el BM se empezara a involucrar en áreas con un claro contenido político, yendo mucho más allá de un tipo de intervención puramente técnica, destinada a financiar determinados proyectos. El BM había dejado de ser un organismo vinculado exclusivamente con el multilateralismo económico y había empezado a intervenir decididamente en el área del multilateralismo político. El resultado de este proceso fue que a mediados de los años ochenta el Banco Mundial se había convertido en el organismo internacional con mayor capacidad de intervención en el sector educativo de los países del sur y con más influencia sobre la agenda global de desarrollo.

2.2.1.2. Ajuste estructural, educación y pobreza

Una de las primeras consecuencias del nuevo mandato del BM bajo el paradigma neoliberal de desarrollo fue **eliminar la pobreza de su foco de intervención** (Jones, 2006). La retórica dominante durante la presidencia de McNamara había desaparecido completamente de la agenda del Banco. Bajo la hegemonía del Consenso de Washington, se daba prioridad a la estabilización macroeconómica, a las políticas pro-exportación y a la liberalización financiera y comercial, considerados factores fundamentales para el crecimiento económico. Una vez conseguido el crecimiento, se afirmaba que éste permitiría reducir automáticamente la pobreza y, por tanto, no se planteaba la necesidad de ningún tipo de política redistributiva. Tal como señala Mundy (2002) “se asume que una vez activado el crecimiento económico por medio del mercado y una vez eliminadas las distorsiones gubernamentales, la demanda de fuerza de trabajo entre los sectores más pobres aumentará, mejorando de este modo su poder adquisitivo y su nivel económico” (Mundy, 2002: 488).

Bajo el supuesto del “efecto goteo” (*trickle down effect*) se entendía que los efectos del crecimiento se irían derramando progresivamente por todo el entramado social y que a largo plazo permitiría mejorar las condiciones de vida de toda la población. Más aún, el efecto goteo se consideraba suficientemente fuerte como para compensar los efectos de la reducción del gasto público tanto en el terreno educativo como en otras políticas sociales. Como indica Bonal (2003a; 2004), se asumía que las mejoras de eficiencia derivadas de la reducción del sector público y del aumento de la provisión privada serían por sí mismas generadoras de demanda de

empleo y, en consecuencia, conducirían a la integración social de los sectores sociales más desfavorecidos.

Bajo el paradigma neoliberal de desarrollo, por tanto, la forma de abordar la pobreza coincide plenamente con el paradigma clásico de la teoría de la modernización. El crecimiento económico se considera suficientemente fuerte por sí mismo para reducir la pobreza y no se contempla la posibilidad de aplicar ningún tipo de política redistributiva. De hecho, ni siquiera se plantean políticas de asistencia selectiva dirigidas a los sectores sociales más vulnerables. La focalización no entra dentro de la agenda de intervención. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que bajo la teoría de la modernización el estado era un agente clave de desarrollo y, por tanto, intervenía de forma decidida en aspectos económicos, sociales y educativos. Bajo el paradigma neoliberal de desarrollo, en cambio, el estado ha sido sustituido por el mercado. Esta diferencia tiene una importancia crucial para valorar los efectos de la relación entre crecimiento y pobreza establecida por ambos paradigmas de desarrollo. La omisión de políticas redistributivas y de lucha contra la pobreza puede tener impactos mucho más nocivos bajo el paradigma neoliberal de desarrollo, debido precisamente a la práctica desaparición del estado como agente de protección social y bienestar.

De hecho, la relación entre crecimiento económico y reducción de la pobreza establecida por el BM bajo el CW ha sido puesta en duda por parte de numerosos analistas (Cornia et al., 1987; Stewart, 1995; Chossudovsky, 1997; Hoogvelt, 2001; Touissant, 2004; etc.). Los Planes de Ajuste no sólo no disminuyeron la pobreza sino que en términos generales aumentaron las tasas de pobreza y desigualdad en la mayoría de países donde se aplicaron y, además, fueron incapaces de garantizar el crecimiento económico⁴¹. Es más, desde principios de los años ochenta, la deuda externa de los países en desarrollo no ha hecho más que aumentar. Tal como indica Michel Chossudovsky (1997) a mitades de los años ochenta los países en desarrollo se habían convertido en exportadores netos de capital a favor de los países ricos. Es decir, el pago de la deuda era superior a las transferencias totales de capital hacia el Tercer Mundo, contando los préstamos, la inversión extranjera directa y la asistencia al desarrollo. Hoogvelt (2001) concreta esta información con el siguiente dato: a mediados de los años ochenta la transferencia total de recursos del Sur al Norte era de 250 billones de dólares, lo que representa un volumen cuatro veces superior al Plan Marshall (Hoogvelt, 2001: 180).

Evidentemente, los factores nacionales también contribuyeron a esta situación y, por tanto, no se puede negar su importancia para entender los impactos del ajuste sobre las tasas de pobreza,

⁴¹ En África Subsahariana, por ejemplo, el ingreso per cápita de toda la región cayó un 30% en el periodo 1980-88 (Hoogvelt, 2001: 182)

crecimiento y desigualdad. Asimismo, las tendencias generales a las que nos hemos referido no excluyen la diversidad de situaciones entre países y regiones. El grado de desarrollo económico de diversos países, el momento concreto en que se aplicaron las reformas de ajuste estructural o la actuación de los gobiernos nacionales, pueden explicar, entre otros factores, la diversidad en el grado de extensión e intensidad de los impactos del ajuste estructural. En cualquier caso, sean cuales sean las causas concretas para explicar los efectos del ajuste en determinados países y regiones, y siendo conscientes de la importancia de contemplar los factores nacionales, lo que parece ser una evidencia ampliamente reconocida por los analistas es que las reformas aplicadas por el BM y el FMI bajo los auspicios del Consenso de Washington tuvieron unas consecuencias nefastas para la pobreza y el desarrollo. Ésta es la paradoja de los Planes de Ajuste Estructural: “diseñados teóricamente para contribuir al desarrollo económico de los países menos desarrollados e insertarlos en la economía global, su aplicación es la principal causa de la reproducción del subdesarrollo” (Bonafant, 2002b: 5).

La **aproximación del BM al sector educativo** durante el periodo de ajuste presentó un carácter absolutamente diferente que el enfoque sobre cuestiones de pobreza. Durante los años ochenta el sector educativo se convirtió en una área central para el Banco (Jones, 2006) y, aunque parezca paradójico, fue precisamente en la época de ajuste cuando más aumentaron sus créditos educativos. En contra de un marco que recomendaba políticas de extrema austeridad, el BM incrementó los préstamos para el sector educativo y otros sectores sociales (Bonafant, 2004) y aplicó un enfoque mucho más expansivo y doctrinario sobre la financiación educativa (Mundy, 2002). El principal factor para explicar este cambio radica precisamente en las características de los préstamos de ajuste. Con los préstamos de ajuste estructural el BM dio prioridad a la financiación de reformas sectoriales frente a la clásica financiación por proyectos y este hecho no sólo permitió aumentar los créditos destinados al sector educativo, sino que sobre todo generó una gran expansión de la influencia del Banco en el sector⁴². Los créditos para reformas sectoriales permitieron al Banco intervenir en todas las áreas (evaluación, currículum, financiación, formación, etc.) y niveles (primaria, secundaria, superior, etc.) del sistema educativo, aumentando enormemente su capacidad de decisión y acción dentro del sector. El resultado fue que los préstamos educativos para el periodo 1980-89 se mantuvieron constantes alrededor del 4'5% del total de préstamos concedidos por el Banco (Mundy, 2002).

⁴² Tal como indica Helleiner (1986; citado en: Mundy, 2002) en 1986 menos de la mitad de la financiación del Banco se destinaba a proyectos específicos. Más aún, la educación fue uno de los primeros sectores de trabajo del Banco que vio un cambio generalizado desde la financiación por proyectos a la financiación de tipo sectorial con un enfoque marcadamente político (Kapur et al., 1997a, 1997b).

Los cambios en el sector educativo no sólo se reflejaron en el volumen de préstamos, sino también en el tipo de intervención del Banco en el sector y en las modalidades de política educativa a las que dio prioridad. Tal como se apuntó anteriormente, el Consenso de Washington altera radicalmente el *mandato* de los sistemas educativos y, por tanto, tiene efectos directos sobre el tipo de políticas educativas aplicadas en este periodo. Como señala Jones (2006), desde principios de los años ochenta el BM tenía “un claro propósito de alterar radicalmente la construcción política de la educación a nivel mundial” (Jones, 2006: 115).

El principal cambio que se manifiesta en la agenda de política educativa del BM es la prioridad dada a la financiación de la **educación primaria**, hecho que altera por primera vez y de forma sustancial su forma de intervención en el sector. A partir de la década de los ochenta el BM abandona la lógica de planificación de mano de obra y empieza a utilizar el cálculo de las tasas de rendimiento como metodología para determinar sus prioridades de inversión educativa. A pesar de que ambas modalidades formen parte de la teoría del capital humano, utilizan metodologías de análisis diferentes y, por tanto, generan diferentes prioridades de inversión en el sector.

La prioridad atribuida a la educación primaria permitió aumentar la credibilidad y legitimidad del Banco en dos aspectos cruciales: por una parte, era una política apoyada en argumentos técnicamente incuestionables⁴³, enmarcados en el paradigma dominante de la economía de la educación; por otra parte, hacía aparecer al Banco como una institución preocupada por la ampliación de las oportunidades educativas (Bonafant, 2002b). Esta política, sin embargo, tal como se abordó desde la óptica del Banco, no se entendía como una cuestión de derechos humanos ni se relacionaba con la disminución de las desigualdades sociales o educativas. Al contrario, se asociaba con una lógica puramente económica. Los cálculos realizados a partir de las tasas de rendimiento permitían demostrar que los beneficios sociales de la inversión en educación primaria eran superiores a los de los niveles educativos superiores y, por tanto, constituían una base racional y eficiente para planificar la inversión en el sector. Tal como afirma Jones (2006), “no era una discusión sobre la relativa importancia de la educación primaria, secundaria, técnica o superior en sí mismas; era una discusión sobre cuál debería recibir más apoyo por parte de los ministros de economía” (Jones, 2006: 114). Priorizar la inversión en educación primaria significaba exclusivamente que dicho sector debía ser prioritario en los presupuestos

⁴³ A pesar de que el BM presenta la metodología de las tasas de retorno como técnicamente incuestionable, Paul Bennell (1996) ofrece numerosas evidencias sobre los problemas asociados con esta metodología de cálculo. Los principales problemas identificados por el autor son los siguientes: la falta de disponibilidad de datos, la poca fiabilidad de los mismos y, sobre todo, la sobreestimación de los beneficios sociales de la educación básica como consecuencia de subestimar los costes de oportunidad derivados de la inversión educativa.

gubernamentales nacionales. Unos presupuestos, sin embargo, que se habían reducido sustancialmente como repercusión de los planes de ajuste estructural y que, por tanto, limitaban drásticamente las posibilidades de intervención en el sector.

En efecto, uno de los impactos principales de los planes de ajuste fue la drástica reducción del gasto público, limitando los recursos disponibles para financiar la educación. Tal como han denunciado diversos autores (Reimers y Tiburcio, 1993; Carnoy y Torres, 1994; Samoff, 1994b; Woodhall, 1994; etc.), la mayoría de países que aplicaron planes de ajuste estructural vieron reducidos los recursos para educación durante la década de los ochenta. La reducción presupuestaria tuvo serios efectos en el sector educativo, entre los que destacan la limitación de las posibilidades de expansión educativa, la reducción de los salarios del profesorado y la mayor concentración del alumnado dentro de las aulas. Esta situación afectó negativamente a la calidad y a la equidad de los sistemas educativos y los condujo en muchos casos “a una situación de choque” (Samoff, 1994b: 11). En palabras de Lewin y Berstecher (1989; citados en Woodhall, 1994) “en muchos sistemas el colapso no es una posibilidad distante, sino una realidad diaria” (Woodhall, 1994: 35).

Hay que tener en cuenta, además, que la prioridad dada a la educación primaria fue acompañada por la recomendación de privatizar los niveles educativos superiores (secundaria y universidad) y de aumentar la participación de las familias en la financiación de la educación. De hecho, el BM defendió la privatización de la educación como una forma para compensar la reducción del gasto público sin afectar a las posibilidades de expansión de la escolarización⁴⁴. Hay que recordar que en un contexto de globalización los niveles educativos juegan un papel crucial en la competitividad nacional y, por tanto, es importante disponer de población con niveles educativos elevados. Desde la óptica del BM, la privatización de los niveles educativos superiores se presentó como la mejor solución para asegurar el proceso de expansión educativa y garantizar, con ello, la competitividad internacional del país en cuestión. Por otra parte, la privatización se defendía en base a una supuesta mayor efectividad de las escuelas privadas respecto a las escuelas públicas y, curiosamente, se asoció también con un argumento de equidad. Dado que son los grupos sociales más favorecidos los más representados en los niveles educativos superiores, la privatización se presenta como una manera para compensar la regresividad del gasto público en estos niveles de enseñanza (Bonal, 2002b).

⁴⁴ El BM propone diversas soluciones para compensar la caída del gasto público educativo, entre las que destacan: la privatización, el aumento de la eficiencia y la recuperación de costes, aumentando la contribución de las familias en la financiación de la educación. Estas reformas, además, han ido acompañadas a menudo de la introducción de mecanismos de cuasi-mercado, como el cheque escolar o la libertad de elección de centro educativo. Para una crítica sobre la concepción e impactos de estas medidas véase Woodhall (1994).

En 1986, el BM publicó un documento (*Financing Education in developing countries: An exploration of policy options*) que a pesar de no adquirir el estatus de documento político oficial, definió claramente sus prioridades educativas durante este periodo: 1) cubrir el coste de la educación superior a través de las cuotas de los usuarios y reasignar el gasto público en educación hacia el nivel con mayores beneficios sociales, la educación primaria; 2) desarrollar un mercado de crédito para la educación, junto con becas educativas selectivas, especialmente para educación superior; 3) descentralizar la gestión de los sistemas educativos, y estimular la expansión de escuelas no gubernamentales y financiadas por la comunidad para estimular la competitividad, la mejora de la eficiencia y la calidad (WorldBank, 1986). Hay que tener en cuenta, además, que todas las negociaciones de préstamos posteriores a la publicación de este documento requirieron como condición la aceptación de los principales argumentos del mismo (Jones, 1992, 2006). Según Mundy (2002), la publicación de este documento, junto con otro documento igualmente significativo de la época y basado en las mismas recomendaciones, *Education in Sub-Saharan Africa* (WorldBank, 1988), permitió por primera vez que el sector educativo del Banco adquiriera “el tipo de muscularidad económica demandada a través de la organización como un todo” (Mundy, 2002: 490). Tal como argumenta la autora, a pesar de que la financiación educativa de la época permaneció relativamente baja, la gran aceptación institucional de la nueva agenda educativa se reflejó en el aumento constante de los préstamos destinados a educación primaria y en la inclusión de la privatización y de la recuperación de costes en muchos de los préstamos para el sector educativo.

Estas “recomendaciones” (o prescripciones) educativas fueron la base de intervención del BM en el sector educativo durante los años ochenta y constituyeron la base de lo que Heyneman (2003) define como el “**menú breve de política educativa**” (Heyneman, 2003: 325). Más aún, en palabras de Jones (1997) los programas de ajuste estructural son “una señal de las posibilidades deterioradas para el desarrollo de la educación y un instrumento que, como mínimo en el sentido inmediato, hace extremadamente difícil promover el desarrollo educativo” (Jones, 1997: 124).

De hecho, numerosos estudios han puesto en evidencia los efectos negativos de los planes de ajuste estructural en el sector educativo (Reimers y Tiburcio, 1993; Carnoy y Torres, 1994; Ilon, 1994; Reimers, 1994; Samoff, 1994b; Woodhall, 1994; Carnoy, 1995; Bonal, 2002b; Jones, 2006; etc.). Dichos estudios no se han limitado a resaltar los impactos directos del ajuste estructural sobre la educación. Es decir, aquellos que se derivan de las condiciones impuestas por el BM y el FMI para acceder a la financiación y a los que nos hemos referido hasta el

momento⁴⁵. Paralelamente, han resaltado la importancia de los impactos educativos indirectos, es decir, aquellos que se derivan de los efectos que generan los PAEs en el contexto económico y social y que, por tanto, no son consecuencia directa de políticas o programas sectoriales.

Entre los principales impactos indirectos de los planes de ajuste sobre la educación destaca especialmente el aumento de los costes privados para hacer frente a la educación. En efecto, la caída de la renta familiar como resultado de las políticas de reestructuración económica⁴⁶ ha aumentado el coste de oportunidad de la inversión educativa, especialmente en las áreas más pobres y desaventajadas. Es decir, si los ingresos familiares son inferiores, se incrementa la necesidad de que los niños dejen de asistir a la escuela y contribuyan a la renta familiar con su trabajo. La caída de la renta familiar, además, genera un aumento de los costes de ciertos bienes educativos, tales como textos escolares, transporte o libros, generalmente financiados por la familia. El resultado es que los costes directos de la enseñanza soportados por la familia aumentan de forma significativa (Bonal, 2002b). El efecto combinado de estos dos factores – aumento del coste de oportunidad y aumento de los costes directos para hacer frente a la educación–, tal como señalan Reimers y Tiburcio (1993) es el aumento de la presión para sacar a los niños de la escuela y enviarlos a trabajar.

Por otra parte, los efectos de los planes de ajuste sobre el mercado laboral (aumento del desempleo y del trabajo informal, caída de los salarios, etc.) han tenido efectos significativos sobre los incentivos para invertir en educación, alterando la demanda educativa de los diferentes sectores sociales. La liberalización de los mercados y la eliminación de las barreras para la libre circulación de bienes, servicios y capitales ha sido un componente central de las reformas aplicadas bajo los PAEs. Los estados han sido forzados a abrir sus fronteras, a atraer capital extranjero y a crear las condiciones para la permanencia de este capital. Con este objetivo, muchos países han introducido reformas en los mercados laborales, basadas en la reducción salarial y la desregulación. De hecho, uno de los principales efectos de la liberalización económica ha sido la polarización salarial en función de diferentes niveles de calificación. Como comentamos anteriormente, la caída salarial de los trabajos menos cualificados genera

⁴⁵ Junto con los efectos directos que hemos analizado en este trabajo de investigación pueden identificarse otros impactos derivados directamente de las medidas impuestas por el BM a través de los PAEs. Entre los más significativos destacan: la descentralización de la educación, la extensión de los sistemas de evaluación educativa y el aumento de la presión sobre el profesorado. Para un análisis detallado sobre estas tres medidas de reforma educativa véase Bonal (2002b). Carnoy y Torres (1994), en particular, analizan los efectos de los PAES sobre el empeoramiento de las condiciones laborales del profesorado en el caso de Costa Rica.

⁴⁶ Woodhall (1994) señala que los efectos de ajuste sobre la caída de la renta familiar son resultado de la interacción entre diferentes factores, entre los que incluye: el aumento del desempleo, la caída de los salarios, el aumento del precio de la comida y de otros bienes básicos y el aumento del coste del transporte, la energía, la salud u otros servicios sociales básicos.

una reducción de los beneficios de los niveles educativos inferiores y un consecuente aumento de la demanda por niveles educativos superiores.

El efecto de esta situación para las clases bajas y los colectivos pobres es generalmente la desincentivación, afectando de forma negativa a la importancia percibida de la inversión educativa (Samoff, 1994b). Si la educación básica (único nivel educativo al que a veces pueden acceder los sectores más desaventajados, debido entre otros factores, a la tendencia a privatizar los niveles educativos superiores) no es una garantía para conseguir un trabajo asalariado de calidad y además aumentan los costes asumidos por las familias para hacer frente a la escolarización, el resultado, a menudo, es la deserción. Tal como indica Morrisson (2002) las familias pobres no sólo son sensibles a los costes y a la calidad de la educación, sino también a la utilidad futura de la misma. Según el autor, si las familias no perciben que la inversión educativa les va a servir para su futuro y para el acceso a posibles puestos de trabajo, se genera una desmotivación que generalmente se traduce en deserción. Los efectos de estos procesos sobre la clase media son muy diferentes. Para las clases medias, dada su mayor capacidad elección, la oferta de enseñanza secundaria privada se presenta como la mejor opción para acceder a universidades de calidad y posicionarse favorablemente en un mercado laboral sumamente fragmentado (Bonaf, 2002b). Uno de los efectos adicionales de esta situación es la menor disposición de las clases medias a financiar a través de sus impuestos unos servicios educativos que prácticamente no utilizan, hecho que genera a su vez una progresiva caída de la calidad de la educación (Ilon, 1994). En definitiva, los efectos del ajuste sobre las pautas de demanda educativa de diferentes clases sociales muestran el incremento de la estratificación de las oportunidades educativas.

Reimers y Tiburcio (1993) sintetizan perfectamente los efectos del ajuste estructural en el sector educativo con la siguiente expresión:

“El impacto del ajuste debería valorarse no sólo en términos de lo que se deterioró, sino también en términos de aquello que no mejoró (...). Los costes de ajuste para el sector educativo no fueron sólo costes directos, sino también los costes de las oportunidades perdidas” (Reimers y Tiburcio, 1993: 51).

2.2.2. El post-Consenso de Washington: ¿un nuevo paradigma de desarrollo?

Los PAEs permitieron una expansión sin precedentes de la capacidad de influencia del BM. Desde mediados de los años ochenta el Banco se había consolidado no sólo como el mayor proveedor de fondos para el desarrollo educativo, sino también como la única organización internacional con suficiente capacidad, poder y recursos para coordinar las iniciativas globales en el ámbito de desarrollo de la educación (Mundy, 2002). El BM había conseguido desplazar

completamente a la UNESCO como agencia líder en el terreno educativo y se había convertido en el organismo con mayor visibilidad en el panorama educativo internacional (Torres, 1998).

Desde finales de los años ochenta, sin embargo, las políticas del BM y el rol de la institución como un todo se vieron envueltas en una creciente crisis de legitimidad. El resultado agregado del ajuste, lejos de lo esperado por los organismos internacionales, tuvo unos efectos nefastos para la mayoría de países que llevaron a cabo su aplicación, generando un aumento de las críticas al Banco desde diversos sectores. En 1987 Cornia et al. publicaron un informe para la UNICEF titulado precisamente *Adjustment with human face* (Cornia et al., 1987). Dicho documento presentó una contundente crítica sobre los efectos del ajuste estructural y, en particular, puso en evidencia sus impactos adversos sobre los sectores sociales más débiles y desfavorecidos. El estudio, además, permitió demostrar que los PAEs no habían reestablecido el crecimiento y reivindicó la urgencia de incorporar la dimensión humana como un objetivo explícito de las medidas de ajuste. Las críticas y propuestas de *Adjustment with human face* contribuyeron claramente a aumentar la sensibilidad internacional acerca de la dureza de las políticas de ajuste y permitieron cuestionar la legitimidad del modelo neoliberal de desarrollo. A partir de este momento, numerosas investigaciones han reforzado las críticas sobre el ajuste estructural, han denunciado el papel jugado por el BM y el FMI y han reclamado nuevas políticas donde primara la búsqueda del bienestar.

A final de los años ochenta, además, se empezó a manifestar el éxito del modelo de desarrollo de los países asiáticos, hecho que contribuyó a ampliar las críticas respecto a la actuación del BM y a expandir las demandas para incrementar el papel del estado en el proceso de desarrollo (Wade, 1990). Tal como señalan Fine et al. (2001) la única parte del mundo que parecía haberse salvado de la crisis y mantener elevadas tasas de crecimiento era el este y el sudeste asiático. La paradoja era evidente: estos países no habían seguido las prescripciones del CW y habían mantenido un fuerte rol intervencionista por parte del estado.

Este contexto de crisis de legitimidad, supuso un punto de inflexión en la política del BM y generó una reorientación de sus discursos y agendas de acción. Una “nueva” agenda de desarrollo, más amplia y heterodoxa, se empezaba a consolidar para solucionar los problemas del excesivo mercantilismo del Consenso de Washington. Esta “nueva” agenda se conoce, desde final de los años noventa, con el nombre de **“Post-Consenso de Washington”** (PCW). El primero en utilizar el concepto de PCW fue Joseph Stiglitz (antiguo economista jefe del BM) en una conferencia impartida a principios de 1998 y titulada *“More instruments and broader goals: Moving toward the post-Washington Consensus”* (Stiglitz, 1998b). Con este título, Stiglitz reclamaba una nueva agenda para el desarrollo económico con un alcance, unos objetivos y unos instrumentos más amplios. El PCW no sólo debía ampliar el concepto de desarrollo más

allá del crecimiento económico, sino que sobre todo debía alterar la relación entre estado y mercado, posibilitando la complementariedad entre ambos y estableciendo un mayor espacio de intervención estatal.

En cualquier caso, Fine (2001a; 2001b) argumenta que en términos políticos el PCW no difiere radicalmente del CW. La intervención estatal se sigue reduciendo a solucionar las imperfecciones del mercado y, por tanto, sigue alejándose profundamente del modelo keynesiano de desarrollo. “El nuevo consenso utiliza más variables en un ámbito más amplio y menos dogmático que el anterior. Sin embargo, sigue destacando su estrechez intelectual y su reduccionismo” (Fine, 2001b: 4). Según Fine (2001b; 2001a) y Fine et al. (2001) la nueva propuesta es reduccionista tanto por su concepción del comportamiento individual como por su concepción de las imperfecciones del mercado basadas exclusivamente en problemas de información. Con este análisis todo depende de la buena información y de las elecciones racionales y se omiten del análisis las variables relacionadas con el poder, la clase social y la desigualdad.

La valoración del PCW, de hecho, ha generado numerosos debates académicos. Algunos autores afirman que el PCW representa un cambio significativo en las teorías y prácticas de desarrollo e incluso argumentan que representa un nuevo cambio de paradigma en los marcos de referencia sobre el desarrollo. Desde esta posición, el PCW supone un modelo de desarrollo sustancialmente diferente al neoliberalismo (Stiglitz, 1998a; Gore, 2000; Pender, 2001; Booth, 2003; Driscoll y Evans, 2005; etc.). Otros autores, en cambio, valoran el PCW como una continuación del CW, como un mecanismo para suavizar su fachada sin alterar sus tesis y propuestas fundamentales. Desde este punto de vista, el PCW se percibe como una estrategia para hacer frente a la crisis de legitimidad internacional y no altera la esencia del paradigma neoliberal dominante. (Fine, 2001b, 2001a; Fine et al., 2001; Cammack, 2004; Weber, 2004; Soederberg, 2005; etc.). Antes de posicionarnos en este debate analizaremos con detalle cuáles han sido los cambios concretos en la agenda del Banco a partir de la década de los noventa. Este análisis permitirá entender las características de la “nueva” agenda de desarrollo y valorar su capacidad para distanciarse de las propuestas neoliberales dominantes bajo el Consenso de Washington.

2.2.2.1. La “nueva” agenda del Banco Mundial en los años noventa

El *World Development Report* publicado por el BM en 1990 representa el primer cambio en su agenda de intervención. El discurso utilizado, los temas tratados y las políticas planteadas representan un cambio fundamental respecto a los documentos anteriores e introducen una nueva retórica para abordar los problemas de desarrollo. Dicho documento, publicado con el

título explícito de *Poverty* (WorldBank, 1990), plantea por primera vez la posibilidad de aplicar estrategias complementarias al modelo de desarrollo centrado en el mercado y reconoce, de forma absolutamente novedosa, el impacto excesivamente duro de las políticas de ajuste estructural sobre los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Bajo el nuevo orden de prioridades, la lucha contra la pobreza se convierte en uno de los objetivos centrales del Banco. Más aún, en lugar de confiar en las virtudes del crecimiento económico para reducir la pobreza de forma automática, establece un marco político para conseguir dicho objetivo. Es decir, define políticas específicas dirigidas directamente a combatir la pobreza.

A partir de los años noventa, por tanto, el BM recupera la esencia de la propuesta de Redistribución con Crecimiento del mandato de McNamara: **el foco en los pobres**. En esta ocasión, sin embargo, las nuevas propuestas de lucha contra la pobreza tendrán un impacto decisivo tanto en el tipo de políticas aplicadas por el Banco como en su propio rol como agencia líder en el panorama de desarrollo educativo internacional. El foco en los pobres no sólo será el eje estratégico del PCW sino que permitirá al BM recuperar la legitimidad perdida por la aplicación del ajuste estructural y liderar la configuración de la nueva agenda educativa global de lucha contra la pobreza.

Desde principios de 1990 el BM establece dos grandes estrategias para alcanzar su nuevo objetivo prioritario de reducción de la pobreza: en primer lugar, promover un modelo de crecimiento que asegure el uso productivo del recurso más abundante de los pobres, el trabajo; en segundo lugar, proveer educación y salud básica para la población pobre. El primer componente provee oportunidades, mientras que el segundo incrementa la capacidad de los pobres para aprovechar dichas oportunidades (WorldBank, 1990: iii). Según la propuesta del Banco, se trata de dos componentes absolutamente complementarios que se refuerzan mutuamente. Esta estrategia, además, se complementa con la implementación de transferencias focalizadas para los sectores pobres y con las redes de seguridad. Canalizar y concentrar los recursos hacia la población pobre se había convertido en la estrategia política dominante del BM y las políticas focalizadas ocupaban un lugar estratégico en este nuevo orden de prioridades⁴⁷.

Tal como señala Fernando Filgueira (2001b), el BM utilizó dos grandes argumentos para explicar la centralidad atribuida a los programas sociales para los pobres: por una parte, la focalización permitía compensar a los sectores sociales más afectados por el ajuste estructural

⁴⁷ La nueva estrategia del Banco se traduce rápidamente en su cartera de préstamos, hasta el punto de que a finales de los años noventa los préstamos dirigidos a las redes de seguridad, las transferencias focalizadas y los fondos de emergencia representaban casi la mitad de los préstamos de ajuste estructural del Banco Mundial (Mundy, 2002).

sin generar un aumento excesivo del gasto social. En un contexto marcado por la necesidad de reducción de costes, esta medida se presentaba como la mejor solución para reorientar la asignación del gasto público de forma más eficiente; por otra parte, se defendió la focalización como un mecanismo que permitía llegar de forma más eficaz a los sectores más pobres y necesitados de la sociedad. Desde este punto de vista, era un mecanismo que contribuía de forma clara a la equidad social. Con estos argumentos el BM no sólo consiguió gestionar las críticas existentes sobre su gestión sino que al mismo tiempo se presentó como un organismo preocupado por el bienestar social, el principal agente de lucha contra la pobreza a escala global.

En el *World Development Report* del 2000/2001, *Attacking Poverty*, el BM define explícitamente su deseo de convertirse en la institución internacional encargada de supervisar el “bienestar global” y establece diversas estrategias y prioridades para apoyar dicho objetivo. En particular, propone una estrategia de lucha contra la pobreza basada en la adopción de políticas en tres esferas: la potenciación, la oportunidad y la seguridad (WorldBank, 2001b). Entre las múltiples recomendaciones y propuestas políticas definidas, destacan las siguientes: la reorientación del gasto público hacia los sectores pobres, los estímulos para alentar la participación de los colectivos pobres en la toma de decisiones, las medidas para reducir la vulnerabilidad de los pobres y ayudarlos a afrontar los riesgos, las propuestas de intervenciones focalizadas en programas sociales y la aplicación de políticas compensatorias y de discriminación positiva (WorldBank, 2001b). Las medidas definidas para luchar contra la pobreza, como se puede observar, se caracterizan por su amplitud y diversidad. Dicho documento, además, muestra la mayor receptividad del Banco respecto a las implicaciones sociales del crecimiento económico y analiza con detalle las relaciones entre crecimiento, pobreza y desigualdad⁴⁸. Este hecho, como indica Bonal (2004), refleja la tendencia hacia una aproximación menos ortodoxa para abordar los problemas asociados con la pobreza y el desarrollo.

Todos los *World Development Report* publicados hasta la fecha contribuyen a desarrollar y a consolidar el “nuevo mandato” de lucha contra la pobreza del BM. En particular destacan el del año 2004, titulado *Making Services Work for Poor People*, y el del año 2006 titulado *Equity and Development*. El primer documento se centra específicamente en la necesidad de garantizar el acceso a servicios básicos por parte de los pobres (sobre todo en educación y salud)⁴⁹ como una

⁴⁸ El capítulo 3 del *World Development Report* 2000/2001 se titula *Growth, Inequality and Poverty* y se desarrolla en base a una pregunta central: “¿Por qué similares tasas de crecimiento están asociadas con diferentes tasas de reducción de la pobreza?” (WorldBank, 2001b: 51).

⁴⁹ El capítulo 7 del *World Development Report* del 2004 (WorldBank, 2004e) se centra íntegramente en la provisión de servicios educativos básicos para los sectores pobres y el capítulo 8 en la provisión de servicios sanitarios y de nutrición.

medida para mejorar la efectividad en la provisión del gasto público. Hay que tener en cuenta, además, que en dicho documento el BM parte de una crítica explícita a la intervención estatal. Según el Banco, la provisión de servicios sociales es una responsabilidad del estado, pero dada su dificultad para asegurar que estos servicios lleguen a los sectores más necesitados se genera el “imperativo” de reestructurar su actuación, asegurando la intervención de otros agentes sociales, tales como la comunidad, el sector privado o los socios extranjeros (WorldBank, 2004e: 3).

En el segundo documento, el BM parte de la constatación de que la desigualdad puede ser perjudicial para el crecimiento económico, el desarrollo sostenible y la reducción de la pobreza. A partir de esta constatación, se centra en la necesidad de desarrollar un modelo de desarrollo más equitativo, es decir, más atento a las necesidades de los pobres. Este modelo de desarrollo se considera más adecuado para conseguir el doble objetivo de crecimiento económico y reducción de la pobreza. En efecto, la existencia de oportunidades desiguales, tal como indica el Banco, genera capacidades desiguales para incidir en el proceso de desarrollo (WorldBank, 2006b). En este marco, la lógica de ampliación de oportunidades propuesta por el BM se orienta esencialmente a incrementar la “capacidad” de los pobres para participar en el proceso de crecimiento económico⁵⁰. Las principales recomendaciones en este ámbito son las siguientes: invertir en las capacidades humanas de los pobres⁵¹, expandir el acceso de los sectores pobres a la justicia, la tierra y las infraestructuras y promover la justicia de los mercados, de forma que pueda satisfacer las necesidades de los pobres (WorldBank, 2006b: 10-1).

Las propuestas de lucha contra la pobreza del BM y los cambios en su concepción del desarrollo obligan a preguntarse, tal como señala Bonal (2004), “¿cuánto hay de retórica y cuánto representa un cambio sustancial en la reorientación de su modelo de desarrollo?” (Bonal, 2004: 653). El elemento central para responder a esta pregunta es el siguiente: la estrategia del BM para luchar contra la pobreza y la amplitud de su aproximación al desarrollo tienen la particularidad de ser compatibles con el ajuste estructural. En efecto, el nuevo discurso anti-pobreza y las nuevas medidas políticas aplicadas en este ámbito no alteran la condicionalidad

⁵⁰ El énfasis puesto por el BM en el concepto de “capacidad” muestra la influencia de los trabajos realizados por Amartya Sen y la mayor heterodoxia del Banco para interpretar el concepto de desarrollo.

⁵¹ El capítulo 7 del *World Development Report* del 2006 (WorldBank, 2006b) se dedica íntegramente a recomendar medidas para ampliar las capacidades humanas de los pobres. Entre las principales recomendaciones del Banco destacan las siguientes: programas de intervención precoz para el desarrollo infantil, ampliación del acceso de los pobres a educación primaria y expansión el acceso de los pobres a los servicios básicos de salud. Para asegurar el éxito de las dos últimas medidas el Banco sugiere la implementación de programas focalizados sobre la oferta y la demanda y ofrece ejemplos de programas que pueden servir como “buenas prácticas” en estos campos. El Programa Bolsa Escola de Brasil y el Programa Oportunidades de México son dos de los ejemplos más utilizados. Ambos programas serán explicados con detalle en el próximo capítulo.

existente para acceder a los créditos. Es más, se sigue considerando que los efectos del ajuste son transitorios y temporales, asociados fundamentalmente con la falta de crecimiento económico de los países en desarrollo. De hecho, la nueva propuesta del Banco no modifica de forma sustancial las políticas de austeridad, estabilización y reforma estructural propias del periodo de ajuste. Al contrario, el BM se basa precisamente en la complementariedad entre ambas estrategias, esto es, la focalización de recursos y servicios hacia los pobres y la estabilización macroeconómica, como mecanismo para garantizar la participación de los pobres en el proceso de desarrollo. Tal como señala Ilon (2002), la preocupación del Banco por la lucha contra la pobreza se guía por una lógica exclusivamente económica, esto es, evitar los riesgos que comporta la pobreza para la estabilidad y el crecimiento de los mercados. Podemos concluir, por consiguiente, que las medidas aplicadas por el Banco bajo las denominadas “reformas de segunda generación” tienen la particularidad de ser compatibles con el ajuste, encajar en el modelo de desarrollo neoliberal y mantener los reducidos márgenes de intervención estatal (Fine, 2001a). Es lo que Robert Wade (1996) denomina como “el arte de mantener el paradigma”.

2.2.2.2. Educación, pobreza y focalización en el “nuevo mandato” del Banco Mundial

El “nuevo mandato” de lucha contra la pobreza del BM ha atribuido una importancia central a la educación de la población pobre, considerada como un mecanismo central para incrementar su capital humano y sus oportunidades de “activación”. La educación se considera una herramienta clave para incrementar la productividad laboral de los pobres y, consecuentemente, el crecimiento económico nacional. Dentro del nuevo orden de prioridades, por tanto, la educación no sólo se sigue manteniendo como uno de los “sectores fuertes” de la política del BM⁵², sino que se presenta como el factor central en las estrategias de desarrollo y de lucha contra la pobreza (Jones, 2006). Es durante este periodo en que por primera vez se establece una relación directa entre educación, pobreza y programas focalizados. Una relación que no sólo constituye la base de la intervención del BM durante toda la década de los noventa sino que se consolidará como el eje estratégico de la nueva agenda global de desarrollo.

Los cambios en la agenda del Banco se empiezan a reflejar en la esfera educativa a mediados de los años noventa. La publicación de *Priorities and Strategies for Education*⁵³ en 1995

⁵² Los préstamos del BM destinados a educación se duplican entre el periodo 1980-84 y 1990-94, pasando de un 4’5% a un 7’6% de la financiación total del Banco (Mundy, 2002).

⁵³ Para un análisis crítico del *Priorities and Strategies of Education* de 1995, véase el monográfico publicado por el *International Journal of Educational Development* en el año 1996, volumen 16, número 3 y en particular los artículos de Bennell (1996), Lauglo (1996) y Samoff (1996).

(WorldBank, 1995) y del *Education Sector Strategy*⁵⁴ en 1999 (WorldBank, 1999c) refleja el nuevo papel que juega la educación en la agenda del BM, entendida como inversión estratégica para la competitividad, el crecimiento y la superación de la pobreza a escala internacional. Parafraseando al Banco Mundial:

“La inversión en educación contribuye a la acumulación de capital humano, que es esencial para incrementar los salarios y mantener el crecimiento económico. La educación - especialmente la educación básica (primaria y secundaria inicial)- ayuda a reducir la pobreza incrementando la productividad de los pobres, reduciendo la fertilidad y mejorando la salud, y equipando a las personas con las habilidades que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad” (WorldBank, 1995: 1).

“Hay varias razones para argumentar que la educación es importante para mejorar la vida de las personas y reducir la pobreza. Lo hace a través de múltiples maneras, incluyendo: (1) ayuda a las personas a ser más productivas y a ganar más (porque la educación es una inversión, refuerza sus habilidades y capacidades, su capital humano); (2) mejora la salud y la nutrición; (3) enriquece sus vidas directamente; y (4) promueve el desarrollo social reforzando la cohesión social y dando a las personas mejores oportunidades” (WorldBank, 1999c: 5).

El paquete de reforma educativa propuesta por el BM durante los años noventa mantiene la prioridad en la educación básica, a través del uso reiterado de las tasas de retorno como mecanismo para calcular las prioridades de inversión educativa. Al mismo tiempo sigue reclamando la participación de la esfera privada en los niveles educativos superiores. La privatización, la descentralización y la recuperación de costes siguen formado parte esencial de las recomendaciones de política educativa del Banco Mundial. Por consiguiente, el “menú breve de política educativa” definido por Heyneman (2003) sigue jugando un papel clave en la definición de las prioridades educativas de los años noventa. De hecho, el *Priorities and Strategies for Education* establece una función puramente residual para la intervención estatal en el sector educativo. Tal como afirma el propio BM (1995) “la intervención pública en educación se puede justificar por varias razones: puede reducir la desigualdad, abre oportunidades para los pobres y los desaventajados, compensa los errores del mercado en la financiación educativa, y hace disponible la información sobre los beneficios de la educación. Pero el gasto público en educación es a menudo ineficiente e inequitativo” (WorldBank, 1995: 3). El documento, además, muestra muy poca preocupación respecto a los contenidos y los

⁵⁴ Para un análisis crítico del *Education Sector Strategy* de 1999 véase el monográfico publicado por *International Journal of Educational Development* en el año 2002, volumen 22, número 5 y en particular los artículos de Klees (2002), Ilon (2002) y Mundy (2002).

procesos educativos en sí mismos (Samoff, 1996) y respecto a cómo se debe financiar y organizar la educación (Jones, 2006). “La educación se entiende como cualquier otro sector que podría ser transformado a través de la privatización y la descentralización” (Jones, 2006: 122). Consecuentemente, Jones y Coleman (2005) afirman que el *Priorities and Strategies for Education* “fue nada menos que la celebración del pensamiento del Consenso de Washington en educación” (Jones y Coleman, 2005: 119).

En efecto, tal como señala Bonal (2003a), el *Priorities and Strategies for Education* fue un documento altamente prescriptivo sobre las “mejores prácticas” de intervención educativa que reforzó las estrategias adoptadas hasta el momento por el BM. Inicialmente, por tanto, el sector educativo fue relativamente inmune a las críticas que recibía el Banco y a los propios cambios en su agenda de actuación. El énfasis puesto por el BM en los aspectos sociales y la prioridad dada a la lucha contra la pobreza desde principios de los años noventa no tuvo inicialmente ninguna repercusión en sus opciones de política educativa (Bonal, 2003a, 2004). De hecho, a pesar de que el foco en la pobreza aumentó el protagonismo de la educación en la cartera de préstamos del Banco, este cambio no alteró en absoluto las prioridades de inversión en el sector educativo⁵⁵.

Los cambios en la orientación de la política educativa del Banco Mundial se empiezan a manifestar a final de los años noventa y se reflejan claramente en el *Education Sector Strategy* de 1999. De hecho, el *Education Sector Strategy* es la primera declaración global de política educativa del BM en casi veinte años (Klees, 2002)⁵⁶. Dicho documento es mucho más difuso y conciliador que el anterior (Mundy, 2002), enfatiza la importancia de la participación, la colaboración y la contextualización y refuerza la intervención del Banco sobre los propios procesos educativos. Estos cambios reflejan las nuevas propuestas de intervención del BM establecidas bajo la presidencia de James Wolfenshon (1995-2005) y especialmente las nuevas modalidades de actuación bajo el *Marco Integral para el Desarrollo* (CDF, en sus siglas en inglés de *Comprehensive Development Framework*).

El 21 de enero de 1999 el presidente del Banco Mundial James Wolfenshon acuñó el concepto de *Comprehensive Development Framework* (CDF) para simbolizar el cambio en las prioridades y estrategias de intervención de la institución (Pender, 2001). El CDF se define como “un intento para operacionalizar una aproximación holística al desarrollo” (WorldBank, 1999b: 21)

⁵⁵ Ver Mundy (2002) para una evolución del volumen y la distribución de los créditos educativos del BM desde su incursión en el sector hasta finales de los años noventa.

⁵⁶ Hasta el momento sólo se habían publicado tres documentos de este tipo, los *Education Sector Working Papers* de 1971 (WorldBank, 1971) y 1974 (WorldBank, 1974) y el *Education Sector Policy Paper* de 1980 (WorldBank, 1980).

e indica el carácter integral que intentan adquirir las intervenciones del Banco bajo la presidencia de Wolfensohn. De hecho, se afirma que el CDF es la vía para conseguir mayor efectividad en el objetivo de reducción de la pobreza. Con este propósito, se enfatiza la interdependencia entre todos los elementos del desarrollo (social, estructural, humano, gubernamental, medioambiental, económico y financiero) y se proponen una serie de principios para guiar las prácticas nacionales en el campo del desarrollo y la reducción de la pobreza (WorldBank, 2004b). Tal como afirmó el propio Wolfensohn en la propuesta de implantación del CDF: “el marco integral de desarrollo que propongo presenta un panorama más amplio del desarrollo. No podemos adoptar un sistema en el que los aspectos macroeconómicos y financieros se consideren independientemente de los estructurales, sociales y humanos y viceversa. La integración de cada uno de estos temas es un imperativo a nivel nacional y de los agentes mundiales” (Wolfensohn, 1999: 7). El CDF, por consiguiente, integra las estrategias sectoriales (educación, salud, infraestructuras) del Banco en programas más amplios cuyo diseño va precedido de evaluaciones sobre el contexto de aplicación.

Este nuevo enfoque ha supuesto, a su vez, cambios significativos en la metodología de intervención del Banco. Los más representativos son los siguientes: la búsqueda de colaboración de ONGs y otros organismos internacionales (UNICEF, UNESCO, OCDE) para llevar a cabo el diseño, la planificación y la aplicación de sus proyectos; la introducción de nuevos mecanismos para determinar los créditos que tengan en cuenta el contexto regional y local; y las consultas directas con los potenciales beneficiarios de los proyectos y con actores de la sociedad civil de los países prestatarios. Paraphraseando de nuevo a Wolfensohn, “el marco no debe convertirse en una camisa de fuerza. Debemos ser flexibles para adaptarnos a las distintas circunstancias de cada país. Será preciso fijar prioridades, emprender medidas paulatinas de acuerdo con la capacidad financiera y humana y el orden secuencial necesario para lograr nuestros objetivos” (Wolfensohn, 1999: 8).

Los cambios generados por el CDF tanto en la forma de conceptualizar el desarrollo como en las metodologías de intervención del Banco Mundial tienen repercusiones claras sobre la esfera educativa. Tal como señala Bonal (2003a), las nuevas iniciativas suponen la adaptación de las políticas educativas a una agenda de desarrollo más flexible y sobre todo a una agenda que adopta la acción selectiva sobre grupos de población como nueva estrategia de intervención. De hecho, la educación se considera un elemento sustancial del *Comprehensive Development Framework* y se refuerza su importancia como mecanismo central de lucha contra la pobreza. Como dijo el mismo Wolfensohn “todos están de acuerdo en que la educación es lo más importante para el desarrollo y la reducción de la pobreza” (Wolfensohn, 1999: 13).

En este contexto, el BM define cuatro grandes prioridades estratégicas para el sector educativo: promover la educación básica (primaria), especialmente para las chicas y los colectivos pobres; desarrollar programas de intervención precoz para el desarrollo infantil y la salud escolar; utilizar métodos innovadores de provisión educativa (educación a distancia y uso de nuevas tecnologías); y seleccionar áreas específicas de intervención (currículum, evaluación, gestión y financiación) en el marco de una reforma sistémica de la educación (WorldBank, 1999c: IX-X)⁵⁷. Tal como afirma el BM, la inversión educativa de la institución ha pasado de financiar el “hardware” a financiar el “software” (WorldBank, 1999c: 24-5), esto es, ha manifestado un creciente interés en cuestiones de reforma curricular, procesos de enseñanza y aprendizaje, cuestiones pedagógicas o calidad educativa⁵⁸. Hay que tener en cuenta, además, que cada una de estas estrategias es aplicada de forma selectiva en distintos países y cuenta con la colaboración de ONGs y otros organismos internacionales. En definitiva, el *Education Sector Strategy* de 1999 no sólo refleja una mayor flexibilidad en las metodologías de intervención del Banco en el sector educativo sino que fundamentalmente define una estrategia global de “mejora” de la educación como herramienta básica para luchar contra la pobreza.

Bajo este modelo, el BM establece una **relación directa y causal entre educación y pobreza**, entendiendo que el aumento de una generará la reducción casi automática de la otra y el resultado agregado de ello repercutirá de forma positiva sobre el crecimiento económico y el desarrollo social. La educación, bajo esta perspectiva, constituye la vía principal para “activar” y “potenciar” a los pobres, privados ahora de las capacidades necesarias para su integración social.

“La educación es una de las explicaciones que determinan por qué algunas personas tienen mayores ingresos que otras. Quienes han tenido menos educación tienden también a ser menos productivos y más propensos al desempleo y a la marginación económica y social que las personas con educación. Por consiguiente, la educación reduce la desigualdad y la pobreza al mejorar las habilidades y la productividad de toda la población, ya que la equipara con las habilidades necesarias para adaptarse a las épocas económicamente volátiles (...) Educar a los pobres es un imperativo social, económico y moral y debe constituir un elemento esencial de cualquier estrategia de erradicación de la pobreza y de reducción de las desigualdades sociales” (WorldBank, 1999a: 31).

⁵⁷ Para una descripción detallada de estas cuatro prioridades estratégicas ver el capítulo 6 del *Education Sector Strategy* (WorldBank, 1999c). Para un análisis crítico de las mismas ver Klees (2002).

⁵⁸ El BM, de hecho, enfatiza la importancia de la calidad como eje de reforma educativa. El capítulo 2 del *Education Sector Strategy* (WorldBank, 1999c) se centra íntegramente en la calidad de la enseñanza. Algunas de las medidas establecidas para incrementar la calidad son mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y potenciar la colaboración entre el sector público y privado. En ningún caso, sin embargo, se asocia la mejora de la calidad educativa con la necesidad de incrementar los recursos para la educación.

En este esquema, se da una importancia crucial a los **programas educativos focalizados** para la población pobre. Tanto los *World Development Report* publicados durante este periodo como el *Education Sector Strategy* recomiendan enfáticamente la aplicación de políticas educativas focalizadas que garanticen el acceso de los pobres a la educación básica. Dichas políticas contemplan tanto intervenciones sobre la demanda como sobre la oferta y se centran en incentivos financieros a las familias pobres, subsidios a la demanda para niveles educativos superiores o mejora de la calidad de las escuelas donde asisten los pobres. Los informes del BM, además, recogen las experiencias de políticas focalizadas aplicadas en diversos países en desarrollo y las utilizan como ejemplos de “buenas prácticas” a nivel internacional⁵⁹. Más aún, desde el año 2004, el BM está financiando uno de los programas educativos focalizados más ambiciosos aplicados en América Latina: se trata del Programa Bolsa Familia, iniciado en Brasil en el año 2003. El hecho de que el Banco financie este tipo de programa es absolutamente novedoso en su cartera de préstamos e indica la importancia que adquiere la relación entre educación y pobreza, en general, y la focalización, en particular, en la agenda de desarrollo del Banco Mundial. En el siguiente capítulo se explicarán con detalle las particularidades de este programa focalizado y la intervención del BM en el mismo.

A pesar de la importancia atribuida a la educación en la lucha contra la pobreza, y de forma sorprendente, ninguno de los documentos educativos publicados por el BM durante esta época analiza de forma detallada las relaciones entre educación, pobreza y desarrollo (Klees, 2002; Jones, 2006). Es decir, el BM se limita a establecer una relación lineal entre educación, pobreza y desarrollo (más educación genera menos pobreza y, consecuentemente, más desarrollo) pero en ningún caso explora las múltiples relaciones entre estos tres conceptos. Hay que tener en cuenta, además, que las políticas focalizadas se aplican en un marco que sigue defendiendo la austeridad económica, la privatización de los servicios sociales y la reforma estructural. En este sentido, podemos afirmar que los programas focalizados propuestos por el BM se entienden como un mecanismo sustitutivo de intervenciones del estado orientados a garantizar los requisitos mínimos de equidad que permitan mantener el orden social y garantizar, así, el crecimiento económico nacional. Paraphraseando al Banco Mundial:

“Extender una educación básica de calidad o aplicar programas de alfabetización para los individuos desaventajados es crucial para prepararlos para contribuir y beneficiar al crecimiento económico (...) las inversiones educativas también son cruciales para el crecimiento económico sostenible en los países de menores ingresos (...) la educación es fundamental para crear una economía competitiva basada en el conocimiento (...) estos

⁵⁹ Véase especialmente el *World Development Report* del 2004 (WorldBank, 2004e) para observar los múltiples ejemplos que ofrece el Banco sobre políticas educativas focalizadas a nivel internacional.

impactos son mayores si la educación está integrada en una estrategia competitiva de estabilidad macroeconómica, apertura comercial, incentivos para la inversión extranjera, precios de telecomunicaciones eficientes y adecuada inversión en infraestructuras” (WorldBank, 2001b: 2).

Klees (2002) desarrolla con detalle las principales omisiones de las propuestas del BM durante los años noventa. Entre estas omisiones destacan las siguientes: la falta de atención a la necesidad de disponer de recursos adecuados para la educación, la falta de consideración de la educación como derecho humano y la falta de reflexión sobre las oportunidades laborales postescolares y las características del propio mercado laboral. Bonal (2004), por su parte, señala el carácter profundamente contradictorio de la nueva estrategia de lucha contra la pobreza del Banco cuando el menú breve de política educativa y los procedimientos de préstamo se mantienen inalterados. En el siguiente capítulo rependeremos el análisis de las omisiones no sólo de las propuestas del Banco Mundial, sino también de la agenda educativa global de lucha contra la pobreza y de su principal mecanismo de intervención: las políticas educativas focalizadas. Antes de finalizar este apartado es imprescindible remarcar algunos de los cambios introducidos por el BM a partir de la reciente publicación de su último *Education Sector Strategy*.

En el año 2006, y después de casi ocho años sin publicar un nuevo documento global sobre política educativa, el BM publica *Education Sector Strategy Update. Achieving Education for All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness* (WorldBank, 2006a). El objetivo principal del documento es diseñar una estrategia que permita maximizar el impacto de la educación en el crecimiento económico y en la reducción de la pobreza. Para ello propone tres grandes estrategias: 1) integrar a la educación dentro de una perspectiva nacional, 2) ampliar la agenda estratégica a través de una aproximación más sistemática y 3) dar más prioridad a los resultados (WorldBank, 2006a: 2). En términos generales, el documento mantiene la aproximación del *Education Sector Strategy* de 1999 (WorldBank, 1999c) y reafirma explícitamente sus prioridades de intervención. El principal objetivo sigue siendo conseguir la educación básica para todos y, especialmente, mejorar el acceso de los pobres a los niveles educativos básicos. Paralelamente, se sigue defendiendo la privatización de los niveles educativos superiores y las políticas de recuperación de costes y se enfatiza la importancia de la eficacia y la eficiencia de la inversión educativa.

Dicha estrategia, sin embargo, presenta algunas novedades significativas. Las más relevantes son las siguientes: establece una estrategia selectiva que no implica la aplicación idéntica de políticas en todos los países y regiones; establece la necesidad de vincular las políticas educativas con políticas socioeconómicas de tipo más general, un tema hasta el momento

complemente ausente de la agenda del BM; aumenta la importancia atribuida a la educación secundaria, y no sólo a la educación primaria como era habitual en la agenda educativa del Banco; e incrementa el énfasis en los resultados de aprendizaje y no sólo en el acceso a la educación. Estas nuevas prioridades se deben a los cambios manifestados en los últimos años tanto dentro del BM como en el contexto internacional: por una parte, responden al trabajo realizado dentro del Banco en el marco de los *Poverty Reduction Strategy Papers* (PRSPs); por otra, se ajustan a las nuevas prioridades establecidas a partir de las Conferencias Internacionales de Educación para Todos (EPT) y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

2.2.2.3. Nuevos mecanismos políticos: los *Poverty Reduction Strategy Papers*

El “nuevo mandato” del BM de lucha contra la pobreza y la relación establecida entre educación, pobreza y focalización como eje de su “nueva estrategia de desarrollo” adquieren un impulso sustancial a partir de la introducción de un nuevo mecanismo de intervención: Los *Poverty Reduction Strategy Papers* (PRSP). Los PRSP se iniciaron en 1999 de forma conjunta entre el BM y el FMI y se consolidaron en palabras de Arne Ruckert (2006) en una de las principales herramientas políticas para la articulación del Post-Consenso de Washington.

Los PRSP son documentos elaborados por los países en desarrollo en colaboración con el BM y el FMI. Su voluntad es describir “el plan nacional relativo a las políticas macroeconómicas, estructurales y sociales para la aplicación de programas trienales de ajuste económico orientados a impulsar el crecimiento y reducir la pobreza” (www.worldbank.org/poverty). Asimismo, los documentos establecen las necesidades de financiación externa para conseguir los objetivos nacionales de reducción de la pobreza. Formalmente, el contenido de cada documento es elaborado de forma autónoma por los propios países, intentando reflejar sus necesidades y características específicas. Los principios que orientan los PRSP son los siguientes: es una estrategia orientada a resultados, con objetivos que puedan ser controlados y evaluados; se basa en un enfoque comprensivo, que incorpora aspectos macroeconómicos, estructurales y de política social; se desarrolla en base a las necesidades nacionales y, por tanto, se orienta de forma diferente en función de las características de cada país; se diseña de forma participativa, a partir del trabajo común entre organismos internacionales, gobiernos y otros actores nacionales como las ONGs; y se basa en una perspectiva a medio y largo plazo para la reducción de la pobreza (WorldBank, 1999d). Consecuentemente, dicha estrategia se ajusta al marco establecido por el *Comprehensive Development Framework*, convirtiendo sus principios generales en planes de acción concretos.

El enfoque propuesto por las nuevas estrategias de reducción de la pobreza ha afectado claramente a la definición y a la implementación de las políticas y prioridades educativas del

BM (Caillods y Hallak, 2004). Bajo este esquema, se pretende que las políticas educativas adquieran características específicas en función del lugar de aplicación, se busca su retroalimentación con otras políticas sectoriales, se enfatiza la importancia de un diseño participativo y se amplía el foco en los resultados de aprendizaje. Todos estos elementos, como vimos, han sido incorporados en el último *Education Sector Strategy* (WorldBank, 2006a) publicado por el BM como resultado de las nuevas modalidades de intervención propuestas por los PRSP. De hecho, la educación es uno de los principales elementos contemplados dentro de los PRSP al ser considerada por parte del Banco una inversión estratégica para luchar contra la pobreza. Hay que tener en cuenta que a pesar de que teóricamente cada país elabora su propio PRSP, el BM establece indicaciones claras a los países en desarrollo para preparar su estrategia de lucha contra la pobreza. En particular, publica desde el año 2002 una detallada guía en la que define entre otros elementos la lógica general de los PRSP, su proceso de implementación y sus componentes principales. Dicha guía, titulada *Sourcebook for Poverty Reduction Strategies* (Klugman, 2002b, 2002a) es la base a partir de la cual los países deben desarrollar sus propios planes nacionales de lucha contra la pobreza. Se constituye en el marco de referencia para planificar e implementar las políticas nacionales.

Entre las políticas propuestas para reducir la pobreza, el *Sourcebook for Poverty Reduction Strategies* da una importancia central a la educación, enfatizando en particular la importancia de focalizar la intervención educativa en los sectores más desaventajados. La inversión en capital humano no sólo se considera una de las estrategias más adecuadas para aumentar los recursos de los pobres, sino que paralelamente permite incrementar sus capacidades, ampliar sus oportunidades y “empoderarlos” para participar en el proceso de desarrollo. El capítulo 19 del libro, en particular, se destina exclusivamente al sector educativo. Este capítulo no sólo propone estrategias de reforma educativa para el conjunto del sistema educativo, sino que, además, define de forma muy detallada las mejores prácticas educativas para luchar contra la pobreza y establece recomendaciones de inversión educativa focalizadas en los sectores más vulnerables. Tal como indica el propio documento: “[el capítulo educativo] provee herramientas de diagnóstico y resultados de investigaciones que pueden ayudar a los países a identificar las políticas y programas con más probabilidades de generar un mayor impacto en las oportunidades y resultados educativos de los niños pobres y los adultos analfabetos dentro de su propio contexto nacional” (Aoky et al., 2002: 233).

Según indica el documento, cualquier estrategia nacional de reducción de la pobreza debe incorporar tres componentes educativos esenciales: 1) aumentar el porcentaje de niños que completan la educación primaria de calidad, 2) eliminar las disparidades de género en educación primaria e 3) incrementar el porcentaje de población adulta alfabetizada (Aoky et al., 2002:

234). El documento continua sugiriendo la necesidad de desarrollar los sistemas educativos de forma equilibrada, esto es, incidiendo en todos sus niveles y modalidades. Ahora bien, mientras que los tres componentes apuntados previamente se definen como un requisito inestimable para aprobar cualquier PRSP, el resto de intervenciones educativas dependen exclusivamente de la voluntad de cada país. Se puede afirmar, por tanto, que a pesar de que en los últimos años el BM haya alterado su retórica respecto al equilibrio entre los diversos niveles educativos, en la práctica sigue atribuyendo una prioridad absoluta a la educación primaria en la lucha contra la pobreza. De hecho, el BM vuelve a insistir en la existencia de mayores tasas de beneficio derivadas de la inversión en educación primaria, afirmando que “los beneficios obtenidos por un individuo invirtiendo en escolarización y los beneficios de la misma inversión acumulados en sus vecinos, descendientes, o a nivel social son mucho mayores para la educación básica y mucho menores para la educación superior” (Aoky et al., 2002: 244).

Por otra parte, el documento enfatiza la necesidad de incrementar los beneficios de la inversión educativa. Según la propuesta del Banco, algunos de los factores que explican la falta de rentabilidad de los sistemas educativos nacionales son la excesiva centralización, la falta de incentivos para la eficiencia y la baja rendición de cuentas respecto a los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Aoky et al., 2002: 237). Estos factores, a su vez, reducen la efectividad de la inversión educativa en la lucha contra la pobreza. Para modificar esta situación, el BM propone que los PRSP introduzcan estrategias de reforma educativa orientadas a mejorar la gobernabilidad, la financiación y la gestión de los sistemas educativos. Son especialmente significativas sus propuestas sobre la financiación de la educación, ya que si bien reconocen la necesidad de incrementar los recursos destinados al sector educativo, siguen limitando el rol del estado en educación al ámbito de la educación primaria y a la compensación de las ineficiencias del mercado. Tal como indica el propio documento, “las externalidades [generadas por la educación] proveen una justificación económica para la intervención pública en el mercado educativo, especialmente a nivel de educación básica” (Aoky et al., 2002: 244). Más aún, la financiación privada de la educación se sigue considerando más eficiente que la financiación pública y, por consiguiente, se recomienda que los PRSP nacionales tengan en cuenta la importancia del sector privado en la financiación y la provisión educativa.

El capítulo sobre educación destina un apartado específico a explicar los programas educativos que el BM considera prioritarios para luchar contra la pobreza. En dicho apartado se recomiendan diversas estrategias para diseñar los programas y políticas educativas nacionales de forma tal que permitan mejorar los resultados de los pobres en la educación básica. Las medidas prioritarias son las siguientes: 1) expandir la oferta educativa para asegurar que todos los niños tengan acceso a educación básica, 2) mejorar la calidad y 3) estimular la demanda,

especialmente para incrementar la participación de las niñas. En cada área, además, se recomiendan estrategias específicas para que se puedan cumplir los objetivos obteniendo la máxima efectividad respecto a los costes y a los beneficios. Algunas de las medidas más significativas son las siguientes: focalizar la expansión educativa en los sectores más pobres, incentivar la expansión de proveedores privados, mejorar la gestión del sistema educativo en su conjunto, incrementar las evaluaciones y la rendición de cuentas del sistema y desarrollar programas de transferencia de renta condicionada a las familias pobres para incrementar su capacidad de acceso y permanencia en el sistema educativo (Aoky et al., 2002). En definitiva, se trata de un conjunto altamente detallado de “buenas prácticas” que debe servir para orientar el diseño de las políticas educativas nacionales de lucha contra la pobreza.

Finalmente, hay que destacar la importancia que el documento atribuye al desarrollo de otras políticas sociales y económicas que deben contribuir junto con las políticas educativas a reducir la pobreza. Dichas políticas, sin embargo, lejos de proponer un modelo que permita mejorar las condiciones económicas y sociales de los países en desarrollo, se caracterizan por ajustarse perfectamente a la ortodoxia del ajuste estructural. En efecto, los impactos de la educación sobre la reducción de la pobreza se consideran superiores “cuando la educación está integrada en una estrategia de competitividad más amplia que incluye estabilidad macroeconómica, apertura comercial e incentivos para la inversión extranjera” (Aoky et al., 2002: 234). Consecuentemente, las propuestas establecidas por los PRSP para reducir la pobreza no sólo refuerzan la importancia atribuida a la educación primaria en la lucha contra la pobreza sino que mantienen la ortodoxia económica de orientación neoliberal.

En definitiva, el diseño propuesto por el BM para el desarrollo y aplicación de PRSP nacionales contribuye a consolidar la relación entre educación, pobreza y focalización propia de su “nueva” estrategia de desarrollo. Más aún, los PRSP ayudan a expandir la influencia del Banco sobre los países en desarrollo, en la medida que garantizan la aplicación de sus “recomendaciones” de lucha contra la pobreza en el diseño de las políticas sociales y educativas nacionales. Los PRSP son el mecanismo crucial para asegurar la implementación de la “nueva” agenda del BM bajo la hegemonía del PCW.

A pesar de que teóricamente los PRSP no son ni obligatorios ni condicionales, hay diversos elementos que ponen en duda esta premisa general (Bonal y Tarabini, 2008; en prensa): 1) todos los PRSP tienen que seguir los mismos principios generales siguiendo las instrucciones y recomendaciones de los *Sourcebook for Poverty Reduction Strategies*; 2) la Unión Europea (UE) ha decidido basar sus programas de asistencia al desarrollo destinados a los países de África, el Caribe y el Pacífico en los PRSP. Es decir, todos los países que quieran recibir ayuda de la UE tienen que desarrollar y tener aprobado un PRSP (CE, 2003). Al mismo tiempo,

algunos donantes centrales de ayuda bilateral al desarrollo como los Países Bajos o el Reino Unido han decidido orientar sus estrategias de asistencia en base a los PRSPs; 3) los comités ejecutivos del BM y el FMI han establecido que los PRSPs son la base para determinar sus futuros préstamos bajo la iniciativa a favor de los Países Empobrecidos Altamente Endeudados (PEAE)⁶⁰. Consecuentemente, “los flujos de asistencia financiera, vinculados con la reducción de la deuda, la asistencia al desarrollo o los préstamos se han vinculado con la adopción de una estrategia comprehensiva de reducción de la pobreza por parte de los países receptores” (Caillods y Hallak, 2004: 6). Los PRSP se han convertido en la base fundamental para la financiación de los organismos internacionales a los países en desarrollo. Son el marco de referencia para configurar las estrategias de desarrollo tanto de las agencias bilaterales y multilaterales como de los propios países en desarrollo (Bullard, 2003).

Estos factores muestran claramente que los PRSP no sólo recomiendan sino que también prescriben y configuran el tipo de políticas a desarrollar por parte de los países en desarrollo. De hecho, la decisión final respecto a la aprobación o no de los PRSP nacionales permanece altamente ambigua (Ruckert, 2006). Según los *Sourcebooks*: “mientras el cambio hacia la titularidad nacional [en la definición de las políticas] permitirá sustancialmente más libertad de acción en términos de diseño político y opciones disponibles, la aceptación por parte de los comités del BM y del FMI dependerá de los acuerdos internacionales actuales sobre qué es efectivo en la reducción de la pobreza” (Klugman, 2002b: 4).

Tal como afirman Craig y Porter (2003), los PRSP establecen las prioridades de acción en la siguiente dirección: “la integración económica global primero, la buena gobernabilidad segundo, y siguiendo, como resultado, la reducción de la pobreza, basada en redes de seguridad limitadas y el desarrollo del capital humano” (Craig y Porter, 2003: 54). La tesis principal de los autores es que este orden de prioridades representa un refinamiento del proyecto político neoliberal, reflejando específicamente una forma de “**liberalismo inclusivo**” donde “la inclusión *disciplinaria* de los pobres es una tarea central” (Craig y Porter, 2003: 54). Con la idea de “liberalismo inclusivo” los autores pretenden identificar una estratégica más ecléctica que introduce la importancia de reducir la pobreza junto con los principios y políticas neoliberales

⁶⁰ La iniciativa para los PEAE empezó en 1996 de forma conjunta entre el BM y el FMI. Su objetivo era tratar el problema del alto endeudamiento de los países en desarrollo de forma global, esto es, a partir de un compromiso entre todos los acreedores para que los países elegibles pudieran reducir su deuda hasta llegar a niveles predefinidos considerados sostenibles. En 1999 se revisaron los criterios originales establecidos para determinar la sostenibilidad de la deuda y se estableció una nueva iniciativa titulada PEAE reforzada. Esta nueva iniciativa pretende extender la propuesta de alivio de la deuda a más países y aumentar sus vínculos con la reducción de la pobreza. Es bajo esta nueva iniciativa que se incluye la aprobación de un PRSP como precondition para la elegibilidad de un país. En enero del 2007 el número de países beneficiados por la iniciativa PEAE era de 30.

clásicas. La principal crítica de Craig y Porter (2003) a esta nueva estrategia es la omisión de los aspectos vinculados con las estructuras de poder y desigualdad. En este sentido, los PRSP consolidan un enfoque hacia la pobreza, técnico y apolítico, que más que cambiar los contenidos políticos, cambia las etiquetas. Esta idea enlaza con lo que algunos autores entienden como la lógica central del Post-Consenso de Washington: completar, corregir y complementar las reformas de la década anterior, en lugar de eliminarlas (UNCTAD, 2002; Cammack, 2003, 2004). Más aún, autores como Stewart y Wang (2003), King y Rose (2005) o Robertson et al. (2006) afirman que los PRSP son precisamente la nueva estrategia de condicionalidad del BM. “[Los PRSP], esencialmente, son poco más que versiones maquilladas de las desacreditadas políticas de ajuste estructural y versiones actualizadas de las estrategias de condicionalidad” (Robertson et al., 2006: 60).

En este punto consideramos necesario remitir de nuevo al último *Education Sector Strategy* publicado por el BM en el 2006 (WorldBank, 2006a). Valorar hasta qué punto los cambios propuestos en dicho documento suponen una alteración sustancial de las prioridades de intervención del Banco es una tarea que sólo se podrá realizar a largo plazo. Tendrá que verse si, en efecto, las propuestas realizadas sobre papel se traducen en políticas específicas y se reflejan en sus prioridades y modalidades de financiación. En cualquier caso, los discursos y prácticas del BM desarrollados bajo el esquema de los PRSP no parecen indicar que vayan a producirse cambios importantes en su forma de abordar la educación, la pobreza y la relación entre ambas. Efectivamente, las nuevas propuestas del Banco dan más énfasis al aprendizaje y no se centran sólo en el acceso a la enseñanza. Parece ser, sin embargo, que este es el único cambio real en su agenda. El sector educativo prioritario sigue siendo la educación primaria, la complementariedad de la educación con las políticas sociales y económicas se sigue encuadrando dentro de la lógica neoliberal y la mayor participación de los países en la definición de sus problemas y estrategias sigue estando altamente condicionada por la “aprobación” del Banco Mundial.

2.2.2.4. La consolidación de la agenda a escala global: conferencias, cumbres y metas

La importancia atribuida a la educación como mecanismo central para luchar contra la pobreza y estimular el desarrollo se ha convertido en un lugar común de los discursos, programas y políticas de la mayoría de organismos internacionales. Desde principios de los años noventa presenciamos un creciente consenso respecto a las virtudes de la inversión educativa para reducir la pobreza. En efecto, no es sólo el BM quien defiende una “nueva” agenda de desarrollo sobre la base de las relaciones entre educación y pobreza, sino que progresivamente nuevos organismos internacionales y gobiernos del Norte y del Sur se van sumando a esta agenda.

El gran número de Conferencias y Cumbres internacionales que desde principios de los años noventa se han desarrollado tanto en el campo educativo como social ha contribuido a consolidar una agenda global donde la relación entre educación y pobreza ocupa un lugar central. Dicha agenda no se ha limitado a hacer recomendaciones y sugerencias generales sino que paralelamente ha establecido compromisos concretos y metas específicas para valorar los progresos y avances realizados por los diferentes países. Los dos eventos centrales en la configuración de esta agenda global son las Conferencias Internacionales de Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Las propuestas realizadas por ambas conferencias no sólo reflejan el consenso global respecto a la agenda de desarrollo, sino que sobre todo muestran la progresiva hegemonía del BM en la configuración e implementación de la misma.

En 1990 se celebró en Jomtien (Tailandia) la **Primera Conferencia Internacional de EPT**. En dicha conferencia se reunieron actores de la más variada naturaleza (representantes gubernamentales de todo el mundo, ONG's, organismos internacionales, asociaciones profesionales y diversas personalidades del mundo de la educación) para discutir y decidir las líneas de política educativa que se deberían desarrollar a nivel mundial. Los 155 gobiernos presentes en la Conferencia suscribieron una declaración mundial (UNESCO, 1990b) y unas estrategias de acción (UNESCO, 1990a), comprometiéndose a garantizar la educación básica de calidad de niños jóvenes y adultos⁶¹. Cuatro organismos internacionales –UNESCO, UNICEF, BM y PNUD- quedaron encargados de llevar a cabo el seguimiento de la iniciativa y de evaluar el progreso de los objetivos propuestos⁶². La UNESCO, en particular, quedó a cargo de la coordinación entre las cuatro agencias, de documentar la evolución del proceso y de la recolección y publicación de informes, datos y estadísticas. Consecuentemente, el Movimiento de EPT representó para la UNESCO la posibilidad de recuperar la legitimidad perdida en los últimos años, de reestablecer la credibilidad con algunos donantes bilaterales claves y de volverse a imponer como líder mundial en el terreno educativo (Chabbott, 1998; Jones y Coleman, 2005).

La Declaración de Jomtien contribuyó a reafirmar la importancia de la educación como un derecho humano fundamental y resaltó su importancia en el desarrollo social y económico y en la lucha contra la pobreza. Al mismo tiempo, y de forma novedosa, se reconoció la existencia de una serie de problemas sociales y económicos (aumento de la carga de la deuda, amenaza de estancamiento económico, grandes desigualdades dentro y entre naciones, etc.) que dificultaban

⁶¹ Para un análisis detallado sobre los factores explicativos del origen de Jomtien ver Ferrer (2001).

⁶² Ver Chabbott (1998) para un análisis de los motivos políticos que impulsaron a las cuatro agencias a iniciar el proceso de EPT.

los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, entendiendo que la pobreza y la desigualdad eran inconvenientes claros para el desarrollo de la educación. La propuesta de Jomtien, por tanto, permitió ampliar la relación entre educación y pobreza establecida de forma autónoma por el BM. Según se estableció en la Declaración, no sólo era necesario ampliar la educación para reducir la pobreza, sino que paralelamente era imprescindible reducir la pobreza para asegurar el desarrollo de la educación. El reconocimiento de la reciprocidad existente entre pobreza y educación, por tanto, representaba un avance significativo respecto a las propuestas del BM en este campo.

Según la Declaración de Jomtien, el objetivo de EPT se debía orientar a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, yendo más allá, al menos formalmente, de la educación básica o de la escolarización. De hecho, la Declaración establece que para responder a las necesidades básicas de aprendizaje es necesario renovar el compromiso con la educación básica, de forma tal que permita una “visión ampliada, que sobrepase los niveles de recursos vigentes, las estructuras institucionales, currículum, y sistemas convencionales de oferta [educativa]” (UNESCO, 1990b: 5)⁶³. La ampliación y el alcance del concepto de educación básica, tal como indica Chabbott (2003), permitió ir más allá de la educación primaria y reconocer la importancia de la educación infantil y de diversos sistemas de oferta educativa, tanto formales como no formales, para jóvenes y adultos.

El marco de acción establecido por Jomtien se concretó en **seis metas educativas** que pretendían abarcar, de forma conjunta, los diferentes componentes necesarios para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos y todas. La universalización del acceso a la educación, la mejora de los niveles de aprendizaje o el énfasis puesto las diferentes modalidades y niveles educativos son algunos de los aspectos que aparecen entre las metas señaladas por Jomtien y que reflejan su compromiso con la “visión ampliada” de la educación básica. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que sólo dos de las seis metas marcadas en Jomtien establecieron una

⁶³ La visión ampliada y la propia adopción del concepto de educación básica fueron resultado de un complejo proceso de discusión y negociación entre las cuatro agencias impulsoras de la EPT: la UNESCO proponía una visión amplia del concepto de educación en el que enfatizaba en particular la alfabetización y la educación de adultos; la UNICEF puso el énfasis en el concepto de infancia y, por tanto, defendía la importancia de la educación no formal junto con la educación formal; el BM se centró en la educación primaria universal; el PNUD fue la agencia menos comprometida con la propuesta de la EPT y la que mantuvo una posición más ambigua al respecto. Tal como afirma Buchert (1996) “los donantes nacionales e internacionales han adoptado las dimensiones originales [del concepto de EPT] de forma diferente, a menudo dependiendo de sus prioridades particulares y de lo que consideran que es su ventaja comparativa. La traducción del concepto a la práctica, por tanto, está vinculada con las diferentes actividades y áreas prioritarias de cada agencia” (Buchert, 1996: 37). A pesar de las importantes diferencias de énfasis entre las cuatro agencias impulsoras del proceso, lo que es importante, según Jones y Coleman (2005) “es la prominencia de la EPT como la panacea a través de la década de los noventa para vincular la educación al desarrollo nacional” (Jones y Coleman, 2005: 42).

fecha concreta para su adquisición: el acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel superior considerado “básico”) y la finalización de la misma en el año 2000 y la reducción de la tasa de analfabetismo adulto a la mitad del nivel de 1990 en el año 2000 (UNESCO, 1990a: 15). Estas metas, además, forman parte de la agenda internacional del desarrollo desde mediados de los años cincuenta, hecho que ha generado un intenso debate entre analistas sobre la relevancia y la novedad que supone la aportación de Jomtien. Algunos autores afirman que la conferencia de Jomtien es “el reconocimiento oficial del fracaso” de los compromisos internacionales anteriores (Bousquet, 1990; citado en: Torres, 2000). Otros autores, sin embargo, consideran que Jomtien alteró notablemente la perspectiva para abordar el papel de la educación para el desarrollo, a pesar de que algunos objetivos en sí mismos no fueran nuevos (Jones y Coleman, 2005; Mundy, 2006).

Según Mundy (2006) la Conferencia de Jomtien generó cinco grandes cambios en la forma de abordar la relación entre educación y desarrollo: “incrustó” a la educación en un nuevo consenso sobre desarrollo global; definió objetivos educativos claros y mecanismos para evaluarlos; permitió nuevas formas de coordinación entre los donantes a nivel nacional; incluyó la participación de nuevos actores dentro del régimen internacional de educación para el desarrollo; e hizo posible la evolución de nuevos flujos y modalidades de ayuda a nivel internacional (Mundy, 2006: 29).

Las metas y prioridades educativas definidas en Jomtien, de hecho, tuvieron una influencia clara en la orientación de las políticas educativas nacionales durante la década de los noventa y contribuyeron de forma crucial a configurar un acuerdo internacional en relación con la centralidad de la educación para el proceso de desarrollo. Al finalizar el proceso, tanto países ricos como países pobres se habían comprometido a ampliar esfuerzos en materia educativa, entendiendo que era una inversión central para garantizar su desarrollo y para disminuir sus niveles de pobreza. Dada la variedad de actores presentes en la conferencia y la amplitud de su cometido, se puede afirmar que la Conferencia de Jomtien jugó un papel esencial en el proceso de construcción de la agenda educativa global.

A mediados de los años noventa, sin embargo, empezaron a aparecer los primeros problemas para hacer efectivas las propuestas de Jomtien. La falta recursos destinados a la EPT (Buchert, 1995, 1996; Bennell y Furlong, 1998), la creciente disputa entre las agencias impulsoras del proceso para imponer sus propios enfoques (Buchert, 1995, 1996; Chabbott, 1998, 2003; King, 2004; Jones y Coleman, 2005; Jones, 2006) y la falta de información clara, coherente y precisa para valorar la acción de gobiernos y organismos internacionales respecto a las metas

establecidas (Buchert, 1996; Torres, 2001)⁶⁴ condujeron a una progresiva reducción de la visión ampliada de la educación. Si bien el compromiso establecido en Jomtien reflejaba una comprensión de la educación mucho más amplia que aquella defendida e impulsada por el BM, a final de los años noventa eran evidentes las crecientes similitudes entre las propuestas de la EPT y las del BM. Tal como señala Pauline Rose (2003), en vista de los acontecimientos recientes, se puede afirmar que el Banco Mundial tuvo más éxito que ningún otro organismo para desarrollar su concepción de la iniciativa de EPT.

En el año 2000 las diversas instituciones, organizaciones, gobiernos y personalidades reunidos en Jomtien se volvieron a encontrar en Dakar (Senegal) para evaluar los avances que cada país había realizado durante la década y establecer nuevas prioridades de política educativa. La evaluación hecha en la **Segunda Conferencia Internacional de EPT** (UNESCO, 2000a) mostró que a pesar de los avances registrados, aún había numerosas dificultades para llegar a las metas previstas, con lo cual se configuró una doble estrategia para seguir avanzando: ampliar los plazos para cumplir los objetivos hasta el año 2015 y redefinir de los objetivos adquiridos. Si bien en Dakar, se reafirmó la importancia de garantizar la educación básica y se enfatizó de nuevo la importancia de erradicar el analfabetismo, se introdujeron nuevas prioridades que acabaron de perfilar la agenda educativa global.

Las nuevas metas establecidas por Dakar presentan cambios sustanciales respecto a las metas de Jomtien y, en muchos sentidos, reducen y limitan los objetivos educativos establecidos una década atrás. Tal como señala Rosa María Torres (2000) “llegado el momento de la ejecución, y frente a la urgencia de los plazos y la presión nacional e internacional por mostrar resultados, la Educación para Todos fue inclinándose por los enfoques minimalistas, el corto plazo, la solución fácil y rápida, la cantidad por sobre la calidad. La visión ampliada de la educación básica y sus ambiciosas metas de una educación de calidad para todos, en muchos sentidos, se *encogió*” (Torres, 2000: 24). El cambio más significativo de Dakar respecto a Jomtien fue precisamente la restricción del concepto de educación básica al de educación primaria y el énfasis puesto en su importancia para los sectores más desaventajados. Si bien es cierto que Dakar enfatiza la importancia de la gratuidad, la calidad y la finalización de la educación primaria, y por tanto, no se centra sólo en el acceso a este nivel educativo, su propuesta supone una reducción del concepto de educación básica planteado en Jomtien. La meta establecida en

⁶⁴ Tal como señala Buchert (1995) hay muchas dificultades para evaluar si el compromiso expresado en Jomtien entre organismos internacionales y gobiernos nacionales se tradujo en políticas concretas. En particular, la autora señala que la falta de acuerdo en relación al concepto de EPT se tradujo en una falta de registros estandarizados sobre la ayuda destinada a la educación. En este marco, “es prácticamente imposible establecer tendencias fiables respecto a la ayuda educativa porque los datos no están disponibles, son demasiado dispersos, o están clasificados de forma diferente y en diferentes tiempos por diferentes agencias” (Buchert, 1995: 37).

Dakar respecto a la educación básica establece lo siguiente: “asegurar que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen” (UNESCO, 2000a: 8). Los Informes de Seguimiento de la EPT, realizados anualmente desde el año 2002 (UNESCO, 2002, 2004a, 2005, 2006, 2007), no sólo contribuyen a consolidar la visión reducida de la educación básica sino que además atribuyen una gran importancia a las intervenciones focalizadas, recomendando centrar la inversión educativa en los sectores más vulnerables para alcanzar los objetivos marcados.

La propuesta de Dakar, además, estableció la necesidad de integrar los marcos de acción educativos nacionales en un marco más amplio de reducción de la pobreza y de estrategias de desarrollo (UNESCO, 2000a: 9). Este marco se concreta específicamente en la adopción del CDF y en los PRSP propuestos por el BM. En este sentido, a pesar de que la relación establecida en Dakar entre educación y pobreza es mucho más amplia que aquella propuesta por el BM, el hecho de localizar las estrategias de la EPT dentro de los nuevos instrumentos políticos del Banco indica la aceptación y la conformidad respecto a sus enfoques, recomendaciones y estrategias de intervención.

El mismo año en que se realizó la conferencia de Dakar, se aprobaron también los **Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)** por parte de la mayor concentración de jefes de estado de la historia. Este hecho contribuyó de forma crucial al proceso de consolidación de la agenda educativa global de lucha contra la pobreza. La Declaración del Milenio de Naciones Unidas (NNUU, 2000), unió a países ricos y pobres con el objetivo mundial de erradicar la pobreza y comprometió a los gobiernos presentes a cumplir ocho metas para el año 2015. Según Roberts (2005) los ODM representan uno de los ejercicios globales más recientes y elaborados para establecer metas y objetivos concretos para el desarrollo internacional. Entre las ocho metas establecidas destacan las siguientes: 1) erradicar la pobreza extrema y el hambre, reduciendo a la mitad el porcentaje de personas cuyos ingresos sean inferiores a 1\$ al día y el porcentaje de personas que padecen hambre; y 2) lograr la enseñanza primaria universal, velando para que todos los niños puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria. Como se puede observar, la segunda meta reduce explícitamente el foco de la EPT a la escolarización primaria, eliminado definitivamente el espíritu iniciado en Jomtien (King y Rose, 2005). Lo que es más preocupante, sin embargo, es la ambigüedad sobre el significado concreto del objetivo referido a educación primaria (Roberts, 2005). Es decir, el objetivo establece explícitamente que todos los niños tengan la oportunidad de finalizar la educación primaria. Sin embargo, y de forma sorprendente, la tasa de finalización no figura entre los 18 indicadores identificados para seguir la evolución del proceso. Más aún, el indicador establecido para medir el progreso hacia la

consecución de la meta es únicamente la tasa neta de matriculación. En la práctica, por tanto, el objetivo referido a educación se vuelve a limitar a educación primaria y más concretamente al acceso a este nivel educativo.

Los ODM⁶⁵ no sólo contribuyen a consolidar el nuevo consenso internacional sobre la importancia de la educación para luchar contra la pobreza global, sino que representan un reflejo de la creciente convergencia entre organismos internacionales para afrontar los problemas de desarrollo. Tal como argumenta Thérien (2004; 2005), desde la segunda mitad de los años noventa se reducen significativamente las diferencias ideológicas entre los organismos representantes del multilateralismo político y los representantes del multilateralismo económico. Esta convergencia, según el autor, es el resultado de los cambios en dos direcciones: las agencias de NNUU han sido más receptivas a soluciones “de mercado” para afrontar el desarrollo y las agencias de Bretton Woods han empezado a atribuir más importancia a las dimensiones sociales del desarrollo⁶⁶. Las metas establecidas a partir de los ODM representan la culminación de este proceso, generando un consenso global sobre la mejor manera de abordar la pobreza y el desarrollo. Tal como señala Zammit (2003; citado en Robertson et al., 2006) “el nuevo compromiso ha hecho posible establecer una prioridad central: la reducción de la pobreza. [Esta prioridad] se ha hecho tan dominante en el discurso de los organismos internacionales que ahora es para muchos el nuevo nombre del desarrollo” (Zammit, 2003: 8; citado en Robertson et al., 2006: 42).

Finalmente, es importante señalar el significado de la *Fast Track Initiative (FTI)* de la EPT y su contribución al proceso de gestación e implementación de la agenda global de desarrollo. La FTI fue puesta en marcha en el 2002 como un convenio global entre organismos internacionales y países en desarrollo para asegurar el progreso acelerado hacia el Objetivo del Milenio respecto a la consecución de la educación primaria universal. Uno de los objetivos principales de la FTI

⁶⁵ Para un análisis crítico sobre los contenidos, significados y repercusiones de los ODM ver el monográfico publicado en 2005 en la revista *Development*, Volumen 48, número 1. Shetty (2005), por ejemplo, considera que los ODM son una parte central del discurso dominante sobre desarrollo. Harcourt (2005) y Freedman (2005) afirman que el énfasis de los ODM en indicadores cuantificables reflejan un enfoque tecnocrático sobre las cuestiones de pobreza y desarrollo que no tiene en cuenta los contextos económicos, políticos y sociales concretos. Según Sadasivam (2005), por otra parte, los ODM son una nueva forma de condicionalidad impuesta por los países del norte y los organismos internacionales a los países en desarrollo.

⁶⁶ Es importante resaltar que según Thérien (2004; 2005) la convergencia entre las agencias de multilateralismo político y económico no ha eliminado por completo las diferencias entre ellas. Una de las diferencias principales entre ellas, según el autor, es su forma de abordar la pobreza y la desigualdad. “Las instituciones de Bretton Woods hablan en términos de pobreza, las agencias de NNUU en términos de desigualdad. Las primeras conciben el problema entendiendo que los individuos no están bien adaptados a las demandas del mercado; las segundas lo definen fundamentalmente desde un punto de vista estructural cuya solución requeriría medidas de redistribución global” y sigue afirmando “el consenso actual en la reducción de la pobreza puede, entonces, ser interpretado como una victoria de la perspectiva de Bretton Woods” (Thérien, 2004: 14).

es conseguir una mayor coordinación, complementariedad y armonización entre las acciones de los donantes bilaterales y multilaterales que brindan ayuda para la educación (WorldBank, 2004a)⁶⁷. Paralelamente, la FTI se plantea como una estrategia para posibilitar la movilización de recursos técnicos y financieros necesarios para progresar en las metas de la EPT.

El hecho de que la iniciativa FTI haya sido impulsada por el BM y no por la UNESCO tiene una relevancia crucial. Tal como señala Rose (2003), la UNESCO ha sido duramente criticada por su incapacidad para movilizar recursos técnicos y financieros en pro a la consecución de las metas de la EPT. Tanto organismos internacionales como donantes bilaterales y organismos no gubernamentales consideran que la UNESCO no tiene capacidad para desarrollar el rol de coordinador general de la iniciativa. En este contexto, se ha tenido que reconocer que era necesario incrementar el rol jugado por el BM en este proceso. Un rol que, tal como indica Rose (2003), el Banco deseaba asumir. La coordinación de la Iniciativa FTI por parte del BM, por tanto, no sólo aumenta su visibilidad internacional, sino que sobre todo incrementa su control sobre el proceso y amplía su capacidad de influencia sobre el mismo.

La Iniciativa FTI funciona de la siguiente manera: provee ayuda a todos los países en desarrollo que muestren un “compromiso serio” con el alcance de la educación primaria universal. Esta ayuda funciona a partir de dos vías: asistencia técnica y financiación. Las condiciones para que un país pueda ser elegible para participar en la iniciativa son las siguientes: tener aprobado un PRSP, acordar el programa sectorial para la educación con los donantes bilaterales y multilaterales y aceptar los *benchmarks* e indicadores establecidos por la propia iniciativa FTI para hacer el seguimiento del proceso (WorldBank, 2004a: 5). El proceso FTI, además, incluye una serie de medidas previas a la aprobación de la participación de un país. En particular destacan las medidas orientadas a aumentar la “capacidad” de los países en desarrollo para desarrollar el componente educativo de sus PRSP o para que revisen sus planes educativos nacionales. Formalmente, estas medidas, se orientan a crear las condiciones para que más países puedan participar en la iniciativa FTI. Como se puede observar, por tanto, la provisión de ayuda queda claramente condicionada a la aplicación de una serie de medidas que más allá de mostrar un compromiso con la educación lo que tienen que mostrar es un compromiso con los criterios establecidos por el BM. La necesidad de tener aprobado un PRSP o la necesidad de acordar el

⁶⁷ De hecho, los donantes asociados de la FTI (alrededor de 30 organismos bilaterales y multilaterales) están comprometidos a adaptar su apoyo técnico o financiero a la formulación y aplicación de una única estrategia sectorial de educación en cada país. Para asegurar esta convergencia se han creado diversos mecanismos: una plataforma para la coordinación de los donantes, un marco para la adopción de un conjunto único de indicadores de seguimiento del proceso, un proceso único para la evaluación del desempeño, así como condicionalidades comunes.

programa educativo nacional con los donantes bilaterales y multilaterales es un ejemplo claro de ello.

En definitiva, las conferencias, cumbres e iniciativas realizadas desde principios de los años noventa, así como las propuestas, objetivos y metas establecidas en cada una de ellas permiten concluir que, en efecto, a principios del siglo XXI se ha consolidado una agenda educativa global de lucha contra la pobreza. En la actualidad, la reducción de la pobreza se entiende como un objetivo compartido a nivel global y la inversión en educación como una de las mejoras vías para conseguirlo. Más aún, la educación primaria y la focalización de programas, medidas y recursos hacia los colectivos pobres se presentan como dos estrategias centrales para cumplir los retos establecidos. En este marco, se puede afirmar que el BM fue el primer promotor de una agenda, inmediatamente seguida, apoyada y expandida por muchos otros organismos, convirtiéndose, en efecto, en una agenda de alcance global.

3. Educación, pobreza y políticas focalizadas en América Latina: la contextualización de la agenda

América Latina es una de las regiones del globo más afectadas por la “nueva” agenda global de desarrollo. Desde la segunda mitad de los noventa las políticas focalizadas se han generalizado en la región y la inversión educativa ha ocupado un lugar privilegiado en las estrategias nacionales de lucha contra la pobreza. Este capítulo pretende explorar las particularidades que adopta la agenda educativa global de lucha contra la pobreza en la región latinoamericana, analizando las causas que explican la adopción de dicha agenda y su repercusión sobre los modelos de política educativa aplicados en la región. Paralelamente, pretende exponer las principales limitaciones y omisiones tanto de la agenda global de desarrollo como de las políticas focalizadas aplicadas en la región. Para ello, el capítulo se estructura en dos grandes apartados. El primero, explora el origen y características que adquiere la agenda en América Latina, presentando los ejemplos más significativos de focalización educativa aplicados en la región. El segundo, explora los límites y omisiones de dicha agenda, a la luz de los datos sobre educación y pobreza existentes en la región y de la revisión de las evaluaciones sobre los programas focalizados.

3.1. La aplicación de la agenda y la diseminación de las políticas focalizadas

A pesar de que la agenda educativa global de lucha contra la pobreza no implica mecanismos de imposición directa por parte de los organismos internacionales, ésta ha sido adoptada, explícita o implícitamente por la mayoría de países latinoamericanos, viéndose claramente reflejada en sus modelos de política educativa. Desde los años noventa las políticas educativas focalizadas se han aplicado de forma generalizada en todos los países de América Latina, convirtiéndose en el elemento característico de la tercera gran fase de reforma educativa aplicada en la región.

Según Reimers (2000c) pueden identificarse tres grandes etapas en el desarrollo de las políticas educativas en América Latina. La primera fase, desarrollada desde 1950 hasta 1980, se caracterizó por la expansión cuantitativa del sistema educativo, dando especial énfasis a la ampliación del acceso, particularmente de la educación primaria. Durante esta etapa, la igualdad de oportunidades educativas –como mínimo de acceso- ocupó el eje central de la reforma, debido a la influencia de tres factores claves: el modelo de desarrollo dominante de la época (Industrialización por Sustitución de Importaciones), la popularización de las tesis de la teoría

del capital humano y la promoción por parte de la UNESCO de la educación como un derecho universal para todos.

La segunda fase se desarrolló durante la década de los ochenta y se caracterizó por el abandono del ideal equitativo como eje de la reforma educativa. La preocupación central de los estados durante esta época se basaba en hacer frente a los enormes niveles de endeudamiento y en integrarse al ritmo de crecimiento de la economía global. Los procesos de ajuste económico eran el centro de atención de los gobiernos y, consecuentemente, las políticas educativas se orientaron por la búsqueda de la competitividad y la productividad (Reimers, 2000c). Las reformas educativas aplicadas durante este periodo, además, estuvieron fuertemente influenciadas por las prescripciones del BM y atribuyeron una importancia central a la optimización de la eficacia del gasto educativo y a la mejora de la eficiencia de la gestión. De forma coherente con las prescripciones del BM, durante esta fase se establecieron los sistemas de pruebas de rendimiento en la mayoría de países latinoamericanos, se dio prioridad a los procesos de privatización y descentralización y se enfatizó la búsqueda de la calidad como eje de la reforma educativa. El “menú breve de política educativa”, por tanto, fue la base para la planificación de la reforma educativa durante esta etapa.

La tercera fase de reforma educativa en América Latina se empieza a desarrollar en la década de los noventa y se caracteriza por mantener el énfasis en la gestión, la calidad y la competitividad iniciado en los ochenta, pero introduciendo de nuevo la importancia de la oportunidad educativa. Equidad y competitividad se constituyen en los dos ejes complementarios de la política educativa. Este cambio de orientación política estuvo marcado por algunos acontecimientos claves a inicios de los noventa como son la conferencia de EPT de Jomtien, el Desarrollo del Proyecto Principal de Educación (PPE)⁶⁸ o la creación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL)⁶⁹. Es en esta etapa

⁶⁸ El Proyecto Principal de Educación (PPE) nació en 1979 como resultado de una reunión entre los ministros de educación y de planificación económica de la región. Su objetivo era construir una política educativa común por parte de los diferentes países latinoamericanos, que tuviera continuidad a largo plazo e impacto sobre las políticas de desarrollo. Durante los años ochenta y a causa de los PAEs, el PPE se dejó en segundo plano. A partir de los años noventa se reprendió la propuesta inicial y el PPE se constituyó como un proyecto marco que señalaba un norte común para el diseño de las políticas educativas de la región. Uno de los objetivos principales que se atribuyó a la política educativa fue, precisamente, la lucha contra la pobreza. Véase UNESCO/OREALC (2000) para una revisión del origen, la evolución y los objetivos del PPE.

⁶⁹ El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) se creó en 1995 por parte del Diálogo Interamericano y de la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE). El objetivo del programa era avanzar en el proceso de reforma educativa de la región, mejorando simultáneamente la calidad y la equidad de los sistemas educativos. Para ello, el PREAL ha aplicado desde su inicio los siguientes instrumentos: promoción de debates y discusiones sobre política educativa, identificación y divulgación de buenas prácticas y evaluación y monitoreo del progreso educativo de los países de la región. El primer informe que publicó se orientó precisamente a reflexionar

cuando se empiezan a implementar las políticas compensatorias y focalizadas dirigidas a los sectores más vulnerables de la sociedad. Estas políticas, orientadas por principios de discriminación positiva a favor de los sectores pobres, se entendieron como la mejor vía para garantizar de forma paralela la eficiencia en el ejercicio del gasto social y la eficacia en la provisión de servicios para los sectores sociales más necesitados y, en términos generales, han mostrado una clara complementariedad con las prioridades de la nueva agenda global de desarrollo y, en particular, con los presupuestos del Banco Mundial (Rivero, 1999a: 16).

¿Cuáles son, sin embargo, los motivos que explican la generalización de las políticas focalizadas en América Latina?, ¿por qué es precisamente en esta región donde adoptaron un grado tan elevado de legitimidad?, ¿cuáles fueron los argumentos utilizados tanto por organismos internacionales como por gobiernos nacionales para estimular la focalización de las políticas sociales y educativas sobre los sectores pobres? y ¿de qué manera se reflejan las prioridades del BM en las estrategias educativas de lucha contra la pobreza adoptadas en la región?

3.1.1. Origen, causas y fundamentos de la focalización en América Latina

Para entender las particularidades que adopta la agenda global de lucha contra la pobreza en América Latina es imprescindible considerar, a grandes rasgos, las características y la evolución de los modelos de desarrollo aplicados en la región. Dichos modelos nos informan de ciertas particularidades sociales, económicas y políticas de la región esenciales para comprender la centralidad atribuida a las políticas focalizadas a partir de los años noventa. De hecho, es precisamente la crisis combinada de los dos modelos de desarrollo aplicados en las décadas anteriores, lo que explica el fuerte impacto que tuvieron y siguen teniendo las recomendaciones del Post-Consenso de Washington en la mayoría de países de la región. Veámoslo.

El modelo de desarrollo dominante en América Latina durante más de treinta años ha sido el modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI). El **modelo ISI** se empezó a desarrollar, con diferentes intensidades, a partir de 1929 en toda la región latinoamericana y se mantuvo como modelo hegemónico hasta final de los años setenta. Bajo este modelo, el estado asumió un rol central en el proceso de desarrollo económico y social, consolidándose un modelo de estado interventor, “nacional-popular-desarrollista”, que adquiría un papel predominante en el diseño, la financiación y la implementación de las políticas, tanto sociales como educativas (Franco, 2001). Tal como señala Filgueira (1999) “un modelo particular de política keynesiana

sobre las relaciones entre equidad, competitividad y educación (PREAL, 1998). Para más información véase <http://www.preal.cl>.

informó buena parte de los modelos de desarrollo en América Latina entre 1930 y 1970-80” (Filgueira, 1999: 6).

El modelo ISI consiguió generar un importante proceso de modernización social y económica en la región pero, sin embargo, generó persistentes problemas de estratificación, fragmentación y desigualdad en la distribución de los beneficios de dicho desarrollo. Las políticas sociales aplicadas durante este periodo, como han denunciado diversos autores (Huber, 1996; Filgueira, 1999; Mesa Lago, 2000; Filgueira, 2001b; Franco, 2001; etc.), no sólo presentaron un desarrollo limitado, sino que además se orientaron fundamentalmente a los sectores urbanos integrados en el mercado laboral formal. Los trabajadores autónomos, los del sector rural y aquellos empujados en el mercado de trabajo informal se vieron excluidos de estos sistemas de protección, creándose una profunda fractura entre grupos sociales relativamente bien protegidos y grupos sociales excluidos casi totalmente de las redes de protección social (Huber, 1996). Más aún, los sectores protegidos por los sistemas de bienestar presentaron pautas de estratificación en el acceso, el nivel de cobertura de riesgos y la calidad de los beneficios recibidos (Schteingart, 1999; Filgueira, 2001b).

La estrategia de desarrollo económico basada en la sustitución de importaciones buscaba el crecimiento económico por medio de la creación de mercados internos y, consecuentemente, necesitaba mano de obra calificada para permitir el desarrollo de una industria incipiente y sostener la capacidad de consumo de la población (Reimers, 2000c). Este contexto fue la base para estimular la expansión de la educación en todos los países de la región. Las políticas educativas de la época permitieron registrar avances importantes en el acceso a la educación, sobre todo a nivel de educación primaria, pero sin embargo, no permitieron reducir las desigualdades entre diferentes grupos sociales y dejaron en segundo término la importancia de la calidad de la educación (Reimers, 2000a). La rigidez, la baja calidad del gasto, la estratificación y la exclusión de los sectores sociales más pobres fueron características comunes de las políticas sociales y educativas de la época (Filgueira, 2002).

A final de los años setenta, el modelo ISI empezó a manifestar sus primeras dificultades internas. Por una parte, empezaron a crecer las presiones de grupos sociales que no veían satisfechas sus necesidades de bienestar y que demandaban un nuevo modelo de desarrollo. Por otra, se agravaron los problemas económicos. Los problemas crónicos de la balanza de pagos, la crisis fiscal de los estados latinoamericanos y los grandes desequilibrios macroeconómicos e inflacionarios fueron algunos de los grandes problemas derivados de la aplicación del modelo ISI (Huber, 1996). Esta situación de crisis interna se unió con las crecientes dificultades para cumplir con los intereses de una deuda externa cada vez más elevada y con las crecientes necesidades de financiación internacional. La suma de estos factores no sólo generó la crisis de

la deuda de los años ochenta sino que además supuso la crisis definitiva del modelo de desarrollo dominante hasta el momento.

A partir de los años ochenta, el modelo de desarrollo latinoamericano entró en una orientación claramente neoliberal. Los planes de ajuste se aplicaron de forma generalizada en toda la región y el estado fue sustituido por el mercado como agente principal de desarrollo. Esta década, conocida como la “**década perdida**” en toda América Latina, puso fin a los tímidos intentos de constituir un estado de bienestar en la región, generando una consecuente desarticulación de los servicios públicos y una reducción tanto cuantitativa como cualitativa de los mismos. Según Tavares (1999) esta situación supuso el paso de un estado de bienestar a un “estado de malestar”, caracterizado por el creciente volumen de población excluida y por la eliminación de la universalidad, la gratuidad y la igualdad como principios orientadores de la política social.

El resultado agregado de la aplicación de los PAE’s en América Latina fue devastador y, como han denunciado numerosos autores (Minjuin, 1993; Vilas, 1995; Fleury, 1998; Altimir, 1999; Sader y Gentili, 1999; Tavares, 1999, 2000; Sader, 2001; Ziccardi, 2002), generó un gran aumento de la pobreza y de la desigualdad en el conjunto de la región⁷⁰. La desregulación del mercado de trabajo generó una fuerte caída salarial y el aumento de los despidos, incrementando de forma alarmante el peso de la economía informal; la privatización de empresas estatales, aunque disminuyó el déficit público a corto plazo, redujo los ingresos fiscales disponibles a medio plazo y aumentó la dependencia del sector exterior; la reducción del gasto público condujo a severos recortes en los subsidios de los bienes básicos, aumentando sus precios de forma acelerada; y las reformas fiscales redujeron los impuestos sobre el capital al tiempo que aumentaron la presión fiscal sobre las clases medias y trabajadoras.

Los impactos de los PAEs sobre el sector educativo fueron igualmente dramáticos. El ajuste no sólo comportó el inicio de una nueva fase de reforma educativa que abandonó el énfasis en la oportunidad educativa propia de las décadas anteriores, sino que además aumentó de forma alarmante el nivel de desigualdad existente en el sector (Reimers y Tiburcio, 1993; Carnoy y Torres, 1994; Samoff, 1994c; Carnoy, 1995; Reimers, 1997, 2000c; Bonal, 2002b). La reducción del gasto público en educación (con los consecuentes efectos sobre la reducción del salario del profesorado, el deterioro de las infraestructuras escolares o la masificación de las aulas, entre otros), la caída de la calidad educativa o el aumento de las tasas de abandono escolar son algunos de los efectos más devastadores de las políticas aplicadas durante el período

⁷⁰ Desde 1980 hasta 1990 el número de personas pobres en la región aumentó en más de 60 millones (pasando de 136 millones a 200 millones) y el número de personas indigentes se incrementó en más de 30 millones (pasando de 62 millones de personas a 93) (CEPAL, 2006b).

de ajuste estructural en América Latina. Las políticas de ajuste no fueron capaces de resolver los problemas que presentaba el sector educativo y, además, minaron muchos de los avances que se habían conseguido durante la primera etapa de reforma educativa. Asimismo, los efectos del ajuste estructural imposibilitaron que la educación actuara como motor para el desarrollo económico y social. Tras más de una década de aplicación del “menú breve de política educativa”, el sector educativo en su conjunto no sólo era menos equitativo, sino también de menor calidad, menos eficiente y menos competitivo.

A principios de los años noventa se había puesto de manifiesto la crisis de los dos modelos de desarrollo experimentados en la región. Por una parte, se había evidenciado la ineficiencia de las políticas sociales “tradicionales” y se había extendido la percepción de que era imprescindible modificar un modelo de intervención excesivamente centralizado, fragmentado y segmentado. Por otra, se había demostrado el efecto adverso del ajuste estructural sobre las condiciones de vida de la población y se habían ampliando las demandas sociales por un nuevo modelo de desarrollo que ampliara el margen de intervención del estado (Filgueira, 2002; CEPAL, 2006c; Villatoro, 2007). Este contexto fue la base para la aplicación generalizada de las políticas focalizadas en toda América Latina.

Efectivamente, en un contexto post-ajuste estructural, caracterizado por el fuerte agravamiento de la situación social y por la incapacidad de los estados latinoamericanos de dar respuesta a las múltiples demandas de bienestar social, la focalización se presentó como la vía más eficiente y eficaz para garantizar el bienestar de los colectivos pobres sin caer en los rasgos de fragmentación, segmentación y centralización que caracterizaron el desarrollo de las políticas sociales bajo el modelo ISI.

Los programas focalizados, de hecho, se presentaron como el mecanismo idóneo para garantizar el uso eficiente del gasto social en un contexto de recursos limitados. A principios de los años noventa, el estado no sólo se había visto desacreditado por el discurso neoliberal, sino que además se había visto objetivamente desbordado a consecuencia del creciente número de personas y grupos sociales que, a causa del ajuste, habían quedado excluidos de las redes de seguridad y protección social. Esta situación, tal como señala Tavares (1999), generó el marco idóneo para proponer el nuevo perfil de política social que proponía el BM. Una vez puesta en duda la capacidad del estado para satisfacer todas las demandas sociales, la focalización se convierte en la vía más eficaz para gestionar los escasos recursos existentes (Brodershon, 1999). El primer motivo que explica la elevada legitimidad que han adquirido las políticas focalizadas en América Latina es, precisamente, su capacidad para presentarse como la mejor solución a los problemas existentes. Es decir, la focalización se defendió como una opción pragmática para

resolver los principales desafíos de la política social latinoamericana (Mkandawire, 2005; Filgueira et al., 2006).

Asimismo, los organismos internacionales, y especialmente el BM, defendieron la focalización como la única estrategia capaz de garantizar simultáneamente los niveles mínimos de competitividad económica y bienestar social necesarios para asegurar el desarrollo sostenido de los países de la región (Bonal y Tarabini, 2003). A principios de los años noventa el mecanismo de imposición que caracterizó la aplicación de los PAE's se vio acompañado (no sustituido) por un **mecanismo de diseminación**⁷¹ basado en la persuasión, el asesoramiento y la sugestión para la adopción de la nueva agenda. Ya no se trataba de “obligar” a los países a aplicar determinadas políticas, sino de “convencerles” de que se trataba de las mejores políticas para garantizar la reducción de la pobreza y la consecución del desarrollo. El fuerte componente normativo que acompaña a estas medidas es, por tanto, el segundo motivo para entender su generalización en toda América Latina (Bonal y Tarabini, 2006b; Tarabini y Verger, 2007).

De hecho, todos los informes recientes del BM enfatizan la importancia de los programas focalizados para garantizar el desarrollo de la región. Son especialmente significativas las recomendaciones que aparecen en el informe del 2004 *Inequality in Latin America and the Caribbean: Breaking with history?* (WorldBank, 2004d). Dicho informe parte del reconocimiento explícito de que la elevada desigualdad existente en América Latina reduce el impacto del crecimiento económico sobre la reducción de la pobreza y condiciona negativamente el proceso de desarrollo de la región en su conjunto. A partir de este diagnóstico, el BM propone diversas medidas para reducir la desigualdad que se agrupan en tres grandes áreas: garantizar la igualdad de acceso de los pobres a los recursos productivos, como por ejemplo, la educación; mejorar los efectos distributivos de las políticas pro-mercado; y reforzar la capacidad distributiva del estado, redirigiendo los recursos directamente a los más necesitados. Los programas focalizados ocupan un lugar prioritario en las propuestas que ofrece el BM en las tres áreas de intervención y recomienda enfáticamente dirigir los recursos y los servicios hacia los pobres. Esta estrategia, según el Banco no sólo permitirá reducir los niveles de pobreza existentes en la región, sino que además es la mejor opción para garantizar simultáneamente el crecimiento económico y la reducción de la desigualdad.

⁷¹ Roger Dale (1999) afirma que la diseminación es uno de los nuevos mecanismos de influencia externa sobre las políticas educativas nacionales en un contexto de globalización. Según el autor este mecanismo se activa cuando un organismo internacional hace uso de la persuasión y el conocimiento técnico sobre un área temática para difundir una determinada política. El uso de argumentos normativos y las estrategias de comparación tienen un papel central para entender el funcionamiento de este mecanismo.

Dadas las características que explican la emergencia de las políticas focalizadas en América Latina, diversos autores de la región consideran que es precisamente con la aplicación de estas políticas cuando se desarrolla la totalidad del ideario neoliberal en América Latina (Lerner Sigal, 1998; Vilas, 1998; Tavares, 1999; Duhau, 2001). Según estos autores, la complementariedad entre **focalización, privatización y descentralización** permite mantener los reducidos márgenes de intervención estatal al tiempo que aumenta la legitimidad social de las políticas implementadas. Del mismo modo, Demmers et al. (2001) sugieren que el (neo)populismo ha sido un elemento esencial para la extensión del neoliberalismo en la mayoría de países latinoamericanos. Es decir, según los autores, la coordinación de las políticas neoliberales con diversos tipos de programas sociales de lucha contra la pobreza ha contribuido enormemente a expandir el apoyo social frente a las reformas neoliberales, garantizando su continuidad y expansión durante los años noventa.

Y, efectivamente, la aplicación de políticas focalizadas en América Latina no ha comportado la sustitución de los modelos de intervención política propios del periodo de ajuste estructural. Al contrario, la focalización se ha entendido, en términos generales, como un complemento de las políticas de privatización, mercantilización y descentralización aplicadas tanto en el terreno educativo como social. Más aún, la tríada focalización, privatización y descentralización se ha constituido en el elemento común denominador de las políticas sociales latinoamericanas a partir de los años noventa (Draibe, 1994; Vilas, 1998; Andrenacci et al., 2001; Accorinti, 2002; Filgueira et al., 2006).

Este modelo de focalización ha seguido privilegiando al mercado como sistema de asignación y distribución de recursos y ha atribuido un lugar residual a la intervención estatal (Gordon, 1999; Lo Vuolo et al., 1999; Papadópulos, 1999; Duhau, 2001; Sottoli, 2002). Bajo este esquema, el estado deja de ser el principal responsable de la financiación, planificación y ejecución de los servicios sociales para convertirse en un actor más que interviene de forma conjunta (y a veces incluso subsidiaria) junto al sector privado, otros órganos gubernamentales y organizaciones no gubernamentales. Es más, tal como señalan Fleury (1997) y Molina (2005), el estado ha quedado encargado exclusivamente de proteger a los pobres; se ha convertido en la red de seguridad para los más necesitados. De este modo, coincidimos plenamente con Filgueira (2002) cuando afirma que “el error profundo de las reformas estructurales de las políticas sociales reside en que buscan los remedios en los botiquines equivocados: aquellos que apuntan al mercado, la competencia y la opción individual para el grueso de la población y a la focalización e intervención quirúrgica en aquellos sectores tradicionalmente excluidos” (Filgueira, 2002: 2).

Efectivamente, la focalización en sí misma no tiene porque contradecir el carácter universal de los derechos sociales. De hecho, si se articula con políticas universales puede ser una medida con un importante potencial equitativo y redistributivo. Es más, podemos incluso afirmar que si las políticas universales no se articulan con acciones focalizadas e intervenciones específicas para los individuos y grupos en situación de desventaja difícilmente se conseguirá la equidad tanto educativa como social⁷². La focalización, sin embargo, puede ser cuestionada cuando justifica la acción residual del estado, cuando conduce a un régimen segmentado en la calidad de los servicios prestados y cuando deja de ser un instrumento coyuntural y se establece como un criterio permanente de la política social. Tal como señala la CEPAL (2006a):

“La focalización prolongada puede consagrar un modelo asistencialista que refuerza la dependencia de los beneficiarios. Esto contradice el ideal de ciudadanía social, según el cual lo más importante es el desarrollo de las capacidades de los ciudadanos para que participen activamente en la sociedad y puedan constituirse en actores con mayor poder de autodeterminación. Por lo tanto, a partir de cierto nivel de desarrollo es importante que la focalización no implique confinar a los pobres a vivir de la ayuda estatal, manteniéndolos fuera de los circuitos de integración social” (CEPAL, 2006a: 36).

3.1.2. Modalidades de focalización educativa en América Latina

Las políticas focalizadas se han convertido en un rasgo distintivo de las estrategias de lucha contra la pobreza en América Latina. Desde los años noventa, prácticamente todos los sectores sociales han aplicado programas de intervención dirigidos específicamente a los colectivos pobres. La educación ha sido uno de los sectores sociales que, desde la mitad de la década, ha visto florecer un mayor número de programas focalizados. Este hecho, evidentemente, responde a la importancia atribuida al capital humano en las estrategias de desarrollo y, específicamente, a la centralidad que la agenda global ha otorgado a la inversión educativa en la lucha contra la pobreza.

Los programas educativos focalizados se han caracterizado por su amplitud y diversidad, tanto en relación a su funcionamiento como en relación a sus fuentes de financiación. Unos actúan sobre la oferta, a través de programas de innovación pedagógica o inversión en infraestructura y material dirigida a las escuelas que presentan un mayor porcentaje de estudiantes pobres; otros actúan sobre la demanda, fundamentalmente a través de transferencias de renta condicionadas hacia las familias pobres. Unos están financiados por el BM, mientras que otros reciben su asesoramiento técnico e incluso existen otros que “únicamente” se inspiran en sus propuestas.

⁷² Véase Amartya Sen (1992) para una reflexión alrededor de los conceptos de igualdad, justicia y equidad y del efecto de diversas políticas sobre la reducción de la desigualdad.

Todos ellos, sin embargo, comparten una característica común: entienden la inversión educativa como la mejor estrategia para luchar contra la pobreza y, por tanto, asumen el mandato de la agenda global (Tarabini, 2007).

Los programas educativos focalizados, además, se han constituido en un elemento central de las recomendaciones internacionales sobre las prioridades y estrategias para modernizar la educación en la región. Los informes del BM para América Latina, en particular, han dado una importancia crucial a este tipo de programas, incluyéndolos entre las “mejores prácticas” para orientar la reforma educativa en la región. Son especialmente significativas las recomendaciones que aparecen en el informe de 1999 *Educational Change in Latin America and the Caribbean* (WorldBank, 1999a). Dicho documento no sólo contribuye a reforzar la importancia de la inversión educativa para luchar contra la pobreza, sino que además define la estrategia regional para aumentar los efectos de la educación en la reducción de la pobreza. Según indica el BM, “nuestro mayor objetivo para la región de América Latina y el Caribe es aumentar el capital humano de la región, especialmente, el de los pobres” (WorldBank, 1999a: 50). Para conseguir este objetivo, el Banco establece, entre otras, las siguientes prioridades: incluir a los excluidos, elevar la calidad de la enseñanza y mejorar la eficiencia de la descentralización. Dentro de la primera prioridad, no sólo se afirma explícitamente la necesidad de aplicar políticas educativas focalizadas hacia los colectivos pobres sino que además se ofrecen múltiples ejemplos de modalidades de focalización educativa que están funcionando en la región. Las tres prioridades establecidas por el BM, además, reflejan la complementariedad entre equidad y competitividad que caracteriza a las reformas educativas de los años noventa.

Las propuestas de focalización educativa que establece el BM para América Latina quedan claramente reforzadas en el informe del 2004 *Inequality in Latin America and the Caribbean: Breaking with history?* (WorldBank, 2004d). Según afirma el Banco, la focalización es el mejor mecanismo para garantizar simultáneamente la equidad y la eficiencia de la acción pública, siendo a su vez la estrategia más rápida y efectiva para reducir la pobreza (WorldBank, 2004d: 1; Capítulo 7). Partiendo de la concepción de la educación como un insumo esencial para aumentar la productividad, mejorar las posibilidades de competitividad y aumentar los niveles de bienestar de la población, el informe plantea diversas estrategias para incrementar el acceso de los pobres a la escuela y para mejorar la calidad de las escuelas donde asisten. Con este objetivo, se relatan numerosos ejemplos de políticas educativas focalizadas con intervención sobre la oferta y sobre la demanda y se recomienda, de nuevo, la adopción generalizada de estas medidas en el conjunto de la región.

Las recomendaciones de política educativa del BM han influido claramente en el diseño de los programas educativos nacionales y, tal como señala Gajardo (1999), se han constituido en los

marcos de referencia sobre los cuales formular o perfeccionar las políticas vigentes. En los años noventa, según la autora, se ha constituido un contexto favorable a las reformas educativas y un relativo consenso sobre las políticas más adecuadas para “introducir cambios institucionales, modernizar la gestión, mejorar la calidad y equidad, acercar las escuelas a las demandas de la sociedad y abrirla a la iniciativa de los actores” (Gajardo, 1999: 8). Más aún, siguiendo la propuesta de Álvarez y Ruiz Casares (1997) podemos afirmar que la mayoría de propuestas de reforma educativa de la región han incluido simultáneamente tres objetivos: la calidad, la eficiencia y la equidad. Y ésta es precisamente la base de la extensión de los programas focalizados en la región. Al tratarse de programas que pretenden abordar simultáneamente los objetivos de **calidad, eficiencia y equidad** de la educación han adquirido un lugar central en las estrategias de reforma educativa de la mayoría de países de América Latina.

Efectivamente, las políticas educativas focalizadas se han presentado como el mejor mecanismo para superar simultáneamente los problemas derivados de las dos grandes etapas de reforma educativa experimentadas en la región: por una parte, permiten afrontar los problemas de calidad y eficiencia propios de la primera etapa de reforma educativa; por otra, permiten abordar los problemas de equidad generados por más de una década de ajuste estructural. Se trata, en definitiva, de políticas que recuperan la importancia de la oportunidad educativa propia de la primera etapa de reforma pero sin abandonar la búsqueda de la eficiencia y de la competitividad característica de la segunda etapa. Políticas, en suma, que se presentan como la mejor opción para incrementar el nivel de desarrollo de la región y para afrontar los nuevos retos y desafíos generados por la globalización.

A continuación se explica el funcionamiento de las dos grandes modalidades de focalización educativa existentes en la región y se presentan algunos de sus ejemplos más representativos.

3.1.2.1. Programas educativos focalizados con intervención sobre la oferta

Los programas educativos focalizados con intervención sobre la oferta son aquellos que actúan sobre las escuelas con una mayor concentración de alumnado pobre o que se sitúan en zonas con mayores índices de vulnerabilidad social. La finalidad de estos programas es actuar sobre aquellos aspectos internos del sistema educativo que limitan la igualdad de oportunidades entre diferentes clases sociales. Para ello, desarrollan diferentes medidas orientadas a optimizar el funcionamiento de los sistemas educativos y a mejorar tanto la organización como la calidad de los mismos.

A pesar de las particularidades propias de cada uno de los programas aplicados dentro de esta modalidad de focalización, todos ellos comparten una serie de características comunes. En

primer lugar, focalizan su atención en escuelas de educación primaria. A pesar de que alguno de ellos se dirija también a escuelas de educación infantil, en términos generales no intervienen sobre escuelas de educación secundaria. En segundo lugar, presentan como objetivo general la mejora de la calidad de las escuelas y como objetivo específico la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos atendidos. En tercer lugar, desarrollan una serie de intervenciones en las escuelas centradas en cuatro campos de acción: la mejora de las infraestructuras físicas, la dotación de material docente, la provisión de programas de formación de profesorado y la mejora de la gestión de los centros educativos.

Estas tres características muestran la coherencia que, en términos generales, presentan estos programas con las prioridades educativas del BM. Por una parte, se trata de programas que contribuyen a reforzar la prioridad otorgada a la educación primaria en las estrategias de lucha contra la pobreza (Bonal y Tarabini, 2003). Por otra, utilizan un concepto de calidad que se centra fundamentalmente en la evaluación de resultados tanto del alumnado, como del profesorado y de la escuela en general. La excelencia académica, de hecho, se convierte en el principal indicador de calidad de los centros educativos, presentándose omisiones importantes sobre los contextos, tanto sociales como escolares, que condicionan la calidad de la enseñanza. Finalmente, hay que tener en cuenta que este tipo de programas tiende a enfatizar la autonomía de los propios centros educativos para aplicar las reformas requeridas, hecho que contribuye a reforzar la importancia de la descentralización otorgada por el BM en los procesos de reforma educativa. De hecho, el informe del BM sobre cambio educativo en América Latina (WorldBank, 1999a) incluye numerosos ejemplos de programas focalizados orientados a mejorar la calidad de la enseñanza de las escuelas de educación primaria donde asisten los colectivos pobres. Asimismo, se enfatiza la importancia de mejorar la rendición de cuentas y de fortalecer las capacidades de gestión de la escuela para garantizar la eficacia de los procesos de descentralización educativa.

A continuación se presentan algunos de los ejemplos más significativos de este modelo de focalización educativa en América Latina. Se trata del Programa Fundescola brasileño y del Programa 900 Escuelas chileno. El primer programa ha recibido financiación del Banco Mundial, mientras que el segundo se ha financiado exclusivamente con recursos nacionales. A pesar de esta diferencia, ambos comparten la misma concepción de calidad educativa y sirven para ilustrar la lógica general que ha caracterizado a esta modalidad de focalización educativa.

El Programa Fundescola

El Programa Fundescola (Fondo de Fortalecimiento de la Escuela), se inició en Brasil en 1998 a partir de un acuerdo entre el BM y el Ministerio Nacional de Educación. Los tres objetivos

principales del programa son los siguientes: 1) mejorar las condiciones de acceso y permanencia en la escuela del alumnado de las zonas más pobres, 2) mejorar la calidad de las escuelas públicas de enseñanza básica, e 3) incrementar la rentabilidad de los sistemas educativos, reforzando la gestión de las escuelas y de las secretarías estatales y municipales de educación. Para conseguir estos objetivos, el programa pretende “transformar” y “fortalecer” a las escuelas de bajo rendimiento ofreciéndoles incentivos monetarios orientados a mejorar su estructura tanto pedagógica como organizativa.

El programa funciona a partir de un mecanismo de focalización territorial, es decir, se orienta hacia las zonas del país con mayores índices de pobreza. Una vez seleccionadas las zonas de intervención, el programa actúa en todas las escuelas públicas de educación primaria, a pesar de que el tipo de intervención y el beneficio recibido por cada una de ellas no sea idéntico. La intervención del programa se basa en la aplicación de diversas acciones que se orientan a mejorar de forma simultánea las relaciones de enseñanza-aprendizaje, la gestión escolar y las infraestructuras escolares. Entre las acciones previstas por el programa destacan los programas de formación docente y el refuerzo del rol directivo, la definición de estándares mínimos de funcionamiento para las escuelas, la provisión de material didáctico y la mejora de los edificios escolares (<http://www.fnde.gov.br>).

La coordinación general del programa la asume el Ministerio de Educación, mientras que la implementación corre a cargo de las secretarías estatales y municipales de educación y de las propias escuelas seleccionadas. De hecho, las acciones aplicadas por el Fundescola varían en función de las prioridades de las administraciones locales y de los propios centros educativos. Con ello, el programa pretende estimular la autonomía escolar e incidir en el proceso de descentralización educativa. Más aún, el traspaso de los fondos directamente a las escuelas pretende estimular la toma de decisiones por parte del cuadro administrativo de la escuela y responsabilizar a la propia escuela de los resultados de sus decisiones (Ferreira et al., 2005).

Según indica el BM, el Programa Fundescola pretende incidir sobre dos de los factores centrales que explican el fracaso escolar de los estudiantes pobres, es decir, la falta de calidad de las escuelas donde estudian estos alumnos y la baja eficiencia de los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados por sus docentes (Horn, 2002: 1-2). Es más, según el Banco estos factores se pueden explicar por dos grandes causas: la baja rendición de cuentas por parte de la familia y la comunidad hacia los centros educativos donde asisten sus hijos y la falta de coordinación entre las políticas de calidad y eficiencia escolar. Consecuentemente, la estrategia de reforma educativa aplicada a través del programa Fundescola se basa en tres niveles de intervención: la escuela, las secretarías de educación y la comunidad en general.

El primer nivel de intervención constituye el núcleo central del programa y se basa en cuatro principios básicos: participación (apoyando la autonomía escolar), equidad (desarrollando estándares mínimos de operación para todas las escuelas), coordinación (implementando planes y proyectos de desarrollo escolar con el apoyo de la comunidad y de la administración) y eficiencia (estableciendo metas evaluables de enseñanza y aprendizaje). El requisito de fondo para aplicar estas reformas, según indica el Banco, es la necesidad de que el personal de la escuela asuma la responsabilidad de la mejora escolar, enfatizando la importancia de reforzar el rol de gestión de los directores de la escuela (Horn, 2002: 2). El segundo nivel de intervención se orienta a garantizar el apoyo institucional para el desarrollo escolar. Para ello, el Fundescola incluye un programa de fortalecimiento institucional para las secretarías de educación que se orienta a desarrollar planes estratégicos centrados en la promoción de la equidad, la eficacia y la efectividad dentro de las escuelas. El tercer nivel de intervención se orienta a la movilización social y a la responsabilidad pública. Es decir, según el Banco, se trata de garantizar la eficacia del proceso de descentralización en la toma de decisiones a partir del establecimiento de sistemas estandarizados para comparar la evolución de las escuelas, la difusión de los resultados escolares y la rendición de cuentas por parte de las familias y de la comunidad.

Hay que tener en cuenta, además, que el programa ha sido implementado a partir de tres grandes etapas, en cada una de las cuales se han ido ampliando las herramientas de apoyo a las escuelas y las zonas de intervención seleccionadas. El Fundescola I se ejecutó entre junio de 1998 y junio del 2001, con una inversión de 125 millones de dólares. En esta primera etapa el programa actuó en dos de las regiones más pobres de Brasil, concretamente en la región Norte y Centro-Oeste, y situó el énfasis en el desarrollo de iniciativas orientadas al refuerzo de la gestión escolar y del proceso de enseñanza aprendizaje. El Fundescola II actuó desde diciembre de 1999 hasta diciembre del 2005 con una inversión de 402 millones de dólares. Esta etapa amplió la intervención del programa a la región Noroeste, desarrolló nuevas iniciativas orientadas hacia la escuela e inició el trabajo de planificación estratégica con las secretarías estatales y municipales de educación. El Fundescola IIIA empezó en julio del 2002 y concluyó el 31 de diciembre del 2007. La inversión total durante este periodo fue de 320 millones de dólares y el foco del programa se orientó a las infraestructuras escolares y al desarrollo institucional de los centros educativos. En enero del 2008 se ha empezado a aplicar la última etapa del programa, el Fundescola IIIB, centrada en educación infantil. Su conclusión está prevista para el año 2010 (<http://www.fnnde.gov.br>).

El Programa 900 escuelas

El programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, más conocido como Programa 900 escuelas (P900), se inició en Chile en 1990 y actuó de forma

ininterrumpida durante 13 años. En 2003 el Ministerio Nacional de Educación decidió finalizar el programa. A pesar de que actualmente no esté vigente, ha sido el principal programa de focalización educativa con intervención sobre la oferta aplicado en Chile y además ha servido de base para planificar las nuevas intervenciones educativas focalizadas del país.

El P900, del mismo modo que el Fundescola, situó el énfasis en la mejora de la calidad y la gestión de la educación. El objetivo principal del programa era mejorar los niveles de aprendizaje de niños y niñas que asistían a escuelas de educación primaria ubicadas en áreas rurales y de extrema pobreza urbana (García-Huidobro, 2000). Para ello, el programa focalizó su intervención en los centros educativos que presentaban mayores índices de pobreza y menores niveles de rendimiento académico, sin utilizar ningún criterio específico y/o adicional de focalización territorial. Los centros educativos fueron clasificados y seleccionados según una escala de vulnerabilidad social, donde cada escuela obtenía una puntuación determinada que servía de base para identificar a las escuelas susceptibles de atención focalizada. Concretamente, el programa se orientó al 10% de los centros que presentaban un mayor riesgo educativo, por ser los que presentaban peores resultados en las pruebas nacionales de rendimiento.

El programa se implementó a partir de dos grandes fases. La primera de 1990 a 1997 se dirigió a las escuelas de primer ciclo de educación básica (de primero a cuarto año) con el objetivo específico de mejorar el aprendizaje de los alumnos en las áreas de lectura, escritura y matemáticas. Para ello, el programa aplicó una serie de medidas centradas en cuatro grandes ámbitos: dotación de material didáctico, mejora de las infraestructuras y el equipamiento escolar, implementación de talleres de perfeccionamiento docente e implementación de talleres de aprendizaje para alumnado con retraso escolar. Durante este período, además, se marcó un horizonte temporal en el cual deberían manifestarse los efectos esperados del programa. Bajo este criterio, el tiempo máximo de permanencia de las escuelas en el programa era exclusivamente de un año. A partir de este momento las escuelas participantes eran reemplazadas por otras, independientemente de los avances que hubieran presentado respecto al cumplimiento de los objetivos.

La segunda fase empezó en 1998 y supuso tres grandes cambios en la forma de actuación del programa. En primer lugar, amplió la población destinataria, incluyendo a alumnos de educación preescolar y de educación primaria completa. En segundo lugar, amplió el tiempo de permanencia de las escuelas en el programa, pasando de uno a tres años. En tercer lugar, redefinió las estrategias de acción, dejando en segundo plano la intervención en infraestructuras y material y reforzando la acción sobre la gestión y la calidad. Algunas de las novedades dentro de la segunda fase del programa son las siguientes: el refuerzo del rol directivo de centro, a partir de la formación de equipos de gestión escolar; el desarrollo de actividades formativas

complementarias para los alumnos de segundo ciclo de educación básica; y el refuerzo de la relación entre escuela y familia, aumentando la participación de la última en la vida escolar (MINEDUC, 2002).

El programa se insertó dentro de la estructura organizativa del Ministerio Nacional de Educación (MINEDUC) y, a diferencia del Fundescola, no recibió financiación del BM ni de ningún otro organismo internacional. Durante los dos primeros años el programa contó con apoyo de la cooperación internacional, pero a partir de 1992 fue financiado íntegramente por el presupuesto nacional. El P900 también se diferencia del Fundescola por su elevado grado de centralización. Tal como indica Raczynski (2006), desde el ministerio de educación se diseñó el programa, se establecieron los criterios de focalización, se gestionó su ejecución en las escuelas, se hizo el seguimiento e incluso se realizaron y encargaron las evaluaciones. Este tipo de organización se tradujo en la aplicación de acciones estandarizadas en todas las escuelas que formaron parte del programa. Hay que tener en cuenta, además, que el programa no sólo actuó de forma selectiva en determinadas escuelas, sino que también actuó selectivamente dentro de ellas. Es decir, se dirigió específicamente a los alumnos de la escuela con mayor retraso escolar, mientras que el Fundescola se dirige al conjunto del alumnado de la escuela seleccionada.

Finalmente, es importante apuntar que si bien el programa no ha recibido financiación del BM, ha sido incluido entre las “buenas prácticas” recomendadas por el Banco para orientar las reformas educativas de lucha contra la pobreza. En el informe sobre cambio educativo en América Latina (WorldBank, 1999a) destaca explícitamente la importancia del P900 para mejorar la calidad educativa de las escuelas donde asisten los pobres y lo utiliza como ejemplo a seguir para el resto de países de la región.

3.1.2.2. Programas educativos focalizados con intervención sobre la demanda

Los programas educativos focalizados con intervención sobre la demanda actúan sobre las familias pobres que presentan peores condiciones de vida y adoptan mayoritariamente la forma de transferencias de renta condicionadas a la asistencia escolar de los menores. El sujeto de focalización de este tipo de programas, por tanto, es la propia familia y los mecanismos adoptados para su selección se basan en la definición de una serie de indicadores de vulnerabilidad social, entre los que destaca el nivel de renta de la unidad familiar, la edad de sus miembros o la composición del grupo familiar. Este tipo de programas, además, tiende a combinar criterios de focalización grupal-familiar con criterios de tipo geográfico-territorial, definiendo áreas prioritarias de intervención en función de su nivel vulnerabilidad.

Según Villatoro (2004) este tipo de iniciativas constituyen experiencias innovadoras de lucha contra la pobreza en la región ya que difieren de los mecanismos tradicionalmente utilizados para atender los problemas educativos de los grupos pobres, a saber, subsidios a la oferta y subsidios no condicionados a la demanda. Según el autor, además, estos programas son más efectivos para incrementar los niveles educativos de los niños pobres que la expansión de los servicios educativos y que las intervenciones focalizadas sobre la oferta.

Efectivamente, desde nuestro punto de vista, los programas focalizados con intervención sobre la demanda presentan una clara ventaja sobre otras estrategias educativas de lucha contra la pobreza, ya que actúan sobre los elementos externos al sistema educativo que limitan las oportunidades de acceso y permanencia a la escuela de los colectivos pobres (Tarabini, 2007). Estos programas, de hecho, forman parte de las pocas intervenciones educativas que en lugar de actuar sobre la escuela se dirigen, precisamente, a mejorar las condiciones de vida de los estudiantes. Más aún, la transferencia monetaria ni siquiera está condicionada a la realización de un gasto estrictamente educativo. Al contrario, el uso de la transferencia lo determina autónomamente la propia familia beneficiaria con el objetivo de satisfacer sus necesidades básicas.

La ventaja de los programas con intervención sobre la demanda, por tanto, radica en su forma de concebir las relaciones entre educación y pobreza. Estos programas parten de la misma premisa que los programas con orientación sobre la oferta y conciben la educación como una inversión clave para luchar contra la pobreza. Paralelamente, sin embargo, admiten que las dificultades socio-económicas que padecen las familias pobres repercuten negativamente sobre las oportunidades educativas de sus hijos e hijas y, por tanto, reconocen la necesidad de reducir la pobreza para hacer posible el desarrollo educativo. La eficacia de este tipo de programas para conseguir reducir los niveles de pobreza de las familias atendidas dependerá, entre otros factores, de la cuantía de la transferencia monetaria, del tiempo de permanencia de las familias en el programa y de la aplicación de medidas complementarias de acompañamiento y seguimiento familiar (Bonal y Tarabini, 2006a)⁷³.

A pesar de las particularidades propias de cada programa que forma parte de este modelo de focalización, todos ellos parten de la misma base conceptual: pretenden buscar simultáneamente la eficiencia y la equidad vinculando el alivio de la pobreza en el corto plazo con el desarrollo del capital humano en el largo plazo (Villatoro, 2007). Hay que tener en cuenta, además, que

⁷³ Véase Morley y Coady (2003), Cohen y Franco (2006) o Villatoro (2007) para un análisis exhaustivo de diferentes programas educativos focalizados con intervención sobre la demanda.

desde la segunda mitad de los noventa estos programas se han constituido en el principal instrumento de lucha contra la pobreza de la mayoría de países de América Latina.

A continuación se presentan las dos experiencias más emblemáticas de esta modalidad de focalización educativa: el Programa Oportunidades mexicano y el Programa Bolsa Escola-Bolsa Familia brasileño. Estos programas se diferencian tanto por su origen, como por su diseño y su fuente de financiación. Sin embargo, comparten metas, finalidades y lógica de actuación. Asimismo, se trata de los dos programas de reducción de la pobreza de mayor envergadura e influencia en la región.

El programa Oportunidades

El programa Oportunidades, aplicado originalmente con el nombre de Progresá, fue creado por el gobierno federal mexicano en 1997 e inicialmente fue definido como una estrategia orientada a apoyar a familias extremadamente pobres residentes en áreas rurales. En el año 2001, bajo el gobierno de Fox, el programa pasó a llamarse Oportunidades y experimentó algunas transformaciones importantes entre las que destaca su extensión hacia las áreas urbanas del país.

El objetivo general por el cual se creó el programa era combatir los círculos intergeneracionales de reproducción de la pobreza, incrementando las capacidades y habilidades básicas de los colectivos afectados por esta situación. Para alcanzar esta meta, el programa se estructuró a partir de tres componentes básicos: salud, nutrición y educación. El supuesto de partida era que la intervención simultánea en estas tres áreas era la vía más eficiente para posibilitar la inversión en capital humano por parte de las familias pobres (Villatoro, 2004).

En el ámbito de la salud el programa aplica diferentes medidas entre las que se incluye la oferta gratuita de un paquete básico de servicios de salud para las familias pobres, programas de educación alimenticia y vigilancia nutritiva o sesiones formativas para los titulares de las familias beneficiarias orientados a la concienciación y formación en el área sanitaria (Scott, 1999). En el ámbito nutricional-alimenticio se realiza una transferencia monetaria mensual fija para cada familia beneficiaria, condicionada a la asistencia a visitas programadas y a sesiones informativas en salud. En el ámbito educativo el programa se centra en la oferta de becas educativas y material escolar para los hijos de las familias beneficiarias que estén cursando desde tercero de educación primaria hasta el último curso de educación secundaria superior en las escuelas públicas del país. La condicionalidad exigida tanto para la transferencia de las becas como del material escolar se basa en la asistencia escolar regular. Las becas escolares son transferidas cada dos meses y el valor de la transferencia va aumentando gradualmente a medida que aumenta la edad de los beneficiarios. A partir del primer año de educación secundaria, además, el valor de las becas es mayor para las chicas que para los chicos, dado que su índice de

deserción es especialmente significativo a partir de este nivel educativo (<http://www.oportunidades.gob.mx/>).

Desde el año 2006 el programa ha incluido dos nuevos componentes: por una parte, realiza una transferencia monetaria adicional por cada adulto mayor de 70 años y, por otra, ofrece un complemento monetario para el consumo energético. Dados los múltiples componentes del programa, el valor de la transferencia monetaria es sumamente variable de un caso a otro. En cualquier caso, el programa establece una cuantía máxima por familia que se concreta en 1.190 pesos (73€) para las familias con hijos que estén cursando educación primaria y secundaria y en 1.980 pesos (122€) para familias con hijos que estén estudiando educación media superior (SEDESOL, 2007b).

El Programa Oportunidades se financia a partir del presupuesto federal y depende de la Secretaría de Desarrollo Social Nacional (SEDESOL). Desde el año 2002, además, recibe recursos adicionales por parte del Banco Interamericano del Desarrollo (BID). La financiación del BID se basa en un proyecto de préstamo con una duración de seis años y un valor total de 4'8 billones de dólares. La primera fase del proyecto (del 2002 al 2005) se orientó a expandir la cobertura del programa en las áreas urbanas y a incrementar la eficacia operativa del mismo; la segunda fase del proyecto (del 2005 al 2008) se orienta a evaluar el impacto del programa sobre la población urbana (BID, 2001, 2005).

Hay que tener en cuenta, además, que el Oportunidades se trata del programa más amplio y ambicioso dentro de la política de lucha contra la pobreza del país. En 2002 representaba el 37'5% del presupuesto federal de la Secretaría de Desarrollo Social para programas de combate a la pobreza (Skoufias y Mcclafferty, 2001; Calderón, 2004), mientras que en la actualidad este porcentaje llega prácticamente al 50%. Durante el 2007 los recursos destinados al programa representan más de 36 mil millones de pesos (2 billones de euros, aproximadamente), lo que equivale a un 0'4% del PIB (Cohen et al., 2006; SEDESOL, 2007a; Villatoro, 2007). Asimismo, la cobertura del programa ha aumentado progresivamente. En 1997 el programa atendía aproximadamente a 150.000 familias; en el 2000 a cerca de 2 millones; desde el año 2004 la cobertura del programa se ha estabilizado en 5 millones de familias, lo que representa aproximadamente a un 25% del total de la población (<http://www.oportunidades.gob.mx/>).

Finalmente, es importante destacar que se trata de uno de los casos más analizados y mejor evaluados en el ámbito de las transferencias de renta condicionadas en América Latina (Villatoro, 2004). El Programa Oportunidades ha sido objeto de numerosas evaluaciones tanto internas como externas y ha formado parte inestimable de las recomendaciones de numerosos organismos internacionales. El BM, en particular, lo ha utilizado reiteradamente como ejemplo

de “buenas prácticas” en el ámbito de las políticas educativas de lucha contra la pobreza. Los *World Development Reports*, los *Education Sector Strategy*, los manuales y documentos estratégicos de lucha contra la pobreza y los informes específicos para América Latina recurren a este programa para ilustrar las orientaciones prioritarias que debería seguir la política educativa en la región⁷⁴.

El programa Bolsa Escola- Bolsa Familia

El Programa Bolsa Escola (BE) de Brasil tiene un origen completamente diferente que el Oportunidades mexicano, ya que se inició de forma descentralizada a escala municipal y sólo años después se convirtió en un programa federal de alcance nacional. La primera aplicación del BE se llevó a cabo en 1995 en el D.F. de Brasilia y se definió como un programa de transferencia de renta condicionada para las familias pobres con hijos en edad escolar. Del mismo modo que el Oportunidades, el Programa BE entendió la inversión educativa en las familias pobres como una vía para aumentar su capital humano y sus recursos productivos, contribuyendo a romper los círculos de reproducción de pobreza a largo plazo.

Durante la segunda mitad de los noventa el programa se fue extendiendo por diferentes municipios brasileños y a pesar de su variabilidad tanto en diseño como en gestión e implementación, las diferentes modalidades municipales del programa coincidieron tanto en sus objetivos como en los criterios generales de selección de la población. Los tres objetivos principales del Programa BE son los siguientes: 1) aumentar el nivel de vida de las familias a corto plazo, 2) reducir el trabajo infantil y 3) garantizar el acceso y permanencia de los hijos de las familias pobres en la escuela, con el objetivo de reducir su nivel de pobreza futura (Bonal y Tarabini, 2006a). Los criterios de selección de la población se basan en tres elementos complementarios: la renta familiar, la edad de los hijos y el tiempo de residencia en el municipio. Las familias susceptibles de ser atendidas por el Programa BE, por tanto, son aquellas con una renta familiar por cápita inferior a un determinado nivel predefinido (generalmente es la línea de la pobreza), con algún hijo en edad escolar⁷⁵ y un tiempo de residencia mínimo en el municipio que varía de uno a cinco años según el caso. Las familias que cumplan estos requisitos y sean aceptadas para participar en el programa recibirán una transferencia de renta mensual condicionada a la asistencia regular de sus hijos a un centro escolar.

⁷⁴ Para un análisis del origen, evolución, características e impactos del Programa Oportunidades véase Cohen et al. (2006).

⁷⁵ En la mayoría de casos se establece un intervalo de 7 a 14 años de edad o de 6 a 15 años, aunque alguna variante engloba de los 0 a los 14 años.

A partir de 1997, y dado el éxito de la mayoría de experiencias descentralizadas, se empezó a aplicar, bajo el gobierno de F.H. Cardoso, una modalidad federal del programa creada inicialmente para ofrecer apoyo financiero a los municipios pobres con dificultad para desarrollar el programa autónomamente. A partir del 2001 el programa se extendió a nivel nacional, con lo cual la gestión e implementación del mismo se dejó en manos de las secretarías municipales de educación, quedando bajo responsabilidad del Ministerio Nacional de Educación la fiscalización de la ejecución del programa y el pago de la transferencia monetaria a los beneficiarios (Tarabini y Bonal, 2004)⁷⁶.

La implementación del programa federal, sin embargo, no implicó necesariamente la desaparición de las modalidades municipales del programa. En muchos municipios el diseño del Programa BE era mucho más ambicioso que el diseño del programa a nivel federal, sobre todo por lo que respecta al valor de la transferencia monetaria y a la aplicación de instrumentos complementarios a la misma⁷⁷. Frente a esta situación, diversos municipios establecieron convenios de articulación con el gobierno federal que derivaron en una situación bastante paradójica: las familias que ya eran beneficiarias de la modalidad municipal seguían recibiendo el valor de la transferencia y las acciones complementarias previstas por el diseño municipal del Programa BE; las nuevas familias incluidas en el programa, en cambio, quedaban a cargo del programa federal y, por tanto, recibían un beneficio monetario inferior y no tenían derecho a ninguna acción adicional. Esta situación, evidentemente, ha creado agravios comparativos entre diferentes familias que a pesar de ser igualmente pobres y formar parte de un programa con el mismo nombre no disponen de los mismos beneficios (Bonal y Tarabini, 2006c)⁷⁸.

⁷⁶ A pesar de que inicialmente el Programa BE Federal se financió con presupuesto exclusivamente nacional, a final del 2001 recibió un préstamo del BID por valor de 500 millones de dólares. Asimismo, el programa gozó de una amplia legitimidad internacional y diversos organismos internacionales lo apoyaron y recomendaron como modelo a seguir por parte de otros países. La Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD), en particular, se propuso coordinar un programa de transferencia de metodología y tecnología del Bolsa Escola para Mozambique, Sao Tomé y Príncipe (Draibe, 2006).

⁷⁷ El programa federal establecía un beneficio monetario variable por familia en función de su número de hijos (15R\$ con un hijo, 30R\$ con dos y 45R\$ con tres o más, representando 5€, 10€ y 15€ respectivamente), mientras que diversas modalidades municipales establecían un valor fijo por familia con un valor mucho más elevado que oscilaba entre medio y un salario mínimo (aproximadamente 60€). Por otra parte, el diseño municipal del programa incluyó en numerosos casos la aplicación de acciones de acompañamiento y seguimiento familiar complementarias a la transferencia monetaria. Entre estas acciones destacan los cursos de alfabetización para adultos, los cursos de profesionalización para jóvenes y adultos, las reuniones de seguimiento con las familias beneficiarias o la aplicación de medidas de acompañamiento para familias con menores en situación de riesgo social.

⁷⁸ De hecho, uno de los principales dilemas que tienen que resolver los programas focalizados es el conocido *trade-off* entre extensión e intensidad (WorldBank, 2004d). Es decir, en un contexto de recursos limitados, los programas focalizados se debaten entre la extensión de la cobertura y la intensidad del beneficio. Una mayor cobertura puede generar mayor equidad en el acceso al beneficio pero menor eficacia en la consecución de los objetivos, y viceversa, una mayor cuantía de transferencia puede

A partir del año 2003, y a consecuencia del cambio de gobierno federal en Brasil, el Programa BE pasó a formar parte del Programa Bolsa Familia, hecho que generó transformaciones importantes en las características del mismo. El programa Bolsa Familia forma parte del *Programa Fome Zero*, política pública orientada a combatir el hambre y la exclusión social en todo el país y eje orientador del gobierno de Luis Inácio Lula da Silva. Dicho programa, orientado por el doble objetivo de lucha contra la pobreza y la desigualdad y promoción de la inclusión social, unifica todos los programas de transferencia de renta existentes en el país hasta el momento (Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Auxílio Gas y Cartão Alimentação), intentando avanzar en la creación de una red efectiva de protección social para todos los ciudadanos (<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>).

Las principales transformaciones que genera el Programa Bolsa Familia respecto al Programa BE son las siguientes:

En primer lugar, y a consecuencia del triple enfoque del programa (educación, alimentación y salud), se alteran las condiciones asociadas a la transferencia de renta. Bajo el nuevo diseño del programa, las condiciones que debe cumplir la familia para recibir el beneficio se centran en el acompañamiento educativo, sanitario y alimentario, destacando, entre otros elementos, la obligación de garantizar una frecuencia escolar regular (del 85% del total) de todos los hijos de 0 a 15 años de edad, el control nutritivo de los niños de 0 a 6 años por debajo del peso normal o el control sanitario de las mujeres embarazadas y lactantes. Tal como indica Villatoro (2004), el nuevo diseño del programa responde a la tendencia que se está perfilando en América Latina durante los últimos años de crear programas de transferencia de renta multi-componentes al estilo del Programa Oportunidades. En cualquier caso, es importante destacar una diferencia significativa en el componente educativo de ambos programas. Mientras que el Bolsa Familia sólo atiende a alumnos que estén cursando educación primaria, el Oportunidades se dirige también a los alumnos de educación secundaria. Esta diferencia tiene una importancia crucial para entender los posibles impactos de ambos programas en la reducción intergeneracional de la pobreza.

En segundo lugar, se modifican los criterios y el valor de la transferencia monetaria. El Programa Bolsa Familia, a diferencia del Programa BE, distingue entre las familias en situación de extrema pobreza o miseria (aquellas con una renta mensual por cápita de hasta 60R\$,

permitir a determinadas familias escapar de la pobreza pero a su vez puede generar situaciones de desigualdad entre sectores de población que reúnen las condiciones de elegibilidad pero no consiguen ser atendidos por el programa (Bonal y Tarabini, 2006a). En el caso del Programa BE, las modalidades municipales han tendido a priorizar la intensidad del beneficio frente a la extensión de la cobertura, mientras que la modalidad federal ha optado por la estrategia inversa.

equivalente a 23€ y las familias en situación de pobreza (aquellas con una renta familia por cápita entre 61R\$ y 120R\$ mensuales, esto es, entre 23€ y 46€), estableciendo una transferencia monetaria diferente en función del caso. Las familias en situación de extrema pobreza reciben una transferencia monetaria fija (con valor de 58R\$, 22€ aproximadamente), independientemente de que tengan hijos o no. En caso de tener hijos menores, además, reciben un porcentaje variable en función del número de hijos (18R\$, con un hijo, 36R\$ con dos y 54R\$ con tres o más. Lo que representa 7€, 14€ y 20€ respectivamente). Las familias pobres, en cambio, deben tener hijos de 0 a 15 años para poder participar en el programa y sólo se les traspa la parte variable del beneficio (es decir los 18R\$, 36R\$ o 54R\$ en función de los hijos que se tengan) (Mesquita, 2007). Bajo este esquema, aumenta sustancialmente el valor de la transferencia previsto por el diseño del Programa BE federal. Sin embargo, siguen existiendo municipios cuyo diseño prevé un valor monetario significativamente superior. En este caso, de nuevo, el gobierno federal ha establecido convenios con diversos municipios para mantener las características de la transferencia prevista en la modalidad municipal del programa. Hay que tener en cuenta, además, que el beneficio máximo previsto por el Programa Bolsa Familia es bastante inferior que el beneficio previsto en el Programa Oportunidades. En el primer caso, el valor máximo de la transferencia que puede recibir una familia es de 112 reales, lo que equivale a 42 euros, mientras que en el segundo el valor máximo oscila entre los 1190 y los 1980 pesos, lo que equivale a 73 y 122 euros respectivamente.

En tercer lugar, se altera la estructura administrativa del programa. Mientras que el Programa BE dependía del área de educación, tanto en la versión federal como en las modalidades municipales, el programa Bolsa Familia pasa a depender del área social. Concretamente, depende del Ministerio de Desarrollo Social y Combate a la Pobreza, quien asume la coordinación general del programa. La implementación del mismo queda a cargo de los municipios, que deben responsabilizarse de asegurar el cumplimiento de las condicionalidades, coordinar el proceso de inscripción, selección, renovación, suspensión o desvinculación de las familias beneficiarias y evaluar el desempeño e impacto del programa en el municipio, entre otras funciones.

Hay que tener en cuenta, además, que recientemente el programa ha experimentado otro cambio de suma importancia. Hasta mediados del 2004 el programa Bolsa Familia se financió, del mismo modo que el Programa BE, a través de recursos exclusivamente nacionales. Desde junio del 2004, sin embargo, el programa está cofinanciado por parte del BM. Este hecho, no sólo representa una gran novedad en la cartera de préstamos del Banco, sino que además demuestra la centralidad que adquiere la relación entre educación y pobreza en su agenda de intervención y

consolida su capacidad de influencia sobre la orientación de las políticas educativas aplicadas en América Latina.

En efecto, el BM había publicado numerosas evaluaciones sobre el Programa BE y lo había incluido, junto al Programa Oportunidades, como uno de los ejemplos paradigmáticos en el campo de las políticas educativas de lucha contra la pobreza⁷⁹. Sin embargo, los préstamos del Banco se habían dirigido tradicionalmente a financiar gastos de capital y no gastos corrientes. Es decir, sus préstamos se han dirigido de forma prioritaria a financiar programas orientados a aumentar la productividad nacional, pero difícilmente se han orientado a financiar programas destinados al mantenimiento y operación de los servicios que presta el estado, como es el caso del Bolsa Familia. De hecho, el propio BM afirma que la financiación del Bolsa Familia es “la primera operación ambiciosa de inversión sectorial *basada en programas*” (WorldBank, 2004c: 4). Más aún, según el Banco, el Programa Bolsa Familia contribuirá directamente a la consecución nacional de los Objetivos del Milenio y, éste es claramente uno de los motivos que explica su financiación.

La intervención del Banco en el programa se orienta a partir de cinco objetivos: 1) ayudar al gobierno brasileño a aplicar el programa Bolsa Familia y a mejorar su eficiencia y efectividad; 2) contribuir a asegurar que el programa reciba prioridad política y que quede protegido de posibles reducciones presupuestarias durante su implementación; 3) contribuir a financiar las prioridades de desarrollo de Brasil en conjunto; 4) mejorar el diseño técnico y la implementación del programa, a través de la mejora del sistema de identificación de la población objetivo, el seguimiento, la evaluación y las mejoras institucionales del programa; 5) supervisar la aplicación del proyecto en su conjunto, ayudando a aumentar sus impactos (WorldBank, 2004c: 3). Para ello, el apoyo del Banco al programa se ha dividido en dos grandes fases (la primera desde el 17 de junio del 2004 hasta el final del 2006 y la segunda desde principios del 2007 hasta final del 2008) que, de forma conjunta, se basan en cinco grandes componentes: rembolsar al gobierno federal por los gastos en transferencias de renta; mejorar el sistema para identificar a la población objetivo; desarrollar un sistema de seguimiento y evaluación del programa; reforzar la capacidad institucional del programa; y mejorar la capacidad de gestión e implementación del programa. El préstamo del BM para el proyecto es de 6194’9 millones de dólares, lo que representa aproximadamente un 10% de la financiación total del programa.

⁷⁹ El BM ha elaborado numerosos informes y evaluaciones sobre el Programa BE, entre los que destacan los siguientes: BM (2001a), Bourguignon et.al. (2002; 2003), De Janvry et al. (2005).

El préstamo del BM, además, está asociado a una serie de condiciones, entre las que destacan las siguientes: adoptar un manual de operación del programa “satisfactorio” para el BM; incluir dentro del Ministerio de Desarrollo Social a varios especialistas que tengan el “apoyo” del BM; revisar los instrumentos de selección de las familias; desarrollar sistemas de control de calidad del programa; y aplicar un sistema para verificar la eficiencia de las condicionalidades del programa (WorldBank, 2004b: 19). Estas condiciones, efectivamente, aumentan la capacidad de influencia del Banco sobre la evolución del programa y consolidan su control sobre la orientación del mismo.

Finalmente, hay que tener en cuenta que el programa Bolsa Familia no sólo se ha institucionalizado como la principal estrategia nacional de lucha contra la pobreza, sino que en palabras de Draibe “ha monopolizado la política dirigida a la población pobre” de todo el país (Draibe, 2006: 2). Actualmente, atiende a 11 millones de familias de todo el país, lo que representa un 18’6% de la población total (Villatoro, 2007). Su coste estimado representa aproximadamente un 0’5% del PIB y cerca de un 2’5% del gasto gubernamental total (Lindert, 2006)⁸⁰.

3.2. Límites y omisiones de la agenda global y de los programas focalizados

A principios del siglo XXI, América Latina sigue presentando unas **cifras de pobreza** alarmantes. Según los últimos datos de la CEPAL (2006b) el valor de la pobreza absoluta en la región equivale a 194 millones de personas, 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, 2006b). A pesar de que en los últimos cuatro 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

⁸⁰ Para un análisis del origen, evolución, características e impactos del Programa Bolsa Escola-Bolsa Familia véase Draibe (2006).

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. Desde 1997 hasta el 2002 aumentaron de forma constante los niveles de pobreza existentes en la región, tanto en términos absolutos como relativos. En este periodo, la pobreza absoluta pasó de 204 a 221 millones de personas y la pobreza relativa pasó del 43'5% al 44% (CEPAL, 2006b). El resultado de este proceso es que a pesar de la mejora progresiva que se refleja desde el año 2003 en ambos indicadores, el número de personas pobres que existe actualmente en la región sigue superando con creces al número existente en 1980. En efecto, mientras que en 1980 había 136 millones de personas pobres en la región, 62 millones de los cuales eran indigentes, en el 2006 estos datos suponen 194 y 71 millones respectivamente. Y, efectivamente, la mejora del último cuatrienio (2003-2006) ha permitido, por primera vez en 25 años, disminuir la pobreza relativa por debajo del nivel de 1980. Esta disminución, sin embargo, no ha sido tan intensa como habría sido deseable. La tasa de indigencia tan sólo ha disminuido cinco puntos porcentuales, pasando de un 18'6% en 1980 a un 13'4% en el año 2006, mientras que la tasa de pobreza ha disminuido cuatro puntos en el periodo estudiado (ha pasado del 40'5% al 36'5%) (CEPAL, 2006b).

Las cifras de pobreza e indigencia existentes actualmente en América Latina contribuyen a reforzar la evidencia de que el crecimiento económico por sí mismo no conduce a la reducción de la pobreza. La vieja receta del BM se ha mostrado claramente ineficaz como estrategia de lucha contra la pobreza. Asimismo, ha ido creciendo el consenso internacional sobre la necesidad de aplicar otras políticas que permitan mejorar de forma efectiva las condiciones de vida de la población. Y de ahí se deriva la importancia atribuida a la focalización. Entre las políticas disponibles para atacar la pobreza son especialmente significativas aquellas orientadas a redistribuir el ingreso y a reducir explícitamente la desigualdad. Efectivamente, pobreza y desigualdad no son equivalentes, pero en América Latina se trata de dos procesos sumamente interrelacionados. De hecho, el análisis realizado por Machinea y Hopenhayn (2005) demuestra que para alcanzar la Meta del Milenio de reducir la pobreza extrema a la mitad, la tasa de crecimiento regional podría reducirse aproximadamente en 0'2 puntos porcentuales por cada punto porcentual de caída en el coeficiente de Gini (Machinea y Hopenhayn, 2005: 10). Es decir, según las estimaciones de los autores, las estrategias orientadas a reducir la desigualdad pueden tener un efecto mucho mayor en la reducción de la pobreza que las propuestas basadas exclusivamente en el crecimiento económico. Del mismo modo, el estudio realizado de forma conjunta por la CEPAL, el IPEA y el PNUD (2003) indica que “el principal obstáculo que se interpone al éxito de los esfuerzos para reducir la pobreza en América Latina y el Caribe radica en que el mejor remedio para tratar la pobreza que aflige a la región —la reducción de la desigualdad— parece ser uno que le resulta muy difícil recetar” (CEPAL et al., 2003: 51).

Efectivamente, los **datos de desigualdad** que existen en la región siguen mostrando una distribución del ingreso sumamente polarizada. La desigualdad se ha mantenido invariable durante la década de los noventa e incluso se ha incrementado al inicio de la presente década (CEPAL, 2006b). En la actualidad, América Latina sigue siendo una de las regiones más desiguales del mundo. Según datos recientes del Banco Mundial, los coeficientes de Gini medios de la región siguen siendo próximos a 0'6 y la participación en el ingreso total del decil más rico se aproxima al 50% en países como Brasil, Chile, Guatemala o Colombia (WorldBank, 2004d). Del mismo modo, Machinea y Hopenhayn (2005) señalan que en la mayoría de países de América Latina la participación del quintil superior de ingresos en el total de riqueza excede entre 10 y 16 veces a la del quintil inferior (Machinea y Hopenhayn, 2005: 14).

Paradójicamente, esta situación se ha dado en un contexto de cambio de prioridades en la agenda global para el desarrollo, de moderación de las políticas neoliberales y de consolidación de nuevas estrategias para luchar contra la pobreza. Los programas sociales para los pobres, las redes de seguridad y especialmente la inversión en educación han ocupado un lugar central en la “nueva” agenda global. Estos cambios, a su vez, han hecho posible establecer un nuevo “énfasis en lo social” en todos los países latinoamericanos. Se han extendido los programas focalizados para los pobres, ha aumentado el gasto social y se ha expandido sustancialmente la educación en el conjunto de la región.

Durante los años noventa, el **gasto público social** de la mayoría de países latinoamericanos ha aumentado de forma sostenida, tanto en términos absolutos como en porcentaje del PIB. Según las estimaciones de la CEPAL (2005b), entre 1990-91 y 2002-03 el gasto social en la región se incrementó casi un 39%, pasando de 440 a 610 dólares por habitante. Del mismo modo, el porcentaje de gasto social en relación al PIB aumentó del 12'8% al 15'1% en el mismo periodo de estudio (CEPAL, 2005b: 117). Más aún, el aumento del gasto social ha tendido a concentrarse mayoritariamente en los sectores con distribución progresiva, como es el caso de la educación, la salud, los servicios básicos y las transferencias focalizadas hacia grupos más pobres. Y si bien ha tenido un comportamiento pro-cíclico, los recursos destinados a los sectores sociales más débiles han sido protegidos durante los periodos de crisis o deterioro económico (Machinea y Hopenhayn, 2005: 16).

Asimismo, se ha manifestado un importante crecimiento de los recursos públicos destinados al **sector educativo**. Si bien durante la década de ajuste se redujeron los niveles de inversión educativa de forma generalizada en toda la región, a partir de los noventa se registra una expansión sostenida del gasto público en educación, pasando del 2'9% del PIB en el periodo 1990-1991, al 3'6% en el periodo 1996-1997 (CEPAL, 2004). En el periodo 2002-03 el gasto

público destinado a educación representa el 4'1% del PIB (CEPAL, 2005b) y en 2004 aumenta hasta el 5% (UNESCO/OREALC, 2007b).

Este escenario ha hecho posible que en los años noventa se viviera una gran **expansión educativa** en todos los países de la región. Durante esta década las tasas de asistencia en educación primaria se elevaron hasta alcanzar niveles superiores al 90%. Concretamente, la tasa de matrícula neta en educación primaria aumentó del 86'2% en 1990 al 91'5% en 2004 (CEPAL, 2006b), hecho que muestra la universalización del acceso para este nivel educativo. Las tasas de escolarización en educación secundaria también han experimentado un crecimiento significativo durante la década, alcanzando niveles próximos al 70% (CEPAL, 2004, 2005a). La consecuencia de esta expansión ha sido la ampliación de los **años de educación** de la población de la mayoría de países latinoamericanos. En Argentina, por ejemplo, se ha pasado de un promedio de 7,4 años de educación para la población de 15 a 24 de edad en 1980 a un promedio de 10'9 años en 2005; en Brasil los promedios pasan del 5'1 al 7'8 y en Colombia del 6'8 al 9'7 (CEPAL, 2006b).

Sin embargo, la expansión educativa y el aumento de la inversión en el sector no ha conducido a una disminución de las desigualdades sociales ni ha generado los efectos esperados sobre la reducción de la pobreza. Al contrario, tal como señala Reimers (2000b) una de las paradojas que se da en América Latina es que precisamente la expansión de las oportunidades educativas ha ido acompañada de un aumento de la desigualdad de ingresos y de una muy aguda persistencia de la pobreza. La receta de la nueva agenda global de desarrollo no parece tener el impacto deseado. Y evidentemente de aquí no se desprende que la inversión educativa no sea necesaria. Al contrario, la educación es absolutamente crucial para reducir la pobreza y luchar contra la desigualdad. Si es así, ¿Cuáles son, entonces, las causas que explican los bajos efectos de la inversión educativa en la reducción de la pobreza en América Latina? Desde nuestro punto de vista existen dos razones fundamentales que pueden ayudar a explicar esta aparente contradicción. La primera, se asocia con el perfil sumamente desigual y excluyente que sigue presentando la educación latinoamericana. La segunda, se vincula con la heterogeneidad estructural que caracteriza al mercado laboral del conjunto de la región. La falta de incidencia de las políticas focalizadas en estas dos cuestiones es uno de los motivos que explica los límites de la expansión educativa para reducir la pobreza.

3.2.1. La persistencia de las desigualdades educativas

3.2.1.1. La polarización social en el acceso

La expansión educativa experimentada en América Latina durante la última década ha conseguido, efectivamente, ampliar las oportunidades educativas de los distintos sectores sociales y ha incrementado la equidad de acceso frente a la educación. La cobertura prácticamente universal de la educación primaria en la mayoría de países de la región muestra que se han eliminado las barreras sociales e institucionales para acceder a este nivel educativo. Según datos de la UNESCO/OREALC (2007a), la paridad de acceso a la educación primaria según quintiles de ingreso se ha conseguido en todos los países de la región, con la excepción de seis de ellos (Perú, Paraguay, el Salvador, Guatemala, Nicaragua y Honduras). Sin embargo, las diferencias de acceso según nivel socioeconómico se siguen manifestando con fuerza tanto en educación infantil como en educación secundaria en todos los países de la región. El acceso a estos niveles educativos sigue estando marcado por una alta polarización social, hecho que demuestra la persistencia de una elevada desigualdad educativa en función de las condiciones socioeconómicas del hogar.

El análisis que se presenta a continuación se centra específicamente en la **educación secundaria**, al ser un nivel educativo determinante para explicar las oportunidades sociales y laborales de los individuos. Es decir, el hecho de focalizar el análisis en este nivel educativo se debe a su pertinencia para explorar los potenciales efectos de la inversión educativa en la reducción de la pobreza. De ningún modo, sin embargo, se pretende negar la importancia de la educación infantil que, como han demostrado numerosos autores, es un ámbito fundamental para garantizar el desarrollo educativo de los menores.

Durante la década de los noventa la mayoría de países de América Latina asumieron el compromiso de universalizar la educación secundaria de buena calidad. Este compromiso, efectivamente, se reflejó en la expansión de la matrícula de este nivel educativo, llegando a un nivel medio del 70% en el conjunto de la región. Este proceso de expansión, sin embargo, se realizó en un contexto de aumentos muy moderados del gasto público en educación, hecho que incrementó los riesgos de desigualdad asociados a la expansión educativa (Bonal, 2003a). Asimismo, la expansión de la educación secundaria ha tenido que enfrentar demandas provenientes de diferentes sectores sociales, a menudo, opuestas y contradictorias entre ellas. Tal como indican Tedesco y López (2002), el compromiso con la educación secundaria en la región significa tener que enfrentar simultáneamente las deudas educativas del pasado con los nuevos desafíos económicos y sociales del presente. Es decir, los países de la región se encuentran en una situación en la que “no sólo se expresan las demandas insatisfechas de los sectores que no han podido tener acceso a un servicio [educativo] estable, sino ante demandas que provienen también de los sectores que ya han logrado acceso a él y ahora exigen su transformación” (Tedesco y López, 2002: 56). Esta situación, genera un “exceso de demandas”

al sector educativo, difíciles de resolver simultáneamente en un contexto de recursos limitados. Y es precisamente la necesidad de tener que priorizar entre demandas igualmente legítimas lo que explica las tensiones y dilemas que enfrentan las políticas destinadas a universalizar la educación secundaria de buena calidad.

El primer riesgo derivado de esta situación es que las decisiones sobre las prioridades y asignación de recursos educativos se tomen a favor de aquellos que tienen más capacidad para expresar sus demandas y para ejercer presión para satisfacerlas. Es decir, las clases medias. El segundo, es la reacción negativa de los sectores integrados ante políticas destinadas a promover un mayor acceso y participación de los sectores excluidos de la educación (Tedesco y López, 2002: 56). Esta reacción negativa, se manifiesta a través de dos vías: la primera es la crítica a las políticas de expansión educativa por su bajo impacto sobre la mejora de la calidad; la segunda, evidentemente de cuño más estructural, es el abandono de la escuela pública por parte de las clases medias y el, consecuente, aumento de la demanda por el sector privado. Este factor, a su vez, se traduce en una menor disposición por parte de las clases medias a financiar mediante sus impuestos unos servicios educativos que escasamente utilizan (Bonal, 2002b, 2003a).

Evidentemente, estos dos factores se proyectan en las posibilidades de acceso a la enseñanza media de distintos sectores sociales e incrementan el grado de desigualdad asociado al proceso de expansión de la educación secundaria en la región. La magnitud de las disparidades en el acceso a la educación media de distintos grupos sociales se refleja claramente en la tabla que sigue:

Tabla 1. Asistencia escolar en áreas urbanas según quintil de ingreso per cápita del hogar. Grupo de edad 13-19 años. Año 2005. (En porcentajes de población de la misma edad).		
	20% más pobre	20% más rico
Argentina	75'1	90
Brasil	73'6	89'8
Colombia	70'1	89'2
Chile (a)	81'4	94'1
Costa Rica	78'2	93'4
Ecuador	70'2	88'9
El Salvador (b)	67'5	90'2
Honduras (a)	55'8	83'6
México	60'5	87'1
Paraguay	70'7	88'2

Fuente: elaboración propia en base a CEPAL (2006b). (a) Información de 2003. (b) información de 2004

Como se puede observar, el porcentaje de asistencia escolar de los jóvenes de 13 a 19 años de edad de los diez países seleccionados varía de promedio un 18% según los estratos económicos a los que pertenezcan. Y si bien en algunos países como Paraguay o Chile esta diferencia se reduce a porcentajes de 10'5% y 17% respectivamente, en otros los porcentajes aumentan casi al 30%, como es el caso de Honduras donde la asistencia escolar de los estudiantes de 13 a 19 años pertenecientes al 20% más rico de la población es un 27'8% superior al de los estudiantes pertenecientes al 20% más pobre.

Tedesco y López (2002) concretan el análisis de la polarización social existente para acceder a educación secundaria a partir del análisis de tres variables: género, nivel socioeconómico y pertenencia a sectores rurales o urbanos. El principal eje de disparidades en el conjunto de países analizados proviene, sin duda alguna, del eje urbano-rural, manifestándose tasas de escolarización muy superiores en las zonas urbanas que en las rurales. De hecho, las discrepancias observadas en algunos países muestran diferencias superiores al 20%. Los datos que ofrecen los autores, sin embargo, también permiten mostrar la importancia que adquiere específicamente la clase social para explicar las diferencias de acceso a la educación secundaria. En países como El Salvador, Brasil o Ecuador la diferencia en las tasas de escolarización entre los jóvenes de familias pobres y los jóvenes que provienen de otros estratos sociales es superior al 25%, mientras que en países como Nicaragua esta diferencia aumenta al 50%, es decir, la tasa de escolarización de los pobres es menos de la mitad que la de los no pobres (Tedesco y López, 2002: 60).

Estos datos permiten afirmar, tal como indican Tedesco y López (2002), que América Latina se encuentra ante el **fin de la expansión fácil de la educación**. Con esta expresión los autores pretenden describir una situación donde la expansión educativa no ha ido acompañada de una reducción de la desigualdad. Al contrario, el proceso de expansión educativa experimentado durante los últimos años se ha caracterizado precisamente por presentar un carácter profundamente desigual, que ha contribuido a mantener y/o a generar oportunidades desiguales para diferentes sectores sociales⁸¹.

Es cierto que las políticas educativas focalizadas han partido del reconocimiento explícito de la insuficiencia de la expansión educativa para garantizar la igualdad de oportunidades entre diferentes grupos sociales y han justificado su intervención como una compensación de la

⁸¹ Evidentemente, la estratificación social en el acceso a la enseñanza se extiende también a los niveles educativos superiores. Esta estratificación, según indica Reimers (2000a), queda confirmada por el número desproporcionadamente reducido de estudiantes de bajos ingresos que acceden a los estudios universitarios. A modo de ejemplo, el autor ilustra el caso del Salvador, donde únicamente el 2% de los estudiantes universitarios del país provienen del 20% de las familias más pobres (Reimers, 2000a: 149).

situación de desventaja que padecen los grupos más vulnerables. De este reconocimiento, sin embargo, no se desprende una efectiva igualación de las oportunidades educativas. En la actualidad, los sectores pobres siguen teniendo claras limitaciones para acceder a los niveles educativos que, justamente, generan más oportunidades de movilidad social y más posibilidades para salir de la pobreza. Esta situación pone en evidencia dos elementos centrales: en primer lugar, demuestra la necesidad de que las políticas focalizadas amplíen su intervención sobre la educación secundaria; en segundo lugar, indica la necesidad de que dichas políticas se articulen con políticas de tipo universal que contribuyan a reducir los límites estructurales para acceder a los niveles educativos superiores (Tarabini, 2006).

De hecho, la mayoría de evaluaciones sobre las políticas focalizadas con intervención sobre la demanda⁸², coinciden en señalar la necesidad de incidir sobre estas dos cuestiones para aumentar los efectos potenciales de la inversión educativa sobre la reducción de la pobreza (Lavinás, 1998; Godoy, 2004; Lazzarotti y Azeredo, 2004; Schwartzman, 2005; Draibe, 2006)⁸³. Es más, según indican Lazzarotti y Azeredo (2004) en una evaluación realizada para una modalidad municipal del Programa Bolsa Escola, la frecuencia escolar de los alumnos de 7 a 14 años en Brasil supera el 90% del total en todo el país. Sin embargo, la frecuencia disminuye de forma significativa después de los 15 años, cayendo hasta el 78% del total en el caso de los alumnos de 17 años. Ésta es la paradoja: el Programa BE, del mismo modo que el Bolsa Familia, actúa precisamente donde la asistencia escolar ya está asegurada, omitiendo la necesidad de intervenir en los niveles educativos donde se acelera la evasión escolar, es decir, en educación secundaria.

3.2.1.2. La deserción escolar

El carácter desigual de la expansión educativa registrada en América Latina no se refleja únicamente en las oportunidades de acceso de diferentes sectores sociales a los niveles educativos medios y superiores. América Latina presenta, también, unos elevados índices de

⁸² Hay que tener en cuenta que son las políticas focalizadas con intervención sobre la demanda las que se plantean como objetivo explícito ampliar las oportunidades de acceso a la escuela de los colectivos pobres. Las políticas orientadas a la oferta se centran específicamente en cuestiones de calidad. Por este motivo, las evaluaciones respecto a los impactos de los programas focalizados en el acceso escolar se centran en la primera modalidad. Asimismo, las políticas con orientación a la oferta no han sido objeto de tantas evaluaciones como lo han sido las políticas orientadas a la demanda.

⁸³ Estas evaluaciones tienen a utilizar como modelo de referencia el caso del Programa Oportunidades que, efectivamente, atiende a los alumnos de educación secundaria y busca una mayor complementariedad con políticas de tipo universal. En cualquier caso el Oportunidades también omite la necesaria articulación con políticas orientadas a mejorar las características de la oferta educativa que atiende a los alumnos pobres. Para una revisión de las evaluaciones sobre los programas educativos focalizados con intervención sobre la demanda, y en especial sobre el Programa BE, véanse los trabajos realizadas por Bonal y Tarabini en los últimos años (Bonal y Tarabini, 2003; Tarabini y Bonal, 2004; Bonal y Tarabini, 2005; 2006a; 2006c).

desigualdad en el propio proceso educativo que se concretan específicamente en las elevadas tasas de deserción escolar y en su desigual distribución en función de los estratos sociales. Efectivamente, a pesar de que durante la década de los noventa se ha producido una disminución del abandono escolar en términos relativos, éste sigue siendo uno de los principales problemas de los sistemas educativos latinoamericanos, especialmente en el paso de la enseñanza primaria a la secundaria (Bonaf, 2003a). Inés Aguerrondo (1993) se refiere a la deserción escolar con el término de **marginación por exclusión temprana**, para denotar un proceso a través del cual se expulsa a los alumnos del sistema educativo antes de haber consolidado las habilidades básicas.

Según datos de la CEPAL (2002b), cerca del 37% de los adolescentes latinoamericanos (de 15 a 19 años) abandonan la escuela antes de completar la educación secundaria y casi la mitad de ellos deserta tempranamente, esto es, sin terminar la educación primaria. Evidentemente, las características de la deserción varían según los países, tanto por lo que se refiere a las etapas del ciclo educativo donde tiende a concentrarse el abandono escolar como a las tasas globales de deserción. En cualquier caso, las tasas de deserción global de los países de la región que presentan una mejor situación relativa se sitúan todavía alrededor del 20% de la matrícula, con la excepción de Chile que en el año 2003 presenta una tasa de deserción global del 11'5% (CEPAL, 2006b). En algunos países además, la tasa de deserción global sigue afectando prácticamente a la mitad de los estudiantes. Éste es el caso de Honduras, cuya tasa de deserción en el año 2003 se sitúa en el 50% del total de estudiantes matriculados. Hay que tener en cuenta, además, que a pesar de la diversidad existente entre los diferentes países, los últimos datos disponibles indican una tendencia a la concentración de las tasas globales de deserción en porcentajes que oscilan entre el 30% y el 40% de la matrícula (CEPAL, 2006b). Veamos detalladamente el perfil de la deserción escolar en función del nivel educativo.

América Latina ha conseguido en los últimos años una reducción importante del nivel de **deserción escolar durante la educación primaria**. De hecho, según los últimos datos de la UNESCO (2007a) un grupo muy importante de países de la región está muy cerca de lograr la Meta del Milenio referida a la conclusión de la educación primaria. En particular, existen 10 países donde la proporción de personas de 15 a 19 años que ha culminado la educación primaria ya supera el 95%. A este grupo se suman otros 7 países que ya han superado el umbral del 90%. Finalmente, se configura un grupo de cuatro países (El Salvador, Nicaragua, Honduras y Guatemala) que se distancia del logro de la meta ya que no ha logrado asegurar la conclusión de este nivel a más del 20% de su población en edades de finalización reciente (UNESCO/OREALC, 2007a: 97). Esta situación representa que, en conjunto, un 91'3% de personas de 15 a 19 años de la región ha conseguido concluir la educación primaria. A pesar de

los avances que representa este hecho, la UNESCO también es ecuaníme en señalar que todavía siguen existiendo cuatro millones y medio de jóvenes de 15 a 19 años que ha abandonado la educación antes de finalizar este nivel educativo, hecho que significa claramente una vulneración de su derecho a la educación.

El problema de la deserción escolar existente en América Latina se agrava especialmente durante la **educación secundaria**. Por lo que respecta al primer ciclo de este nivel educativo, se observa que en la región como conjunto poco más del 70% de la población de 20 a 24 años ha culminado este nivel educativo. Esto significa que los sistemas educativos no han logrado asegurar la conclusión de este nivel a más de 14,2 millones de personas en ese rango de edad (UNESCO/OREALC, 2007a: 102). Hay que tener en cuenta, además, que el porcentaje regional esconde diferencias significativas entre los diferentes países. Mientras que en algunos países como Chile más del 90% de personas de 20 a 24 años consiguen culminar este nivel educativo, en otros, como Nicaragua o Guatemala menos de la mitad de la población de este grupo de edad consigue finalizar el primer ciclo de la educación secundaria. Por lo que respecta al segundo ciclo de la educación secundaria, el porcentaje de población de 20 a 24 años que consigue finalizar este nivel educativo se reduce hasta poco menos del 50%. Esto significa, que los sistemas educativos de la región no han logrado asegurar la conclusión de este nivel a más de 24,7 millones de personas en ese rango de edad (UNESCO/OREALC, 2007a: 106). Es más, sólo un país de la región consigue niveles de conclusión de este nivel educativo superiores al 95%. En el lado opuesto vuelven a situarse países como Guatemala u Honduras donde únicamente el 25% de la población de 20 a 24 años de edad ha conseguido culminar el ciclo superior de la educación secundaria.

A la luz de los datos existentes, podemos afirmar que la expansión educativa en América Latina no ha ido acompañada de suficientes medidas capaces de retener a los niños y adolescentes en la escuela. Evidentemente, los programas focalizados con intervención sobre la demanda, tales como el Oportunidades mexicano o el Bolsa Escola- Bolsa Familia brasileño, han contribuido a incrementar la permanencia escolar de los estudiantes pertenecientes a las familias más pobres⁸⁴. Actualmente, sin embargo, el abandono escolar sigue presentando indicadores preocupantes y sigue siendo mucho más frecuente en los hogares de menores ingresos. De hecho, la deserción escolar se distribuye de forma desigual según diferentes **estratos socioeconómicos**. En el año 2002, la probabilidad de abandonar el sistema educativo por parte

⁸⁴ Así lo demuestran, por ejemplo, las siguientes evaluaciones: Buarque (2001) y Lavinás y Barbosa (2000) para diversas modalidades municipales del Programa BE; Pinheiro y Aguiar (2006) para la modalidad federal del BE; Rios Netto (2007) para el programa Bolsa Familia; y Hernández y Hernández (2004) para el caso del Programa Oportunidades.

de hijos de las familias situadas en el primer cuartil de renta era 2'64 veces mayor que la de los hijos de las familias pertenecientes al mayor cuartil de renta. Esta probabilidad, además, se agrava en el caso de la deserción temprana (CEPAL, 2002b). Efectivamente, en 11 de los 17 países que forman parte del estudio de la CEPAL, más de la mitad del total de niños que no terminan el ciclo primario pertenecen a hogares pobres.

Según los últimos datos de deserción disponibles por la CEPAL (2005a), por lo menos uno de cada cuatro jóvenes de 15 a 19 años pertenecientes al 20% más pobre de los hogares no logra terminar la educación primaria. En el caso de los jóvenes del estrato de renta superior, la proporción correspondiente es, en promedio, uno de cada 25 (CEPAL, 2005a: 95). Este porcentaje, además, se agudiza en los países que presentan mayores porcentajes de no conclusión de la educación primaria, es decir, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Honduras, donde la proporción de personas del estrato más pobre que no concluye la primaria oscila entre un 47% y un 64% (CEPAL, 2005a: 95). La UNESCO (2007a), por su parte, señala que las únicas situaciones de equidad en la tasa de conclusión de estudios por nivel socioeconómico se dan en el caso de la educación primaria en Chile y Argentina, debido precisamente a su proximidad con la completa universalización de la conclusión de los estudios en este nivel educativo (UNESCO/OREALC, 2007a: 141). Asimismo, se constata un especial incremento de las disparidades en el paso de la educación primaria a la secundaria, hecho que contribuye a constatar las conclusiones aportadas por el estudio de la CEPAL.

Las desigualdades entre clases sociales, además, se agravan durante la educación secundaria. Tal como señalan Machinea y Hopenhayn (2005), sólo el 13'5% del estrato más pobre del grupo de edad de 25 a 29 años consigue completar el ciclo de educación secundaria en el conjunto de países de América Latina. Este porcentaje alcanza el 71'3% para el quintil más rico. En definitiva, por cada cinco jóvenes del quintil de mayores ingresos que termina la educación secundaria, sólo uno del quintil más pobre logra culminar este ciclo. La relación llega a ser de 13 veces en algunos países de la región (Machinea y Hopenhayn, 2005: 19)

Uno de los efectos más dramáticos de las altas tasas de deserción escolar registradas en la región se refleja en la disparidad de **años de estudio** de la población según su nivel socioeconómico. Efectivamente, en el conjunto de la región las personas que provienen de hogares con mayores recursos logran, dependiendo de los países, entre 2 y 6 veces más años de educación que aquellos que provienen de los hogares más pobres (UNESCO/OREALC, 2002: 12). En algunos países además, esta situación se profundiza hasta llegar a niveles extremos de desigualdad. Éste es el caso de Brasil, México o el Salvador. En el primer caso, la población que pertenece al estrato de renta superior tiene de media 10'4 años de escolarización, mientras que la población que pertenece al estrato más pobre sólo obtiene 3 años de estudio; en México, los

años de estudio representan 11'6 y 3'5 para los dos extremos; en el Salvador representan 9 y 3'8 años respectivamente (WorldBank, 2004d: 419).

Esta situación es altamente preocupante si se tienen en cuenta las estimaciones realizadas por la CEPAL sobre el nivel educativo mínimo necesario para posibilitar la movilidad social. Hace más de diez años, la CEPAL (1994) ya estimó la necesidad de disponer entre 11 y 12 años de educación para tener claras posibilidades de salir de la pobreza o de no caer en ella. La finalización del ciclo secundario, por tanto, se convierte en el capital educativo mínimo necesario para tener oportunidades de inserción en un mercado laboral de calidad que genere posibilidades de situarse fuera de la pobreza. Tal como afirma la propia CEPAL en el último Panorama Social de América Latina, “la educación básica (primaria y baja secundaria) ha dejado de ser un factor diferenciador” (CEPAL, 2007: 24).

Como se ha puesto en evidencia en diversas publicaciones de la CEPAL, el bajo nivel educativo de amplios sectores de la población constituye un importante mecanismo de transmisión intergeneracional de la pobreza. Actualmente, sólo alrededor del 20% de los jóvenes cuyos padres no completaron la educación primaria logran terminar la educación secundaria. Este porcentaje, en cambio, supera el 60% en el caso de padres que cursaron 10 años o más de estudios. “Esta situación se traduce en un alto grado de rigidez de la estructura social que tiende a perpetuar las desigualdades en materia de acceso al bienestar” (CEPAL, 2005a: 95-6).

De hecho, el análisis de las razones que motivan la deserción escolar entre los jóvenes de 15 a 19 años sigue indicando que los factores económicos representan una de sus causas principales. La condición de pobreza y la necesidad de incorporarse al mercado laboral son factores que condicionan claramente las decisiones de abandonar la escuela (Bonal, 2003a). Asimismo, la CEPAL identifica la existencia de problemas relacionados con la falta de oferta y los problemas familiares como razones significativas para explicar la deserción. Dentro de los problemas relacionados con la oferta señala específicamente la ausencia de escuela, la ausencia del nivel o grado adecuado, la lejanía y las dificultades de acceso, además de la ausencia de maestros. Dentro de los problemas familiares se centra en el caso de las chicas y resalta los casos de embarazo y maternidad y de dedicación a tareas domésticas como principales razones asociadas a la deserción (CEPAL, 2002a: 122).

La realidad de la deserción escolar latinoamericana pone en evidencia la insuficiencia de las políticas focalizadas para garantizar una efectiva igualdad de oportunidades para permanecer en el sistema educativo y finalizar los niveles educativos superiores. Los colectivos pobres siguen siendo los que disponen de menores años de escolarización y los que abandonan de forma más temprana la escuela. Y si lo hacen es precisamente porque carecen de los recursos económicos,

sociales o culturales para hacer frente a la escolarización o porque no disponen de una oferta suficiente y adecuada para atender a sus necesidades.

3.2.1.3. Calidad educativa y segregación escolar

Los debates sobre la calidad de la educación han sido, tal como señala Bonal (2007), un aspecto constante en la orientación de la política educativa para el desarrollo. La calidad educativa ha ido ganando una progresiva importancia en las políticas de gobiernos y organismos internacionales frente a la creciente evidencia de que la expansión educativa no conduce necesariamente a resultados efectivos de aprendizaje. En América Latina, en particular, la calidad de la educación como objetivo se ha convertido en un concepto estratégico de las formulaciones de política educativa (Casassus, 2003) y, a pesar de que todavía no haya consenso sobre el significado y el alcance del concepto⁸⁵, prácticamente no hay política educativa en la región que en los últimos años no haya incluido entre sus objetivos mejorar la equidad y la calidad de la educación (Morduchowicz y Duro, 2007).

A pesar de la centralidad atribuida a la calidad de la educación, en América Latina existe un consenso bastante generalizado en relación a la baja calidad que caracteriza a los sistemas educativos de la región y, especialmente, en relación a los bajos resultados de aprendizaje de sus estudiantes (UNESCO/OREALC, 2007b). Tal como señala Tedesco (2005a), si bien las reformas educativas aplicadas en América Latina durante los años noventa permitieron aumentar la cobertura e introducir nuevos instrumentos y modalidades de gestión, estas medidas no han logrado modificar de forma significativa los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Tedesco, 2005a: 18). Efectivamente, a pesar de que en América latina todavía existen pocos estudios comparativos que permitan comparar el logro académico de los estudiantes del conjunto de países de la región⁸⁶, los estudios existentes ponen en evidencia que la expansión educativa no ha permitido mejorar de forma significativa los **resultados académicos** de los estudiantes.

⁸⁵ Tal como afirman Schiefelbein et al (1995), “la definición de lo que es una educación de calidad es relativa y se tienen expectativas diferentes según las demandas que se hacen al sistema educativo. Además se requiere complementarla con información sobre los factores y procesos que inciden en ella” (Schiefelbein et al., 1995: 17).

⁸⁶ Con excepción del primer estudio internacional comparativo llevado a cabo por la UNESCO en 1997 (UNESCO, 1998, 2000b, 2001), no existe evidencia internacionalmente comparable sobre el logro académico de los estudiantes que involucre a la mayor parte de países de la región. Se espera que el segundo estudio de la UNESCO - actualmente en curso - brinde, a inicios del 2008, información comparable a nivel internacional sobre resultados académicos en prácticamente la totalidad de países latinoamericanos.

El estudio realizado por la UNESCO en 2007 sobre la calidad de la educación en América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC, 2007b) muestra los resultados de los estudiantes correspondientes a tres dominios de capacidades matemáticas: solución de problemas simples, reconocimiento de objetos y elementos, y solución de problemas complejos. Según los resultados del informe, la media regional en todos los dominios corresponde a valores de respuestas correctas inferiores al 50%, y esta media regional sólo es superada de forma sistemática por Cuba. Asimismo, la participación de algunos países de la región en el Programa PISA⁸⁷ ha mostrado la existencia de serias limitaciones en el desempeño de estudiantes de 15 años que se encuentran matriculados en educación secundaria. Los resultados de los dos estudios PISA (OCDE/UNESCO, 2003; OCDE, 2004) demuestran que el paso por la educación primaria sólo garantiza aprendizajes básicos de lecto-escritura y utilización de números a un segmento muy pequeño de la población. PISA, por tanto, no sólo revela la existencia de menores logros de aprendizaje en la región en comparación con otros países, sino que sobre todo pone en evidencia que dichos resultados, independientemente de las posiciones relativas entre países, son deficientes en términos absolutos ya que se corresponden con amplias dificultades para desarrollar las operaciones más básicas de lectura y uso de números.

Según indica la UNESCO/OREALC (2007b), además, uno de los motivos principales para explicar los bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes son los bajos niveles de inversión educativa existentes en la región. Del mismo modo, Morduchowicz y Duro (2007) señalan que existe una relación bastante proporcional entre los resultados de aprendizaje efectivos medidos por el estudio PISA y el volumen de inversión por alumno que caracteriza a cada país participante. Los autores, sin embargo, también reconocen la existencia de niveles de aprendizaje desiguales entre países que tienen un gasto por estudiante similar, lo cual demuestra que la relación entre inversión y aprendizaje es fuerte pero no absoluta y, que por tanto, existe margen de intervención para optimizar los recursos disponibles. Siguiendo las aportaciones del estudio realizado de forma conjunta por la UNESCO y la CEPAL (2005) podemos afirmar que no sólo se trata de invertir más sino fundamentalmente de invertir mejor.

⁸⁷ El estudio PISA analiza la competencia de los estudiantes de 15 años en diversas áreas de conocimiento. La primera edición del informe, realizada en el año 2000 dio especial atención a la lectura e incluyó a cinco países de América Latina: México, Argentina, Chile, Perú y Brasil (aunque con un año de retraso). La segunda edición, realizada en el 2003 se centró en el área de matemáticas e incluyó a tres países de la región: México, Brasil y Uruguay. La tercera edición, realizada en el 2006 incluye a seis países latinoamericanos: Argentina, Colombia, México, Brasil, Chile y Uruguay. Hay que tener en cuenta, además, que las pruebas PISA sólo se aplican a estudiantes de 15 años matriculados en un grado superior a sexto. Dados los elevados niveles de repetición y abandono escolar existentes en América Latina, este criterio significó en varios países de la región la no inclusión de un segmento importante de la población que, tal como indica la UNESCO (2007b), es precisamente el que está en una situación educativa menos favorable. Véase OCDE/UNESCO (2003) para los detalles y los resultados del estudio en los países de la región participantes.

La baja calidad de la educación existente en América Latina no sólo impide que los estudiantes accedan al conocimiento necesario para garantizar una buena trayectoria educativa, sino que además limita claramente sus oportunidades de movilidad social. Hay que tener en cuenta, que los diferentes grupos sociales construyen sus aspiraciones, prioridades y demandas educativas en base a la percepción sobre la calidad de la educación. Tal como afirma Bonal (2007) “la forma a través de la cual una sociedad determinada perciba la calidad de la educación disponible tendrá una clara influencia en las estrategias de inversión educativa de familias e individuos” (Bonal, 2007: 97). Aunque, evidentemente, las estrategias desplegadas por los individuos frente a la calidad percibida de la educación están mediadas por las condiciones estructurales disponibles. Mientras que las clases medias responden a la percepción de la baja calidad optando por la escolarización en centros privados, las clases bajas tienen que decidir entre seguir enviando a sus hijos a una escuela de mala calidad o abandonar el sistema educativo. Esta situación no sólo refuerza las desigualdades educativas existentes en la región, sino que además limita claramente las posibilidades de aprovechar la inversión educativa por parte de los sectores pobres.

De hecho, el bajo nivel de calidad educativa existente en la región se incrementa cuando atendemos al perfil de diferentes centros educativos y, fundamentalmente, al perfil socioeconómico de sus estudiantes. La expansión educativa experimentada en América Latina no sólo ha sido insuficiente para mejorar los resultados académicos de los estudiantes, sino que además ha ido paralela a un proceso de **segmentación educativa** que se concreta en la existencia de redes escolares extremadamente segregadas socialmente y que ofrecen condiciones de aprendizaje muy dispares. Tal como afirma Aguerrondo (2005), la expansión educativa en América Latina ha tenido un rasgo característico y es que ha sido “diferenciadora”, es decir, “se ha estructurado sobre la base de circuitos paralelos de distinta calidad, cada uno de ellos, correspondientes a diferentes sectores sociales (Aguerrondo, 2005: 41). Del mismo modo, Veleda (2005) cuestiona la democratización del sistema educativo en la región, cuando “la incorporación de nuevos alumnos al sistema va acompañada paralelamente de una creciente desigualdad en el acceso a los saberes y a las experiencias de socialización de los niños y jóvenes” (Veleda, 2005: 2).

La primera y más evidente manifestación de la polarización educativa existente en la región se concreta en las significativas diferencias de calidad que ofrecen las **escuelas públicas y privadas**. Todos los estudios realizados en América Latina sobre esta cuestión muestran que de forma prácticamente invariable los alumnos de las escuelas privadas tienen un mejor rendimiento que los alumnos de las escuelas públicas, tanto en las pruebas estandarizadas como en otras medidas como la retención escolar. Esta diferencia se encuentra en la base de las tesis

del BM relativas a la existencia de una mayor eficacia de las escuelas privadas respecto a las públicas. Asimismo, contribuye a reforzar los argumentos que defienden la privatización como única garantía de calidad. Evidentemente, estos argumentos omiten que en realidad las diferencias en los resultados de los estudiantes se explican principalmente por la condición socioeconómica de sus familias y no por la red escolar en sí misma⁸⁸. Tal como señala la UNESCO/OREALC (2007b), hay evidencias que muestran que los mayores logros de las escuelas privadas son el resultado, en gran medida, de procesos de selección y exclusión de estudiantes, y que la educación privada no necesariamente incrementa la calidad del sistema en su conjunto⁸⁹.

Es importante recordar que el BM ha otorgado un protagonismo central al sector privado en la provisión de la educación. Dada la importancia de la educación para la productividad laboral y para el crecimiento económico, el BM ha argumentado reiteradamente la importancia del sector privado para poder responder a las necesidades de expansión educativa en un contexto de recursos limitados. La reforma educativa latinoamericana de los años noventa, por tanto, ha incentivado la mayor presencia del sector privado en la estructura de la oferta educativa, especialmente de los niveles educativos superiores, al tiempo que ha estimulado la concentración de la acción estatal en la enseñanza básica y de los sectores más necesitados, vía programas focalizados (Bonal, 2003a). En las últimas décadas, por tanto, se ha extendido de forma significativa la educación privada existente en la región y, tal como señalan Morduchowicz y Duro (2007), todos los gobiernos han estimulado, de un modo u otro, el proceso de privatización de la educación.

El aumento de la oferta educativa de educación privada, además, ha ido acompañada por diferentes medidas de financiación y apoyo público al sector privado. Los préstamos estudiantiles, las propuestas de financiamiento competitivo, los subsidios directos o los *vouchers* han sido medidas aplicadas de forma generalizada en el conjunto de la región⁹⁰. Estas medidas no sólo han contribuido a expandir la presencia de la escuela privada en la mayoría de países de América Latina, sino que además muestran la prioridad que se ha seguido otorgando al sector privado dentro de las políticas educativas de última generación. Según las estimaciones de Wolff et al. (2002), actualmente la educación privada cubre aproximadamente un cuarto de la matrícula de la región. El gasto total en educación privada se estima en 13 mil millones de

⁸⁸ En cualquier caso, es importante señalar que los últimos informes del BM reconocen el efecto de la clase social para explicar las diferencias entre escuelas públicas y privadas. Véase por ejemplo el último *Education Sector Strategy* publicado por el Banco en 2006 (WorldBank, 2006a).

⁸⁹ La supuesta mayor efectividad de las escuelas privadas respecto a las escuelas públicas ha sido cuestionada por autores como Riddell (1993), Carnoy y McEwan (1997) o McEwan (2000).

⁹⁰ Ver Wolff et al (2002) para una descripción detallada de estas medidas y un argumento a favor de las mismas.

dólares al año en el conjunto de la región, lo que representa prácticamente un 30% del gasto total de educación. Este porcentaje, además, no contempla los numerosos programas privados de formación profesional ni los fondos públicos destinados a instituciones privadas.

Los límites de las políticas focalizadas, por tanto, parecen evidentes en un contexto marcado por la mercantilización educativa y la creciente privatización de la educación. Independientemente de los resultados concretos que puedan tener estos programas sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos atendidos, parece como mínimo paradójico que, por una parte, se estimule la asistencia escolar de los pobres a las escuelas públicas –vía programas focalizados- al tiempo que se promociona la matrícula en centros privados para el resto de la población. Tal como afirma Carnoy (2004), es posible que la privatización en sí misma no haya mejorado ni empeorado el desempeño general de los estudiantes, pero hay evidencias de que puede haber tenido un efecto negativo en los estudiantes de escasos recursos⁹¹ y de que ha aumentado la desigualdad entre estudiantes de diferentes clases sociales en términos de resultados de aprendizaje. Esta situación, evidentemente, entra en contradicción con los supuestos objetivos de la focalización y contribuye a reforzar la existencia de una oferta educativa segregada que ofrece oportunidades muy desiguales para sus estudiantes.

La **segregación educativa**, sin embargo, no concluye con las diferencias existentes entre escuelas públicas y privadas, sino que además se manifiesta entre las propias **escuelas públicas**. Numerosos autores latinoamericanos han denunciado la existencia de circuitos desiguales de calidad entre las escuelas públicas en función de las condiciones sociales de los estudiantes (Braslavsky, 1985; Aguerrondo, 1993; Tedesco, 1993; Bracho, 1995; Schmelkes, 1997; Rivero, 1999b; Reimers, 2000a, 2000c; Tiramonti, 2004). Algunos de los factores que explican esta desigualdad son, entre otros, la distribución de los recursos entre diferentes escuelas públicas, la distribución de los “buenos” profesores según el perfil socioeconómico de los centros (es decir, su nivel de preparación y experiencia) y las propias prácticas docentes aplicadas en diferentes escuelas (Reimers, 2000c; Carnoy, 2002; Carnoy, 2004; Aguerrondo, 2005).

Hay que tener en cuenta que en América Latina el gasto público destinado a educación está formado mayoritariamente por salarios (75,7% de la inversión pública asignada a las instituciones educativas como promedio regional) (UNESCO/OREALC, 2007a) y que éste tiende a distribuirse de modo igualitario entre las escuelas, independientemente de sus características y necesidades particulares. La composición del gasto educativo, por tanto, genera

⁹¹ Según indica el propio autor, diversos estudios de investigación ponen en evidencia que en Chile, por ejemplo, el rendimiento de los estudiantes de sectores de bajos ingresos matriculados en escuelas privadas subsidiadas no religiosas (que representan el 21% de todos los estudiantes de educación básicas del país) es marcadamente inferior al observado en las escuelas públicas municipalizadas (Carnoy, 2004: 47).

márgenes muy limitados para realizar intervenciones diferenciadas que permitan atender adecuadamente las necesidades de la población escolar. Más aún, tal como afirma Carnoy (2002), “políticamente, ha sido muy difícil pagar mejores salarios a los profesores que enseñan en escuelas de bajos ingresos, ya que esto representa una transferencia transparente de recursos públicos a los pobres, a lo que se opone la clase media” (Carnoy, 2002: 16). Según el autor, la transferencia de los “mejores profesores” a las escuelas que atienden a los estudiantes de menores ingresos contribuiría claramente a obtener resultados más equitativos, aunque para ello, evidentemente, sería necesario modificar los esquemas de los incentivos salariales existentes en la región.

Por otra parte, es imprescindible recordar que los niveles de inversión educativa que existen actualmente en la región siguen siendo escasos y limitados. Tal como señala la UNESCO/OREALC (2007a), el aporte público destinado a la educación sólo alcanza para cubrir los mínimos operativos de las escuelas, esto es, provisión de docentes y espacios físicos. La ausencia de recursos públicos, además, se ha visto reforzada por políticas de descentralización educativa que han transferido las responsabilidades operativas a las escuelas sin transferir a su vez los recursos necesarios (Morduchowicz y Duro, 2007)⁹². Frente a esta situación, los costes de la escolarización deben ser asumidos por las familias, independientemente de que la matrícula en sí misma sea gratuita. El material escolar, la manutención del mobiliario escolar e incluso el sueldo del personal auxiliar son áreas que se han convertido en terrenos usuales de contribuciones familiares (UNESCO/OREALC, 2007b). Sirva de ejemplo el caso de Perú donde el 20% de los costes públicos de la educación primaria proviene de la financiación familiar (Wolff et al., 2002). Es más, tal como señala Reimers (1997), los costes de la escolarización de los hijos pueden llegar a suponer hasta el 30% del ingreso familiar de las familias más pobres. Y, efectivamente, el aporte económico de las familias a la escolarización se relaciona de forma proporcional con sus ingresos, con lo cual los servicios educativos prestados por las escuelas acaban siendo proporcionales a la capacidad

⁹² Es importante recordar que la descentralización de los sistemas educativos también ha sido un argumento sobre el que ha insistido el BM para conseguir mejoras en la eficiencia y la calidad de la educación. La descentralización educativa puede conducir tanto a la eficiencia técnica como a la equidad social. Sin embargo, los potenciales impactos de la descentralización sobre estos dos ámbitos dependen, entre otros factores, del grado de autonomía que se ofrezca a las unidades subnacionales, del poder de decisión que se les atribuya, del volumen de recursos asociado a la transferencia de responsabilidades y de la propia naturaleza de las transferencias. La propuesta de descentralización educativa impulsada por el BM se ha basado en un modelo que, como indica Carnoy (1999), se orienta a aliviar la responsabilidad financiera y de gestión de los gobiernos centrales y a aumentar el control sobre el trabajo docente. Este modelo, por tanto, no sólo no ha aumentado la calidad de la educación, sino que ha tendido a generar efectos negativos sobre la equidad, en la medida que ha aumentado la dispersión de la calidad educativa entre territorios y ha generado desequilibrios significativos en las condiciones de escolarización de los estudiantes (Bonai, 2002b). Véase Di Gropello (1999) para una reflexión sobre diferentes modalidades de descentralización educativa aplicadas en América Latina.

económica de las familias que atiende la escuela y no a las necesidades del alumnado. Este hecho genera una profunda desigualdad entre escuelas públicas en función del nivel socioeconómico de sus estudiantes.

Los programas educativos focalizados aplicados en América Latina se han definido, precisamente, como una estrategia para compensar esta situación y, sin duda alguna, han constituido un avance en materia de equidad educativa en América Latina. Su intervención se ha orientado a ampliar las oportunidades educativas de los estudiantes pobres, no sólo garantizando su acceso a la escuela sino también mejorando sus posibilidades de permanencia, promoción y aprendizaje dentro de la misma. A pesar de ello, los programas focalizados presentan serias limitaciones tanto para reducir la segregación escolar existente en la región como para mejorar de forma significativa los resultados de aprendizaje de los estudiantes más pobres. Por una parte, se trata de programas que tienden a representar fracciones limitadas de la inversión, con lo que parte de su impacto se ve limitado por el hecho de que el grueso de la inversión no obedece a la misma lógica de progresividad de la inversión pública (UNESCO/OREALC, 2007a). Por otra parte, se trata de programas que no intervienen sobre las desigualdades estructurales del sistema educativo y que no modifican en modo alguno la estructura de la oferta educativa que existe en la región.

Efectivamente, tal como señala Reimers (2000c), ninguna de las políticas compensatorias o de discriminación positiva implementadas en América Latina ha conseguido lograr más recursos para la educación de los hijos de los pobres que aquellos destinados para la educación de los grupos de mayores ingresos. Es decir, no han logrado revertir de forma significativa la regresividad del gasto público educativo. Este hecho, según el autor, confirma “que el objetivo de tales políticas ha sido mejorar las oportunidades educativas de los pobres antes que abordar concretamente la igualdad de oportunidades educativas” (Reimers, 2000c: 33). Por otra parte, las políticas focalizadas se han aplicado en un contexto de claras debilidades estructurales, caracterizado por niveles limitados de inversión educativa, bajos salarios del profesorado y procesos de mercantilización educativa.

Las evaluaciones sobre los programas focalizados con intervención sobre la oferta, a pesar de ser escasas, permiten confirmar el efecto positivo que pueden tener tales programas sobre los resultados escolares de los estudiantes de bajos ingresos (McEwan, 1995; García-Huidobro, 2000; Sarmiento, 2000; Cox, 2001; Filgueira y Martínez Larrechea, 2001; Carnoy, 2004). Dichas evaluaciones, sin embargo, omiten por completo la capacidad de estos programas para igualar de forma efectiva las oportunidades educativas entre diferentes grupos sociales en términos de resultados de aprendizaje. Según Reimers (2000a), la falta de evaluaciones sobre esta cuestión demuestra, de nuevo, los objetivos limitados que orientan tales programas,

“concentrados en la mejora de las condiciones de instrucción de los pobres, pero no en cerrar las brechas de desigualdad” (Reimers, 2000a: 182-3). La mayoría de evaluaciones, además, tienden a subrayar los escasos impactos de este tipo de programas a largo plazo, así como su incapacidad para alterar la estructura y las pautas de funcionamiento generales de las escuelas donde actúan (Rivero, 1999b; Schiefelbein y Schiefelbein, 2000).

Las evaluaciones realizadas sobre los programas focalizados con intervención sobre la demanda, por otra parte, ponen en evidencia su impacto prácticamente nulo sobre el rendimiento escolar del alumnado atendido (Lavinás y Barbosa, 2000; Behrman et al., 2001; Morley y Coady, 2003; De la Torre, 2005). Es verdad que el objetivo de estos programas se orienta a mejorar las condiciones de permanencia escolar de los estudiantes pobres y, por tanto, no se vincula explícitamente con el rendimiento. No se puede negar, sin embargo, que las posibilidades de salir de la pobreza a través de la inversión educativa van mucho más allá del acceso y la permanencia escolar. Tal como afirman Cohen et al. (2006) “los resultados de aprendizaje constituyen una materia crucial para la superación de la pobreza, porque las competencias que desarrollen los niños serán determinantes en los retornos salariales en el largo plazo” (Cohen et al., 2006: 123). En este sentido, numerosos autores han sugerido la necesidad de que los programas con intervención sobre la demanda se articulen con medidas de reforma escolar que permitan mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje de las escuelas (Sabóia y Rocha, 1998; Lima Monteiro, 1999; Lavinás y Barbosa, 2000). La mayor demanda de servicios creada por estos programas debe ir acompañada por una oferta adecuada, inclusiva y de calidad orientada a disminuir la segmentación de la calidad educativa y a incrementar el nivel de aprendizaje de los estudiantes pobres (CEPAL, 2006d; Villatoro, 2007).

3.2.2. La heterogeneidad estructural del mercado laboral

La prioridad otorgada a la educación en la lucha contra la pobreza parte del presupuesto de que una mayor inversión educativa permitirá ampliar los conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas necesarias para la futura incorporación de los individuos al mercado laboral. Este supuesto, además, se apoya en la ilusión de que el mercado laboral será capaz de absorber a todos los ciudadanos y ciudadanas formados, ofreciéndoles los salarios necesarios para su inclusión social. En América Latina, sin embargo, las recetas de la agenda global contrastan constantemente con la realidad. El crecimiento económico y la expansión educativa experimentada durante la década de los noventa no han permitido generar empleo y tampoco ha sido capaz de revertir las tendencias de informalidad, inestabilidad y precariedad que caracterizan al mercado laboral de la región. En la década de los noventa, “parece haberse

disociado crecimiento y generación de empleo” (Franco, 2004: 14). Asimismo, parece haberse disociado la relación entre escolarización y ocupación.

Tal como señala la CEPAL (2006b), entre 1990 y 2002 se ha manifestado un aumento persistente del desempleo, se ha expandido el empleo informal y desprotegido y, en muchos países, los salarios se han estancado e incluso han disminuido. Durante este periodo, la tasa de desocupación urbana como promedio ponderado de la región ha aumentado del 6’2% al 10’7%. Más aún, de los cerca de 32 millones de personas que se incorporaron a la población económicamente activa urbana entre 1990 y 1999, sólo 9’1 millones consiguieron empleo en el sector formal. El resto, casi 20 millones, se tuvieron que ocupar en el mercado informal (Franco, 2004). Los datos disponibles para el periodo 2002-2005 parecen indicar un cambio de tendencia en el mercado laboral. Por primera vez en más de 20 años el desempleo ha disminuido en el conjunto de la región. En cualquier caso, el porcentaje de población desocupada sigue representando un 9’7% y, por tanto, supera en más de tres puntos el nivel existente a principios de los años noventa (CEPAL, 2006b). Por otra parte, hay que tener en cuenta que en los últimos años no ha habido un cambio significativo en la calidad de los empleos generados y que los salarios únicamente se han elevado a una tasa media de 0’9% por año en el trienio 2003-05. Más aún, en todos los países de la región se ha registrado en los últimos años una mayor polarización salarial en función del tipo de ocupación (CEPAL, 2006b). Según información de la OIT (2006), actualmente hay alrededor de 17’5 millones de personas desocupadas en el área urbana del conjunto de la región y el porcentaje de trabajo en el mercado informal asciende al 48’5% del total.

Asimismo, 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. Por lo que respecta a las **mujeres** en los últimos años se observa una disminución de sus tasas de desempleo, aunque sin embargo, siguen siendo aproximadamente 1’5 veces superiores a las tasas de desempleo masculinas. Del mismo modo, la proporción de mujeres ocupadas en el sector informal superó en 2005 a la de los hombres, representando un 51’4% y un 46’3% respectivamente (OIT, 2006). La situación respecto al **desempleo juvenil** es todavía más desalentadora. A pesar de que en términos absolutos se ha producido una ligera reducción del desempleo juvenil en los últimos años, éstas aún se mantienen entre 1’7 y 2’2 veces superiores a las tasas de desempleo total (OIT, 2006). Según estimaciones de la CEPAL, la tasa de desempleo del grupo de edad de 15 al 19 años llega en el año 2005 al 19’7%, superando con creces la tasa existente en el resto de grupos de edad (CEPAL, 2006b). Más aún, en países como Brasil o Perú, la tasa de desempleo juvenil representa el 46% y el 43% de total respectivamente (OIT, 2006). Finalmente, el desempleo y la

precariedad tienen a concentrarse en los colectivos pertenecientes a los estratos socioeconómicos más bajos. La tasa de desempleo urbano de la **población pobre** en el 2005 ha sido en promedio alrededor de 2'9 veces más alta que la de la población no pobre, e incluso se observa que en el 2005 el ingreso laboral promedio del decil más alto es más de 100 veces superior al del decil más bajo, en los cinco países con información disponible (OIT, 2006). En el caso de Brasil, por ejemplo, la tasa de desempleo de la población no pobre es del 8% mientras que en el caso de la población pobre aumenta al 25'2%; en el caso de Argentina estas tasas representan el 7'6% y el 20'6% respectivamente; en Costa Rica el 5'4% y el 25% respectivamente (OIT, 2006). Y así sucesivamente.

Hay que tener en cuenta, además que estos grupos son precisamente los que más se han beneficiado, en términos relativos, de la expansión educativa de la década de los noventa, hecho que demuestra la tendencia a la disociación entre escolarización y ocupación. Efectivamente, el nivel de desempleo e informalidad existente en la región y su tendencia a concentrarse en determinados grupos sociales, muestra el escaso impacto que ha tenido la educación como mecanismo de defensa de la desocupación y la precarización. La tabla que sigue ilustra las tasas de desempleo que existen en la región según años de instrucción. Tal como se puede observar, en la mayoría de países, las tasas de desempleo han crecido de forma sostenida durante la década de los noventa independientemente del nivel de formación de la población. Y a pesar de la mejora registrada en el año 2005, los niveles de desocupación siguen siendo mayores hoy en día que 15 años atrás, sean cuales sean los niveles de instrucción. Es más, en algunos casos, las tasas de desocupación de la población con mayor nivel educativo son similares o incluso superiores a las tasas que se registran entre la población con un menor número de años de escolarización.

Tabla 2. Tasas de desempleo abierto según años de instrucción.												
Zonas urbanas, 1990, 1999 y 2005.												
País	0 a 5 años			6 a 9 años			10 a 12 años			13 y más años.		
	1990	1999	2005	1990	1999	2005	1990	1999	2005	1990	1999	2005
Argentina	6,8	17	9,7	5,9	17,4	12	3	14,5	12,8	...	10,2	6,7
Brasil	4,2	9,9	8,3	6,2	15,6	14,6	4,5	12,2	12	1,8	5,2	5,4
Chile	9,3	12,8	...	10,1	12,2	...	9,2	10,2	...	6,3	7,1	...
Colombia	6,6	15,3	9,1	11,3	23,2	13,9	12,4	23,2	17	7,4	14,1	13,1
Costa Rica	6,4	9,2	8	6	7,8	8,5	5,7	4,7	7,3	3	2,8	3,5
Ecuador	2,6	9	5,9	4,8	13,8	7	10,3	19	10,2	6,1	11,5	6,8
México	1,3	2,1	3,2	4,3	2,6	4,3	3,8	3,7	4	2,4	3,9	4,3

Fuente: elaboración propia a partir de CEPAL (2006b), Anexo Estadístico.

A pesar de que el ajuste entre los títulos y los empleos nunca fue total, en la última década se ha convertido, en palabras de Tenti (2003), en un “imposible sociológico”. Es decir, “el título no crea empleo y los empleos no son suficientes para integrar a toda la población” (Tenti, 2003: 12). Siguiendo la aportación de Brown (2003), podemos afirmar que en América Latina existe una clara “inflación de credenciales” caracterizada por el aumento del número de población con el nivel de formación necesario para acceder a trabajos de alta calificación y por la falta de trabajos para poder absorber a toda esta población. Esta situación genera lo que Bourdieu (1998) definió para el caso francés como “la generación engañada”. Con esta expresión el autor hacía referencia a la escasa correlación entre los esfuerzos de inversión educativa de la clase obrera y su nivel de inclusión en el mercado laboral de calidad. La idea de la “generación engañada” es sumamente útil para reflejar la realidad actual de América Latina, sobre todo en el caso de los colectivos pobres, que a pesar de haber aumentado su nivel educativo durante la década de los noventa no han conseguido acceder a un mercado laboral de calidad y, por tanto, no han visto cumplida la promesa de movilidad social.

Las causas para explicar el desajuste entre educación y ocupación son fundamentalmente tres. En primer lugar, se vinculan con la propia **estructura de la oferta educativa**. Tal como señala Tenti (2003) los títulos escolares que formalmente tienen un valor igual representan cada vez más un valor real extremadamente desigual. La segregación escolar existente en América Latina y la construcción de circuitos educativos con diferente nivel de calidad tiene, evidentemente, su repercusión en el mercado laboral. “No es lo mismo ser graduado de una institución de élite, donde tanto los factores de la demanda como los de la oferta contribuyen al desarrollo de aprendizajes que se valorizan en el mercado de trabajo, que de una institución mediocre, donde todo conspira contra el desarrollo de aprendizajes significativos” (Tenti, 2003: 16-7). Dado que son los colectivos pobres los que acceden, en términos generales, a escuelas de peor calidad y los que disponen de menores niveles de rendimiento académico, son también estos sectores los que tienen menos probabilidades de acceder a un mercado laboral de calidad a través de la inversión educativa.

En segundo lugar, se asocia con los efectos generados por el **proceso de globalización** sobre la educación. Como explicamos anteriormente, una de las principales paradojas del proceso de globalización es que a medida que aumenta la necesidad de la educación aumenta su insuficiencia como estrategia de movilidad social (Filmus, 2001). Asimismo, la mayor demanda de educación genera un desplazamiento de los niveles mínimos necesarios para garantizar la eficacia de la inversión educativa. El aumento del nivel medio de educación de la población genera un aumento paralelo del umbral de años de educación que el mercado de trabajo premia con salarios o ingresos dignos (Machinea y Hopenhayn, 2005: 24). En este contexto, el aumento

de años de escolarización de la población pobre puede ser insuficiente como capital humano intercambiable en el mercado laboral. Ésta es la paradoja. “Cuando los excluidos llegan a la educación media se produce el conflicto y el desencanto porque se encuentran que ya no existe correspondencia entre escolaridad, obtención del título y determinados “premios” materiales (puestos de trabajo, salario) y simbólicos (prestigio y reconocimiento social). Porque llegan tarde, llegan en verdad a otro destino” (Tenti, 2003: 26). Y, efectivamente, tal como señala Bonal (2007) ésta es una de las grandes contradicciones de la agenda global: por una parte resalta la importancia de los efectos de la globalización en la estrategia de desarrollo y atribuye un lugar fundamental a la educación para mejorar la competitividad nacional; por otra, omite los efectos de la globalización sobre la devaluación tanto de las posibilidades de invertir en educación como de las tasas de retorno generadas por dicha inversión (Bonal, 2007: 90).

Los datos ofrecidos por la CEPAL (2006b) muestran claramente la tendencia a la reducción de las **tasas de rendimiento** de la educación primaria a medida que aumentan los beneficios sociales de la inversión educativa en enseñanza superior. Más aún, entre 1990 y 2002 disminuyó el retorno de la educación tanto para educación primaria como para secundaria y aumentó exclusivamente para el caso de la educación superior (CEPAL, 2006b: 29). Consecuentemente, se han acentuado las brechas entre los beneficios de la inversión educativa según nivel de estudios. Mientras que en los años noventa las tasas de retorno de la educación secundaria y superior eran relativamente similares, en el año 2002 representan una marcada diferencia. Estos datos muestran la importancia de incrementar las tasas de permanencia y finalización de la educación media, así como la necesidad de ampliar el acceso a la educación superior de los estudiantes.

El desplazamiento de los niveles mínimos de educación, la creciente brecha salarial entre los trabajadores en función del nivel de calificación o la devaluación social de los títulos educativos inferiores explica por qué el mayor acceso de los colectivos pobres a la educación no se ha traducido necesariamente en una mayor tasa de ocupación ni ha generado un aumento salarial significativo. Hay que recordar que los sectores pobres siguen teniendo un menor nivel de estudios que los colectivos pertenecientes a los estratos socioeconómicos superiores y que, además, presentan mayores riesgos de desertar antes de haber adquirido los conocimientos y habilidades necesarias para incorporarse a un mercado laboral de calidad. La desigualdad existente para acceder y mantenerse en la escuela, por tanto, se traduce en una desigualdad de oportunidades para acceder a un mercado de calidad estable que ofrezca oportunidades efectivas de salir de la pobreza.

El tercer motivo se asocia con las propias **características del mercado laboral** latinoamericano y, especialmente, con las reformas implementadas en los mercados de trabajo durante las

últimas décadas. Las políticas de flexibilización laboral aplicadas en América Latina desde los años ochenta no han ido acompañadas de regulaciones y medidas de protección social y, por tanto, han consolidado “un universo de vínculos precarios con el mundo productivo, que a su vez ha significado un debilitamiento de la capacidad del mercado de trabajo para incidir en la integración social” (UNESCO/OREALC, 2007b: 20). Tal como señalan Machinea y Hopenhayn (2005), el desarrollo productivo latinoamericano se caracteriza por la consolidación de una “economía a tres velocidades” que refuerza la heterogeneidad estructural de la región e incrementa la brechas de ingresos y salarios entre diferentes grupos sociales. Esta “economía a tres velocidades” se concreta en la existencia de diferentes circuitos laborales, diferenciados por sus niveles de productividad, su grado de formalización, su nivel de protección social y su grado de incorporación del conocimiento y el progreso técnico (Machinea y Hopenhayn, 2005: 8). El mercado de trabajo latinoamericano es cada vez más fragmentado, jerarquizado y excluyente y no crea suficientes empleos de calidad para poder ocupar a toda la población formada. Consecuentemente, la persistencia de la pobreza en América Latina se vincula estrechamente con la falta de oportunidades laborales para los sectores más vulnerables de la población.

Las carencias estructurales del mercado laboral latinoamericano ponen de manifiesto que la pobreza no puede combatirse exclusivamente mediante medidas orientadas a mejorar el capital humano. La educación es una condición necesaria pero no suficiente para incorporarse a un mercado laboral de calidad que ofrezca oportunidades de salir de la pobreza. Tal como señala Franco (2004), en América Latina es cada vez más evidente que la educación no basta; es necesario que se den otras condiciones ajenas a la educación para garantizar el desarrollo regional. Del mismo modo, Rivero (1999b) afirma que el posible efecto de la educación en la reducción de la pobreza y la desigualdad está claramente condicionado por el elevado nivel de pobreza y desigualdad que caracteriza a las sociedades latinoamericanas. “Este contexto estructural limita claramente las potencialidades de los centros educativos para crear por sí mismos igualdad donde ésta no existe. La educación por sí sola no basta para superar dichas inequidades; la integración de políticas educativas con políticas económicas y sociales orientadas a atacar conjuntamente las desigualdades deviene, entonces, una estrategia indispensable” (Rivero, 1999b: 64).

Efectivamente, en una situación marcada por la informalidad, la precariedad y la fragmentación laboral, se hace cada vez más necesaria la aplicación de políticas económicas y sociales integradas, que compatibilicen la competitividad y la eficiencia económica con las necesidades de protección, seguridad y ejercicio de los derechos laborales y ciudadanos (OIT, 2006). Y ésta es precisamente una de las omisiones centrales de la agenda educativa global y de las políticas

educativas focalizadas: la falta de consideración de la estructura y el funcionamiento del mercado laboral.

La agenda educativa global olvida que no hay suficientes puestos de trabajo de calidad para absorber a toda la mano de obra formada y omite la necesidad de aplicar políticas sociales y económicas orientadas explícitamente a mejorar el nivel de calidad del mercado laboral. Desde la lógica argumentativa del BM, de hecho, no se puede explicar de modo alguno la existencia de fenómenos de sobre-educación o de paro de la población altamente formada. La única explicación posible a estos fenómenos es la falta de aprovechamiento individual de las oportunidades existentes. Una explicación, sin embargo, que es absolutamente insuficiente para entender el nivel de desajuste entre formación y ocupación existente en América Latina. La propia OIT afirma que no se podrá cumplir la Meta del Milenio de reducción de la pobreza extrema a la mitad si los países de la región no logran generar trabajo decente para la mayoría de la población y especialmente para los grupos más pobres. Del mismo modo, es ecuaníme en señalar que tanto la Declaración del Milenio, como los objetivos e informes elaborados para su seguimiento no han tenido en cuenta la necesidad de crear empleos de calidad como “objetivo y estrategia decisivos para librar un combate exitoso contra la pobreza y la desigualdad” (OIT, 2006: 17). Esta falta de consideración, efectivamente no responde sólo a los Objetivos del Milenio sino al conjunto de organismos internacionales, conferencias, metas e informes que forman parte y definen la agenda educativa global de lucha contra la pobreza.

En este contexto, dar prioridad a las políticas focalizadas como mecanismo para erradicar la pobreza tampoco parece ser la mejor solución. Tal como hemos visto a lo largo del capítulo, las políticas focalizadas con intervención sobre la oferta parten de una concepción más amplia de las relaciones entre educación y pobreza que otras medidas de intervención política aplicadas en la región. Sin embargo, dicha relación sigue siendo limitada. La pobreza se entiende única y exclusivamente desde un punto de vista individual y, específicamente, se asocia con la carencia de ingresos. Efectivamente, si estas políticas están bien diseñadas pueden mejorar las condiciones de vida de la población atendida en el corto plazo (Skoufias y Mcclafferty, 2001; Bourguignon et al., 2002; Morley y Coady, 2003). Sin embargo, las evaluaciones realizadas son ecuanímes en señalar los límites de los programas focalizados para ampliar la capacidad de generación autónoma de renta de las familias y, por tanto, para alterar su situación de pobreza a largo plazo (Lavinás et al., 2001; Alves Azeredo, 2003; Martins Borges, 2003; Godoy, 2004; Skoufias, 2005; Veras-Soares et al., 2006). Por otra parte, se trata de programas que no alteran en absoluto las causas generadoras de la pobreza y la desigualdad. Tal como han denunciado numerosos autores latinoamericanos, estos programas no intervienen sobre la estructura del mercado laboral, no alteran la lógica segmentada de los servicios sociales y mantienen

inamovibles los privilegios que detentan las clases sociales medias y altas (Mkandawire, 2005; Molina, 2005; Filgueira et al., 2006). Asimismo, omiten la necesidad de articularse con otras políticas económicas y sociales capaces de actuar de forma simultánea en los diferentes ejes generadores y reproductores de la pobreza.

Los límites de la política educativa, por tanto, son evidentes si otras políticas sectoriales no actúan en la misma dirección⁹³. Pueden destinarse muchos esfuerzos a extender o mejorar la educación que seguirán presentando unos efectos limitados si no hay política laboral, de salud o de desarrollo local que garantice mejores condiciones de vida y posibilidades de inserción social. Y, “por descontado, si la política económica y la política social no generan las condiciones para el aprovechamiento de las capacidades, sólo se conseguirá una población más educada pero igualmente pobre” (Bonal et al., 2007a: 56). En efecto, una de las paradojas que se deriva de las recetas de la agenda global de desarrollo y de la aplicación de los programas focalizados es que pueden contribuir a aumentar el nivel educativo de la población pobre sin alterar a largo plazo su situación de pobreza. Allí donde existe un mercado de trabajo cada vez más fragmentado y jerarquizado es imprescindible adoptar políticas económicas y sociales orientadas a garantizar el cumplimiento de la “promesa educativa”. El desajuste entre educación y ocupación no sólo genera desencanto y decepción entre las familias y los alumnos pobres, sino que sobre todo genera consecuencias más estructurales que pasan por la deserción, el abandono escolar y la imposibilidad de movilidad social.

Queremos concluir este apartado reproduciendo una reflexión de Emilio Tenti (2003) que refleja claramente los límites de la política educativa como estrategia para luchar contra la pobreza:

“La expansión de la cobertura educativa, el mejoramiento de los resultados de aprendizaje y las políticas de renovación curricular que permitan aprendizajes relevantes para el desempeño productivo y ciudadano sólo serán sustentables en el tiempo si van acompañadas por estrategias de crecimiento económico coherentes con esas políticas educativas. La complejidad del cambio educativo está asociada, desde este punto de vista,

⁹³ En los últimos años los programas focalizados con intervención sobre la demanda han avanzado hacia una orientación multisectorial que incluye, junto con la educación, la intervención en otras áreas como salud o nutrición. Efectivamente, esta integración supone un avance en las estrategias de lucha contra la pobreza, en la medida que adopta una actuación más integral sobre las familias beneficiarias. Sin embargo, coincidimos plenamente con la CEPAL (2006d) cuando señala lo siguiente: “la coordinación de los programas sociales de lucha contra la pobreza no debe limitarse a los servicios de salud y educación. También es importante establecer puentes con otras áreas de la actividad estatal y especialmente con las políticas públicas sobre infraestructura, vivienda, agua potable, saneamiento y transporte (CEPAL, 2006d: 178). Asimismo, la CEPAL señala la necesidad de articular los programas de transferencia de renta con los programas de creación de empleo para avanzar de forma efectiva en la reducción de la pobreza.

al agotamiento de una perspectiva puramente sectorial de las estrategias de transformación”
(Tenti, 2003: 22).

4. Los efectos de la pobreza sobre la educación: modelo de análisis y metodología

Los tres capítulos anteriores de este trabajo de investigación constituyen, de forma conjunta, el marco teórico de la tesis doctoral. Un marco teórico, como hemos visto, aplicado en el contexto latinoamericano. A lo largo de estos tres capítulos hemos analizado el lugar que ocupan las relaciones entre educación y pobreza en la agenda política para el desarrollo, hemos estudiado el papel de los organismos internacionales en la configuración de dicha agenda y hemos explorado sus repercusiones sobre el diseño de políticas educativas nacionales. Dicho análisis ha permitido abordar el primer gran objetivo del trabajo de investigación. El presente capítulo tiene por finalidad presentar los elementos teórico-metodológicos necesarios para abordar el segundo gran objetivo de la investigación. Es decir, el análisis de los límites y omisiones tanto de la agenda educativa global como de las políticas focalizadas que de ella se derivan. Este capítulo, por tanto, debe entenderse como el punto de intersección entre los dos grandes apartados de la tesis doctoral: el teórico y el analítico.

El capítulo anterior, de hecho, ya ha permitido identificar algunos de los límites tanto de la agenda educativa global como de las políticas educativas focalizadas. El análisis de los indicadores sobre educación, pobreza y desigualdad que caracterizan a la región latinoamericana y la revisión de la bibliografía existente en este campo ha puesto en evidencia la insuficiencia de la inversión educativa como estrategia preferente de lucha contra la pobreza. A modo de síntesis merece la pena recordar los principales límites y omisiones señalados por las investigaciones previas. De hecho, nuestra forma de abordar los límites y omisiones de la agenda global y de las políticas focalizadas se estructura en base al conocimiento de las críticas precedentes y pretende, precisamente, ampliar y completar los trabajos realizados en este campo. Entre los límites identificados por las investigaciones precedentes destacan los siguientes: 1) la adecuación de las políticas focalizadas al modelo neoliberal de desarrollo, 2) la omisión de los aspectos estructurales donde se producen y reproducen las situaciones de pobreza, 3) la falta de incidencia sobre las desigualdades educativas, o 4) la insuficiencia de la acción selectiva para ampliar las oportunidades sociales y educativas en contextos marcados por la desigualdad estructural. En este contexto, nuestro trabajo analítico se orienta a analizar una de las omisiones que comparten tanto la agenda global como las políticas focalizadas que, a pesar de haber sido identificada por las investigaciones precedentes, todavía no ha sido analizada de forma sistemática. Nos referimos, en particular, a **los efectos que genera la pobreza sobre la educación**. Éste es el objeto de estudio que guiará el resto del trabajo de investigación y en base

al cual exploraremos los límites y omisiones de la relación entre educación y pobreza establecida en la agenda global y en las políticas focalizadas.

Con esta finalidad, el capítulo se estructura en dos grandes apartados. El primer apartado presenta el modelo de análisis bajo el cual se ha desarrollado la investigación. Para ello, se expone tanto el marco conceptual como las hipótesis de investigación que han guiado el trabajo analítico. En este proceso, se explican con detalle los conceptos utilizados, se expone la relación establecida entre ellos y se argumenta teóricamente la pertinencia del modelo analítico. En el segundo apartado se explica la metodología de investigación utilizada y se presenta con detalle el diseño y los contenidos del trabajo empírico en el que se ha basado la investigación. Para ello, se explican los criterios muestrales utilizados, las variables y dimensiones de estudio y el procedimiento utilizado para analizar la información.

4.1. Modelo de análisis

4.1.1. Marco conceptual: pobreza, educación y educabilidad

4.1.1.1. Sobre el concepto de pobreza

El concepto de pobreza está inmerso en numerosos debates y posicionamientos teóricos. Se trata de un concepto sumamente político que, a pesar de presentarse generalmente como técnico, objetivo y neutral, refleja determinadas concepciones sobre el mundo social e ilustra conceptos normativos sobre los derechos y el bienestar. El significado de la pobreza, además, varía en función de los contextos socio-históricos, adquiriendo diferentes especificidades en función de su marco contextual determinado. “Ser pobre” en el siglo XXI no significa lo mismo que “ser pobre” en el siglo XIX. La pobreza, a su vez, presenta rostros diferentes en diversas partes del mundo y, por tanto, es necesario contextualizar su significado a nivel territorial. También las estrategias y medidas para afrontar la pobreza han ido evolucionando históricamente y varían en función de su localización. Tal como señala Redondo (2004), “la pobreza como carencia o desigualdad, como digna o indigna, como absoluta o relativa, ligada a procesos sociales o a individuos configura un gran abanico de posiciones y debates teóricos” (Redondo, 2004: 36). La amplitud de este debate teórico muestra la complejidad para abordar el fenómeno en cuestión. En el primer capítulo de este trabajo de investigación, de hecho, ya vimos como las explicaciones de la pobreza, las soluciones establecidas frente a la misma y el propio concepto de pobreza varían en función de diferentes escuelas de pensamiento y, particularmente, en función de concepciones más amplias sobre el significado del desarrollo.

Tradicionalmente la pobreza se ha asimilado con la **carencia de recursos** y particularmente con la carencia de ingresos. Una persona pobre era aquella que no tenía suficientes recursos económicos para sobrevivir y/o desarrollar una vida “digna”. Del mismo modo, un país pobre era aquel que no disponía de suficientes ingresos para estimular y potenciar su desarrollo. La perspectiva económica, y en particular aquella asociada con los ingresos, ha sido dominante en la explicación de la pobreza tanto a nivel individual como nacional. Hoy en día esta perspectiva sigue ocupando un lugar predominante en la explicación, análisis y medida de la pobreza realizada tanto por gobiernos como por organismos internacionales. El BM, por ejemplo, fija una línea de la pobreza que oscila entre 1\$ y 2\$ al día. Es decir, una persona se considera pobre si vive en un hogar cuyo ingreso o consumo es inferior a uno o dos dólares diarios por persona. Desde este punto de vista, por tanto, el nivel de ingresos se sigue privilegiando como indicador prioritario para explicar y medir la pobreza. Según Feres y Mancero (2001b) la dificultad para medir los elementos constituyentes de la “calidad de vida” o de la “vida digna” es una de las causas que explica la tendencia a restringir el estudio de la pobreza a sus aspectos cuantificables y materiales.

A pesar de la importancia adquirida por la concepción económica de la pobreza, en las últimas décadas se han desarrollado nuevas aproximaciones al fenómeno más amplias, heterogéneas y multidimensionales. Estas “nuevas concepciones” consiguen ir más allá del mero acceso a los recursos económicos y contemplan la pobreza desde una perspectiva más cualitativa que supera la idea de carencia material.

Por una parte, destaca el enfoque de las **necesidades básicas insatisfechas**, desarrollado a final de los años setenta en el marco de las reflexiones impulsadas por organismos internacionales como la CEPAL o la OIT. Este enfoque define la pobreza como resultado de carencias y privaciones sobre todo en materia de bienes y servicios “básicos”, tales como la vivienda, la salud y la educación. Esta perspectiva, por tanto, se sigue centrando en la carencia de ciertos recursos materiales considerados esenciales para el bienestar, pero incluye junto con los recursos económicos otras dimensiones de tipo social. Más aún, desde esta óptica, la pobreza no se explica por la propia posesión de recursos o por el acceso a ciertos bienes o servicios, sino precisamente por la capacidad de dichos recursos, bienes y servicios para satisfacer las necesidades “básicas” de los individuos. Según este esquema, el primer paso para definir y medir la pobreza es delimitar el conjunto de necesidades que deben ser satisfechas por un hogar para que su nivel de vida se considere digno, de acuerdo con los estándares de la sociedad en que vive (Feres y Mancero, 2001a). Entre el conjunto de necesidades básicas se incluyen aquellas cuya satisfacción es imprescindible para la propia existencia humana (tal como la alimentación) y aquellas consideradas esenciales para que las personas puedan integrarse en el

entorno social (tales como la necesidad de afecto, de protección o de participación). Según este enfoque, por tanto, la delimitación concreta del conjunto de necesidades consideradas básicas dependerá de cada contexto histórico, económico y social.

Por otra parte, destaca el enfoque de **capacidades** desarrollado por Amartya Sen (1981; 1983; 1984; 1992). Desde esta perspectiva, la pobreza no se puede entender únicamente como la carencia de determinados recursos ni tampoco como la satisfacción de ciertas necesidades. El nivel de vida de un individuo, según Sen, no está determinado por los bienes que posea ni por la utilidad que experimente con la posesión de los mismos. El nivel de vida, en cambio, está determinado por sus *capacidades*, esto es, por la posibilidad del individuo de llevar a cabo el tipo de vida que considera valiosa e incrementar sus posibilidades reales de elección. Tal como afirma el autor, si bien los objetos “proveen la base para una contribución al estándar de vida, no son en sí mismos una parte constituyente de este estándar” (Sen, 1984: 334). Bajo este enfoque, la pobreza se define en relación a las capacidades de los individuos y hogares para satisfacer un conjunto de *funcionamientos* valiosos⁹⁴ y se asocia, específicamente, con la libertad para desarrollar dichas capacidades. En este marco, “la novedad de la perspectiva de las capacidades se basa justamente en que el acento no se pone en lo que se carece (necesidades) sino en las posibilidades para ser o hacer (capacidades)” (Varela, 2007: 8)⁹⁵.

El enfoque de las capacidades y las críticas asociadas a la concepción de la pobreza como bienestar material, han contribuido a la inclusión de nuevas dimensiones para abordar el fenómeno de la pobreza. Entre ellas destacan las siguientes: la vulnerabilidad, la falta de control de los procesos y recursos y los procesos de exclusión social. Estas tres dimensiones no caracterizan exclusivamente a los individuos y colectivos pobres y, por tanto, no son en sí mismas sinónimos de pobreza. La vulnerabilidad, la falta de control y poder y la exclusión son fenómenos que pueden ser transversales al conjunto de la sociedad, afectado de diferentes maneras y en diferentes grados a diversos grupos sociales. Por otra parte, se trata de conceptos más dinámicos que el propio concepto de pobreza, ya que precisamente pretenden mostrar no sólo condiciones presentes sino fundamentalmente potencialidades futuras. Dichos conceptos no sólo muestran un estado, sino que indican un proceso. A pesar de las diferencias entre el concepto de pobreza y los conceptos de vulnerabilidad, falta de control y exclusión, éstos se han

⁹⁴ Los funcionamientos comprenden todo aquello que las personas son capaces de hacer o ser y pueden variar desde los más elementales, como gozar de una buena alimentación, poder evitar la enfermedad y la muerte prematura, hasta logros más complejos y refinados como el poder respetarse a sí mismo, el poder tomar parte en la vida de la comunidad y así sucesivamente (Sen, 1992: 17).

⁹⁵ En cualquier caso, es importante resaltar que el enfoque de las capacidades de Sen ha sido criticado por priorizar una visión individualista de la pobreza y por promover soluciones de carácter asistencial frente a la misma. Es en base a esta visión que, en los últimos años, el BM ha adoptado el concepto de capacidades para orientar el diseño y la planificación de las políticas de lucha contra la pobreza.

aplicado al ámbito de estudio de la pobreza, con la intención de ampliar tanto el significado del concepto como la comprensión de los procesos que conlleva. Tal como señala Carlos Filgueira (Filgueira, 2001a), estos conceptos se pueden entender como una tercera generación en el análisis de la pobreza. Su característica común es que consiguen abrir “la caja negra” que encierra los recursos de los hogares y las estrategias que éstos utilizan (Katzman y Filgueira, 1999: 8).

Desde la óptica de la **vulnerabilidad** se ha pretendido mostrar como los individuos y los colectivos pobres tienden a ser, precisamente, los que enfrentan mayores riesgos de inseguridad, indefensión y fragilidad tanto de tipo económico como social (Chambers, 1989; Morduch, 1994; CEPAL, 1999; Pizarro, 1999; WorldBank, 2001b; etc.). En este sentido, el concepto de vulnerabilidad alude a situaciones de debilidad, de precariedad en la inserción laboral, de fragilidad en los vínculos relacionales, etc. Situaciones en las que se encuentran, en mayor o menor medida, diversos grupos sociales pero que afectan especialmente a los colectivos e individuos pobres. De este modo, la vulnerabilidad puede ser definida como “una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados en la satisfacción de su bienestar” (Perona y Rocchi, 2001: 4). Tal como señala Chambers (1989), el enfoque de vulnerabilidad permite adoptar una visión integral de las condiciones de vida de los sectores pobres y al mismo tiempo permite contemplar la disponibilidad de recursos y estrategias de los propios individuos y familias para enfrentar dichas condiciones y los riesgos que conllevan. Dentro del enfoque que aborda las relaciones entre pobreza y vulnerabilidad pueden identificarse dos grandes posicionamientos teóricos: por una parte, hay un conjunto de autores que tienden a enfatizar las características individuales de los pobres como factor de vulnerabilidad (Moser, 1997, 1998; WorldBank, 2001b; etc.). Desde este punto de vista, es la falta de activos y recursos de los sectores pobres lo que explica su situación de fragilidad frente a los riesgos. Por otra parte, hay un conjunto de autores que resalta la existencia de factores estructurales para explicar los factores de vulnerabilidad (Filgueira y Katzman, 1998; Katzman y Filgueira, 1999; Pizarro, 1999; Filgueira, 2001a; etc.). Desde este punto de vista, los recursos de los hogares no se pueden analizar con independencia de la estructura de oportunidades a la que tienen acceso. Por tanto, las desigualdades estructurales entre grupos sociales son un factor determinante para entender la mayor vulnerabilidad que padecen los colectivos pobres. El concepto de vulnerabilidad que se adopta en esta investigación se vincula con los factores de cuño estructural.

Desde la óptica del **control** se enfatiza la capacidad y el poder de individuos y grupos sociales para influenciar en los procesos que afectan a sus vidas. La falta de poder y control disminuye la capacidad de influencia en la organización comunitaria, en los gobiernos y en las instituciones

locales, nacionales e internacionales. A su vez, limita la capacidad de intervención en los procesos que conforman la asignación de recursos, la definición de políticas y el establecimiento de normas sociales (Varela, 2007). Como se ha comentado anteriormente, la capacidad de poder y control no es una característica única o excluyente de los individuos y colectivos pobres. No se puede negar, sin embargo, que las clases medias, dada su mayor disposición de recursos (materiales, relacionales, informacionales, etc.) tienen más opciones para incidir en los procesos políticos, presentando una mayor capacidad de presión sobre los gobiernos y sobre el tipo de políticas aplicadas. La dimensión de la pobreza asociada con los conceptos de poder y control está estrechamente relacionada con los conceptos de **empoderamiento** (*empowerment*) y **participación**. Batliwala (1993) define el empoderamiento a partir de dos aspectos centrales: el control sobre los recursos (físicos, humanos, intelectuales, financieros, etc.) y el control sobre la ideología (creencias, valores y actitudes). Desde este punto de vista, poder significa control y, por tanto, empoderamiento se refiere al proceso de ganar control. Bajo este enfoque, la pobreza se asocia con la falta de control de individuos y grupos sociales respecto a los recursos materiales y simbólicos necesarios para alterar sus condiciones de existencia.

De nuevo, la forma de abordar la relación entre empoderamiento, participación y pobreza difiere según los posicionamientos teóricos. Por una parte, se configura una corriente de pensamiento que define el empoderamiento desde un punto de vista esencialmente individual (WorldBank, 2001b; Narayan, 2002; WorldBank, 2002; etc.). Desde este punto de vista, la pobreza se asocia con la falta de capacidad de los individuos para participar en las instituciones políticas y sociales y, por tanto, las propuestas de solución pasan por aumentar la autonomía y autosuficiencia de los individuos para acceder a los servicios o al empleo o para poder participar en la toma de decisiones. Por otra parte, se define una corriente teórica que aborda el empoderamiento desde una óptica eminentemente colectiva (PNUD, 1995; Rowlands, 1997; Kabeer, 1999; UNICEF, 2001; etc.). Desde esta óptica, la falta de control y poder de los individuos pobres no se puede entender al margen de las estructuras sociales existentes y, por tanto, las soluciones a la pobreza no sólo pasan por aumentar los niveles de autonomía y confianza individual, sino también los niveles de conciencia respecto a las situaciones de injusticia, pobreza y desigualdad. El concepto de falta de empoderamiento que se utiliza en esta investigación se asocia de nuevo con factores de índole estructural.

Finalmente, desde la óptica de la **exclusión** se pretende reflejar un proceso por el cual determinados individuos y grupos sociales “quedan al margen” de las dinámicas sociales, económicas y políticas del conjunto de la sociedad. Es decir, la idea de exclusión, a diferencia de la idea de pobreza, no sólo denota una situación de privación (sea de recursos, capacidades o

poder) sino que sobre todo indica una situación de marginalidad que coloca al individuo fuera de los canales y espacios “normales” y “legítimos” de producción y reproducción social (Filgueira, 2001a: 13). En palabras de Robert Castel (1997) la exclusión social denota “la presencia, se diría cada vez más insistente, de individuos ubicados en situación de flotación en la estructura social (...) siluetas inseguras, en los márgenes del trabajo y en los límites de las formas de intercambio socialmente consagradas (Castel, 1997: 15). En este sentido, Filgueira (2001a) utiliza el concepto de “desafiliación institucional” para reflejar una situación de ruptura con la estructura social⁹⁶. Una disolución de los “puentes” que conectan con las principales esferas de dónde provienen los recursos.

La exclusión social, por tanto, puede ser entendida como “una acumulación de procesos confluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e *inferiorizando* a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes” (Estivill, 2003: 19-20). Se trata de una ruptura de los lazos entre el individuo y su sociedad de pertenencia. Un proceso de acumulación de desventajas que va minando la relación individuo-sociedad (Gore, 1995; Saraví, 2005). Katzman (1989) introduce el concepto de “pobreza marginal” para mostrar este proceso de ruptura, exclusión y marginalidad. “Esta nueva marginalidad corresponde a hogares y personas que parecen no tener un lugar en el nuevo modelo de desarrollo, son personas a las cuales el crecimiento económico parece no alcanzarles, son el núcleo duro de la pobreza” (Filgueira y Katzman, 1998: 5)⁹⁷. En definitiva, una de las principales virtudes del concepto de exclusión, asociado al análisis de la pobreza, es que permite localizar a los individuos y a los colectivos pobres dentro de la estructura social, poniendo de manifiesto las brechas que los separan de otros colectivos sociales (Katzman, 2001).

Los diversos enfoques y conceptos utilizados para definir y analizar la pobreza no deben entenderse como mutuamente excluyentes. Al contrario, la propuesta de conceptualización de la pobreza que presentamos en esta investigación se basa precisamente en la combinación de los diversos enfoques presentados. El objetivo de esta articulación se orienta fundamentalmente a reflejar la heterogeneidad existente entre los individuos y colectivos pobres. Es decir, se trata de

⁹⁶ De hecho, Castel (1997), uno de los autores europeos que ha aportado más elementos para el análisis de los procesos de exclusión social, prefiere utilizar el término de desafiliación al de exclusión. Según el autor, dicho término permite reflejar de forma más precisa los procesos, las dinámicas y las relaciones sociales que rodean a las “zonas de cohesión social”.

⁹⁷ Los autores defienden el uso del concepto de marginalidad para el contexto latinoamericano como sinónimo del concepto de exclusión utilizado principalmente en Europa y Estados Unidos. Este concepto, de hecho, emergió en América Latina en los años cincuenta para designar principalmente a los habitantes de las *favelas*. Ver Nun et.al. (1968) para una propuesta de delimitación y concreción del concepto de marginalidad.

hacer operativo un **enfoque multidimensional** que permita contemplar las diferentes expresiones y manifestaciones de la pobreza. Dicho enfoque es imprescindible para poder realizar un análisis preciso y sistemático de los efectos de la pobreza sobre la educación. Un análisis que consiga ir más allá de la carencia material y contemple de forma paralela las diferentes dimensiones de la pobreza y su reflejo sobre la esfera educativa. Coincidiendo plenamente con la CEPAL (2006c), consideramos que:

“Vivir en la pobreza no consiste únicamente en no contar con los ingresos necesarios para tener acceso al consumo de bienes y servicios imprescindibles para cubrir las necesidades básicas; ser pobre es también padecer la exclusión social, que impide una participación plena en la sociedad y merma la exigibilidad de los derechos. Por lo tanto, la pobreza adquiere un carácter multidimensional en términos de sus causas, consecuencias y manifestaciones” (CEPAL, 2006c: 150).

El concepto de pobreza que utilizamos, por tanto, se basa en la articulación entre las seis dimensiones definidas hasta el momento. La presencia de cada dimensión, la forma que adopta y la fuerza de cada una de ellas, indicará diferentes situaciones de pobreza y, para el caso que nos ocupa, diferentes repercusiones educativas⁹⁸.

Tabla 3. Dimensiones de la pobreza
Carencia material (Acceso y posesión de recursos)
Necesidades Básicas Insatisfechas (subsistencia, protección, afecto, etc.)
Limitación de capacidades
Vulnerabilidad
Falta de control, poder y participación
Exclusión social

Fuente: elaboración propia

4.1.1.2. Los efectos de la pobreza sobre la educación: un análisis multidimensional

Numerosas investigaciones tanto en Europa como en América Latina han estudiado los efectos de la clase social en las oportunidades educativas. Desde las corrientes críticas de la sociología de la educación se ha puesto de manifiesto la falta de neutralidad de los sistemas educativos, se han enfatizado las relaciones de poder que subyacen bajo las estrategias educativas de diferentes

⁹⁸ Es importante resaltar que el análisis no abordará de forma individual cada una de las dimensiones establecidas para definir la pobreza. Al contrario, las diferentes dimensiones irán emergiendo de forma combinada e interrelacionada. Por consiguiente, no todas las dimensiones tendrán siempre el mismo grado de visibilidad. La propuesta de multidimensionalidad debe entenderse como un mecanismo para abordar la complejidad de la pobreza, atendiendo simultáneamente a sus dimensiones objetivas y subjetivas, materiales y simbólicas, vinculas con estructuras y con prácticas.

actores sociales y se ha documentado la existencia de desigualdades educativas en función del origen social de los estudiantes. Dichos estudios han aportado un conocimiento crucial para estudiar los efectos de la pobreza sobre la educación y, sin duda alguna, constituyen un referente imprescindible para nuestra propia investigación. El objetivo de este apartado es presentar las principales aportaciones de estas corrientes de pensamiento así como su utilidad para abordar el objeto de estudio que nos ocupa. De forma previa, es imprescindible aclarar que no se pretende realizar una revisión exhaustiva de las aportaciones de la sociología de la educación. Se trata de recoger aquellas contribuciones más significativas para la construcción de nuestro modelo de análisis y más pertinentes para analizar los efectos de la pobreza sobre la educación.

La importancia del ámbito familiar

Desde el origen de las teorías de la reproducción a mediados de los años setenta se ha puesto de relieve la importancia de la familia para explorar las desigualdades educativas entre estudiantes de diferente clase social. Los recursos familiares han ocupado un lugar central en la explicación de las prácticas y resultados educativos de los estudiantes, existiendo numerosas evidencias empíricas que demuestran que las oportunidades educativas de los estudiantes están condicionadas por su origen social, económico y cultural. De hecho, entre los factores que identifica el estudio PISA para explicar el nivel de aprendizaje de los estudiantes resalta, en particular, el estatus socioeconómico y cultural familiar (Ferrer et al., 2006). Los estudios realizados en este ámbito no se han limitado a señalar la importancia de los recursos económicos para hacer frente a la educación, sino que paralelamente han resaltado la importancia de otro tipo de recursos de índole social, cultural y relacional. En efecto, desde que Pierre Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1970; Bourdieu, 1979) desarrolló el concepto de capital cultural, no hay duda de que la familia es mucho más que una fuente de provisión de recursos materiales para la educación. El ámbito familiar se constituye en un espacio de socialización, de relación y de protección que tiene reflejos claros sobre las prácticas, oportunidades y trayectorias educativas de los estudiantes. Estudiar los impactos de la pobreza sobre la educación, por tanto, implica contemplar de forma ineludible el papel jugado por la familia en el proceso educativo de los menores.

La relevancia del contexto: ocio, amigos y actividades

Los espacios y tiempos de ocio tienen una importancia crucial en la construcción de las identidades de jóvenes y adolescentes. Tal como afirma Alegre (2004), los territorios de ocio representan una realidad “estructurada” y “estructurante” que los convierte en espacios privilegiados para la socialización de jóvenes y adolescentes. Numerosos estudios tanto en

Europa como en América Latina han estudiado la centralidad del ocio en la vida cotidiana de los jóvenes.

En América Latina, en particular, se han desarrollado diversas investigaciones que han contribuido claramente a profundizar en las relaciones entre pobreza, espacio urbano, ocio y juventud (Auyero, 1993, 2001; Goldberg L. y Kessler, 2001; Katzman, 2001; Sánchez, 2004; Saraví, 2004; etc.). Dichos estudios han mostrado la importancia del espacio urbano para el estudio de la pobreza y en particular han enfatizado la importancia del contexto de ocio para estudiar la pobreza de jóvenes y adolescentes. Algunos de ellos, además, han empezado a apuntar la relación entre las oportunidades derivadas del contexto de residencia con las oportunidades educativas. Katzman (2001), por ejemplo, se centra en el análisis de tres escenarios, trabajo, barrio y escuela, y explora la retroalimentación entre ellos para explicar las estructuras de oportunidad y los procesos de segregación contemporáneos. El estudio de Sánchez (2004), por otra parte, pretende analizar como las experiencias y vivencias de los jóvenes en su contexto de ocio repercuten sobre su percepción y valoración de la educación. Los estudios que relacionan contexto residencial, prácticas de ocio y oportunidades educativas, sin embargo siguen siendo escasos.

A pesar de que se han realizado numerosos estudios y etnografías sobre el reflejo de las relaciones juveniles en el ámbito escolar (el estudio realizado por Paul Willis en 1977, *Learning to Labour*, es el ejemplo más emblemático), son todavía pocos los estudios que exploran la influencia de los contextos, las prácticas y las relaciones de ocio sobre las propias oportunidades y desigualdades educativas. Más escasos son todavía los estudios que analizan simultáneamente los espacios de ocio, familiares y escolares de niños, jóvenes y adolescentes. La excepción más clara a esta tendencia es el estudio realizado por Bonal et al. (2003) donde, precisamente, se analiza la interacción entre los tres ámbitos, ocio, familia y escuela, para explorar el sentido que los propios estudiantes atribuyen a la escolarización. Y es que, “la escuela es sólo uno de los espacios sociales en que se mueven los jóvenes (...) Las formas de apropiación de la experiencia escolar pueden tener, en ocasiones, una relación secundaria con lo que pasa dentro de la institución [escolar]. Las identidades juveniles, las trayectorias personales de los adolescentes, se configuran en relaciones sociales que también tienen lugar en la familia y en las relaciones de ocio” (Bonal et al., 2003: 12). Dada la importancia que adquieren las relaciones, experimentaciones y vivencias de ocio de los menores, el espacio de ocio, se contemplará como una de las dimensiones centrales para abordar los efectos de la pobreza sobre la educación.

Los alumnos: posiciones y disposiciones educativas

Los estudios realizados por Basil Bernstein (1971; 1973; 1975) marcaron un punto de inflexión en los trabajos realizados dentro del campo de la sociología de la educación. El trabajo desarrollado por el autor permitió profundizar en las formas a través de las que la institución escolar reproduce la cultura dominante y enfatizó la importancia de los aspectos simbólicos y no únicamente materiales en los procesos de reproducción. Tal como afirma Bonal (1998), “Bernstein consigue explicar no solamente la forma institucionalizada de la reproducción cultural sino también los efectos que produce en la conciencia de los distintos grupos sociales” (Bonal, 1998: 87). La propuesta teórica del autor, por tanto, hizo posible analizar los propios roles jugados por los alumnos dentro de la institución escolar, explorando sus reacciones y actitudes frente a las expectativas, normativas y exigencias de la escuela. A pesar de que el eje central de su propuesta se concreta en la teoría de las transmisiones educativas, la conexión entre los niveles materiales y simbólicos, le permitió estudiar la reacción del propio alumnado frente a los objetivos, mecanismos e instrumentos de la institución escolar. El trabajo de Bernstein, por consiguiente, supone un punto de partida esencial para el estudio de las disposiciones educativas de los estudiantes. Es decir, permite ir más allá de aquello que la escuela “produce” para explorar los efectos de los dispositivos escolares sobre las prácticas, actitudes y valoraciones del propio alumnado.

Desde un punto de vista diferente, destacan también las aportaciones de Paul Willis (1977) al estudio de las prácticas, actitudes y disposiciones escolares de los estudiantes. El autor estudió la capacidad creativa de los estudiantes de clase obrera en la producción de significados diferentes a los esperados por la institución escolar y permitió avanzar en el análisis de la denominada “contra-cultura escolar”. Más recientemente, François Dubet y Danilo Martuccelli (1998) han desarrollado un estudio en el contexto francés en el que abordan la construcción de la experiencia escolar por parte de los propios estudiantes. Tal como afirman los autores, “para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, fabrican relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema” (Dubet y Martuccelli, 1998: 15). Para el contexto latinoamericano pueden citarse, entre otros, los estudios realizados por Emilio Tenti (2000a; 2000c; 2003) o el análisis de Gabriel Kessler (2002) sobre la experiencia escolar fragmentada.

Estos y otros estudios demuestran la importancia de contemplar al propio estudiante como unidad de análisis y adquieren una relevancia crucial para estudiar los efectos de la pobreza sobre la educación. ¿Qué tipo de prácticas educativas llevan a cabo los estudiantes?, ¿cuáles son sus reacciones frente a las exigencias escolares?, ¿cómo perciben la importancia de la

educación? La respuesta a éstas y a otras preguntas similares está claramente mediada por las condiciones de pobreza y, por tanto, constituyen un ámbito de reflexión central para nuestra investigación.

La escuela: abriendo la caja negra

La emergencia de las llamadas teorías de la resistencia a finales de los años setenta supuso un avance clave en el estudio de la propia institución escolar. Los análisis sobre el conocimiento educativo, sobre las relaciones escolares o sobre las propias dinámicas del aula pasaron a formar parte del campo de análisis de la sociología de la educación y abrieron la “caja negra” de la escuela en el estudio de las desigualdades educativas. Los propios procesos educativos pasaban a ser un objeto de estudio prioritario para entender las dinámicas de igualdad y desigualdad existentes frente a la educación y proyectadas a través de la misma. El estudio de Michael Young (1971) sobre la construcción social del conocimiento educativo, las aportaciones de Keddie (1971) sobre los criterios de evaluación del profesorado o los análisis de Rist (1970; 1986) respecto a los procesos de etiquetaje en la educación, constituyen aportaciones centrales en este ámbito de estudio. En América Latina se han desarrollado también numerosas investigaciones sobre el efecto de los procesos escolares en las oportunidades educativas de los estudiantes.

La propuesta que aquí presentamos no pretende sólo analizar los efectos de los procesos escolares sobre el mantenimiento, generación y/o reproducción de las desigualdades educativas. Tampoco pretende centrarse en los posibles efectos de la escuela sobre los niveles de pobreza, presentes y futuros, de sus estudiantes. La propuesta que proponemos es justamente inversa. O más que inversa, es complementaria a la anterior. Es decir, pretendemos estudiar los efectos de la pobreza sobre la propia institución escolar y cómo estos efectos condicionan las posibilidades de desarrollo educativo del menor. Tal como señala Sharon Gewirtz (1998) las probabilidades de éxito escolar del alumnado están influenciadas por los “*internal school-based determinants*” (es decir, los propios procesos educativos) y éstos a su vez están influenciados por los “*external contexts- based determinants*” (es decir, el contexto institucional, político y social en que se localiza la escuela). Desde nuestro punto de vista, la pobreza constituye uno de los principales determinantes contextuales de los procesos educativos y, por tanto de las oportunidades de éxito de los estudiantes.

4.1.1.3. Acerca de las virtudes del concepto de educabilidad

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: 7). Se trata, según los autores, del conjunto de condiciones materiales, sociales, culturales y emocionales necesarias para el aprendizaje. La concepción de 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. No se trata de individualizar la pobreza, sino de vincularla con sus raíces estructurales⁹⁹. Dicho de otro modo, a pesar de que todo el mundo sea potencialmente educable, el contexto social, familiar y escolar juega un papel clave en el desarrollo o impedimento de esta potencialidad, en la medida 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 (2002), “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 educabilidad de los sujetos nunca es una propiedad exclusiva de los mismos sino, en todo caso, un efecto de la relación entre las características subjetivas y el conjunto de mecanismos objetivos que contribuyen a producir dicha subjetividad. La educabilidad no se define en la naturaleza del alumno, sino en el conjunto de relaciones sociales, familiares, económicas y educativas en que el alumno se encuadra. El concepto de educabilidad que proponemos, en definitiva, se aleja explícitamente de concepciones individualistas que ubican exclusivamente sobre el alumnado la posibilidad de hacer frente a la educación.

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. 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

⁹⁹ Hay que tener en cuenta que el origen del concepto de educabilidad se localiza en el campo de la educación especial. Desde este punto de vista, la educabilidad se asocia con factores de carácter biológico y se vincula con cuestiones de normalidad y anormalidad. La propuesta de López y Tedesco se aleja de esta concepción individualista y vincula la educabilidad con cuestiones de cuño estructural. El concepto de educabilidad que utilizamos en esta investigación se basa en las propuestas estructuralistas de López y Tedesco.

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.

De hecho, si bien la educación es una condición necesaria para la equidad, es imprescindible garantizar un mínimo nivel de equidad social para que la educación se pueda desarrollar (Bello, 2002; López y Tedesco, 2002; Navarro, 2002; López, 2004). Tal como afirma Tedesco (1998), “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). Siguiendo la misma línea argumental, Rivero (1999b) afirma que la tendencia creciente a la dualización y fragmentación social que se manifiesta en América Latina representa un obstáculo claro para garantizar la igualdad de oportunidades educativas. Según el autor, es imprescindible reducir los niveles de desigualdad social para ampliar las oportunidades educativas y garantizar un desarrollo equitativo de la educación.

La reflexión alrededor del concepto de educabilidad nos permite plantear preguntas como las que siguen: ¿es posible garantizar el desarrollo de la educación en cualquier contexto social y educativo?, ¿por qué una misma inversión educativa puede generar impactos completamente diferentes incluso en individuos del mismo entorno social-económico y cultural y con un nivel idéntico de renta?, ¿qué factores pueden incidir en las posibilidades de aprovechamiento de la inversión educativa?, ¿cómo interaccionan pobreza y educación en las prácticas cotidianas de los alumnos y en sus expectativas, posibilidades y oportunidades de futuro?, ¿qué condiciones se necesitan para que la inversión educativa pueda contribuir a la equidad social? y, al contrario, ¿cuáles son las condiciones de equidad social necesarias para que haya equidad educativa? La reflexión en torno a estas preguntas nos ofrece una vía de análisis sumamente sugerente para analizar las relaciones entre pobreza y educación. Y el concepto de educabilidad se convierte en una herramienta de gran utilidad para nuestra investigación, en la medida que nos permite analizar de forma conjunta los efectos de la pobreza en los diferentes ámbitos de análisis definidos, esto es, familia, ocio, escuela y disposiciones educativas del alumnado. De hecho, el propio concepto de educabilidad se caracteriza por su carácter relacional. Es decir, las condiciones de educabilidad no se derivan de forma aislada de las características del alumno, la familia, la escuela o el ocio, sino precisamente de la interacción y la relación entre ellas. Las

características de cada ámbito no determinan en sí mismas las condiciones de educabilidad del menor, sino que únicamente indican una potencialidad. Es la interacción entre los diferentes ámbitos, la fuerza de cada uno de ellos o el predominio de alguna de sus dimensiones lo que nos permitirá definir escenarios de educabilidad o ineducabilidad.

4.1.2. Hipótesis de investigación

Una vez definidos los conceptos centrales que guían nuestro trabajo de investigación y presentados los argumentos teóricos sobre los que se apoya nuestro modelo analítico nos disponemos a sistematizar las hipótesis de la tesis doctoral. La primera hipótesis es la principal. En ella se concretan los límites y omisiones principales que, desde nuestro punto de vista, comparten tanto la agenda educativa global como las políticas focalizadas. Asimismo, explicita las causas que a, nuestro parecer, explican las dificultades de las políticas focalizadas para garantizar el éxito escolar del alumnado pobre y para reducir su nivel de pobreza a través de la inversión educativa. Las tres hipótesis siguientes se derivan directamente de la hipótesis principal y pretenden concretar los diversos ámbitos donde ésta se proyecta.

Hipótesis 1. Sobre las relaciones entre educación y pobreza

Uno de los límites principales de la agenda educativa global y de las políticas educativas focalizadas se encuentra en la propia relación establecida entre educación y pobreza. Tanto la agenda global como las políticas que de ella se derivan construyen una relación directa y unilineal entre educación y pobreza que se caracteriza por una **omisión central: no contempla los efectos de la pobreza sobre la educación**. Es más, cuando se tienen en cuenta dichos efectos - como en el caso de las políticas focalizadas con orientación sobre la demanda - sólo se contempla la dimensión económica-material de la pobreza, omitiendo por completo sus otras dimensiones y expresiones. Consecuentemente, se omite cualquier consideración sobre los factores asociados a la pobreza que, más allá de su vertiente material, pueden impedir el aprovechamiento de las oportunidades educativas. Se ignoran las condiciones necesarias para que la inversión educativa sea efectiva, presuponiendo que cualquier inversión operará del mismo modo y generará los mismos efectos en cualquier situación social, económica o cultural. La agenda educativa global y las políticas educativas focalizadas, por tanto, ignoran el contexto socioeconómico y educativo en que se localizan las relaciones entre educación y pobreza, obviando las diferencias cualitativas que pueden explicar por qué determinadas inversiones educativas pueden tener un efecto positivo en un lugar y no en otro. **Omitir los efectos que genera la pobreza sobre la educación invisibiliza la diversidad de formas de experimentar la pobreza y explica, en gran medida, los límites de las políticas focalizadas tanto para**

ampliar las oportunidades educativas de los estudiantes pobres como para reducir sus niveles de pobreza futura.

Hipótesis 2. Los efectos de la pobreza sobre el alumnado

La trayectoria educativa de los estudiantes pobres y sus oportunidades de éxito escolar están profundamente mediadas por sus condiciones de pobreza y por su experimentación de la misma. Desde nuestro punto de vista, los efectos de la pobreza sobre los alumnos se manifiestan a través de una doble dimensión: **directa e indirecta**. Desde el punto de vista directo, se reflejan en las prácticas y disposiciones educativas de los propios estudiantes. Desde el punto de vista indirecto, se manifiestan en su contexto social (fundamentalmente su ámbito familiar y de ocio) y en su contexto educativo (su ámbito escolar). De forma conjunta, estos efectos disminuyen las oportunidades educativas de los estudiantes pobres y sus posibilidades de salir de la pobreza a través de la educación. Las formas de expresión, manifestación y experimentación de la pobreza no sólo generan posibilidades diferentes para aprovechar la inversión educativa, sino que producen posibilidades extremadamente desiguales y a veces incluso niegan dicha posibilidad. **La falta de consideración de los efectos, tanto directos como indirectos, de la pobreza sobre las oportunidades, disposiciones y experiencias educativas del alumnado es, por consiguiente, uno de los principales factores para explicar los límites de las políticas educativas focalizadas.**

Hipótesis 3. Los efectos de la pobreza sobre la escuela

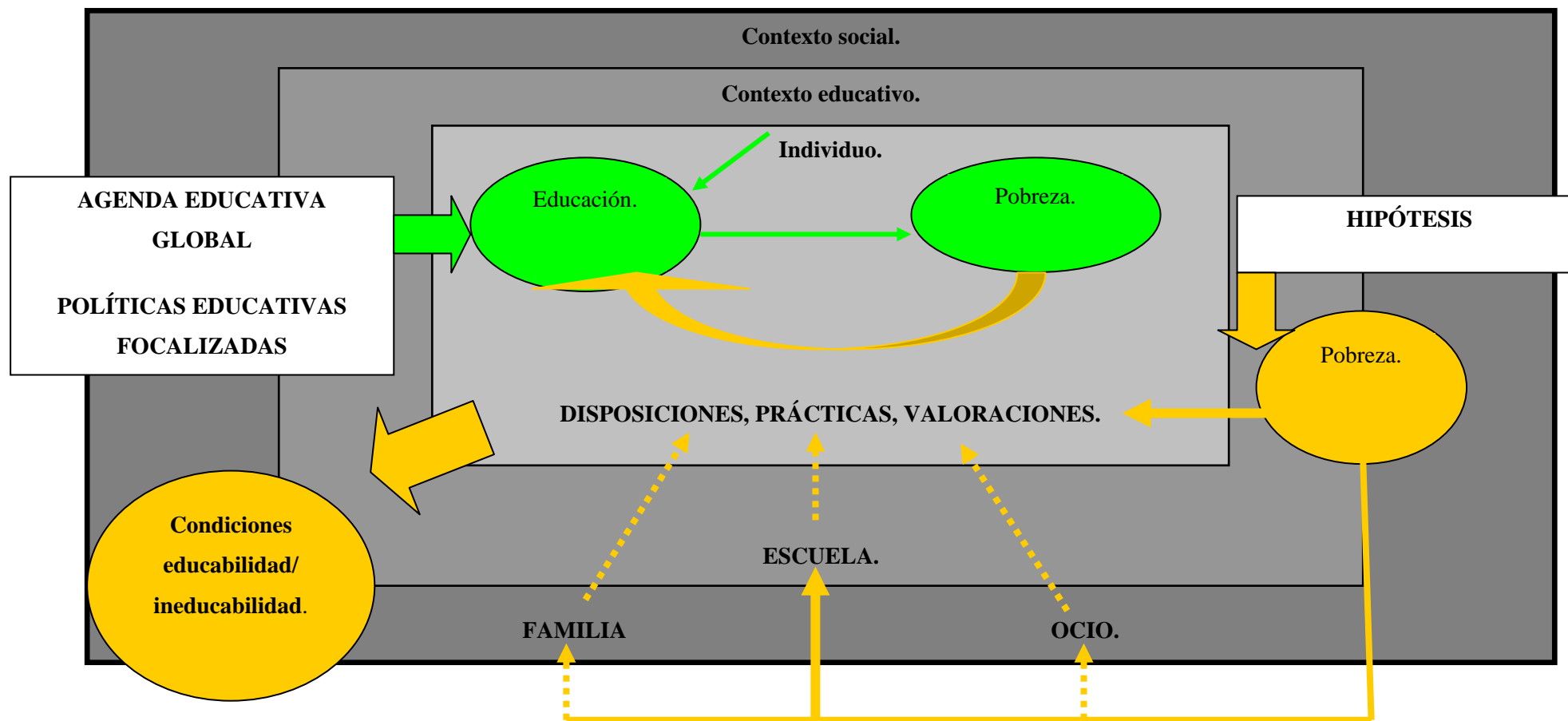
Los efectos de la pobreza sobre la educación no se limitan a nivel individual. Es decir, no se agotan en sus repercusiones sobre el alumnado y, concretamente, en sus oportunidades de desarrollo educativo y de éxito escolar. Desde nuestro punto de vista, los efectos de la pobreza sobre la educación tienen, a su vez, una dimensión institucional, esto es, repercuten sobre las propias escuelas, condicionando sus prácticas, sus propuestas pedagógicas y sus formas de intervención. Las posibilidades de acción educativa de la escuela se ven condicionadas por sus condiciones estructurales de pobreza y por la forma en que los docentes conciben y valoran tanto la condición de pobreza de su alumnado como la del propio centro educativo. **La falta de consideración de los impactos de la pobreza sobre las escuelas explica la perpetuación de modelos de funcionamiento escolar desiguales que generan, a su vez, oportunidades desiguales para el éxito escolar de sus estudiantes. Esta omisión representa, de nuevo, uno de los límites centrales de las políticas focalizadas para conseguir reducir la pobreza a través de la inversión educativa.**

Hipótesis 4. Los efectos de la pobreza sobre las condiciones de educabilidad

Los impactos aislados de la pobreza sobre diferentes ámbitos, esto es, alumno, familia, ocio y escuela, no predeterminan por sí mismos el éxito educativo de los estudiantes ni sus posibilidades de aprovechar la inversión educativa realizada. Es el efecto combinado de los efectos de la pobreza en los diferentes ámbitos lo que genera diferentes escenarios de educabilidad y de ineducabilidad. Dichos escenarios reflejan la relación dialéctica entre educación y pobreza, localizan dicha relación en su marco estructural y ponen en evidencia la multiplicidad de factores asociados a la pobreza que intervienen en las posibilidades de desarrollo y aprovechamiento educativo del menor. **Las condiciones de educabilidad sólo se pueden cumplir cuando se cubren las necesidades no exclusivamente materiales del alumnado y cuando se generan las condiciones (estructurales y simbólicas) necesarias para poder hacer frente a los requisitos de la escolarización. El carácter estructural y multidimensional de la educabilidad limita los potenciales impactos de las políticas focalizadas que intervienen exclusivamente sobre los efectos individuales de la pobreza y, en particular, sobre su dimensión económica-material.**

La figura 1 representa gráficamente las hipótesis de este trabajo de investigación, al tiempo que identifica y articula sus conceptos centrales.

Figura 1: Modelo de análisis



Los elementos que aparecen en verde pretenden ilustrar los supuestos de la agenda educativa global y de las políticas educativas focalizadas. Es decir, el supuesto según el cual la inversión educativa a nivel individual es el principal instrumento para luchar contra la pobreza. Los elementos que aparecen en amarillo pretenden reflejar las diferentes hipótesis de investigación. Esto es: 1) la necesidad de contemplar los efectos de la pobreza sobre la educación y el contexto socio-económico y educativo donde se localizan las relaciones entre educación y pobreza. 2) los efectos de la pobreza sobre el alumnado tanto desde un punto de vista directo (en sus prácticas, disposiciones y valoraciones educativas) como desde un punto de vista indirecto (en su familia, su ocio y su escuela), 3) los efectos directos de la pobreza sobre las propias escuelas y 4) los efectos conjuntos de la pobreza sobre la educación, generando diferentes condiciones de educabilidad e ineducabilidad.

4.1.3. Resumiendo: las características del modelo de análisis

Queremos concluir este apartado sintetizando las principales características que definen el modelo de análisis adoptado en esta investigación. Un modelo de análisis que, como hemos explicado, se orienta a investigar los efectos de la pobreza sobre la educación.

En primer lugar, adoptamos a **los individuos como unidad de análisis**. Tal como afirma Aguerro (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 de la pobreza, que difícilmente puede mostrar sus diferentes manifestaciones y dimensiones. Es decir, la pobreza se entiende como una condición estática que caracteriza de forma idéntica a todos los individuos que la comparten. La propuesta que presentamos en esta investigación es precisamente la contraria. Nuestro interés se dirige a analizar cómo se manifiesta la pobreza en diferentes dimensiones, cómo afecta al día a día de niños, niñas y adolescentes, cómo se experimenta por diferentes agentes sociales, cómo interviene de formas diversas sobre la esfera educativa. En este sentido, nuestro análisis se centra directamente en los individuos pobres y no en los pobres como colectivo o en la pobreza como término abstracto. Lo que queremos analizar es cómo las múltiples dimensiones de la pobreza se manifiestan en diferentes casos individuales, cómo se reflejan dichas dimensiones, cómo interaccionan, cómo se interiorizan y cómo repercuten sobre las trayectorias educativas presentes y las oportunidades educativas futuras de jóvenes y adolescentes.

En segundo lugar, adoptamos un modelo de análisis dividido en lo que consideramos dos grandes efectos de la pobreza sobre la educación: **los efectos directos y los efectos indirectos**. Los efectos directos de la pobreza sobre la educación son aquellos que se reflejan sobre el propio individuo y se manifiestan en sus predisposiciones, actitudes y prácticas frente a la educación. Desde nuestro punto de vista, la pobreza es un claro factor explicativo de las disposiciones educativas individuales de niños y jóvenes y, en este sentido, lo definimos como un efecto directo. ¿Cómo experimentan los jóvenes y adolescentes su situación de pobreza? ¿Qué utilidad atribuyen a la inversión educativa? ¿Cómo perciben y valoran las normativas y requisitos escolares? ¿Qué expectativas tienen respecto a su futuro educativo? ¿Y respecto a su futuro social? La respuesta a estas preguntas se vincula con la propia forma de experimentar e interiorizar la pobreza por parte de jóvenes y adolescentes y, evidentemente, depende también de la severidad de las condiciones de pobreza que caractericen su situación particular. Los efectos indirectos de la pobreza sobre la educación, en cambio, son aquellos que repercuten sobre el alumnado a través de la mediación de su familia, su ocio y su escuela. Es decir, los efectos de la pobreza sobre las familias de los alumnos, sobre sus oportunidades y modelos de

ocio y sobre las propias escuelas donde asisten nos ofrecen una información crucial para entender las oportunidades educativas de los menores y sus posibilidades de éxito educativo. Como ya avanzamos anteriormente, la distinción entre efectos indirectos e indirectos pretende construir un modelo de análisis que se aleje del determinismo y la causalidad. Evidentemente el grado de pobreza familiar repercute en las prácticas educativas de los menores. Del mismo modo, las características del contexto de ocio se reflejan en redes relacionales de los jóvenes tanto dentro como fuera de la escuela. Finalmente, el tipo de escuela al que asiste el alumno repercute claramente en sus disposiciones y valoraciones sobre la educación. Pero de forma previa no podemos presuponer que todos los alumnos que compartan las mismas características familiares, de ocio y/o escolares presentarán las mismas prácticas educativas y desarrollarán las mismas actitudes, valoraciones y reacciones frente a la educación.

En tercer lugar, introducimos una nueva dimensión para estudiar los impactos de la pobreza sobre la educación: **la propia escuela**. Es decir, pretendemos estudiar como la pobreza repercute directamente sobre las escuelas, condicionando los procesos y prácticas educativas que en ella se desarrollan. En efecto, las escuelas donde asisten los alumnos que forman parte de esta investigación no sólo se diferencian por su localización, por la red educativa de la que forman parte o por las condiciones laborales del profesorado, entre otros elementos. Uno de los elementos que diferencia a las escuelas entre sí es el grado de pobreza que presentan, su expresión en diferentes procesos educativos y la reacción de sus miembros (profesorado, equipo directivo, equipo de coordinación, etc.) frente a la misma. A pesar de que, en última instancia, la unidad de análisis sea el propio alumno, consideramos que estudiar los efectos de la pobreza sobre la escuela supone un valor añadido para el análisis que se pretende realizar. En este sentido, la escuela se convierte también en unidad de análisis.

Finalmente, entendemos que los impactos de la pobreza sobre los diferentes ámbitos definidos, esto es, alumno, familia, ocio y escuela, no predeterminan por sí mismos el éxito educativo de los estudiantes. Es el efecto combinado de los efectos de la pobreza en los diferentes ámbitos lo que genera diferentes **escenarios de educabilidad y de ineducabilidad** que, en definitiva, reflejan el carácter desigual de las oportunidades educativas en función de diferentes clases sociales.

4.2. Metodología y trabajo de campo

4.2.1. Metodología y técnicas de investigación

El objeto de estudio de esta investigación requiere de 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. La propia concepción de pobreza que utilizamos en esta investigación nos obliga a adoptar una perspectiva cualitativa que permita ir más allá de sus aspectos materiales y cuantificables. 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 a la dimensión material de la pobreza, no obstante, se configura una dimensión simbólica y subjetiva asociada con las prácticas, los comportamientos y las percepciones de los propios agentes sociales. No es sólo la pobreza como hecho “objetivo” lo que condiciona las posibilidades educativas. Dicho condicionamiento se deriva a su vez de la propia experimentación de las condiciones de pobreza, de las disposiciones, actitudes y valoraciones de los sujetos.

Nuestra propuesta metodológica pretende hacer operativo un método de análisis que permita explorar los efectos, complejos y diversos, de la pobreza sobre la educación. En efecto, las oportunidades educativas de los actores que forman parte de esta 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. Nuestra propuesta de análisis, por tanto, no pretende estudiar resultados sino **procesos**. No se orienta a la búsqueda de regularidades estadísticas sino a la captación de **estructuras de sentido y significado**. No pretende ofrecer resultados agregados, sino analizar experiencias y vivencias individuales marcadas por condiciones de pobreza. Tal como señala Ruiz Olabuénaga (1996), las metodologías cualitativas pretenden captar el significado de los hechos sociales, y no su frecuencia. Los métodos cualitativos parten del supuesto de que el mundo social está construido

a partir de símbolos y significados y por ello las técnicas cualitativas pretenden explorar dicha construcción social y analizar su significado¹⁰⁰.

La principal técnica de investigación utilizada para desarrollar esta propuesta metodológica han sido las **entrevistas en profundidad**¹⁰¹. Todas las entrevistas han sido de tipo semi-estructurado y se han llevado a cabo en base a un guión flexible. Su duración media ha sido de una hora, y todas ellas han sido registradas y transcritas literalmente¹⁰². Las entrevistas se han realizado en un universo que engloba a tres grandes colectivos o grupos sociales: alumnos, familias y profesorado¹⁰³. El objetivo central de las entrevistas se ha orientado a conocer las prácticas, valoraciones y representaciones sociales de los diferentes agentes en relación al objeto de estudio. Paralelamente, se han orientado a obtener información descriptiva/objetiva sobre las condiciones de vida y las trayectorias educativas de los alumnos, por una parte, y sobre las características y problemáticas de las escuelas, por otra. A continuación se resumen los objetivos principales de las entrevistas en función de los tres grupos de estudio:

- Las **entrevistas con los alumnos** se han diseñado con un doble objetivo. El primer objetivo se centra en obtener información tanto descriptiva como valorativa de la propia realidad, prácticas y estrategias de los alumnos. El segundo objetivo se orienta a captar las representaciones sociales de los alumnos sobre las escuelas donde están escolarizados. Las preguntas diseñadas para abordar el primer objetivo se han dividido en dos partes. Por una parte, pretenden recoger información sobre las condiciones de vida de los sujetos y sobre sus prácticas cotidianas en su ámbito familiar, de ocio y escolar. Las entrevistas, en este sentido, se orientan a conocer con detalle las expresiones de la pobreza en la vida cotidiana del menor. Por otra parte, pretenden recoger información sobre las valoraciones, actitudes y vivencias de los propios alumnos. Se trata de saber cómo viven, interpretan y experimentan su condición de “pobres” y cómo estas vivencias se reflejan en sus disposiciones, prácticas y expectativas educativas. Las preguntas diseñadas para explorar el segundo objetivo se centran en las valoraciones, opiniones y percepciones de los alumnos sobre las escuelas donde están estudiando: ¿consideran que es una “buena escuela”? ¿por qué? ¿que propuestas de mejora introducirían en su centro educativo? ¿qué opinión tienen sobre el profesorado?

¹⁰⁰ Para una aproximación a las metodologías de análisis cualitativas ver, entre otros, Schwart y Jacobs (1984), Taylor y Bodgan (1992), Vallès (1997) o Alonso (1998).

¹⁰¹ Para una aproximación al uso de la entrevista como técnica de investigación ver, entre otros, Ortí (1986), Blanchet (1989) y Alonso (1994).

¹⁰² En el CD adjunto pueden verse todas las transcripciones de las entrevistas realizadas.

¹⁰³ En el anexo 1 pueden verse los guiones de las entrevistas utilizados para los diferentes grupos.

- Las **entrevistas con las familias** se han diseñado también con una doble finalidad. El primer objetivo se orienta a recoger información sobre los alumnos. El segundo se orienta a obtener información sobre las escuelas. Dentro del primer objetivo, de nuevo, las preguntas a las familias se han subdividido en dos bloques. Por una parte, pretenden recoger información “objetiva” sobre sus condiciones de vida, de forma que nos permita contrastar la información ofrecida por el menor. Dentro de este bloque, también se pretende que las familias nos expliquen las prácticas cotidianas de sus hijos en los diversos ámbitos de análisis. Esta información no sólo se orienta a mostrar la coherencia entre los discursos de los diferentes agentes entrevistados, sino también a conocer el grado de conocimiento y control de las familias sobre las prácticas y actividades cotidianas de sus hijos e hijas. Por otra parte, pretende captar las estructuras de significado de las familias respecto a su situación en general y la de sus hijos en particular: ¿cómo valoran su situación? ¿cómo reaccionan frente a ella? ¿qué significado atribuyen a la inversión educativa para el futuro de sus hijos?, etc. Dentro del segundo objetivo, se ha pretendido recoger las reflexiones, valoraciones y representaciones sociales de las familias respecto de las escuelas donde están escolarizados sus hijos. ¿qué aspectos valoran más positivamente de la escuela donde estudian sus hijos? ¿qué propuestas de mejora introducirían en los centros educativos? ¿cómo valoran la atención educativa que la escuela ofrece a sus hijos?
- Las entrevistas con el **personal docente, coordinador y directivo** de las escuelas sigue la misma estructura que las anteriores. Por una parte, se orientan a recoger información específica sobre los alumnos que hemos entrevistado: ¿cómo se comporta el alumno en la escuela? ¿cómo estructura su mapa relacional? ¿se trata de un alumno con dificultades de aprendizaje? ¿qué causas atribuye el profesorado a las prácticas educativas de cada uno de estos alumnos? Por otra parte, se orientan a recoger información sobre la propia escuela, tanto desde el punto de vista descriptivo como valorativo. Desde el punto de vista descriptivo nos interesa recoger información sobre las características de la escuela: sus proyectos pedagógicos, sus estructuras organizativas, sus modelos de evaluación, etc. Desde el punto de vista valorativo nos interesa explorar cómo los propios profesores se representan y significan la escuela donde están trabajando. Hay que tener en cuenta, en cualquier caso, que no todos los docentes entrevistados han respondido a los dos objetivos de análisis. Es decir, en algunos casos las entrevistas se han orientado exclusivamente a obtener información sobre el alumnado específico, esto es, el alumnado que hemos entrevistado en esta investigación. Mientras que en otros casos, las entrevistas se han orientado exclusivamente a obtener información sobre la escuela en general. En términos

generales, el profesorado nos ha informado sobre el alumnado, mientras que el equipo directivo y de coordinación nos ha informado sobre la escuela.

Como se puede observar, la unidad de análisis de las entrevistas ha sido doble: el alumno y la escuela. El hecho de preguntar a los tres colectivos sobre estos dos ámbitos de análisis nos ofrece la posibilidad de **triangular la información** y de analizar las coherencias e incoherencias entre los discursos de los actores, sus continuidades y discontinuidades y las causas que se esconden bajo las estructuras de discurso de cada uno.

Por otra parte, todas las entrevistas han pretendido recoger información sobre tres grandes ámbitos: 1) condiciones objetivas, 2) prácticas y estrategias de acción, y 3) valoraciones, opiniones y representaciones sociales. Entendemos que las condiciones objetivas en que viven los alumnos y en que se desarrolla el trabajo en las escuelas son el marco de referencia para la realización de prácticas sociales y educativas, para la articulación de diversas estrategias de acción y para la emergencia de determinadas valoraciones y opiniones. En este sentido, las condiciones existentes estructuran la acción y las estructuras de significado de los actores. Al mismo tiempo, entendemos que las propias prácticas, estrategias, valoraciones y opiniones de los actores tienen la capacidad de actuar sobre las condiciones existentes y, a veces, consiguen incluso superarlas. En ese sentido, la acción de los sujetos y sus representaciones sobre la realidad tienen en sí mismas capacidad estructurante.

A pesar de que la entrevista ha sido la principal técnica de investigación utilizada, se han utilizado de forma paralela otras fuentes de información. Las principales han sido la recopilación de datos documentales y la observación. La **recopilación de datos documentales** se ha orientado a obtener información objetiva sobre las condiciones de vida del alumnado y sobre las características de las escuelas. Tal como señalan Ruiz Olabuénaga y Ispizua (1989), la recogida, lectura y análisis de materiales documentales es una herramienta básica de la investigación cualitativa. La **observación** no se ha utilizado como técnica estructurada. Es decir, no se ha hecho un registro sistemático de las observaciones realizadas y no se ha analizado la información obtenida a través de las mismas. En sentido estricto, por tanto, no podríamos referirnos al uso de la observación como técnica de recogida de información. El hecho de referirnos al uso de esta técnica, sin embargo, se debe a la utilidad que ha representado para los objetivos de la investigación. En efecto, la observación de las dinámicas de aula, de los tiempos de recreo o de los propios barrios donde viven los alumnos entrevistados nos ha servido para conocer con mayor detalle las condiciones de vida de los alumnos y las particularidades de las escuelas analizadas. Al mismo tiempo, dicha observación nos ha permitido generar interacción con el alumnado, con el profesorado y con las familias durante el recreo, las comidas, las reuniones o incluso durante el tiempo de espera de las familias en la escuela. Esta interacción ha

permitido crear las condiciones de empatía y confianza necesarias para poder realizar las entrevistas con los diferentes agentes sociales que forman parte de la investigación. Finalmente hay que tener en cuenta que la observación ha sido de gran utilidad para contextualizar visual y culturalmente los relatos de los diferentes actores entrevistados.

La opción metodológica que hemos adoptado es, en definitiva, la que consideramos más coherente con el objeto de estudio de la investigación y con los conceptos de pobreza y de educabilidad en los que se basa el modelo de análisis.

4.2.2. Criterios muestrales y unidades de análisis

4.2.2.1. El contexto de la investigación

El trabajo de campo de esta investigación se ha llevado a cabo en Brasil y, particularmente en Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, sudeste de Brasil¹⁰⁴. A continuación se presenta un breve perfil de las características socioeconómicas y educativas que definen a la ciudad y se explican los criterios utilizados para la selección de la misma.

Belo Horizonte, con una población de 2.238.526 habitantes y un PIB por cápita de 9272R\$¹⁰⁵ (equivalentes a 3378'9€), es la tercera gran metrópolis de Brasil, situándose justo después de Sao Paulo y Rio de Janeiro. Se trata de una ciudad con un nivel de desarrollo humano alto, que presenta un IDH de 0'839. Al descomponer este valor, en sus tres componentes principales – renta, educación y longevidad- se manifiesta una situación educativa especialmente buena, presentando un valor de 0'929. El valor de renta representa 0'828 y el valor de longevidad 0'759 (FJP, 2000)

Efectivamente, Belo Horizonte se encuentra entre las cinco capitales del país con menor número de población analfabeta (según los últimos datos disponibles la tasa de analfabetismo de la población de 15 años o más es del 4'6%) y el número medio de años de estudio de la población es de 7'48 (PBH, 2004). La situación económica de la ciudad también presenta indicadores positivos, especialmente por lo que se refiere al crecimiento del PIB y a la disminución de la

¹⁰⁴ El trabajo de campo de esta investigación se realizó durante el año 2005 en el marco del proyecto I+D “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”. Este proyecto se desarrolla en el grupo de investigación SAPS (Seminario de Análisis de Políticas Sociales) del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona y está financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y el FEDER. Al mismo tiempo, se ha obtenido financiación de la AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional) en el marco del proyecto: “Una evaluación de los efectos educativos y sobre el trabajo infantil del programa municipal Bolsa Escola de Belo Horizonte” (Referencia: A/1605/04).

¹⁰⁵ Ambos datos corresponden al año 2003.

pobreza en la última década. Según el Atlas de Desarrollo Humano de Brasil (FJP, 2000), la renta familiar por cápita media aumentó un 34% entre 1991 y el año 2000, mientras que el porcentaje de población pobre¹⁰⁶ se redujo un 4'7%, pasando del 18'9% al 14'2% en el mismo periodo.

Los buenos indicadores presentados hasta el momento, sin embargo, contrastan con la persistencia de altos niveles de desigualdad y con la existencia de situaciones de exclusión social que siguen caracterizando a amplios sectores de población. En efecto, el índice de Gini ha aumentado de 0'61 a 0'62 entre 1991 y el año 2000, hecho que explica que en este último año la renta media del 20% más rico de la población sea 18'5 veces superior a la renta del 40% más pobre (FJP, 2000); la tasa de desempleo ha aumentado de un 11'7% a un 16'3 entre 1996 y el año 2003 (PBH, 2004); el desempleo oculto pasó del 5'6% en 1998 al 7'5% en 2003¹⁰⁷, hecho que indica un fuerte crecimiento del trabajo informal; el porcentaje de población viviendo en *favelas* ha aumentado del 25% al 28% en el periodo 1991- 2002 (FJP, 2000). Hay que tener en cuenta, además, las enormes diferencias existentes entre las nueve regiones administrativas en que se divide la ciudad. Los años medios de estudio de la población, por ejemplo, varían en más de 4 puntos entre diferentes regiones, pasando de 11'29 años en la región más rica de la ciudad, a 5'45 años en alguna de las regiones pobres. La misma situación se observa al contemplar la renta media, que oscila de 13'6 en la región más rica a 3'6 en alguna de las más pobres (el valor medio de la ciudad es de 6'6)¹⁰⁸.

Belo Horizonte, por tanto, siguiendo el mismo patrón que la mayoría de metrópolis brasileñas, se caracteriza por la existencia de enormes contrastes internos, que se manifiestan tanto en el área educativa como social. Se trata de una ciudad rica donde persiste la pobreza y la miseria de amplios sectores de población; una ciudad donde conviven elevados niveles educativos con altos índices de deserción escolar; una ciudad con barrios propios del “primer mundo”, junto con *favelas* marcadas por la violencia extrema. La tabla que sigue refleja algunos de estos contrastes y muestra una ciudad donde coexisten altos niveles relativos de empleo y escolaridad con elevados niveles de exclusión, pobreza y desigualdad.

¹⁰⁶ Para estos cálculos la pobreza se mide por la proporción de personas con renta familiar por cápita inferior a 75R\$, equivalente a medio salario mínimo vigente en agosto del 2000.

¹⁰⁷ Departamento intersindical de estadística y estudios socio económicos (DIEES)

¹⁰⁸ Los datos son del año 2000 y hacen referencia al número de salarios medios. Fuente: Prefeitura de Belo Horizonte (2004), *Anuario Estadístico de Belo Horizonte 2003*.

Tabla 4. Indicadores de exclusión social en diversas ciudades brasileñas			
	Belo Horizonte	Sao Paulo	Rio de Janeiro
Índice de Pobreza	0,764	0,803	0,786
Índice de Empleo	0,486	0,368	0,348
Índice de Desigualdad	0,475	0,485	0,490
Índice de Alfabetización	0,921	0,911	0,923
Índice de Escolaridad	0,813	0,777	0,847
Índice de Violencia	0,913	0,743	0,821

Fuente: elaboración propia en base a Campos, Pochmann, et al. (2003)

El hecho de haber seleccionado Belo Horizonte como ciudad para realizar el análisis se debe a diversos motivos. El primero se relaciona con el propio objeto de estudio y con el diseño de esta investigación. Hay que recordar que nuestra propuesta de análisis para explorar las relaciones entre educación y pobreza se ubica dentro de una finalidad más amplia: estudiar los límites y omisiones de la agenda educativa global de lucha contra la pobreza y de las políticas educativas focalizadas. Este factor explica la necesidad de contextualizar el análisis en América Latina, región que, como se ha explicado en el capítulo anterior, ha sido protagonista en el desarrollo de políticas focalizadas en las últimas décadas. Estas razones, por consiguiente, permiten explicar la contextualización regional del análisis realizado.

El segundo motivo se relaciona con las características del propio país seleccionado: Brasil. Brasil no sólo ha sido uno de los países impulsores de las políticas focalizadas en la región latinoamericana sino que actualmente dispone de uno de los programas focalizados más amplios aplicados en la región. Un programa que además recibe financiación del Banco Mundial. Nos referimos, en particular, al programa Bolsa Familia. Este factor hace particularmente interesante la selección de Brasil, en tanto se trata de un país con larga tradición en la aplicación de la focalización como estrategia de política educativa y con una extensa relación con los organismos de financiación internacional.

El tercer motivo se vincula con la propia ciudad donde se ha llevado a cabo el análisis: Belo Horizonte. La selección de Belo Horizonte se debe, a su vez, a tres motivos. En primer lugar, se debe a las características socioeconómicas y educativas de la propia ciudad y, en particular, al perfil elevadamente heterogéneo y desigual de la misma. Este perfil se presentaba como un elemento de sumo interés para la investigación, en la medida que nos permitía utilizar el criterio de heterogeneidad para las futuras decisiones muestrales. En segundo lugar, se asocia con el hecho de que Belo Horizonte dispone de uno de los programas focalizados con orientación

sobre la demanda más desarrollados del país. Se trata, en particular, de una modalidad municipal del Programa Bolsa Escola: el Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte (BEM-BH) ¹⁰⁹. Este programa se caracteriza por ser uno de los más ambiciosos dentro de su categoría, no sólo por el elevado valor relativo de su transferencia monetaria sino también por la aplicación de una extensa metodología de acompañamiento familiar para las familias beneficiarias ¹¹⁰. La selección de una ciudad que disponía de un programa focalizado de esta naturaleza, por tanto, generaba oportunidades potenciales para estudiar hasta qué punto la política focalizada podía generar condiciones de educabilidad. En tercer lugar, se vincula con las posibilidades materiales para llevar a cabo la investigación. Hay que resaltar, en particular, la relación académica que tanto la investigadora como su grupo de investigación (el SAPS, Seminario de Análisis de Políticas Sociales) mantenían con diversas organizaciones y centros de investigación de la ciudad, entre las que destaca la Fundação Joao Pinheiro. Dicha relación y los contactos existentes con investigadores locales en el terreno de políticas sociales y educativas garantizaba la accesibilidad a los datos y a los informantes claves. En este sentido, la selección de Belo Horizonte se asocia con consideraciones prácticas que hicieran viable el desarrollo del trabajo de campo.

En definitiva, la suma de estos criterios nos permite afirmar que la selección de Belo Horizonte como ciudad donde contextualizar el análisis cumple con los criterios de representatividad teórica, pertinencia, heterogeneidad y significación. Criterios todos ellos definidos por Vallés (1997) como imprescindibles para el muestreo cualitativo.

4.2.2.2. Las escuelas

El criterio utilizado para seleccionar a las escuelas ha sido fundamentalmente el de heterogeneidad. La configuración de una muestra heterogénea se ha orientado a la selección de escuelas con diferente perfil en cuanto a sus realidades institucionales, su ubicación y su alumnado. Dicha heterogeneidad no sólo abre la posibilidad de estudiar cómo diferentes contextos escolares influyen en las trayectorias educativas de los estudiantes, sino que a su vez permite explorar la diversidad de efectos de la pobreza en diferentes escuelas. Junto con el criterio de heterogeneidad se han tenido en cuenta otros criterios paralelos, tales como la pertinencia teórica y la accesibilidad. Desde el punto de vista de la pertinencia se ha adoptado

¹⁰⁹ Tal como explicamos en el capítulo anterior, la creación del Programa Bolsa Familia no siempre ha supuesto la desaparición de las modalidades municipales del Programa BE. En algunos municipios el programa Bolsa Familia convive de forma paralela con programas municipales de transferencia de renta. Y éste es precisamente el caso de Belo Horizonte. A pesar de que progresivamente, todas las variantes municipales del Programa BE se van incorporando al Bolsa Familia y dejan de existir autónomamente, en Belo Horizonte todavía se mantienen de forma simultánea ambos programas.

¹¹⁰ En el anexo 2 pueden verse las características del diseño del Programa BEM-BH.

un criterio de representatividad cualitativa y, por tanto, la lógica del muestreo se ha basado en la “saturación de condiciones teóricas”. Es decir, las escuelas seleccionadas cubren todas las situaciones que nos interesa estudiar tanto por lo que respecta a condiciones sociales como educativas. Desde el punto de vista de la accesibilidad se ha querido asegurar la viabilidad de acceso (no sólo material) a las escuelas donde realizar la investigación.

En concreto se han utilizado dos grandes criterios muestrales: el grado de concentración de la pobreza y la red escolar. El **grado de concentración de la pobreza** se orienta a delimitar el perfil social del alumnado de los centros educativos. Con este criterio de selección hemos pretendido incluir en la muestra dos grandes perfiles de centros: centros con un elevado nivel de concentración de la pobreza, esto es, con un alumnado mayoritariamente pobre, y centros con un bajo nivel de concentración de la pobreza, esto es, con un alumnado que en su mayoría no es pobre ni proviene de contextos sociales y familiares desfavorecidos. La selección de centros en base a este criterio nos permite aproximarnos a los dos objetivos centrales de análisis: los efectos que diferentes contextos escolares pueden generar sobre las prácticas, valoraciones y disposiciones educativas de los estudiantes y los efectos de estos contextos sobre los procesos y prácticas educativas desarrolladas en las escuelas. El indicador utilizado para conocer el grado de concentración de la pobreza ha sido el siguiente: el número de alumnos de la escuela beneficiarios de programas de transferencia de renta condicionados a la asistencia escolar y en particular el número de alumnos beneficiarios del Programa Bolsa Escola.

Por lo que respecta a la **red administrativa** hay que tener en cuenta que en Brasil, la responsabilidad de la educación pública está dividida entre municipios y estados. Los municipios son los principales encargados de proveer educación primaria, mientras que los estados se responsabilizan de la provisión de educación secundaria. A pesar de esta tendencia a la especialización ambas redes ofrecen escolarización en los dos niveles educativos. Por otra parte, ambas redes presentan diferencias significativas tanto por lo que se refiere a las condiciones laborales del profesorado como por lo que atañe a sus propuestas pedagógicas globales. En este sentido, se han incluido en la muestra escuelas pertenecientes a ambas redes escolares. Las escuelas privadas no se han incluido en la investigación debido a su falta de pertinencia para el objeto que nos ocupa. En efecto, la segregación escolar en Brasil en particular y en América Latina en general es tan acusada que la escuela privada está “reservada” casi exclusivamente para las clases medias y altas. La falta de representación de los colectivos pobres en las escuelas privadas hace que no sea pertinente incluirlas en una muestra orientada a estudiar los efectos de la pobreza sobre la educación. La combinación de los criterios establecidos para seleccionar las escuelas, genera el siguiente resultado:

Tabla 5. Criterios muestrales para la selección de escuelas		
Grado de concentración de la pobreza	Red escolar	
	Municipal	Estatad
Alto	Escuela 1	Escuela 2
Bajo	Escuela 3	X

Fuente: elaboración propia

Según la combinación de los criterios establecidos, la muestra de escuelas a estudiar debería incluir cuatro tipologías: una escuela municipal con elevada concentración de la pobreza, una escuela municipal con baja concentración de la pobreza, una escuela estatal con elevada concentración de la pobreza y una escuela estatal con baja concentración de la pobreza. La dificultad para encontrar escuelas estatales con un bajo nivel de concentración de la pobreza o los problemas de accesibilidad a las mismas, ha hecho que finalmente esta tipología se excluyera de la muestra. De este modo, la muestra final de escuelas se compone de tres escuelas. Estas tres escuelas cubren todas las condiciones teóricas que nos interesa estudiar, tanto por lo que respecta a la red administrativa como por lo que se refiere a las condiciones sociales y, por consiguiente, cumplen con los criterios de pertinencia y representatividad establecidos.

Finalmente, hay que tener en cuenta la importancia del trabajo de campo exploratorio realizado durante el año 2004 para poder proceder a la selección definitiva de las escuelas. En el marco de la memoria de investigación “Globalización, focalización educativa y lucha contra la pobreza. Estudio de caso del Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte” realizada dentro del programa de doctorado del Departamento de Sociología de la UAB, se visitaron 12 escuelas públicas de Belo Horizonte, 7 municipales y 5 estatales, en las cuales se realizaron más de 30 entrevistas con personal docente, directivo y de coordinación. Estas entrevistas no sólo sirvieron para los objetivos intrínsecos del trabajo de investigación desarrollado en aquel momento, sino que a su vez se constituyeron en un antecedente imprescindible para el actual proceso de investigación. En efecto, dichas entrevistas permitieron realizar un primer contacto con las características de las escuelas del municipio y generaron una información esencial para la propia selección de las escuelas en el presente trabajo de investigación.

4.2.2.2. Los alumnos

Todos los alumnos seleccionados para la investigación son estudiantes de educación primaria en alguna de las tres escuelas seleccionadas previamente. Particularmente, son estudiantes del último ciclo de educación primaria, esto es, de quinta a octava serie (los últimos cuatro cursos de la educación primaria obligatoria). Todos los alumnos seleccionados, a su vez, son

beneficiarios de un programa de transferencia de renta vinculado a la asistencia escolar: el Programa BE. En particular, son beneficiarios de la modalidad municipal del programa aplicada en Belo Horizonte (Programa BEM-BH). El hecho de seleccionar a alumnos beneficiarios de este programa se asocia con tres motivos: en primer lugar, permite asegurar que todos ellos tienen acceso a la escuela y la frecuentan con regularidad. Hay que recordar, que precisamente una de las características del Programa BE, en cualquiera de sus modalidades, es que condiciona la transferencia monetaria de las familias beneficiarias a la asistencia regular de sus hijos a un centro educativo. En segundo lugar, sirve como filtro para asegurar que se trata efectivamente de alumnos pobres. En efecto, el principal criterio del Programa BE para seleccionar a los potenciales beneficiarios, es el nivel de renta familiar. El Programa BEM-BH concreta este criterio en una renta familiar per cápita igual o inferior a medio salario mínimo. En tercer lugar, permite explorar los límites de las políticas focalizadas incluso en uno de los mejores “casos posibles”. Tal como explicamos anteriormente, el Programa BEM-BH es uno de los más ambiciosos dentro de su categoría. De este modo, estudiar los efectos de la pobreza sobre la educación en el caso de los alumnos beneficiarios de este programa permitirá explorar los límites de la focalización para expandir las oportunidades educativas del alumnado pobre y garantizar con ello la reducción de su nivel de pobreza futura.

Junto con estos dos criterios, comunes para todos los alumnos seleccionados, se ha establecido un criterio paralelo que permita realizar la selección definitiva entre el total de alumnos potenciales. Este criterio ha sido el de la heterogeneidad. Es decir, se ha buscado la diversidad del alumnado en base a su sexo, su trayectoria educativa y sus condiciones sociales. La información para realizar dicha selección proviene de dos fuentes: por una parte, de la propia escuela y por otra de las fichas de seguimiento familiar del Programa BE. Las escuelas de referencia del alumnado nos han brindado información referente a sus notas, su comportamiento y su trayectoria educativa. En este sentido, ha sido de crucial importancia la ayuda de la escuela en la selección definitiva del alumnado. Por otra parte, hay que tener en cuenta que todas las familias beneficiarias del BE tienen un seguimiento detallado por parte de los técnicos responsables del programa. Cada familia dispone de una ficha de seguimiento en la que se incluye información detalladísima sobre sus condiciones sociales, económicas, residenciales, etc. desde su entrada en el programa hasta la actualidad. Esta información ha sido de crucial importancia para conocer las condiciones de vida de los alumnos y seleccionarlos en base a la heterogeneidad de las mismas.

La muestra final de alumnos entrevistados incluye **31 entrevistas**, distribuidas del siguiente modo¹¹¹:

Tabla 6. Entrevistas al alumnado según escuela, sexo, curso y total							
Escuelas	Sexo		Curso				Total
	Chicos	chicas	5ª serie	6ª serie	7ª serie	8ª serie	
Escuela 1	7	4	2	3	4	2	11
Escuela 2	4	5	5	0	0	4	9
Escuela 3	5	6	0	3	3	5	11
Total	16	15	7	6	7	11	31

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2.3. Las familias

La selección de las familias se asocia de forma directa con los criterios de selección del alumnado. Se trataba de entrevistar a todas las familias de los alumnos seleccionados y en particular a la persona de referencia de los mismos, generalmente la madre. En este sentido, las familias debían aceptar la realización de una entrevista a su hijo o hija y estar ellas mismas dispuestas a ser entrevistadas. En caso de falta de acuerdo en una u otra cuestión, no se seleccionó ni al alumno ni a la familia y se procedió a la selección de otro caso. Hay que destacar que si bien no todas las familias aceptaron ser entrevistadas y que no siempre fue fácil conseguir su consentimiento para poder entrevistar a sus hijos, en términos generales hubo un elevado nivel de acuerdo y colaboración por parte de las mismas. El elevado nivel de acuerdo, que en términos generales, se manifestó entre las familias se debe a diversos motivos:

En primer lugar, se envió una carta personalizada a las familias explicando los objetivos de la investigación y solicitando su colaboración en la misma. De forma paralela, se organizó una reunión en la escuela de referencia de sus hijos para explicarles personalmente la propuesta de investigación. Hay que tener en cuenta que muchas de las familias que potencialmente podían formar parte de la muestra eran analfabetas. De este modo, la reunión no sólo servía como estrategia de aproximación por parte de la investigadora sino que a su vez era el único canal de información para algunas de estas familias.

En segundo lugar, se establecieron mecanismos para facilitar la participación “material” de las familias y de sus hijos en la investigación. Entre los mecanismos establecidos para asegurar la

¹¹¹ En el anexo 3 puede verse la situación detallada de cada uno de los alumnos entrevistados. Esto es, su edad, escuela, curso y turno escolar. Todos los nombres de los alumnos son falsos para preservar su anonimato.

participación de las familias destacan los siguientes: todas las entrevistas se realizarían en las escuelas de referencia de sus hijos, buscando que los desplazamientos fueran mínimos; en caso de que vivieran lejos de la escuela y no se pudieran desplazar a pie, se les pagaría el pasaje del autobús¹¹²; los días y horas de entrevista se adecuarían a sus necesidades particulares. Entre los mecanismos establecidos para asegurar la participación de los alumnos destacan los siguientes: todas las entrevistas se realizarían en sus escuelas de referencia; las entrevistas se realizarían dentro del horario lectivo; se intentaría siempre que fuera posible que sus hijos no tuvieran que perder clase.

En tercer lugar, hay que destacar la gran ayuda que, en términos generales, me brindó tanto el personal de la escuela como el personal técnico del Programa BE. Dichas personas no sólo me ayudaron a establecer contacto con las familias, sino que actuaron como mediadoras en los casos de mayor reticencia e intentaron facilitar los canales de comunicación entre ambas partes.

Finalmente, hay que tener en cuenta un último factor: el compromiso de confidencialidad y anonimato que se aseguró para todas las familias y alumnos participantes.

En total se entrevistaron a **29 familias**. El hecho de que el número de familias no coincida con el número de alumnos entrevistados, se debe a que entre los alumnos seleccionados había dos pares de hermanos. La persona de la familia entrevistada fue la madre, excepto en un caso en que fue la abuela del menor y en otro en que fue el padre.

4.2.2.4. El personal docente

Los criterios para seleccionar al personal de la escuela fueron dos: por una parte, se buscó entrevistar al personal con mayor conocimiento del centro educativo en cuestión. Este criterio se orientaba a conseguir la máxima información posible respecto a las características de la escuela. Por otra parte, se pretendió entrevistar al personal con mayor conocimiento del alumnado seleccionado. Este criterio se orientaba a conseguir el máximo de información respecto a la trayectoria y las prácticas educativas del alumnado incluido en la muestra. De este modo, la selección del personal docente y directivo de la escuela se orientaba de nuevo a conseguir información respecto los dos focos de la investigación: los alumnos y la propia escuela.

Hay que tener en cuenta que la concertación de entrevistas con el personal de la escuela no siempre fue fácil. La falta de disponibilidad de tiempo por parte de algunos profesores y la falta

¹¹² En el caso que nos ocupa ésta es una cuestión de crucial importancia. Al tratarse de familias pobres, el pasaje del autobús representa un elevado coste relativo dentro de la renta del hogar y por tanto es, en muchas ocasiones, un gasto imposible de asumir.

de voluntad de participar en la investigación por parte de otros, son las dos causas que explican la falta de participación de algunos docentes. En cualquier caso, hay que decir que en términos generales el personal de la escuela nos brindó todo su apoyo tanto para la realización de las entrevistas como para la consulta del material de referencia y el uso de los espacios de la escuela.

En total se realizaron **29 entrevistas**, distribuidas del siguiente modo¹¹³:

Tabla 7. Entrevistas al personal docente según escuela, cargo y total					
Escuelas	Personal dirección	Personal coordinación	Personal de proyectos	Profesorado	Total
Escuela 1	2	1	1	6	10
Escuela 2	1	1	0	7	9
Escuela 3	2	3	1	4	10
Total	5	5	2	17	29

Fuente: elaboración propia

4.2.3. Análisis de la información: Variables de estudio y procedimiento de análisis

La información recopilada a través del trabajo de campo consta de **89 entrevistas** (31 con alumnos, 29 con familias y 29 con personal docente). Junto con la información obtenida a través de las entrevistas en profundidad, disponemos de numerosos datos documentales sobre las familias, los alumnos, los barrios y las escuelas en que se ha realizado la investigación. La información analizada a través de la **recopilación documental** es la siguiente:

- Fichas de seguimiento del programa Bolsa Escola de todas las familias entrevistadas.
- Proyectos pedagógicos de las escuelas estudiadas.
- Información sobre la organización de las escuelas e información estadísticas de las mismas (número de alumnos, turnos, horarios, etc.).
- Evaluaciones e informes escolares sobre el alumnado seleccionado (notas, reclamaciones, trabajos, etc.).
- Datos socioeconómicos de los barrios de residencia de los alumnos seleccionados (informes de la URBEL –Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte- sobre las características de las *favelas*, informes de los NAFs –Núcleos de Apoyo Familiar-

¹¹³ En el anexo 4 puede verse de forma detallada la función docente de cada uno de los entrevistados según su escuela de referencia.

existentes en cada barrio sobre las características y los servicios socioeducativos existentes en los mismos, Mapa de Exclusión Social de Belo Horizonte, etc.).

4.2.3.1. Variables y dimensiones de estudio

Este apartado se orienta a definir las principales variables y dimensiones establecidas para realizar el análisis de la información. Dichas variables y dimensiones se agrupan en cuatro grandes bloques, cada uno de los cuales corresponde a los ámbitos de análisis establecidos: alumno, familia, ocio y escuela. Evidentemente, el concepto de educabilidad no se puede categorizar a priori a través de variables, dimensiones e indicadores predeterminados ya que dependerá, precisamente, de la combinación entre los diversos ámbitos de estudio definidos.

Hay que tener en cuenta, además, que el tipo de variables y dimensiones definidas se orienta a obtener información dentro de tres grandes categorías de análisis: posiciones sociales; prácticas y estrategias; valoraciones, opiniones y expectativas. La primera categoría pretende recoger los elementos necesarios para caracterizar la posición ocupada por los diferentes agentes en la estructura social y educativa; la segunda categoría responde a la voluntad de identificar la vertiente de la acción social, recogiendo la forma de proceder de los individuos en diferentes escenarios educativos y sociales, su grado de interacción con otros agentes sociales y sus estrategias frente a las situaciones y problemáticas existentes; la última categoría pretende recoger la subjetividad del actor, su forma de interpretar su situación actual, sus opinión sobre los otros actores existentes y sus perspectivas futuras, tanto desde el punto de vista social como educativo. En función del caso, dichas categorías se reflejan de forma transversal en las diferentes variables de análisis o se expresan específicamente como una variable de análisis concreta. La información disponible en cada caso proviene de las entrevistas realizadas con los diferentes agentes sociales y de los datos documentales recogidos sobre los diversos ámbitos de análisis.

En el primer ámbito de análisis, esto es, **el alumno**, hemos definido dos grandes variables para estructurar el análisis: la instrumental y la expresiva. Dichas variables se basan en el modelo propuesto por Basil Bernstein (1975) para analizar la variedad de respuestas del alumno frente a las exigencias de la escuela. El **orden instrumental** de la escuela, según Bernstein, se basa en la estructura de relaciones que controlan el currículum, la pedagogía y la evaluación y, por tanto, se relaciona directamente con el aprendizaje formal. El **orden expresivo**, en cambio, se refiere a la estructura de relaciones que controla la transmisión del orden moral y, por tanto, se relaciona con los procedimientos, prácticas y juicios orientados a la formación del carácter. La propuesta de Bernstein es sumamente interesante para analizar los efectos de la pobreza en las prácticas, disposiciones y valoraciones educativas de los estudiantes. Desde el punto de vista instrumental

algunos de los indicadores utilizados son el rendimiento escolar objetivo del alumnado, la utilidad atribuida a la escolarización o la percepción del grado de utilidad de las diferentes asignaturas, entre otros. Desde el punto de vista expresivo algunos de los indicadores centrales son el tipo de comportamiento del alumno en la escuela, el grado de acuerdo con las normas escolares o el tipo de relación con el profesorado, entre otros¹¹⁴.

En el segundo ámbito de análisis, **la familia**, hemos definido siete grandes variables de análisis. Cada una de ellas se entiende como un ámbito de impacto de la pobreza sobre la familia. Es decir, de forma conjunta se orientan a analizar los efectos directos de la pobreza sobre las familias y, posteriormente, los impactos indirectos de esta situación sobre las oportunidades educativas de los menores. Las variables definidas para realizar el análisis son las siguientes: 1) material/ estructural, 2) relacional, 3) temporal, 4) afectiva, 5) normativa, 6) valorativa, 7) prácticas. Algunas de estas variables, a su vez, se dividen en diferentes dimensiones, orientadas a explorar con la mayor precisión posible las diversas manifestaciones y expresiones de la pobreza en cada una de las familias seleccionadas.

La **variable estructural** de la pobreza pretende recoger información sobre las condiciones de vida objetivas de las familias y se estructura en diferentes dimensiones, tales como la laboral, la residencial o la formativa. Esta variable, por tanto, recoge las condiciones de pobreza de las familias desde un punto de vista material y se constituye en la base para entender sus estructuras de oportunidad en diferentes campos de actividad. La **variable relacional** pretende explorar las redes de apoyo de las que disponen las familias, así como los impactos de la pobreza en la posibilidad y capacidad familiar para crear y desarrollar redes familiares y vecinales de ayuda y/o soporte. La **variable temporal** de la pobreza se orienta a recoger información sobre la estructuración de los tiempos dentro de la familia, así como el uso y las características de los mismos. Esta variable es especialmente pertinente para nuestro objeto de estudio, ya que entre otros elementos, pretende explorar el tiempo compartido entre menores y adultos y el uso de este tiempo para la realización de actividades educativas, entendidas en sentido amplio. El tiempo es un elemento mediado por las condiciones sociales y, por tanto, entendemos que su uso y composición es un claro reflejo de las condiciones de pobreza. Las **variables afectiva y normativa** pretenden captar los efectos de la pobreza en aspectos como los roles familiares, los estilos de comunicación o los modelos de socialización. Al mismo tiempo, se trata de elementos centrales para la educación del menor. En este sentido, estas dos variables de estudio se orientan a explorar cuáles son los referentes de los menores dentro del ámbito familiar, cómo se concretan estos referentes y cómo se expresan. Finalmente, las **variables** asociadas con las

¹¹⁴ En el anexo 5 pueden verse de forma detallada los indicadores establecidos para analizar los efectos de la pobreza en los diversos ámbitos de análisis.

valoraciones y prácticas pretenden explorar las opiniones y estrategias de las familias tanto en el ámbito social en general, como en el ámbito educativo en particular. Es decir, pretender analizar cómo se experimenta la pobreza; cómo ésta repercute en la forma de posicionarse en el espacio social y educativo, en la forma de percibir las expectativas futuras y en la forma de actuar de diversas familias.

En el tercer ámbito de análisis, el **ocio**, hemos definido seis variables de análisis. Estas variables, del mismo modo que en el ámbito familiar, se orientan a explorar los efectos de la pobreza sobre los contextos, prácticas y oportunidades de ocio de los menores, así como los impactos indirectos de esta situación en las oportunidades, trayectorias y estrategias educativas de los mismos. Las variables de análisis establecidas son las siguientes: 1) estructural, 2) institucional, 3) relacional, 4) regulativa, 5) violencia y riesgos, 6) valorativa. La primera **variable** de análisis, la **estructural**, pretende recoger información referente al contexto donde se realiza el ocio de los menores. Fundamentalmente, nos interesa saber cuáles son las características del barrio en cuanto a oferta de servicios, nivel de violencia, redes de comunicación, etc. Desde nuestro punto de vista, esta información es la base para entender las oportunidades de ocio de las que disponen los menores. Es decir, marca las condiciones de posibilidad para sus prácticas y vivencias de ocio. Las cuatro variables siguientes (**institucional, relacional, regulativa y violencia y riesgos**) se orientan a analizar las características del modelo de ocio realizado por los jóvenes. Se trata de saber si es un ocio institucionalizado o no, si está sujeto a normas específicas, si implica redes relacionales y de qué tipo, etc. Un aspecto especialmente pertinente para nuestra población de estudio es la variable de violencia y riesgo, dado que la mayoría de alumnos que componen la muestra viven en *favelas* marcadas por elevados niveles de violencia. En este sentido, es esencial conocer las prácticas y estrategias desarrolladas por los alumnos frente a los riesgos existentes en el contexto, así como su forma de percibir y reaccionar frente a los mismos. Esta información será crucial para entender algunas de sus prácticas y disposiciones educativas. Finalmente la **variable valorativa** se orienta a captar las representaciones sociales de los agentes sociales respecto a los modelos, prácticas y oportunidades de ocio existentes.

En el último ámbito de análisis, **la escuela**, hemos definido cinco variables de estudio. Dichas variables pretenden reflejar lo que entendemos como las principales manifestaciones y repercusiones de la pobreza en el ámbito escolar y, por tanto, se orientan a explorar los efectos de la pobreza tanto en las oportunidades de intervención educativa de la escuela como en las posibilidades de desarrollo educativo del alumnado. Las variables de análisis son las siguientes: 1) estructural, 2) pedagógica, 3) profesional, 4) apertura y participación, 5) cultura escolar. La **variable estructural** pretende reflejar los impactos de la pobreza en la composición social del

centro educativo. Esta variable unida a la red administrativa a la que pertenece el centro, marca las condiciones de posibilidad para el desarrollo de determinadas prácticas educativas. Las **variables pedagógica, profesional y de apertura y participación** se orientan a explorar los efectos de la pobreza en las prácticas y estrategias cotidianas desarrolladas por los centros educativos. Finalmente, la **variable cultura escolar**, pretende analizar las valoraciones, actitudes y representaciones sociales compartidas por la institución escolar respecto a las relaciones entre educación y pobreza, a partir de sus diferentes manifestaciones y expresiones.

En definitiva, el conjunto de variables definidas para analizar los efectos de la pobreza sobre la educación a partir de los cuatro ámbitos de estudio, son las siguientes:

Tabla 8. Impactos de la pobreza sobre la educación. Variables de estudio			
Alumno	Familia	Ocio	Escuela
Instrumental	Estructural	Estructural	Estructural
Expresiva	Relacional	Institucional	Pedagógica
	Temporal	Regulativa	Profesional
	Afectiva	Relacional	Apertura y participación
	Normativa	Violencia y riesgos	Cultura escolar
	Valorativa	Valorativa	
	Prácticas		

Fuente: elaboración propia.

4.2.3.2. Procedimiento de análisis

La información recogida a través de las entrevistas y de las fuentes documentales ha sido recogida en una matriz de Excel de forma que nos permitiera hacer un análisis sistemático y riguroso de la misma. Dicha matriz recoge todas las variables, dimensiones e indicadores establecidos para realizar el análisis, así como las posiciones, prácticas y discursos de los diferentes actores en los diferentes ámbitos de análisis (escuela, familia, ocio y alumno).

El análisis de la información de la matriz se ha hecho en base a una triple estrategia. En primer lugar, se ha realizado un **análisis horizontal**, analizando para todos los casos (individuos) la información contenida en cada una de las variables de estudio. Este análisis ha permitido generar una visión general de la situación de cada alumno, ofreciéndonos una fotografía de sus posiciones, prácticas y valoraciones en los diferentes campos de estudio y de los impactos de la pobreza en cada uno de ellos. En segundo lugar, se ha realizado un **análisis vertical**, analizando para cada variable (o conjunto de variables consideradas claves) la situación de diferentes alumnos. Este procedimiento nos ha permitido observar la existencia de correspondencia entre

determinados conjuntos de variables. Por ejemplo, ¿hay tendencia a la asociación entre el acompañamiento educativo de la familia y los resultados escolares de los estudiantes? ¿hay relación entre las actividades realizadas durante el tiempo de ocio y el comportamiento del alumnado en la escuela? Y así sucesivamente. Finalmente, se ha realizado un **análisis triangular**, analizando las posiciones, discursos y prácticas de los diferentes actores (familia, alumnado y profesorado) en los diferentes ámbitos de análisis (escuela, familia, ocio, alumno). Este análisis ha sido esencial para analizar las coherencias e incoherencias entre los discursos de los actores y las distancias y proximidades entre sus ámbitos de acción. La información que se ha introducido en la matriz ha sido acompañada en cada caso con fragmentos de entrevistas de los actores correspondientes.

Junto con la matriz utilizada para analizar los efectos de la pobreza sobre el alumnado se ha realizado una matriz específica para analizar los efectos de la pobreza sobre las escuelas. Las características de ambas matrices y el procedimiento de análisis de las mismas es exactamente el mismo. La diferencia entre ellas es, obviamente, la unidad de análisis.

5. Familias, ocio y pobreza

En este capítulo pretendemos abordar los efectos indirectos de la pobreza sobre la educación, a partir de la mediación que genera en su familia y su espacio de ocio. Se trata de analizar las diferentes formas en que la pobreza se refleja tanto en la familia como en el ocio de los alumnos entrevistados. El análisis pretende abordar las condiciones estructurales que caracterizan ambos ámbitos, las prácticas y estrategias desarrolladas por diversos agentes sociales y las valoraciones y opiniones que tanto familias como menores tienen de los mismos. El objetivo central del capítulo es explorar cómo las estructuras, prácticas y vivencias existentes en la familia y en el ocio del menor pueden condicionar sus posibilidades de desarrollo educativo. Con este objetivo, el capítulo se divide en dos grandes apartados: el primero se destina íntegramente a estudiar el ámbito familiar de los menores entrevistados; el segundo, se destina a abordar el ámbito de ocio de los mismos.

5.1. Familias, educación y pobreza

Todas las familias que forman parte de esta investigación se caracterizan por ser pobres y por compartir algunos rasgos comunes como su bajo nivel de renta, 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 –tanto adultos como menores- 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 oportunidades educativas de niños y adolescentes.

Las condiciones de pobreza, además, no sólo se reflejan en las familias a partir de la carencia material. Todas las dimensiones identificadas para definir la pobreza (insatisfacción de necesidades básicas, falta de capacidades, vulnerabilidad, falta de poder y exclusión social) intervienen de un modo u otro en el día a día de las familias entrevistadas. La combinación entre estas dimensiones muestra perfiles diversos de pobreza familiar y apunta diferentes repercusiones educativas de los mismos. Paralelamente, la forma de experimentar las condiciones de pobreza y las propias estrategias familiares desarrolladas frente a la misma generan diferentes estructuras de oportunidades para hacer frente a la educación. El análisis que se presenta a continuación, por tanto, pretende identificar los principales efectos de la pobreza sobre el ámbito familiar, reflejando similitudes y diferencias entre las familias estudiadas que, a

su vez, indican diferentes posibilidades para el desarrollo de la educación del menor. Se trata, en definitiva, de estudiar los impactos indirectos de la pobreza sobre la educación del menor a partir de una de sus dimensiones centrales: el ámbito familiar.

5.1.1. La estructura de oportunidades: condiciones y disposiciones de clase

El primer aspecto a analizar para abordar las características de la pobreza en el ámbito familiar se vincula con cuestiones de cuño estructural y especialmente con factores tales como la composición de la estructura familiar, la relación de los miembros de la familia con el mercado laboral, su lugar de residencia o su situación en cuestiones sanitarias y educativas, tanto por lo que se refiere al acceso a este tipo de servicios como por la satisfacción de necesidades básicas en estos dos ámbitos. La situación de las familias entrevistadas en estos ámbitos no sólo muestra la diversidad de formas en que se concreta y expresa la pobreza, sino que sobre todo refleja la existencia de diferentes estructuras de oportunidades y diferentes condiciones de posibilidad para el desarrollo de la educación de los menores.

La **estructura familiar** es uno de los principales ámbitos donde se refleja el nivel y perfil de la pobreza. El número total de miembros de la familia, la relación de parentesco entre ellos o el grado de estabilidad de la estructura familiar reflejan situaciones muy diferentes que se traducen en diferentes estructuras de oportunidades y diferentes niveles de vulnerabilidad. En efecto, un primer indicador para poder explorar los efectos de la pobreza en el ámbito familiar es el número de adultos y menores que componen el hogar. La existencia de un mayor número de adultos no sólo puede presuponer una mayor entrada de ingreso en el hogar sino también una mayor capacidad para cuidar a los miembros dependientes de la familia. Asimismo, la estabilidad de la estructura familiar se presenta como un indicador altamente significativo. El grado de estabilidad familiar y las causas que se esconden bajo los cambios identificados indican de nuevo diferentes grados de vulnerabilidad familiar y reflejan diferentes situaciones de carencia y necesidad. Algunas de las situaciones más dramáticas que reflejan los efectos de la pobreza sobre la estructura familiar son las siguientes: incapacidad material para mantener a los hijos menores, hecho que se deriva en ocasiones en la búsqueda de otros miembros de la familia para hacerse cargo de ellos; embarazos precoces de niñas y adolescentes, los hijos de las cuales entran a vivir en el hogar familiar; abandono del núcleo familiar por parte de los padres, derivado de situaciones de violencia o alcoholismo dentro del hogar. El ejemplo que sigue, ilustra una situación de claros reflejos de la pobreza en la estructura y composición familiar:

“Yo me casé muy joven. Nos fuimos a vivir juntos y ya tuvimos al primer niño enseguida. Yo estaba embarazada de siete meses. Después tuvimos más hijos, tres más. Pero mi marido se fue. El bebía mucho ¿sabes?. Un día se fue y no volvió. Después me volví a

juntar, tuvimos dos hijos y cuando estaba embarazada del tercero, se fue. En la época, mi hijo mayor debía tener 12 años. El más pequeño debía tener 2. Y yo sola con tantos niños... Lo pasábamos muy mal, no teníamos ni para comer. El mayor empezó a trabajar.... Al final él y dos hermanos suyos se fueron a vivir con mi madre porque yo no los podía mantener. Yo me quedé con los cuatro más pequeños. Después tuve otro marido y con él tuve a mis dos hijos más pequeños. (...) Ahora somos... 11 personas, si. Mi hijo mayor murió hace dos años y después de que él muriera mi hija mayor volvió a casa. Ella tiene una niñita de dos años que vive con nosotros y ahora vuelve a estar embarazada... P. ¿Entonces quién vive con usted hoy en día? R. Todos mis hijos, menos el que murió y uno que vive fuera y dos nietecitas. Conmigo somos 11” (Madre de Casia, 13 años, 5ª serie).

Evidentemente, las transformaciones en la composición familiar son una característica común de nuestra época que afecta a diferentes clases sociales. Los cambios demográficos, sociales y económicos ocurridos tanto en Europa como en América Latina en las últimas décadas han generado una creciente heterogeneidad de las formas familiares que, a su vez, han transformado los roles y funciones que cumplen los miembros del hogar. Estos cambios han tenido un efecto claro sobre la capacidad de la familia para acompañar el proceso de crecimiento y desarrollo de los menores. Dichas transformaciones, sin embargo, adquieren características y particularidades propias en diferentes estratos sociales y arrojan diferentes repercusiones para el desarrollo educativo de los menores. En este sentido, la pobreza se constituye en un factor explicativo de determinadas configuraciones familiares que, a su vez, reflejan diferentes situaciones de carencia, necesidad y vulnerabilidad. Por una parte, las diversas estructuraciones familiares permiten identificar diferentes grados de incidencia de la pobreza; por otra, presentan diferentes grados de vulnerabilidad para la permanencia de la misma. De hecho, diversos estudios estadísticos han mostrado la relación existente entre los diversos modelos familiares y la probabilidad de pertenecer a hogares pobres, vulnerables o indigentes. El estudio realizado por Arriagada (1997) para diversos países de América Latina, por ejemplo, muestra que el mayor riesgo de pobreza se encuentra en las familias extensas y compuestas y en aquellas de jefatura femenina. Dichos modelos, precisamente, son predominantes entre los casos estudiados.

Si bien la pobreza se refleja en la estructura, composición y estabilidad familiar no se puede caer en el tópico común de considerar a todas las familias pobres como “desestructuradas”. Precisamente, la diversidad de expresiones y manifestaciones de la pobreza genera estructuras familiares sumamente diversas y heterogéneas. La diversidad de itinerarios familiares que encontramos entre los casos estudiados nos ofrece un indicador central de las diversas formas que adquiere la pobreza. Dichos itinerarios, a su vez, muestran la existencia de diferentes recursos (no sólo materiales) por parte del hogar para acompañar el proceso educativo de los menores y, de forma conjunta con otros elementos que abordaremos a continuación, generan

oportunidades diferentes para el desarrollo de la educación. Más aún, tal como señala Arriagada (1997), las alteraciones en la forma del hogar pueden reflejar en sí mismas diferentes estrategias familiares para hacer frente a la pobreza y mejorar el nivel de bienestar familiar. En este sentido, la propia estructura familiar se convierte en un indicador del nivel de pobreza, de la vulnerabilidad frente a la misma y de la diferente capacidad de las familias para mejorar sus condiciones de vida.

El **nivel de renta familiar** y el origen de la misma es otra fuente de diferencias entre las familias estudiadas. En términos generales, la inestabilidad, la precariedad y la informalidad son una característica común para describir la relación de las familias entrevistadas con el **mercado laboral**. Frente a esta situación, su nivel de renta suele ser bajo y, lo que es más importante, inestable. Los bajos niveles educativos de los miembros adultos de la familia, las dificultades para acceder a un mercado laboral de calidad y la falta de trabajo en los barrios donde viven, son algunos de los motivos que explican las difíciles condiciones laborales de las familias estudiadas. Condiciones que se traducen en una falta de ingreso fijo para poder cubrir las necesidades diarias. Hay que tener en cuenta, además, que en un contexto de creciente informalidad y precariedad del trabajo, éste deja de ser una fuente de inserción social, de formación de identidad y de ciudadanía. Tal como señala Nestor López (2005), “a partir de una gran proliferación de posiciones carentes de toda forma de protección social, el mercado de trabajo no sólo deja de operar como instrumento de distribución de la riqueza, sino también como plataforma desde la cual proveer a los trabajadores y a sus familias de un conjunto básico de derechos sociales” (López, 2005: 34). En este sentido, Katzman (2001) argumenta que “para estos grupos [refiriéndose a los colectivos pobres], el trabajo deja de constituir la principal actividad sobre la que se apoya la estructuración racional de la vida cotidiana” (Katzman, 2001: 175). El mercado laboral deja de ofrecer oportunidades de inserción y se consolida como un espacio fragmentado que refuerza las diferencias sociales. En este contexto, marcado por la existencia de mercados laborales segmentados, el sector informal “funciona como espacio de refugio y contención para los expulsados de los sectores más dinámicos” (López, 2005: 34).

A pesar de las características comunes que comparten las familias entrevistadas en esta dimensión de análisis, se reflejan también profundas diferencias entre las mismas. La primera diferencia se encuentra en cuál es la **fuentes principal de ingresos** y, en particular, en el lugar que ocupa la transferencia monetaria del Programa BE en su estructura de ingresos y gastos diarios. Para algunas familias el BE es el único ingreso que reciben al mes. Su situación de exclusión del mercado laboral es tan acusada que sólo pueden contar con esta transferencia monetaria como ingreso a partir del cual cubrir sus necesidades. Para otras familias, en cambio, el BE es una renta imprescindible pero, en cualquier caso, complementaria de otros ingresos

familiares, provenientes del mercado laboral, de las pensiones o de otro tipo de subsidios. Los dos relatos que siguen muestran dos situaciones opuestas en este sentido.

“Yo hago algunos trabajitos, pero sólo de vez en cuando, lavo ropa, paso... es muy difícil encontrar trabajo hoy en día, y menos aún un trabajo fijo, eso es casi imposible! Entonces nosotros vivimos así, con el dinero del Bolsa Escola y con lo poco que yo gano cuando encuentro algo... La semana pasada por ejemplo trabajé tres días pero la anterior no trabajé ni un día... Entonces es así muy variable, no puedes planear nada... Nosotros dependemos mucho del Bolsa Escola, sin él, no sé lo qué haríamos! Incluso ahora estamos relativamente bien, yo antes estuve mucho más desesperada, durante una temporada sufrí mucho, mucho, no tenía dinero, no sabía que hacer, no sabía cómo saldríamos adelante, a nosotros el Bolsa Escola nos salvó!” (Madre de Leandro, 15 años, 8ª serie).

“P. ¿Y tienen alguna otra renta en casa además del Bolsa Escola? R. ahora sí, pero antes no. Yo trabajaba, yo gracias a dios nunca estuve sin trabajo, pero ahora tengo un pequeño comercio, que no da una buena renta para mantener a cinco hijos, pero como mínimo da para el consumo propio. (...) Fue bueno porque yo antes trabajaba mucho, yo no tenía ayuda ninguna. Entonces el Bolsa Escola fue una gran ayuda porque me permitió trabajar menos y estar un poco más con mis hijos... Antes tenía que dejarlos muchas más veces solos en casa, y eran pequeños (...) yo siempre me esforcé bastante para darles lo mejor, pero es lo que te digo, ahora puedo estar más presente, más cerca, ahora tengo más control, antes los había abandonado mucho y en este sentido [el Bolsa Escola] ayudó bastante” (Madre de Vanilda, 11 años, 5ª serie y de Karolina, 14 años, 7ª serie).

Como se puede observar, en el primer caso el BE es la base para la supervivencia diaria. Éste es el único dinero con el que hacer frente a los gastos cotidianos. En el segundo caso, en cambio, el BE se convierte en un complemento que permite mejorar las condiciones de vida de las familias y ampliar sus posibilidades de acción y elección. Este hecho muestra claramente que los programas de transferencia de renta pueden tener impactos diferentes en función de las condiciones de partida de las familias beneficiarias. A su vez, permite afirmar que por sí mismos, son programas insuficientes para alterar las condiciones de vida de estas familias¹¹⁵.

La segunda diferencia en el campo que nos ocupa se vincula con el **tipo de ocupación** que desarrollan los miembros de la familia. La situación de pobreza en que viven y la necesidad de asegurar fuentes de ingreso, obliga a muchas familias a realizar jornadas laborales muy extensas

¹¹⁵ Para un análisis detallado sobre los diferentes impactos del Programa BE en las familias beneficiarias en función de su grado de pobreza y de las particularidades de la misma, ver el trabajo de investigación realizado por la autora en el año 2005 (Tarabini, 2005) o los trabajos realizados por Bonal y Tarabini (2006a), entre otros

que se traducen, a menudo, en una falta de tiempo para hacerse cargo de sus hijos. Y aquí entra en juego también la **dimensión temporal de la pobreza**.

“Yo trabajo desde las 12 del mediodía hasta las 9 de la noche y mis hijos estudian de las 7 a las 11.20. A mi niña, la pobre, casi ni la veo porque se tiene que despertar muy, muy pronto para coger el autobús, y sólo cuando vuelve a casa yo ya me he ido a trabajar y por la noche cuando yo vuelvo ella está tan cansada que ya casi está durmiendo. Entonces, perdemos mucho tiempo para poder conversar, para estar juntas” (Madre de Romario, 13 años, 6ª serie).

En efecto, las extensas jornadas laborales a las que tienen que hacer frente numerosas familias, les limita claramente el tiempo disponible para poder estar con sus hijos. En los casos más extremos, las madres sólo consiguen ver a sus hijos el fin de semana. Esta situación no sólo genera una situación de falta de control de las actividades realizadas por los menores sino que, a su vez, hace que a menudo las responsabilidades domésticas recaigan sobre las niñas mayores del hogar. Frente a la ausencia de la madre, la hija asume su papel, quedando encargada del cuidado de hermanos menores y del mantenimiento del hogar. Esta situación repercute claramente sobre las oportunidades educativas de las menores. De hecho, el trabajo infantil doméstico tiende a omitirse en los análisis y a no contabilizarse como tal. Sin embargo, son muchísimas las niñas que han tenido que dejar de ser niñas para hacerse cargo de las responsabilidades del hogar. La situación de pobreza en que viven, se traduce en una falta de recursos materiales y simbólicos que, a su vez, deriva en las situaciones explicadas: largas jornadas laborales de los miembros adultos de la familia, falta de tiempo compartido entre adultos y menores y aumento de las responsabilidades domésticas de las niñas. El relato que sigue es un claro ejemplo de esta situación:

“Yo hago la comida, lavo la casa, cuido a mi abuela. Ayudo en todo lo que puedo. Cuando ella [su madre] se queda a trabajar en casa lo hacemos más entre las dos y cuando ella sale a trabajar fuera lo hago todo yo, porque ella llega muy tarde (...) P. ¿Entonces me podrías explicar qué haces en un día normal desde que te levantas hasta que vas a dormir? R. pues me levanto a las 8, tomo café, arreglo la casa, miro como está mi abuela, la arreglo, cuando mi madre no está, preparo a los niños [sus hermanos menores] para ir a la escuela, después cuando termino de arreglar la casa, escucho un rato la radio, después empiezo a preparar la comida, después tomo baño, me arreglo para venir a la escuela, a veces voy a buscar a mi hermano a la escuela, comemos, si me da tiempo lavo los platos, si no lo hago cuando vuelvo de la escuela, arreglo mi material, vengo para la escuela y cuando vuelvo tomo café, dejo las cosas, lavo las cosas que han quedado del medio día y voy para la calle y a las 9 vuelvo a casa” (Joana, 13 años, 7ª serie).

Como se puede observar, las responsabilidades domésticas de los menores interfieren de forma clara en sus actividades diarias, limitándoles las posibilidades de desarrollar actividades de ocio y/o educativas. El trabajo infantil se convierte para algunos niños y niñas en la base estructuradora de su día a día. En breve volveremos a referirnos al trabajo infantil. De forma previa, queremos introducir otro elemento vinculado con el tipo de ocupación que hace referencia en particular al riesgo de las mismas. El **riesgo** vinculado a las ocupaciones no sólo se vincula con la falta de contrato que caracteriza a la mayoría de ellas, sino con las propias particularidades del trabajo que se tiene que realizar. Dos de las situaciones más significativas entre las familias entrevistadas son las siguientes: el trabajo en la construcción sin la garantía de las condiciones de seguridad mínimas (situación característica de los hombres); el trabajo en la calle en condiciones peligrosas tanto para adultos como para menores (situación característica de las mujeres). Queremos deteneros específicamente en este punto ya que nos permite vincularlo con las situaciones de trabajo infantil. En efecto, la falta de oportunidades para encontrar una ocupación estable y de calidad, hace que la única posibilidad de algunas familias para acceder a un ingreso sea a partir del trabajo de calle. En dicho trabajo colaboran tanto los miembros adultos como los menores de la familia y en algunos casos, se trata de trabajos que comportan graves riesgos para la seguridad. La recogida de basura o la venta ambulante son dos de las actividades principales realizadas por adultos y menores en condiciones sumamente difíciles. No sólo porque les obliga a estar muchas horas en la calle, sino también porque deben hacerlo en contextos que no les garantiza ni siquiera su seguridad física, como en medio de carreteras o autopistas.

“Yo hago bisutería, muñecas, cestas... José vende chupa- chups, mi marido hace chapuzas y entre todos vamos haciendo lo que podemos para mantenernos. Mi marido trabajaba de vigilante pero la empresa quebró y se quedó sin trabajo P. ¿hace mucho tiempo que quebró? R. hará 2 años y él no recibió nada, de nada... así que ahora yo cuento con todo esto que hago para vender, estas camisetas, muñecas...y es así como vivo y con el dinero del Bolsa Escola (...) José no trabaja, él sale a vender chupa- chups, lava coches... Es muy difícil encontrar trabajo, porque aquí en casa hacemos todo lo que podemos, y José pobrecito tiene que ir a vender a la calle, a mí me gustaría que no tuviera que hacerlo pero hasta que mi marido no encuentre trabajo...José es muy bueno, pobrecito...” (Madre de José, 16 años, 8ª serie).

El **trabajo infantil**, de hecho, es uno de los principales efectos de la pobreza sobre el ámbito familiar. No es sólo la existencia del trabajo en sí mismo lo que denota condiciones de pobreza, sino fundamentalmente el tipo de trabajo que se tiene que realizar, las características del mismo y su regularidad. En efecto, no todo el trabajo infantil comporta por sí mismo un riesgo para el menor. Algunos de los alumnos entrevistados colaboran ocasionalmente en el trabajo de sus

padres, como una forma de asegurarse unos ingresos propios y ocupar parte del tiempo que tienen libre. De hecho, algunas familias creen que el trabajo es una vía para adquirir responsabilidad y, siempre que sea compatible con la escolarización, creen que es un elemento positivo para la formación de sus hijos.

“A mí me gustaría encontrarle un trabajo o un curso de formación porque así estaría más ocupado, hay gente que dice que aún no tienen edad para trabajar, pero yo siempre digo lo mismo ¿prefieres que esté trabajando o que esté robando? Yo no quiero que mi hijo trabaje así en serio, aún no tiene la edad y tiene que seguir estudiado, pero si pudiera encontrarle algún pequeño trabajo... eso sería muy bueno, porque así tendría el tiempo más ocupado y también podría entrar algo más de dinero en casa... si consiguiera algo así sería muy bueno, muy bueno” (Padre de Matías, 14 años, 8ª serie).

En este contexto, el trabajo infantil debe entenderse como una realidad compleja y multidimensional. A riesgo de simplificar, creemos que el trabajo de los menores no tiene porque ser contraproducente a priori siempre que se entienda como una actividad secundaria, que no comporte riesgos para su salud y que no le impida la realización de sus derechos básicos. Cuando el trabajo (sea doméstico o no doméstico) se convierte en la actividad principal del día a día de los menores, en un elemento imprescindible para mantener el hogar (tanto en términos financieros como no financieros) y en un impedimento para realizar otras actividades de tipo educativo y/o lúdico, evidentemente nos encontramos frente a una situación de explotación, que en el caso que nos ocupa se presenta como un claro reflejo de la pobreza y la miseria en la que tienen que vivir numerosas familias. De hecho, tanto la UNICEF como la OIT distinguen claramente entre trabajo infantil y explotación infantil. En relación al primer concepto se afirma que la “participación de los niños y niñas en la actividad económica -siempre que no perjudique su salud y desarrollo o interfiera con su educación- puede ser positiva” (http://www.unicef.org/protection/index_childlabour.html). El Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), de hecho, fijó en 12 años la edad a partir de la cual se permite a los niños y niñas trabajar en actividades que no entorpezcan su formación (trabajos menores). El segundo concepto, en cambio, el de explotación infantil, se refiere a situaciones en que niños y niñas trabajan en condiciones que contradicen los principios antes mencionados y, por tanto, comprende “a todos los niños y niñas menores de 12 años que desempeñan cualquier actividad económica, los niños y niñas de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años que realizan trabajos peligrosos, y todos los niños y niñas que son víctimas de las peores formas de trabajo infantil” (http://www.unicef.org/protection/index_childlabour.html).

En este contexto, valorar los efectos que el trabajo infantil puede tener sobre las oportunidades educativas de los menores se presenta igualmente como una tarea compleja. Las

particularidades del trabajo realizado por los menores hará que en algunos casos se presente como un impedimento claro para el desarrollo de la educación, en otros como un complemento a la actividad educativa, e incluso en otros como un estímulo para las prácticas educativas. Los ejemplos concretos de estas diversas situaciones aparecerán en el último capítulo del análisis, cuando nos ocupemos específicamente de analizar las condiciones de educabilidad e ineducabilidad del menor.

Otro aspecto a tener en cuenta para analizar el efecto de la pobreza en el ámbito familiar es el **barrio** en el que éstas viven. Entre las familias estudiadas puede establecerse una división clara entre aquellas familias que viven en *favelas* y aquellas que no. El hecho de vivir en la *favela* no sólo permite explicar las duras condiciones de habitabilidad de los miembros de la familia, caracterizadas en su mayoría por el hacinamiento y la falta de seguridad física de sus viviendas. Paralelamente, explica la exclusión de sus habitantes de determinados servicios sociales básicos y su aislamiento en relación a determinadas dinámicas sociales. Tal como señala Katzman (2001), la *favela* es la máxima expresión del “aislamiento social” de los pobres urbanos. La *favela* se convierte en un “medio ambiente total” que expresa una situación de segregación impuesta (López, 2005). El espacio público de la *favela* es un espacio compuesto única y exclusivamente por pobres. Deja de ser un espacio de sociabilidad heterogéneo. En este contexto de segmentación espacial se genera una creciente distancia entre clases sociales que, a su vez, genera las bases para actitudes estigmatizadoras y discriminadoras. En efecto, la *favela* adquiere cada vez una mayor centralidad para la construcción de la identidad de sus habitantes, sea en términos positivos o negativos. Al mismo tiempo se convierte en una marca, en un estigma para el resto de la sociedad. Vivir en la *favela* es vivir en los márgenes, no sólo físicos, sino también sociales, económicos y políticos.

“P. ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos te gusta de vivir aquí? [antes vivía en una *favela* ahora no] R.. me gusta que puedes salir a la calle sin problemas y que allí cuando vives en la *favela* todo el mundo dice “Mira ésta vive en la *favela*”, ¿sabes?, todo el mundo tiene este preconcepto, aunque no te conozcan, o aunque digan que no lo tienen, sí que lo tienen, la gente te mira diferente, se creen que ya saben como eres sólo porque eres de la *favela*, y eso no me gustaba nada, nada” (Georgina, 14 años, 8ª serie).

El hecho de vivir en la *favela*, y las problemáticas que ello comporta, no sólo indica una situación de exclusión social, sino que a su vez indica una situación de mayor dificultad para acceder a servicios educativos y para desarrollar actitudes, prácticas y estrategias favorables a la educación de los menores. Los relatos que siguen muestran algunas problemáticas frecuentes de las *favelas* e indican algunas opiniones comunes por parte de todas las madres entrevistadas: la falta de servicios básicos en el barrio, la falta de seguridad (asociada con problemas de violencia

y con problemas físicos del barrio) y la solidaridad entre los vecinos del barrio. Respecto al último punto señalado es importante destacar que la solidaridad entre vecinos y las redes de ayuda establecidas entre ellos no tienen que concretarse necesariamente en estrategias colectivas estructuradas que generen una mejora global del nivel de bienestar de sus habitantes del barrio. De hecho, una de las problemáticas comunes de los sectores pobres se concreta en su dificultad para configurarse en un actor colectivo (Dubet y Martuccelli, 1999). En cualquier caso, valorar hasta qué punto la solidaridad interna del barrio puede contribuir a la configuración de estrategias colectivas es un análisis que supera los objetivos de esta investigación.

“A mí me gusta, lo único que no me gusta es que no hay trabajo pero a parte de eso, todos somos amigos, todos nos ayudamos si podemos, nadie habla mal de los otros... siempre nos ayudamos con las vecinas. P. ¿Y cree que el barrio tiene servicios suficientes? R. no, no tiene. No hay nada de servicios, nada de nada. Si quieres trabajar tienes que ir al centro, si quieres un centro de salud que lo tenga todo, todas las medicinas, médicos... tienes que ir al centro, no hay policía porque en el barrio son los *malandros* [vagos, delincuentes] los que mandan. P. ¿y entonces, qué es lo más le gusta y lo que menos le gusta del barrio? R. lo que menos me gusta es esta falta de... de servicios, la calle no está asfaltada, cuando alguien se pone enfermo no hay medicinas suficientes, no hay hospitales... así que si tuviera que cambiar algo serían este tipo de cosas” (Madre de Joao, 14 años, 7ª serie).

“Yo creo que... que faltan muchos recursos, sólo ahora hicieron un puesto de salud en el barrio, antes teníamos que ir a otro barrio, también creo que hay otro problema a nivel de seguridad, no me mal interpretes, no te lo digo en relación a la gente, aquí hay mucha gente buena y todos nos ayudamos, seguridad en sentido físico, por ejemplo delante del punto de salud no hay asfalto y como es muy empinado todo el mundo se cae, las casas están construidas en zonas de riesgo y cuando vienen las lluvias todos sufrimos, a esto me refiero” (Madre de Nati, 14 años, 8ª serie).

“Porque por la noche... ¿ya viste no? Todo se complica mucho aquí... y de día también es un problema serio... ayer eran las 14h de la tarde y se oyó un disparo y era un chico que iba a entrar en la escuela, era un alumno de esta escuela que estaba armado y la profesora no le dejó entrar... pero se quedaron en la puerta fumando marihuana, esnifando y yo estaba muerta de miedo porque mi nieto estaba en la escuela y fuera estaban estos armados y drogados... y era de día. Así que es un problema, tanto de día como de noche. Hay mucha droga, muchas armas. Es un problema serio” (Abuela de Wesley, 15 años, 8ª serie).

En cambio, las familias que no viven en *favelas*, valoran los siguientes aspectos de sus barrios de residencia:

“Es un barrio tranquilo, está muy próximo del centro, si no tienes dinero para el pasaje [del autobús] puedes ir a pie, es muy tranquilo, no hay peleas... no tengo nada que reclamar del barrio P. ¿y cree que hay suficientes servicios en el barrio? R. sí, hay de todo, el puesto de salud está en mi calle, hay muchas escuelas próximas... no tengo nada que reclamar” (Madre de Talita, 15 años, 6ª serie).

“El barrio es óptimo, la violencia es menos... no sólo por lo que yo viví en la favela, sino por el tipo de personas con las que convives, el tipo de gente es más... ¿cómo se dice?... más instruida, la violencia es bien menor, no te cruzas con disparos aquí y allí, tienes más seguridad, más tranquilidad para mandar a tu hijo a la panadería... entonces el barrio es óptimo, yo hace sólo un año que estoy aquí, y creo que ya no me quiero irme más” (Madre de Alberto, 15 años, 8ª serie).

La falta de oferta de servicios públicos de calidad a la que tienen que hacer frente las familias pobres (especialmente aquellas que viven en *favelas*) atribuye una importancia central al **capital social** familiar como mecanismo para generar y asegurar el bienestar de los miembros del hogar. En este sentido, la red de relaciones familiares se constituye también en un reflejo y consecuencia de la pobreza. Es decir, una mayor capacidad por parte de las familias para generar y consolidar redes de apoyo social puede indicar, por una parte, sus mejores condiciones de vida relativas y, por otra, su menor vulnerabilidad frente a la incidencia de la pobreza. A modo de ejemplo: la falta de escuelas públicas de educación infantil y la incapacidad de las madres para hacerse cargo de los menores por sus responsabilidades laborales, puede generar patrones de cuidado infantil que se apoyen sobre las redes vecinales o familiares existentes en el barrio. En ausencia de estas redes, tienden a ser los propios niños y adolescentes del hogar los que deben hacerse cargo de sus hermanos menores. Las diferencias entre un caso y otro son evidentes. Sus repercusiones sobre el desarrollo educativo del menor también lo son. De este modo, la red de recursos relacionales familiares es en sí misma un reflejo de las condiciones estructurales de pobreza. A su vez, es un indicador de las estrategias familiares frente a las carencias existentes e indica diferentes niveles de capacidad para hacer frente a las problemáticas existentes. Las redes sociales de apoyo, de hecho, no sólo generan servicios y bienes tangibles sino que tienen una importancia clave desde el punto de vista emocional y moral, ya que contribuyen a aumentar el sentido de pertenencia a la comunidad (González de la Rocha, 2005). A continuación se transcriben dos relatos que no sólo muestran las diferentes redes sociales de que disponen diferentes familias, sino también el valor que ellas mismas atribuyen a estas redes, así como su capacidad de utilizarlas para mejorar su propio bienestar.

“Con los vecinos conversamos, tenemos una relación cordial, pero una amistad así fuerte, para poder contar con ella en los momentos difíciles, no, eso no lo tengo. Creo que es un problema de los propios tiempos que estamos viviendo, las personas estamos muy

individualistas, y...con esto acaba que cada uno se recoge dentro de sí, y... con eso vamos viviendo. Cada uno sólo puede contar con lo suyo. Eso es lo único seguro. Yo pienso así” (Madre de Nati, 14 años, 8ª serie).

“Nosotros somos pobres, entonces lo que yo creo es que si no nos ayudamos entre nosotros estamos perdidos. Aquí tenemos muchos problemas, faltan medicinas, faltan médicos... en educación todavía... nuestras casas se caen... nosotros no tenemos condiciones, nuestras casas están en muy malas condiciones... entonces yo siempre digo lo mismo: lo poco que tenemos lo hemos conseguido con lucha, unidos... Entonces, es eso, si no nos ayudamos entre nosotros, ¿quién nos va a ayudar? Yo pienso así. Aquí estamos todos muy unidos, nos ayudamos en todo lo que podemos. Eso es lo mejor que tiene el barrio. Lo mejor” (Madre de Amelia, 11 años, 5ª serie).

La **conciencia de clase**, de hecho, tiene un efecto importante sobre las prácticas y estrategias desarrolladas por parte de la familia y refleja la diversidad de formas de experimentar la pobreza y reaccionar frente a la misma. Tal como se ha visto en el último relato, la conciencia familiar respecto a las dificultades que comporta ser pobre es, precisamente, lo que lleva a buscar alternativas y estrategias orientadas a mejorar su situación. Unas estrategias que se apoyan fuertemente en la autoorganización. En otros casos, sin embargo, la percepción de los problemas asociados a la pobreza lleva justamente a la situación contraria: desincentiva la acción. En efecto, la conciencia sobre el carácter estructural de las dificultades existentes, lleva a algunas familias a considerar como inútil su propia acción para mejorar sus condiciones sociales. La resignación es la solución. Y es que, de hecho, son tan graves las condiciones en que viven algunas familias que, efectivamente, poco puede hacer su acción para mejorar su situación. Finalmente, se presentan algunos casos de distancia de clase que son muy significativos. Es decir, se trata de personas que sienten que no deberían pertenecer a la clase a la que realmente pertenecen. Frente a esta percepción, sus actitudes, sus valoraciones y sus prácticas intentan alejarse permanentemente del “mundo al que pertenecen”, del “mundo de los pobres”. Los tres relatos que siguen son un ejemplo sumamente significativo de esta experimentación de la pobreza. Los tres son de la misma persona y, a pesar de referirse a diversos temas, en todos se denota claramente la distancia de clase:

“P. ¿Y usted tiene amigos en el barrio? R. conocidos, amigos así de ir a su casa o hablar no tengo, porque aquí cuantos menos amigos tengas mejor (...) Las amistades aquí... En este barrio puedes contar con los dedos a los amigos (...) Yo si pudiera no estaría aquí, iría a cualquier otro sitio. Porque no es el barrio en sí, son las cosas que pasan. (...) Hay muchos *malandros* [vagos, vagabundos], muchos vagabundos y eso es lo que ven los niños, eso es lo que está mal... Yo no me fío de nadie, no me gusta que mis hijos se junten con nadie” (Madre de Vanilda, 11 años, 5ª serie y de Karolina, 14 años, 7ª serie).

“P. ¿Y a nivel de servicios educativos, de salud... Cree que el barrio está bien provisto? R. Bueno a nivel educativo todavía pero... todo lo público en Brasil es horrible y en este barrio es peor” (Madre de Vanilda, 11 años, 5ª serie y de Karolina, 14 años, 7ª serie).

“P. ¿A usted le gustaría que sus hijas hicieran alguna actividad extraescolar? R. sí, pero aquí es imposible, lo único que hay es el proyecto, que además da una ayuda por mes, pero es... horroroso, yo nunca las puse allí, son muchos niños juntos, todos pobres, padres que se interesan por sus hijos, padres que no, no me gusta” (Madre de Vanilda, 11 años, 5ª serie y de Karolina, 14 años, 7ª serie).

Las diversas formas de percibir y experimentar las condiciones de pobreza, por tanto, tienen una importancia central para entender las prácticas sociales de los diferentes actores sociales. De hecho, siguiendo la propuesta teórica de Bourdieu (1972; 1980) podemos afirmar que las prácticas sociales se explican por la relación dinámica entre, por un lado, las estructuras sociales externas y las posiciones ocupadas por los sujetos en estas estructuras y, por otro, las estructuras sociales internalizadas, incorporadas al agente en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción. Estas estructuras internalizadas son, precisamente los **habitus**. Es decir, los esquemas a partir de los cuales se percibe el mundo y se actúa en él. Los **habitus**, son las diferentes disposiciones de clase que, para el caso que nos ocupa, se concretan en diferentes combinaciones entre las condiciones estructurales de pobreza y la forma de experimentar e interiorizar dichas condiciones. Dado que el **habitus** se adquiere fundamentalmente a través de la socialización primaria, podemos afirmar que la forma de experimentar la pobreza por parte de las familias entrevistadas y las estrategias y prácticas sociales desarrolladas por parte de las mismas adquieren un papel central para entender la configuración de determinadas disposiciones y posibilidades educativas por parte del alumnado pobre. Antes de abordar estas cuestiones, sin embargo, es necesario concluir el análisis de la dimensión estructural de la pobreza familiar.

Dentro de los factores de cuño estructural queremos resaltar un último elemento en el que se manifiestan similitudes y diferencias entre las familias entrevistadas y que, en definitiva, indican diferentes grados y expresiones de la pobreza. Nos referimos a su situación respecto a la **salud** y a la **educación**. En dicho análisis no sólo nos referimos a las mayores o menores dificultades que presentan las familias estudiadas para acceder a servicios educativos y sanitarios. Dificultades que, a su vez, se asocian con la oferta existente en el barrio donde viven, con los recursos materiales y no materiales de los que disponen y con la capacidad para movilizar los recursos existentes o nuevos recursos. También nos referimos a las condiciones estructurales que caracterizan la situación sanitaria y educativa del hogar. En efecto, una manifestación clara de la pobreza en este ámbito de estudio es el número y tipo de enfermedades existentes en el hogar y el nivel y situación educativa de los miembros de la familia.

Respecto a las **enfermedades** hay que destacar la existencia de familias con enfermedades crónicas derivadas del contexto insalubre en el que viven o la existencia de problemas de salud vinculados con el consumo de drogas y el alcohol. Paralelamente, es significativo destacar el gran número de enfermedades de tipo psicológico entre las familias entrevistadas: la depresión, en particular, se manifiesta como un efecto psicológico de la pobreza, la privación y la exclusión¹¹⁶. La existencia de enfermedades dentro del hogar tiende a causar situaciones como las siguientes: necesidad de que los adultos dejen el trabajo para hacerse cargo de los miembros de la familia enfermos; necesidad por parte de los menores de compatibilizar la escolarización con el cuidado de los miembros de la familia enfermos; incapacidad de los adultos para trabajar por causa de su propia enfermedad. Estas situaciones no sólo indican situaciones más o menos acusadas de pobreza dentro del hogar, sino que a su vez reflejan diferentes repercusiones de la pobreza sobre las posibilidades de actuar e intervenir frente a las problemáticas existentes.

“Yo tengo un problema de depresión y tengo que tomar dos tipos de medicinas al día y además tengo que hacer visitas al psiquiatra. (...) P. ¿y usted tampoco trabaja? R. no, yo cuando me encuentro mejor hago los trabajos de casa, pero con este problema que tengo no puedo trabajar fuera y dentro muchas veces tampoco, porque me quedo muy deprimida, y sólo puedo estar estirada, sin hacer nada, es muy triste. Por eso Devora es la que hace el trabajo en casa” (Madre de Devora, 14 años, 8ª serie).

“Yo también tengo depresión, pero no voy al médico. P. ¿y por qué no va al médico? R. porque estoy trabajando y la dueña me dice “No, hoy no es un buen día, mejor que vayas otro día”, entonces ya hace cinco meses que estoy esperando y ella sólo me dice que no es el momento, y ya hace cinco meses que estoy esperando... y mi hija pequeña tiene diabetes ahora va a hacer un año que se lo dijeron, pero en el puesto de salud hay falta de medicinas y yo no tengo dinero para comprarlo...P. ¿y cómo está ella? R. Ahora lleva unos días que no está muy bien, porque no tiene medicinas, está difícil, bien difícil...” (Madre de Gerardo, 13 años, 6ª serie).

“Yo hace dos años que no trabajo y estoy viendo ahora si consigo la pensión de jubilación. P. ¿y de qué trabajaba antes? R. trabajaba en una empresa... en una firma durante seis años y poco y desde que salí de la empresa trabajé diez años en casa de familia, es lo último que hice. Yo lo dejé porque me puse enferma, al cabo de quince días llevé el certificado médico y mi hija fue a trabajar para la señora. Al final la señora quería contratar a mi hija y le decía que yo ya no podía trabajar más, supongo me ya me veía demasiado vieja... El problema es que trabajo ahora ya no encontraré... cuando me despidieron de aquella casa yo tenía 53

¹¹⁶ Algunos autores incluso se refieren a las consecuencias emocionales de la pobreza para estudiar los efectos de la misma en las condiciones de salud y particularmente en la generación de enfermedades como depresión, ansiedad o estrés. Véase, por ejemplo, Enríquez Rosas (2002).

años y no me querían por vieja. Ahora tengo 55, ¿quién me va a querer? Es muy difícil”
(Abuela de Wesley, 15 años, 8ª serie).

Desde el punto de vista **educativo**, hay que destacar especialmente el nivel educativo de los miembros adultos de la familia. Este indicador no sólo refleja diferentes condiciones de pobreza familiar, sino que a su vez ofrece una información clave sobre las diferentes oportunidades existentes para hacer frente a la educación del menor. Se trata de un claro indicador del capital cultural familiar. El capital cultural, según Bourdieu (1986), no sólo existe en estado *incorporado*, es decir, reflejado en los sujetos a través de la interiorización de determinadas disposiciones. Existe también en estado objetivado, es decir, transformado en un bien cultural transmisible (libros, cuadernos, etc.). De este modo, el diferente capital cultural familiar genera diferentes oportunidades para acompañar el desarrollo educativo de los menores. En efecto, unos padres formados no sólo pueden ayudar a sus hijos e hijas a realizar los deberes, sino que a su vez pueden presentar una mayor capacidad para entender y compartir los códigos escolares o pueden disponer de más recursos para actuar frente a las posibles dificultades de aprendizaje de los menores. Y precisamente, la falta de formación de los miembros adultos de la familia es el reflejo y la causa de sus elevados niveles de pobreza. En efecto, si las familias de los alumnos entrevistados no tienen estudios es porque son pobres y no al revés.

“Yo paré de estudiar en 6ª serie, y mira hoy no encuentro trabajo en ningún sitio. Yo vivía en el campo y mi madre no tenía condiciones para darnos estudios a todos, así que desde pequeña me tuve que poner a trabajar” (Madre de Joao, 14 años, 7ª serie).

“Yo sólo puede estudiar hasta el cuarto año [de primaria], vivía en el interior, tenía que caminar una hora para llegar a la escuela, no tenía ninguna condición para estudiar... yo estudié muy poco, pero como mínimo aprendí a leer y a escribir, perdí a mi madre muy joven y empecé a trabajar muy joven... toda mi vida ha sido una lucha, no hay nada sin lucha” (Madre de Amelia, 11 años, 5ª serie).

“Yo sólo estudié hasta el segundo año de primaria, pero cuando yo era pequeña mis padres no me dejaron estudiar, porque tenía que ayudar en casa, y después ya era mayor, ya me casé y todo se complicó. A mí me gustaría hacer algún curso, porque ya casi no me acuerdo ni de escribir, ¿sabes? pero ahora ya no puedo, ya casi tengo 50 años, ya no tengo cabeza para eso” (Madre de Cassia, 13 años, 5ª serie).

5.1.2. Los efectos no materiales de la pobreza

Las expresiones de la pobreza no sólo se reflejan en el ámbito material. Los **aspectos afectivos y normativos** tienen una importancia crucial para entender los efectos de la pobreza sobre el ámbito familiar y para explorar sus repercusiones sobre las prácticas y disposiciones educativas

de los menores. El desarrollo de las prácticas educativas, de hecho, no sólo implica una serie de recursos materiales previos. A su vez, requiere una serie de condiciones simbólicas que permitan a los estudiantes insertarse en la dinámica de la escolarización, con las rutinas, normas y procedimientos que ello comporta. La interiorización y asimilación de determinados conocimientos escolares está fuertemente asociada con la carga emocional de los estudiantes (Tenti, 1994). Tal como afirman López y Tedesco (2002) “este aprendizaje previo a la escuela se produce inconscientemente, de modo inadvertido y espontáneo. Es un proceso de educación basado en una pedagogía no racional, presente en todas las prácticas sociales en las que el niño participa desde su nacimiento” (López y Tedesco, 2002: 10). En este proceso, el menor no sólo aprende conocimientos concretos, sino que fundamentalmente va adquiriendo y asimilando normas y valores y va configurando su personalidad y su identidad. El proceso de construcción de la identidad, a su vez, presupone una identificación previa con los otros, lo cual comporta una fuerte base afectiva y emocional (Berger y Luckman, 1968).

En este marco cobra una importancia central estudiar los impactos de la pobreza sobre las **relaciones afectivas** del hogar. Y aquí emerge de nuevo la importancia de la **dimensión temporal** de la pobreza. En efecto, si bien el tipo de relaciones afectivas existentes en el hogar no dependen exclusivamente del tiempo compartido entre los miembros de la familia, este tiempo adquiere una importancia fundamental sobre todo para el proceso de desarrollo de los menores. El tiempo de interacción con los adultos, el tiempo para el diálogo, el tiempo para realizar actividades compartidas no sólo contribuye a reforzar los lazos afectivos entre adultos y menores sino que a su vez contribuye a la consolidación de personas de referencia dentro del hogar. De hecho, uno de los impactos más significativos de la pobreza sobre la situación afectiva familiar se manifiesta en la ausencia de referentes para el menor dentro del hogar. Las ausencias prolongadas de los adultos por sus largas jornadas laborales, las enfermedades crónicas que sufren madres y padres de los menores y los problemas asociados con el alcoholismo son algunos de los reflejos más significativos de esta situación.

“Con mi madre me llevo muy bien, gracias a Dios, ella me quiere mucho, lo hace todo por nosotros, siempre pensando en nosotros, por eso tiene que trabajar tanto, porque piensa en nosotros, porque ella trabaja todo el día, de las siete a las siete, todo el día tiene que trabajar, hay días que casi ni la veo” (Joana, 13 años, 7ª serie).

“Con esta historia de beber tanto... [Se refiere al padre], ¿sabes? Es muy difícil la relación, nos trata muy mal a todos, a mí, a mi hermano, a mi madre, él incluso pegó a mi madre, varias veces los he tenido que separar, una vez incluso fue... fue... horroroso, él había pegado a mi madre y la amenazaba con un cuchillo y yo me puse en medio y no podía dejar de llorar, estaba delante de ella, llorando, pidiéndole a mi padre por favor que me diera el cuchillo, que no le hiciera nada a mi madre, fue horroroso, al final tiró el cuchillo y se

marchó... es muy difícil, a veces incluso me ha dado miedo, es muy difícil, esto de la bebida es una mierda” (Nati, 14 años, 8ª serie).

Es especialmente importante destacar las **situaciones de violencia dentro del hogar**, no sólo por su elevada presencia entre los casos estudiados sino también por su fuerte capacidad estructuradora del carácter y las prácticas de los menores. La violencia no es sólo un indicador más de falta de afectividad dentro del hogar, sino que se convierte en uno de los efectos más brutales de la pobreza en el ámbito familiar. Un efecto que claramente condiciona las prácticas y disposiciones de los menores, no sólo en el campo educativo, sino en todos sus campos de acción e intervención. Es importante destacar, también, que las situaciones de violencia intrafamiliares reflejan una clara desigualdad de poder dentro del hogar vinculada con cuestiones de género. La violencia proviene en todos los casos estudiados de los padres, mientras que las madres la perciben y la sufren (tanto directa como indirectamente) pero son incapaces de cambiar la situación.

“Hace un tiempo me pidió que le comprara una bicicleta, pero ¿qué pasó? Un día llegó su padre borracho se enfadó y le rompió la bicicleta. Y ahí se acabó. (...) Y ya te he dicho como está mi marido... no ayuda en nada, al contrario. Yo creo que influye mucho en Romario, que hace que esté así, tan revoltoso, tan nervioso, tan cerrado. Yo creo que a él incluso a llegado a tener miedo de su padre (...) mi marido... mi marido es un hombre muy... ¿cómo te lo diría? Muy bruto, sólo le gusta dormir, beber, pegar, reñir y ... a veces pega a los niños y yo ni siquiera sé porque lo hace” (Madre de Romario, 13 años, 6ª serie).

“Yo soy bastante más amiga con mis hijos que mi marido, hablo más con ellos, estoy más con ellos, a veces salimos a la puerta, que hay un banquito, y nos sentamos allí a hablar, sobre todo con los tres mayores, yo soy mucho de conversar, de dar explicaciones, de dar consejos, ¿sabes? (...) el padre no, él es más riguroso, él no es de conversar, se pelea mucho, él es alcohólico, ¿sabes?, entonces él por cualquier cosa ya se enfada, empieza a gritar, a pegar golpes...” (Madre de Alberto, 15 años, 8ª serie).

Dentro de este ámbito de análisis hay que destacar también la importancia de la **dimensión normativa**. En efecto, el tipo de normas existentes en el hogar, el sistema de premios y castigos o el control sobre las actividades realizadas por los menores tiene una importancia central desde el punto de vista educativo. Las diferentes situaciones familiares identificadas en este ámbito son, por una parte, el reflejo de sus condiciones estructurales de existencia. Por otra parte, sin embargo, reflejan la capacidad de acción y de movilización de estrategias por parte de las familias. La normatividad existente dentro del hogar es un reflejo de la pobreza en sí misma. Es decir, no es ni tiene porque ser una consecuencia directa de las condiciones de pobreza desde un punto de vista material. Hay familias con un nivel de pobreza material relativamente bajo y un nivel de normatividad y control sobre los menores extremadamente elevado. De forma contraria,

hay familias que viven en condiciones de absoluta miseria y que, incluso así, consiguen controlar las actividades que realizan sus hijos e hijas. En este sentido, la dimensión normativa de la pobreza es resultado de las diferentes combinaciones entre posiciones sociales, por un lado, y prácticas y estrategias familiares, por otro. A su vez, refleja diversas combinaciones entre algunos de los elementos estructurales explicados hasta el momento: el número de miembros del hogar y la relación entre ellos, el tipo de ocupación de los miembros de la familia o el tipo de barrio en que viven. Todas estas cuestiones ayudan a explicar por qué determinadas familias desarrollan un tipo u otro de normatividad respecto a sus hijos y por qué algunas de ellas no consiguen establecer normativa o control alguno.

“Mi marido no hace nada, soy sólo yo y Dios. Ahora mismo no hay normas porque yo no sé como aplicarlas, entonces si pongo normas y no me hacen caso no tiene sentido, acabas perdiendo el control. Una vez por ejemplo dejé a Felipe [su hijo mayor] durmiendo en la calle, porque había avisado que había una hora máxima de llegada y le avisé que si no se quedaría fuera y no llegó y yo le dije claramente que esto no era una pensión, ni... y con él por ejemplo perdí el control y hubiera necesitado una ayuda del juez de menores por ejemplo, cosa que no tuve... y... bueno con los otros aún estoy controlando, él es el que está más fuera de control” (Madre de Vanilda, 11 años, 5ª serie y de Karolina, 14 años, 7ª serie).

Los ejemplos que se presentan a continuación ilustran algunas de las normativas familiares más comunes en contextos de pobreza. Al mismo tiempo, ilustran diversas estrategias familiares para mantener el control de los menores. El tipo de normativa, como se verá a continuación, presenta elementos transversales a cualquier clase social, como el horario o las compañías. Paralelamente, sin embargo, refleja algunos elementos que se asocian precisamente con determinadas problemáticas predominantes en contextos de pobreza, como son los embarazos precoces o la violencia de sus barrios de residencia. Por lo que respecta a las estrategias de control, se presenta una situación muy variable entre las familias entrevistadas que refleja de nuevo las diversas combinaciones entre condiciones estructurales y prácticas de los actores. Para unos la estrategia principal de control es la ocupación del tiempo del menor con cualquier tipo de actividades extraescolares, para otros la estrategia es la prohibición y para otros la estrategia de control se apoya en la confianza, la conversación y los consejos. Los relatos que siguen muestran diversos ejemplos sobre los tipos de normatividad familiar y las estrategias de control desplegadas por las familias:

“A nosotros no nos gusta que ellos estén en la calle, para que no aprendan determinadas cosas. Ellos claramente saben que existen las drogas y las armas, no es muy difícil de saber viviendo aquí... pero nosotros los controlamos mucho en eso, intentamos evitar por todos los medios que se metan en estos problemas, y por eso hablamos mucho con ellos, les

explicamos... más que prohibirles intentamos que sean ellos mismos los que vean que no les conviene todo eso, que no les hará ningún bien” (Madre de Devora, 14 años, 8ª serie).

“Antes de mudarnos [antes vivían en una *favela*] yo era mucho más rigurosa, no le dejaba estar en la calle suelto, hice todo lo que pude para mantenerlo lejos de la marginalidad, no me gustaba que saliera, que se juntara en grupo, nada de eso, estaba mucho más preso. Hoy en día, él tiene sus obligaciones como el resto de sus hermanos, pero tiene una vida más liberal, puede salir más tranquilamente, puede juntarse con la gente del barrio, al ser un barrio más tranquilo, sin tanta violencia, yo no sufro tanto si están en la calle, ¿sabes? Estoy más tranquila, porque no pasan tantas desgracias... desde que estoy aquí no he oído ni un tiro, y allí era diario, cada día alguien moría por una bala perdida” (Madre de Alberto, 15 años, 8ª serie).

“Yo hija mía no dejo a mis hijos salir por nada, porque tengo miedo, si no van a la escuela están dentro de casa. Además mi marido es muy rígido en eso. Si los niños le piden para ir a jugar a la pelota un rato él directamente dice que no, no hay opción, porque es peligroso” (Madre de Aldenicio, 13 años, 7ª serie).

“Yo ocupé todos sus tiempos a causa de la calle, ¿sabes? Esta es mi estrategia. Es mi manera de saber lo que hacen, de tenerlos controlados. Entonces yo los coloqué en el proyecto, los coloqué en la escuela para que no tengan tiempo de estar en la calle, tienen que levantarse pronto, tienen que adquirir responsabilidades, me ayudan en casa, tienen hora para irse a dormir porque se tienen que despertar al día siguiente... a mí no me gusta que estén todo el día sin hacer nada, por la calle” (Madre de Gilberto, 15 años, 8ª serie).

Uno de los aspectos más significativos en el ámbito de análisis que nos ocupa es la existencia de **normativas familiares específicas respecto a la educación**. Este elemento tiene una importancia clave no sólo para explorar el nivel de normatividad y control existente dentro del hogar sino, sobre todo, para entender las propias prácticas educativas desarrolladas por los menores. ¿Hay normativas familiares concretas respecto al estudio?, ¿cómo se concretan?, ¿hay posibilidad de controlar y asegurar su realización? La respuesta a estas preguntas y la capacidad familiar para establecer normativas y rutinas específicas respecto a las prácticas educativas de sus hijos se asocia con diversos factores, entre los que destacan especialmente el capital cultural familiar, la disponibilidad de tiempo material para asegurar el cumplimiento de las normativas o los propios estilos de socialización familiar. Las diversas situaciones existentes nos ofrecen una información clave para entender los efectos de la pobreza sobre la educación del menor y sus diferentes disposiciones educativas. Los tres relatos que siguen muestran precisamente la diversa capacidad familiar para controlar los estudios de los menores. Los dos primeros casos, en particular, presentan una situación de clara normatividad y control respecto a las rutinas y

prácticas escolares. El tercero, en cambio, ilustra una situación de ausencia clara tanto de normativa como de control del estudio.

“Yo los deberes los hago sólo, no hace falta que mi madre me diga nada... pero cada día cuando vuelve el trabajo me pregunta, me mira el cuaderno y si por algo no he hecho lo que tenía que hacer me obliga a hacerlo” (Toni, 12 años, 5ª serie).

“Mis padres siempre me dicen que hay una hora para cada cosa, un tiempo para divertirse y un tiempo para las obligaciones y que antes de la diversión viene la obligación. Entonces, primero tengo que hacer los deberes, tengo que preparar el material escolar y sólo después me dejan ir a jugar, al club o con los amigos. Primero la organización, la obligación y después el placer, eso es lo que me dicen P. ¿entonces tienes que hacer cada día los deberes? R. sí, los hago cada día, los tengo que hacer cada día antes de que me dejen ir a la calle a jugar” (Matías, 14 años, 8ª serie).

“Ella [su madre] ni me pregunta si tengo deberes, nunca me pregunta nada, porque hay muchas madres que preguntan, que miran la mochila, pero ella no, nunca me dice nada, ni me pregunta cómo fue a la escuela, cómo fue el día, si tengo deberes, ella no pregunta nada, nunca. Ella no tiene ni idea de lo que yo hago” (Carlota, 14 años, 6ª serie).

5.1.3. Prácticas y disposiciones familiares frente a la educación

Finalmente nos centraremos en las valoraciones, expectativas y prácticas de las familias respecto a la educación. Estos elementos, evidentemente, están condicionados por los factores explicados hasta el momento y no se pueden entender al margen de ellos. El primer elemento a destacar en este contexto es el elevado grado de acuerdo que se manifiesta entre las familias entrevistadas sobre la **importancia de la inversión educativa** de sus hijos e hijas. La educación ocupa un lugar central en las expectativas de movilidad social familiar, y la escuela, en particular, se convierte en un espacio simbólico de futuros mejores. Expresiones como las que siguen son recurrentes en los relatos de las familias entrevistadas y muestran la importancia atribuida a la educación para mejorar sus condiciones sociales: “sin la escuela no somos nada”, “sin educación no tenemos futuro”, “para hacer algo en la vida es necesario estudiar”, “la escuela nos enseña nuestros derechos”, etc. En este sentido, la educación se percibe claramente como una vía para salir de la pobreza o, como mínimo, para mejorar las condiciones de vida y las oportunidades futuras.

“Estudiar es muy bueno, estudiar es imprescindible para todo, para encontrar un trabajo mejor, para formarse, para ser alguien en la vida... Para adquirir derechos, ¿me entiendes? Para poder ser ciudadano tienes que saber, tienes que tener conocimiento y por eso tienes que pasar por la escuela, y eso es lo que yo siempre le digo a mi hija, que aproveche ahora

que puede, que no haga como yo, porque después se va a arrepentir toda la vida (...) ¿Para qué le va a servir? Pues para formar parte de la vida, de la sociedad... es una vía para la inclusión, para mí es eso, es la construcción de ciudadanos, es participar en el mundo, es una socialización para poder enfrentarse a la vida, yo creo que quien tiene oportunidad de frecuentar la escuela tiene más oportunidades para ser feliz y dentro de nuestra realidad, sin... sin muchas expectativas, sin dinero, sin actividades, sin posibilidades de elección, yo creo que dentro de nuestra realidad en la que estamos excluidos de millones de cosas, la escuela es para todos, es una democracia, es un espacio compartido, todo el mundo es igual, con independencia del dinero que tenga en el bolsillo. Creo que es eso” (Madre de Nati, 14 años, 8ª serie).

Incluso aquellas familias conscientes de la insuficiencia de la educación por sí misma para alterar su situación de pobreza futura, atribuyen un valor central a la educación como vía para ampliar sus oportunidades económicas y sociales. La educación de los hijos se percibe por las madres de familia como la oportunidad que ellas no tuvieron cuando eran niñas. La oportunidad que puede conducir a mejorar sus condiciones de vida. Así, frente a la pregunta “¿para qué cree que la educación va a servir a sus hijos?” las respuestas tienden a enfatizar elementos como los que siguen:

“Para conseguir trabajo, porque a pesar de que el desempleo es muy grande y es muy difícil conseguir trabajo, es imprescindible la educación. Si con educación es difícil, sin educación es imposible y ellos necesitan trabajar para no robar, para no pedir” (Madre de Clara, 12 años, 6ª serie).

“Para tener un buen futuro, para tener cultura, conocimientos, mejor empleo, una mejor estabilidad financiera, les va a servir para todo... tal vez seguirán viviendo en una periferia discriminada pero tendrán otras armas, su conocimiento, y con eso podrán vivir mejor” (Madre de Néstor, 11 años, 5ª serie y Nerea, 13 años, 7ª serie).

“Yo siempre digo esto a mis hijos: que con el estudio se van a abrir muchas puertas. El estudio no lo es todo, es verdad, ellos tienen que tener una buena actitud, también es difícil conseguir trabajo, hay mucha gente sin trabajo incluso habiendo estudiado, pero con estudio lo van a tener todo mucho más fácil” (Madre de Alberto, 15 años, 8ª serie).

El valor de la educación, sin embargo, no sólo se proyecta en el futuro, sino que a su vez adquiere un gran valor presente. Por una parte, la educación de los hijos se vincula con cuestiones de socialización, aprendizaje y transmisión de valores, y por otra, con la resolución de problemas cotidianos. En efecto, para algunas familias la escolarización de sus hijos es un mecanismo de gran importancia para resolver algunos de los problemas derivados de su situación de pobreza, como son la falta de alimentación (todas las escuelas públicas garantizan una comida gratuita al día para sus alumnos) o la falta de lugares seguros para dejar a sus hijos.

En este sentido, la escuela no sólo ocupa un lugar central en las expectativas de movilidad social, sino que ocupa un lugar central en las estrategias de supervivencia cotidiana. El relato que sigue es sumamente ilustrativo en este sentido:

“Yo estoy tranquila porque sé que mi niña está aquí en la escuela. Sé que está fuera de peligro, que está cuidada, que si pasa algo las profesoras me avisarán enseguida... además aquí les dan una merienda muy buena y eso a mí me ayuda mucho, ¿sabes? Porque los días que las cosas se ponen peor, sé que como mínimo Clara ha comido en la escuela” (Madre de Clara, 12 años, 6ª serie).

A pesar de la valoración común respecto a la utilidad presente y futura de la educación, las **expectativas** que tienen las familias sobre el futuro educativo y laboral de sus hijos varían de forma significativa. Estas variaciones se asocian a diversos factores, entre los que destacan especialmente los siguientes: la capacidad efectiva de las familias para poder mantener la escolarización de sus hijos, el grado de conciencia sobre los límites y condicionantes que comporta su situación de pobreza y la posibilidad de controlar y movilizar recursos materiales y no materiales para hacer frente a la educación futura de los menores. De hecho, la finalización de la educación secundaria se convierte para la mayoría de familias pobres en el máximo horizonte educativo para sus hijos e hijas. Por una parte, tienen plena conciencia del desplazamiento de los niveles mínimos de educación necesarios para insertarse en el mercado laboral. En este sentido, es común en sus discursos oír frases como las que siguen: “hoy en día incluso para trabajar en la limpieza necesitas educación secundaria”, “sin educación secundaria es imposible encontrar ningún tipo de trabajo”. Por otra parte, tienen límites materiales para afrontar la escolarización de sus hijos más allá de la educación secundaria y, a veces, incluso tienen problemas para garantizar la continuidad de los estudios de sus hijos hasta este nivel educativo. La falta de escuelas de educación secundaria en los barrios más marginales y periféricos limita claramente las posibilidades de escolarización futuras de muchos niños y jóvenes, convirtiéndose en una de las causas principales del abandono escolar. De este modo, las expectativas educativas en relación a los hijos se ven limitadas por la propia realidad. Una realidad marcada por la falta de oferta educativa de niveles educativos superiores en sus barrios de residencia. Una realidad marcada por la pobreza. Finalmente, se dibuja un límite simbólico para proyectar sus expectativas educativas hacia niveles educativos superiores. La universidad es una expectativa poco realista para muchos y alejada del imaginario de lo posible en sus representaciones sociales. Más aún, la universidad se interpreta como un lujo que no está al alcance de personas “como ellos”, de las personas pobres. En este sentido, es especialmente significativo resaltar la percepción de las familias sobre los efectos de la pobreza en sus oportunidades educativas. Las familias entrevistadas no sólo perciben la importancia de la educación para salir de la pobreza sino que a su vez son plenamente conscientes de que su

situación de pobreza repercute en sus oportunidades educativas. A continuación se presentan algunos ejemplos que ilustran diversas de estas situaciones. El primer caso muestra la limitación de las expectativas educativas por motivos estructurales: es decir, la incapacidad de la familia para hacer frente a la escolarización del hijo, por falta de recursos y oferta educativa en el barrio; el segundo y el tercero muestran la auto-limitación de expectativas por interiorización de las restricciones que supone el hecho de ser pobre:

“Mira, a mí me gustaría que siguiera estudiando, pero tendría que se por la noche para poder trabajar de día, porque sino es demasiado apretado, su padre no trabaja, y ¿cómo pagaremos los pasajes? El problema es que saliendo de esta escuela ya no hay otro lugar para estudiar sin tener que pagar pasaje y por eso muchos chicos de aquí dejan de estudiar, porque no tienen condiciones” (Madre de José, 16 años, 8ª serie).

“A mí lo que me gustaría es que ellos pudieran encontrar un buen trabajo, bueno un buen trabajo... un trabajo digno, que les de para mantener a su familia, porque quien ha vivido debajo de una lona, no pide mucho... yo sólo pido que no roben, que se puedan mantener con su trabajo. Eso es lo que yo espero. Que estudien lo suficiente para poder encontrar un trabajo digno” (Madre de Joao, 14 años, 7ª serie).

“A mí me gustaría mucho [que siguieran estudiando] y ella siempre dice que le gustaría ser veterinaria. Entonces yo le digo que si ese es su sueño yo la ayudaré pero siempre le digo que va a tener que estudiar mucho, mucho, que se va a tener que esforzar, porque entrar a la universidad no es fácil, sobre todo para nosotros, ¿sabes? para mí si acabara la secundaria y encontrara un buen trabajo ya sería suficiente” (Madre de Amelia, 11 años, 5ª serie).

Los relatos familiares no sólo muestran diferencias sobre el alcance de sus expectativas educativas. Paralelamente permiten identificar diferencias importantes respecto a la capacidad de las familias para poder concretar dichas expectativas a partir de sus propias prácticas y estrategias educativas. De hecho, las **prácticas y estrategias** de las familias para hacer frente a la educación de sus hijos se ven claramente condicionadas por su situación de pobreza. El primer elemento a destacar en las estrategias educativas familiares son los **motivos de selección de la escuela**. En esta cuestión se manifiesta una situación completamente homogénea para todas las familias entrevistadas. Una homogeneidad que se deriva de su situación común de pobreza, independientemente de sus diferentes grados o manifestaciones. En efecto, el único criterio que interviene en la selección de la escuela para sus hijos es la proximidad. No hay más argumentos en juego. Y la explicación de esta situación, evidentemente, no se debe a la falta de preocupación por la escuela donde asisten sus hijos. Al contrario, se vincula con la incapacidad de desarrollar y sostener otras estrategias de elección. Es decir, se asocia con la falta de recursos culturales, económicos y sociales para realizar una elección escolar diferente a la “escuela del barrio”. Y es que las familias pobres no sólo carecen de recursos materiales para matricular a

sus hijos en escuelas fuera de su zona de residencia, sino que también carecen de las redes sociales necesarias para hacer efectivas dichas estrategias de elección y de la información asociada con los procesos de matriculación. La pobreza, por tanto, afecta a las capacidades y posibilidades de elección de centro educativo limitando las opciones posibles a las opciones conocidas y cercanas. La escuela del barrio, la escuela de proximidad, es la única opción posible para las familias pobres¹¹⁷.

Un segundo elemento a destacar respecto a las prácticas educativas de las familias se vincula con las posibilidades de desarrollar un **acompañamiento educativo** de los hijos. Dicho acompañamiento no sólo se refiere al conocimiento que tienen las familias respecto a la situación y a la evolución educativa de sus hijos e hijas, sino también a la posibilidad de ofrecerles soporte, ayuda y seguimiento en sus tareas escolares. Un tema especialmente importante respecto al conocimiento familiar de la situación educativa de los menores es el **nivel de participación** de las familias en las escuelas de sus hijos y la utilidad atribuida a dicha participación. Evidentemente, las posibilidades de participación de las familias en las escuelas no dependen sólo de los recursos familiares sino también de las opciones disponibles por las propias escuelas. La incompatibilidad de horarios escuela-familia, la falta de espacios escolares para la participación familiar o las propias distancias entre la cultura escolar y la cultura familiar pueden presentarse como límites claros para estimular y mantener dicha participación. De ello nos ocuparemos específicamente en el capítulo destinado a las escuelas. Lo que nos preocupa ahora es ver como la pobreza se refleja tanto en las posibilidades efectivas de participación familiar como en la propia utilidad que se atribuye a dicha participación.

En primer lugar, hay que tener en cuenta la existencia de límites materiales que impiden a las familias participar en la escuela: las largas jornadas laborales a las que tienen que hacer frente o la falta de personas de referencia para poder dejar a los hijos menores y asistir a las reuniones son dos motivos claves en este sentido. La pobreza, por tanto, y las consecuencias que comporta para la propia organización diaria, supone un límite claro para la participación de las familias en la escuela.

“A mí me gustaría venir a más reuniones, pero a veces está complicado, porque no puedo dejar a Lucas [su hijo menor] con nadie y si es por la noche no vengo, porque no me gusta salir por la noche y mi casa está lejos...hay violencia... yo por la noche no salgo de casa. Sería bueno tener las reuniones por la parte de la mañana, eso sería un horario muy bueno para mí. Pero por la noche no” (Madre de Valerio, 15 años, 8ª serie).

¹¹⁷ Para un análisis sobre la relación entre estrategias de elección escolar y clase social, véanse especialmente los trabajos realizados por Agnes Van Zanten (2001; 2003).

“P. ¿Y usted participa en la escuela? R. es muy difícil, porque a veces cuando marcan reuniones yo estoy trabajando, o algunos días trabajo todo el día y llego a casa muy cansada. Esta semana por ejemplo trabajé cuatro días durante todo el día en casa de una señora y llegaba a casa muy cansada, no podía hacer nada... madre mía, es mucho trabajo. Hay días que salgo de casa a las 7 de la mañana y no vuelvo hasta las 8 de la noche, madre mía, acabo agotada!” (Madre de Carlota, 14 años, 6ª serie).

En segundo lugar, hay que resaltar la **utilidad atribuida por las familias a la participación** escolar. Una utilidad que si bien está marcada por las condiciones de pobreza se aleja claramente de los tópicos que tanto en discursos académicos como docentes asocian la pobreza con el desinterés familiar en relación a la participación. En efecto, los discursos estereotipados sobre la participación escolar de las familias pobres tienden a asociar la falta de participación con el desinterés personal, con la falta de seguimiento de la educación de sus hijos e incluso con las características culturales de las propias familias pobres. Las entrevistas realizadas con las familias permiten claramente poner en duda este estereotipo y reflejan una visión de la participación como un mecanismo central por parte de las familias para conocer la evolución educativa de sus hijos e hijas.

“A las reuniones vengo siempre y si algún día no puedo venir le pido a su padre que venga. Yo estoy siempre cerca, intento estar siempre enterada... porque si los padres no están al lado de los hijos, si no les controlan un poco, los hijos hacen lo que les da la gana y en lo último que piensan es en estudiar. Entonces, él tiene que ver que sus padres le dan atención, que se preocupan por cómo le va la escuela, por cómo anda” (Madre Víctor, 14 años, 5ª serie).

“A mí me gusta saber qué pasa en la escuela, cómo van las cosas por dentro, porque si no vienes a las reuniones no sabes nada de lo que pasa, no basta con preguntar a tu hijo, tienes que venir y verlo. Entonces yo estoy siempre presente, siempre y además vengo a hablar con las coordinadoras cuando tengo alguna duda, cuando me preocupa algo, cuando quiero saber cómo va mi hija” (Madre de Laura, 13 años, 7ª serie).

En este sentido, lo que parece más significativo no es la utilidad atribuida a la participación en sí misma sino la propia **concepción que las familias tienen de la participación**. Es decir, a pesar de que en términos generales la participación se considere importante para conocer la evolución escolar de los hijos, en muchos casos dicha participación se limita únicamente a la búsqueda de información pero no se percibe como un derecho a partir del cual se puede colaborar en la toma de decisiones:

“Yo siempre vengo a la escuela, vengo cuando hay reunión y cuando no hay reunión. Pregunto, me intereso, pregunto a las profesoras, a la directora, siempre estoy en la escuela,

siempre que puedo. Y si alguna vez no puedo venir a la reunión porque estoy trabajando, vengo al día siguiente y pregunto de qué hablaron, yo quiero saber lo que pasa en la escuela. P. ¿entonces usted para qué viene a la escuela, en qué participa? R. pues... en eso, vengo aquí, para preguntar, para participar, estar informada de lo que pasa” (Madre de Toni, 12 años, 5ª serie).

En otros casos, la participación escolar se percibe como una vía orientada exclusivamente a resolver problemas vinculados con la situación educativa de los hijos. Es decir, ir a la escuela se entiende como indicador de que algo va mal, de que algo no funciona:

“P. ¿Y usted participa en la escuela? R. ahora gracias a Dios no vengo, antes tenía que venir mucho, me decían que el niño hablaba mucho, que se quedaba con los amigos en la puerta de clase, que no hacía nada... a veces me decían que había llegado sin uniforme, y claro sin el uniforme no le dejaban entrar, ahora por suerte ya no me llaman tanto, ya no tengo que venir tanto” (Madre de Valerio, 15 años, 8ª serie).

Finalmente, se presentan situaciones en que la participación se entiende no sólo como derecho sino también como obligación familiar. En estos casos, la participación no se limita a la búsqueda de información, sino también en la colaboración en las prácticas y decisiones que se toman en la escuela:

“Yo creo que es muy importante la participación de los padres, saber cómo están los hijos en la escuela, acompañarlos, porque no es sólo una responsabilidad de la escuela, es también una responsabilidad nuestra, yo siempre que puedo participo en la escuela, porque... la escuela no es un depósito de niños, no puedes dejarlos allí y basta, tienes que participar, ayudar, dar tu opinión, colaborar en lo que puedas” (Madre de Alberto, 15 años, 8ª serie).

“Yo soy una madre que quiero saber los porqués, quiero que la escuela me diga como están mis hijos, pero quiero saber las causas, porque creo que se tiene que corregir y si no sé las causas no lo puedo hacer, yo creo que no es sólo la escuela la que tiene la obligación de cuidar a mis hijos, creo que la obligación es mía también. Y si algún día estoy enferma y no puedo ir pues mando a mi hija mayor o a otra persona, pero siempre quiero estar informada, quiero saber. Voy a las reuniones, me informo, ayudo en todo lo que puedo...” (Madre de Nestor y Nerea).

La diversidad de concepciones respecto a los objetivos de la participación escolar permite desmentir claramente la hipótesis del desinterés familiar y nos obliga a realizar un tipo análisis más complejo que tenga en cuenta los límites y posibilidades que tanto desde el ámbito familiar como desde el ámbito escolar pueden potenciar o inhibir la participación y ampliar o restringir las utilidades percibidas de la misma por parte de las familias.

El acompañamiento educativo por parte de las familias, como comentamos, también se vincula con sus posibilidades de ofrecer **soporte, ayuda y seguimiento** en las tareas escolares de los menores. Dichas posibilidades están condicionadas por varios factores entre los que destaca especialmente el nivel educativo de los miembros adultos de la familia. En efecto, uno de los efectos más dramáticos de la pobreza sobre el ámbito familiar se refleja en los bajos niveles educativos de los miembros adultos de las familias que, en el mejor de los casos y de forma excepcional, llegan a educación secundaria. De este modo, muchas familias se ven incapacitadas para poder dar un apoyo educativo efectivo a sus hijos e hijas. Consecuentemente, las posibilidades de desarrollo educativo del menor quedan fuertemente condicionadas por la capacidad de la familia para movilizar otros tipo de recursos vinculados esencialmente con la ayuda de otras personas (sean o no de la familia) o la búsqueda de actividades extraescolares.

“P. ¿Y si ella tiene dificultad a quién le pide ayuda? R. ella no es de pedir mucho ayuda, pero cuando lo hace es a su hermano mayor, porque yo no estudié, entonces no la puedo ayudar mucho, pero él sí. P. ¿usted en qué año dejó de estudiar? R. yo estudié hasta el segundo año de secundaria, a mí me hubiera gustado mucho seguir, pero me quedé embarazada de mi primer hijo y lo tuve que dejar. Pero hay muchas cosas nuevas ahora, los programas de estudio cambiaron... y yo no la puedo ayudar” (Madre de Joana, 13 años, 7ª serie).

“Yo empecé a estudiar [de adulta], pero trabajaba muy, muy lejos y entonces no me daba tiempo llegar al horario de escuela. Sólo los días que trabajaba en algunos lugares más cerca podía llegar a clase, pero sólo aprendí a escribir mi primer nombre, nada más. Del resto nada. Y es difícil vivir sin saber leer, en el mercado a veces me confundo...” (Madre de Gilberto, 15 años, 8ª serie).

Queremos concluir este apartado destacando un elemento que consideramos especialmente significativo. Se trata de algunas madres que han vuelto a retomar sus estudios y están escolarizadas actualmente. Evidentemente, las posibilidades de retomar los estudios por parte de los miembros adultos de la familia están condicionadas por factores que van más allá de su voluntad. Dichos factores se concretan particularmente en la oferta de educación de adultos en sus barrios de residencia y en las propias condiciones de las familias para poder participar de la oferta existente, esto es, tiempo y responsabilidades familiares. Lo que está claro es que la educación de adultos no sólo contribuye a aumentar el capital cultural familiar, sino que a su vez contribuye a aumentar la motivación del propio alumno respecto a sus estudios y a incrementar la capacidad familiar para darle seguimiento y apoyo.

“Yo siempre había querido estudiar, pero cuando era soltera todavía pedí.... ¿Cómo se llama? Sí, pedí la transferencia para venir a estudiar aquí, pero mi padre no quería que estudiara, es aquella historia de padre, que no quiere que su hija estudie, y yo no quería

contrariar a mi padre y no estudié, después ya me casé, tuve un hijo y allí dije “ahora no puedo estudiar”, pero ahora que los niños ya están más grandes, que ya pueden cuidarse más de sí mismos, me decidí y cuando fui a hacer la matrícula mi marido también se decidió y ahora mis niños están mucho más animados. Antes Víctor estaba muy mal en la escuela... Yo le llegué a decir que lo sacaría de la escuela y le buscaría un servicio para trabajar, porque no hacía nada, nada, nada... pero ahora está mucho mejor (...) yo creo que nos ve a nosotros y se anima más” (Madre de Víctor, 14 años, 5ª serie).

“Yo estudio en esta escuela por la noche, este año he hecho la séptima serie [de educación primaria] y el año que viene haré octava. El mismo nivel que mi hija, ¿qué te parece? [risas] sólo que yo estudio por la noche y ella por la tarde (...) Como yo estudio aquí, conozco mucho la escuela, conozco a todas las profesoras, a las coordinadoras, a todo el mundo... entonces eso me ayuda mucho, porque conozco como funciona todo, incluso si un día no puedo venir a una reunión por cualquier cosa, puedo preguntar cuando vengo a clase” (Madre de Stella, 13 años, 7ª serie).

5.1.4. En síntesis: los efectos multidimensionales de la pobreza en el ámbito familiar

Los diversos factores explorados hasta el momento reflejan la diversidad de manifestaciones de la pobreza en el ámbito familiar y muestran diversas oportunidades para el propio desarrollo educativo del menor. Tal como señalamos en el modelo de análisis, las condiciones familiares no determinan en sí mismas las condiciones de educabilidad del menor. Es la relación entre los diferentes ámbitos de análisis (familia, escuela, ocio y alumno) lo que permite señalar la existencia o no de condiciones para el desarrollo y potencial éxito de las prácticas educativas de los menores. En cualquier caso, el análisis del ámbito familiar ofrece una información central para entender los efectos de la pobreza sobre la educación.

Todas las familias entrevistadas, como señalamos, son beneficiarias de una política educativa focalizada. Todas ellas reciben la transferencia monetaria mensual del Programa BE. Su pobreza, sin embargo, va mucho más allá de la falta de recursos económicos y se asocia con problemas y carencias estructurales como la falta de trabajo, la exclusión residencial o la falta de capital cultural. Estas condiciones generan estructuras de oportunidades familiares sumamente diferentes y desiguales para poder hacer frente a la escolarización de los menores y ofrecen una información clave para entender los límites y posibilidades de aprovechamiento educativo.

La permanencia de la pobreza y sus múltiples expresiones en el ámbito familiar muestran la necesidad de aplicar políticas económicas y sociales de cuño estructural que junto con la

focalización permitan ampliar las oportunidades de inserción social de dichas familias y reducir de forma efectiva sus niveles de pobreza. Son tan profundos los reflejos de la pobreza familiar en las oportunidades educativas de los menores que parece clara la necesidad de reducir la pobreza para poder desarrollar la educación.

Queremos concluir este apartado presentando cuatro grandes **tipos o modelos familiares** que, a grandes rasgos, permiten identificar las cuatro grandes formas de expresión de la pobreza dentro del ámbito familiar. Evidentemente, estos modelos deben entenderse como ideales. Dentro de cada uno hay diversidad interna. No se presentan ni se manifiestan como modelos puros. Desde un punto de vista analítico, sin embargo, tienen una gran utilidad ya que contribuyen a estructurar los principales efectos de la pobreza sobre el ámbito familiar, permiten localizar y agrupar a los alumnos estudiados dentro de estos grandes modelos y hacen posible identificar diferentes potencialidades para el desarrollo de la educación del menor. Los cuatro modelos definidos son las siguientes:

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 estabilidad, tanto material como afectiva y normativa. Dentro de este modelo 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 modelo familiar, 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.

5.2. Barrios, ocio y pobreza

Todos los alumnos que forman parte de 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. En este apartado pretendemos analizar tres grandes dimensiones de impacto de la pobreza sobre el ámbito de ocio: por una parte, exploraremos las condiciones estructurales que marcan las opciones y oportunidades de ocio de los menores; por otra, analizaremos las prácticas de ocio desarrolladas por los menores, explorando las características de su modelo de ocio y las estrategias de adultos y menores para desarrollar opciones de ocio dentro de los límites estructurales existentes; finalmente, estudiaremos las opiniones y valoraciones de los actores sociales respecto a las opciones, prácticas y posibilidades de ocio presentes y futuras.

El ocio es un elemento central en la construcción de la identidad de todos los jóvenes y adolescentes, independientemente de su clase social. Dentro de nuestra población de estudio, sin embargo, éste ámbito de análisis cobra una importancia particular. Hay que tener en cuenta que las escuelas públicas brasileñas sólo ofrecen cuatro horas de escolarización al día. La excesiva demanda existente y la falta de oferta para atenderla, hace que todas las escuelas tengan que desarrollar tres turnos escolares diarios, limitando fuertemente el tiempo lectivo de cada alumno. En este marco, los jóvenes pasan numerosas horas fuera de la escuela y, por tanto, las opciones existentes en este tiempo, las prácticas desarrolladas y las representaciones sociales sobre el mismo cobran un papel central para entender determinadas disposiciones y prácticas de los alumnos respecto a la educación. El tiempo de ocio no sólo estructura la identidad de los menores, sino que paralelamente refleja diferentes estructuras de oportunidad para el desarrollo de las prácticas educativas.

Tal como afirma Aguerro (1993), el tiempo diario de enseñanza que se ofrece al alumnado constituye un elemento determinante de sus posibilidades de aprendizaje. Y de ahí la importancia que adquiere también el tiempo extraescolar. Hay que tener en cuenta, además, que el tiempo de escolarización en Brasil se distribuye de forma muy desigual en función de las clases sociales. Es decir, mientras que las escuelas públicas donde asisten fundamentalmente los alumnos pobres sólo ofrecen cuatro horas de escolarización al día por alumno, las escuelas privadas a las que acude la clase media ofrecen jornada completa. Esta diferencia es una de las fuentes principales de desigualdad educativa entre diferentes estratos sociales. La organización temporal del sistema educativo se constituye, así, en una “estructura de refuerzo de la marginación” (Aguerrero, 1993: 45).

5.2.1. Los límites estructurales de la *favela*

En primer lugar y respecto a las condiciones estructurales del barrio hay que destacar la diferente estructura de oportunidades que se derivan del hecho de vivir en una *favela* o no. Como ya comentamos en el análisis del ámbito familiar, las *favelas* agrupan una serie de características que, en el caso que nos ocupa, limitan y condicionan claramente las opciones de ocio del menor. Falta de servicios suficientes, violencia y riesgos asociados al contexto, y distancias reales y simbólicas respecto al resto de la ciudad son algunas de las características comunes que comparten las *favelas* y que diferencian a estos barrios de otras zonas de la ciudad.

Un primer rasgo común que limita claramente las oportunidades de ocio de los menores de la *favela* es la **falta de actividades extraescolares** en sus barrios de residencia. En efecto, en las *favelas* hay pocos espacios para realizar actividades extraescolares y los pocos que hay son insuficientes para cubrir toda la demanda existente. De este modo, sólo las familias con más capacidad y recursos (no exclusivamente materiales) consiguen matricular a sus hijos en las pocas actividades existentes.

“Aquí en el barrio por ejemplo hay un Proyecto que es muy bueno, pero por la cantidad de habitantes que hay aquí no es suficiente, faltan más proyectos como estos, y sería una gran ayuda para la comunidad. P. ¿Cómo funciona este proyecto? R. Allí hay muchos cursos de profesionalización por la mañana y por la tarde, pero es por plazas y las plazas son limitadas, así que muchos niños no pueden entrar, entonces si hubiera 2 o 3 proyectos más como este podría atender a muchos más niños, capacitarlos para un oficio, alejarlos de la droga (...). Aquí en el barrio no hay actividades para los jóvenes y eso sería muy bueno” (Madre de Néstor, 11 años, 5ª serie y Nerea, 13 años, 7ª serie).

Por otra parte, los bajos ingresos de que disponen las familias de los menores hace que en muchos casos sea imposible pagar para la realización de actividades extraescolares no gratuitas

o incluso pagar el pasaje del autobús que sería necesario para que sus hijos accedieran a actividades gratuitas realizadas en otros barrios. Sólo una minoría es capaz de pagar para que sus hijos realicen actividades de tipo lúdico y/o formativo. Esta situación refleja de nuevo diferentes niveles de pobreza familiar que, articulados con las carencias estructurales del barrio, generan oportunidades de ocio sumamente diferentes y desiguales.

“El problema es que aquí no hay actividades gratuitas para los jóvenes y si hay están muy lejos de casa, aquí en la periferia casi no hay nada, a Nati le encanta la piscina y a mí me gustaría que aquí en el barrio hubiera algún gimnasio o algo así para poderla apuntar, pero no hay nada, y nuestras condiciones no nos permiten pagarlo, porque saldría alrededor de 50R\$ [19€ aproximadamente] al mes y yo no tengo este dinero, entonces si hubiera una cosa más barata la apuntaría, pero como no hay...” (Madre de Nati, 14 años, 8ª serie).

“Yo no estoy en condiciones para poderles colocar en una clase de refuerzo en lo que tienen más dificultad. Amelia en lo que está peor es en matemáticas, y a mí me gustaría apuntarla a repaso pero no tengo dinero para hacerlo. Si yo tuviera condiciones financieras, le pagaría esta clase de refuerzo para ayudarle en aquello que tiene más dificultad, pero no tengo condiciones para hacerlo, porque estas escuelas cobran a veces 50 reales [19€ aproximadamente] mensuales y yo no me lo puedo permitir” (Madre de Amelia, 11 años, 5ª serie).

Hay que tener en cuenta, además, que los niños y jóvenes que no pueden realizar actividades extraescolares, debido a la falta de oferta en el barrio y a la falta de recursos de sus familias, se sitúan en una posición mucho más vulnerable respecto a los riesgos existentes en el barrio. En efecto, una segunda característica común de las *favelas* es el **nivel de violencia** existente y la gran presencia de drogas en la calle. De este modo, los menores que no realizan ningún tipo de actividad fuera del horario escolar presentan un riesgo mucho mayor de verse involucrados en la violencia del barrio, tanto de forma directa como indirecta. De forma directa, participando en actividades “ilícitas” o desarrollando modelos de ocio violentos. De forma indirecta, experimentando los riesgos y problemas asociados a la violencia estructural existente. El relato que sigue ilustra una de los efectos más dramáticos de la violencia existente en el barrio: la muerte de un joven por problemas vinculados con drogas y armas.

“Hay muchos niños que tienen problemas con drogas y... (...) mi amigo murió, murió por todo eso de las drogas, porque yo le decía que no era bueno, pero él no me hizo caso y murió por un tiro, por cosas de bandas y todo eso y si no hubiera estado con eso de las drogas no le hubiera pasado, y yo se lo dije pero no me hizo caso y por eso ya no quiero salir más, porque todo lo que pasa en la calle es malo, todo, no te trae nada bueno...” (Teodora, 15 años, 8ª serie).

Precisamente uno de los miedos principales de las madres entrevistadas se relaciona con la violencia existente en el barrio y especialmente con las **drogas**. Todas ellas resaltan elementos como los que siguen: “A mí me da mucho miedo que él se meta en drogas, porque ya sabes como está el tema por aquí, me da mucho miedo. Todos hemos visto a niños del barrio morir por eso...” (Madre de Romario, 13 años, 6ª serie); “hace poco, por ejemplo, la vecina perdió a su hijo de 14 años y ¿con qué? Con droga. Y este niño estaba muy a menudo en casa, jugaba con mis hijos, estaban juntos en la calle...” (Madre de Joao, 14 años, 7ª serie); “a mí me da miedo porque es muy peligroso, chicos armados, drogas y el problema es que aquí no se puede decir nada, porque es muy peligroso” (Madre de José, 16 años, 8ª serie); “ya he visto caer a muchos niños, a muchos jóvenes del barrio, muertos o presos por la droga, todo por la droga” (Madre de Víctor, 14 años, 5ª serie); “lo que me da más miedo es eso, una bala perdida, porque el nivel de violencia es mucho, hay muchas armas” (Madre de Devora, 14 años, 8ª serie). En este contexto, la posibilidad de poder matricular a los menores en actividades extraescolares se presenta como una estrategia central para alejarlos de los riesgos existentes. En efecto, las actividades realizadas por los menores en su tiempo libre no sólo tienen, para las madres, un sentido intrínseco orientado a contribuir al desarrollo educativo y personal de sus hijos. Paralelamente, tienen un claro sentido instrumental, orientado a alejar a los menores de la violencia y las drogas del barrio.

“Mis hijos participan en todo lo que se puede hacer en el barrio. A mí no me gusta que los chicos se queden en la calle, quiero que estén ocupados (...) entonces el problema es que hay algunas actividades pero no bastan (...) yo creo que debería haber una ayuda para los niños que... un proyecto como el que ya existe, pero que no basta para todos, hay muchos niños y sólo un proyecto para todo el barrio, entonces pienso que debería haber más actividades, más cosas para los chicos, porque ahora los chicos están completamente desocupados, cuando salen de la escuela no tienen nada que hacer, y si se ocuparan el tiempo no habría tanta violencia, no correría tanto la droga, es la falta de qué hacer lo que genera todo eso” (Madre de José, 16 años, 8ª serie).

Un tercer elemento a tener en cuenta en cuanto a las características estructurales del barrio, es la **distancia que separa a las favelas del resto de la ciudad**. Una distancia física que se convierte, a su vez, en una fuerte distancia simbólica y que condiciona de forma clara las prácticas de ocio de jóvenes y adolescentes. Tal como señala Sánchez (2004), la vida en las *favelas* está marcada por expresiones de peligrosidad, violencia y aislamiento. Violencia y aislamiento, de hecho, son dos factores que acostumbra a ir de la mano (Auyero, 2001). De este modo, los vínculos de la *favela* con el resto de la ciudad se caracterizan por ser sumamente débiles y en muchos casos incluso inexistentes. La *favela* se presenta como una “situación de

encierro” (Sánchez, 2004: 5) que limita claramente las posibilidades de movilidad de los jóvenes.

En efecto, las posibilidades que tienen los jóvenes de desplazarse fuera del barrio están limitadas no sólo por las restricciones financieras a las que tienen que hacer frente, sino también por la discriminación existente hacia los habitantes de la *favela* por parte de los habitantes del centro de la ciudad. Tal como señala Saraví (2004), “el barrio representa una especie de firma atada de manera indeleble a ciertos atributos específicos en el imaginario social (...) La asociación entre atributos socioculturales y espaciales se constituye así en un mecanismo de exclusión, abriendo o cerrando las oportunidades de obtener un empleo, interactuar con otros, acceder a ciertos bienes de consumo” (Saraví, 2004: 40). El relato que se presenta a continuación refleja claramente este proceso de discriminación:

“Mira, yo una vez decidí llevarme a los chicos de excursión al centro. Ellos casi nunca van al centro. Algunos no han ido nunca. No saben lo que es un cine, un museo... su vida pasa toda aquí, en la *favela*. Algunos nunca han salido. Si tú les preguntas ¿en qué ciudad vives? Te dicen el nombre del barrio. Entonces decidí llevarles al centro. Fuimos al *shopping* [centro comercial]. Lo preparamos todo, hablamos durante días de la excursión...¿Y cuál fue mi sorpresa? Al llegar allí no nos dejaron entrar. Nos cerraron las puertas. Y ¿por qué? Porque vieron como iban vestidos los chicos, porque vieron que eran de *favela*. Sus formas de moverse, sus formas de vestir, todo los delataba. Entonces, no puede hacer nada. No nos dejaron entrar de ningún modo. Y mira que se lo expliqué de las mil maneras posibles. Yo soy su profesora e incluso así no nos dejaron entrar. Es un espacio cerrado para ellos. Están excluidos. Fue una decepción terrible, para mí y sobre todo para ellos. Fue muy duro, muy duro” (Profesora de inglés. Escuela 1).

De hecho, los centros comerciales se han convertido en Brasil en el espacio de reclusión de las clases medias. Un espacio cerrado y seguro. Alejado y separado de los pobres. Prohibido para ellos. Y estas distancias físicas se traducen en distancias simbólicas. El *shopping* se convierte en el espejo de la exclusión que padecen los habitantes de la *favela*. Los chicos pobres no pueden entrar en el centro comercial precisamente porque son pobres. Su pobreza les cierra las puertas. En este contexto, marcado por la falta de espacios disponibles para realizar actividades (sea por la ausencia de espacios en sus barrios o por la exclusión que padecen respecto a los espacios existentes en el centro de la ciudad), la calle se constituye en un espacio central de socialización para los niños y jóvenes de la *favela*. Tal como señalan autores como Katzman (2001), la apropiación del espacio público está fuertemente condicionada por las diferencias de clase. De este modo, “mientras que los *shoppings* o centros comerciales y otros espacios cerrados han sido ocupados por sectores de clases medias y altas, para los jóvenes de sectores populares la calle aparece como el único espacio accesible, disponible para la conquista” (Saraví, 2004: 4).

Por otra parte, hay que tener en cuenta cómo los propios jóvenes valoran y perciben esta situación de exclusión y cómo afecta a las prácticas de ocio que llevan a cabo. La conciencia que tienen muchos jóvenes de pertenecer a grupos marginales y excluidos moldea sus prácticas de ocio de forma tal que sigue aumentando las distancias existentes entre clases sociales y reproduciendo su situación de exclusión social. Tal como señala Sánchez (2004), la percepción de estas situaciones de discriminación es un elemento esencial para entender como se configura la identidad y las experiencias de ocio de los jóvenes. Volveremos sobre este tema al tratar las valoraciones, experimentaciones y vivencias de ocio de los propios jóvenes entrevistados.

Las características estructurales de los barrios donde viven los jóvenes entrevistados definen las condiciones de posibilidad de sus modelos de ocio. Los niños y jóvenes de la *favela* viven en una condiciones contextuales que no tienen nada que ver con otros menores entrevistados que, a pesar de ser igualmente pobres, viven en otro tipo de barrios, fundamentalmente de origen popular. Ambos tipos de barrios generan unas oportunidades y unos riesgos para el ocio radicalmente diferentes. Paralelamente, generan diferentes potencialidades para el desarrollo educativo. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que el contexto condiciona pero no determina las prácticas de ocio. Los jóvenes son constructores activos de sus propias experiencias, a pesar de que evidentemente las condiciones de posibilidad de dichas experiencias vengan dadas por el contexto. En ese sentido, existe una gran diversidad de expresiones de la niñez y la juventud dentro de una situación de pobreza común. Las estrategias de los propios jóvenes para desarrollar modelos de ocio dentro de los límites estructurales existentes, las prácticas familiares para regular el ocio de sus hijos e hijas y las propias valoraciones, opiniones y representaciones sobre los modelos y opciones de ocio muestran diferentes formas de experimentar la pobreza por parte de niños y adolescentes.

En este marco, y una vez analizadas las dimensiones estructurales del contexto de ocio, exploraremos las características, prácticas y estrategias de ocio que niños y jóvenes desarrollan en este contexto. Este análisis pretende mostrar precisamente las diferentes expresiones de la pobreza en los modelos de ocio y las diferentes oportunidades que de ellos se desprenden para el desarrollo educativo de los menores.

5.2.2. Prácticas, estrategias y modelos de ocio

El primer elemento a tener en cuenta en este análisis se vincula con el **tipo de actividades** realizadas por niños y jóvenes durante su tiempo de ocio. Dada la carencia de espacios para realizar actividades extraescolares institucionales, es de crucial importancia saber en qué ocupan el tiempo libre los niños y jóvenes que no tienen la opción de institucionalizar su tiempo extraescolar. Las opciones posibles para nuestra población de estudio son fundamentalmente

tres: estar en casa (sea propia o de algún familiar o vecino), estar en la calle o estar trabajando. En el último caso, por tanto, nos referimos a una situación de ausencia de ocio. Estas tres opciones no sólo reflejan diferentes elecciones por parte de los propios jóvenes, sino que a su vez permiten identificar diferentes estructuras de oportunidad derivadas del ámbito familiar. Es decir, reflejan diversas posibilidades, prácticas y estrategias por parte de las familias para estructurar y organizar el ocio de sus hijos e hijas. Al mismo tiempo, estas opciones representan diferentes estructuras de oportunidades educativas. Esto es, presentan diferentes distancias y proximidades respecto a las disposiciones y prácticas educativas esperadas por la institución escolar.

El análisis que se presenta a continuación se centra particularmente en aquellas actividades de ocio que pueden representar un riesgo mayor para el desarrollo de las actividades educativas y que, precisamente, se derivan de las condiciones de pobreza en que viven los menores. Nos referimos a situaciones de “abandono”, a situaciones de “riesgo” y a situaciones de “ausencia de ocio”, sea por trabajo infantil o por peligros asociados al contexto. La comprensión de dichas actividades, sin embargo, no se puede abordar al margen de otras dos dimensiones, centrales para analizar los efectos de la pobreza en el espacio de ocio. Nos referimos a la dimensión **relacional** y a la dimensión **normativa**. Es decir, qué hacen los jóvenes durante su tiempo extraescolar, con quién realizan sus actividades de ocio y qué normativas, manifiestas o latentes, regulan su tiempo libre son tres dimensiones de las prácticas de ocio que deben analizarse de forma complementaria y paralela. Veamos las principales características de estos tres modelos a partir de la articulación de las tres dimensiones establecidas: qué, con quién y con qué normativas.

Uno de los principales efectos de la pobreza en el tiempo libre de los menores se refleja en su situación de **abandono**, tanto en términos reales como simbólicos. Como ya comentamos anteriormente, muchas familias tienen que afrontar largas jornadas laborales que les dejan poco tiempo libre para compartir con los menores. Esta situación, unida con la falta de capital social, con la carencia de redes de apoyo familiar y con la imposibilidad de matricular a sus hijos en actividades extraescolares (por falta de oferta o por elevados precios relativos) hace que muchos niños desarrollen su ocio sin presencia de ningún adulto y, por tanto, sin ningún tipo de control y/o referencia familiar. Paralelamente, hay menores que a pesar de estar físicamente con adultos, no tienen ningún tipo de control, normativa o regulación de sus prácticas extraescolares. La carencia familiar desde el punto de vista afectivo y normativo se refleja en las prácticas de ocio a partir de la falta de seguimiento y/o acompañamiento de las actividades realizadas por el menor. De este modo, el “abandono familiar” de las prácticas de ocio, sea por ausencia física o por ausencia simbólica, se convierte en uno de los reflejos de la pobreza sobre los modelos de

ocio de niños y jóvenes. Esta situación no sólo puede generar prácticas de ocio alejadas de los requisitos y expectativas de la institución escolar, sino que a su vez puede aumentar las probabilidades de que el menor desarrolle modelos de ocio “de riesgo”. A continuación se presentan dos relatos que reflejan la situación de abandono de ocio. El primero, muestra una situación de abandono físico. El segundo, ilustra una situación de abandono simbólico.

“P. ¿Y qué es lo que haces cuándo sales de la escuela? R. pues me voy P. ¿pero te vas para dónde? R. para mi casa P. ¿y qué haces allí, en casa? R. arreglo la cama y después... juego P. ¿y estás todas las tardes en casa? R. si, todas P. ¿y con quien? R. con mi hermana, hay veces que estoy sola, porque mi hermana va a ayudar en la mercería [comercio familiar] y entonces me quedo sola o llamo a una amiga para que venga. P. ¿y tus padres nunca están en casa? R. A veces, pero es difícil porque se van a trabajar... hay días que casi ni les veo” (Vanilda, 11 años, 5ª serie).

“P. ¿Y tú qué haces cuándo no estás en la escuela? R. estoy en casa escuchando música, así, o viendo la televisión, o a veces voy a casa de una amiga... a veces incluso me paso toda la mañana durmiendo. R. ¿y tu madre no te dice nada? R.. qué va! Bueno sí, me dice que tendría que aprovechar más el tiempo, pero nada más, yo sigo durmiendo [risas] (...) P.. ¿Tú madre te deja salir? R. sí... bueno ahora no me deja salir por la noche, porque dice que salía demasiado, pero antes sí... P. ¿Y ahora no sales nunca? R. no, sí, yo salgo, pero ella se enfada porque dice que llego muy tarde, y después está una semana sin dejarme salir, pero después se olvida y ya vuelvo a salir de nuevo...” (Carlota, 14 años, 6ª serie).

El segundo efecto de la pobreza en las prácticas de ocio realizadas por menores se concreta en modelos caracterizados por **el peligro, el riesgo y el desarrollo de prácticas “ilícitas”**. En efecto, como comentamos anteriormente, una de las características de los barrios donde viven la mayoría de los jóvenes de esta investigación es el elevado nivel de violencia y la presencia cotidiana de armas y drogas en sus espacios de ocio. Las prácticas de ocio de los menores se ven condicionadas por este contexto y se concretan en tres grandes expresiones. En primer lugar, se manifiestan situaciones en que la violencia del contexto se convierte en el eje estructurador de las prácticas y los discursos de ocio de los menores. En segundo lugar, aumentan los riesgos de desarrollar prácticas de ocio “ilícitas”, vinculadas con el uso del alcohol y las drogas. Finalmente, se presentan prácticas de ocio caracterizadas por el miedo de los menores frente a los riesgos y peligros del contexto. Las tres situaciones presentan una situación clara de vulnerabilidad de los menores y los sitúa en una posición sumamente frágil. Paralelamente, se trata de tres situaciones que colocan a los menores en una situación de clara desventaja para el desarrollo de las actitudes y predisposiciones esperadas por la institución escolar. Tal como explicamos en el modelo de análisis, las características de los ámbitos no condicionan en sí mismas las oportunidades educativas de los menores. Es la articulación entre los diversos

ámbitos de análisis lo que nos permite identificar diferentes escenarios de educabilidad e ineducabilidad. Lo que no se puede negar, sin embargo, es que la estructuración de estos ámbitos ofrece en sí misma más o menos potencialidades para el desarrollo de la educación del menor. Veamos algunos ejemplos de ello para el caso que nos ocupa.

El primer efecto del contexto de pobreza en las prácticas de ocio del menor se manifiesta en la existencia de prácticas y/o discursos marcados por la violencia por parte de los propios menores. El relato que se presenta a continuación refleja la existencia de la violencia como eje estructurador de las prácticas de ocio del menor. Son las expresiones de un niño de 11 años que ha hecho de la violencia la lógica de expresión de sus actividades extraescolares. Ha interiorizado la “cultura de la calle”, con sus propias normas, prácticas y valores. Y ésta se ha constituido en la base para construir su identidad. Evidentemente, las prácticas de ocio de este niño, y de todos aquellos que comparten su situación, le posicionan en una situación altamente vulnerable frente a las posibilidades de éxito escolar.

“Mis hermanas dicen que no les gusta vivir aquí porque dicen que es peligroso, que es muy violento... pero a mí siempre me gustó vivir aquí, todo está cerca, tienes de todo (...) a mí me gusta vivir aquí, los vecinos son gente buena, a veces hay alguna pelea, pero yo no tengo miedo, no soy como mis hermanas que se mueren de miedo, ellas son así, pero yo no, a mí me gusta, yo voy con todo el mundo, con los niños, con los hombres... la gente se ayuda, la gente es buena... lo peor es tener miedo, porque si tienes miedo todo el mundo se va a meter contigo, mi primo siempre me dice: tú tienes que estar siempre preparado para todo, no tienes que meterte con la gente, pero si la gente se mete contigo no puedes quedarte parado, tienes que defenderte, tienes que hacerte respetar” (Néstor, 11 años, 5ª serie).

El segundo efecto del contexto de pobreza en las prácticas de ocio del menor se concreta en el aumento de los riesgos para desarrollar prácticas de ocio “ilícitas”, vinculadas con el uso de las drogas y el alcohol. Evidentemente, el desarrollo de un modelo de ocio “ilícito” no se vincula exclusivamente con los adolescentes pobres. Se trata de un modelo de ocio existente en diferentes clases sociales. Lo que no se puede negar, sin embargo, es que la gran presencia de drogas en el contexto de residencia de los menores estudiados y las menores posibilidades de que disponen para poder ocupar su tiempo extraescolar, aumenta sus riesgos para desarrollar este tipo de actividades y les sitúa en una situación mucho más vulnerable frente a las mismas. Este tipo de ocio, a su vez, tiene el peligro de alejar a los jóvenes de las actitudes esperadas por la institución escolar y de orientarlos hacia modelos de conducta y comportamiento de tipo “anti-escolar”.

“Bueno había chicos en el grupo que fumaban y bebían yo no lo hago mucho, pero bueno a veces también, y nada, estábamos allí hablando, riéndonos de la gente, pasábamos el rato...Aquí hay muchos chicos que usan drogas, ¿sabes? El padre de un amigo mío siempre tiene y así... es fácil... él sabe donde la guarda... a mí no me gusta mucho, paso de todo esto... sólo lo he probado alguna vez...” (Talita, 15 años, 6ª serie).

El último efecto del contexto en las prácticas de ocio del menor se manifiesta en situaciones caracterizadas por el miedo. Un miedo que a menudo bloquea al menor y le impide poder realizar cualquier actividad de ocio. Esta situación se vincula claramente con el último modelo de ocio definido: **“la ausencia de ocio”**. En efecto, los peligros asociados al contexto, provocan que muchos menores no dispongan de ninguna opción de ocio, sea por prohibiciones familiares o por miedos de los propios menores. Esta situación limita claramente las oportunidades disponibles para el menor. El único espacio posible es el espacio familiar. La calle da miedo. Las actividades extraescolares son inasumibles. El único espacio de ocio se concreta en las cuatro paredes del hogar. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que esta situación por sí misma genera menos riesgos que las dos anteriores para el desarrollo de las prácticas educativas de los menores. A continuación se presentan dos relatos que ilustran dicha situación. El primero muestra un caso de auto-limitación del ocio por miedo del menor. El segundo refleja un caso de falta de ocio por prohibición familiar.

“Ella [su madre] lo que más controla es que no esté en la calle, no le gusta, le da miedo, pero por el resto, no... pero a mí tampoco me gusta salir, porque muere mucha gente, cada día muere alguien, y a ella le da miedo y a mí también... A mí ahora ya no me gusta estar en la calle, ahora ya no. Ahora sólo voy de la escuela a mi casa y de mi casa a la escuela. Nada más, casi no hago nada más. En la calle no me ven” (Cassia, 13 años, 5ª serie).

“P. ¿Qué haces cuando no estás en la escuela? R. Estoy en casa. P. ¿Sola? no, con mi hermana mayor y con mi sobrinita. P. ¿y nunca sales a jugar a la calle o vas a casa de tus amigos o...? R. no, yo no salgo para nada, mi madre no me deja salir, yo sólo salgo si es con mi madre y con mi hermana mayor, pero sola no puedo salir por nada del mundo, por nada. P. ¿y tú estás de acuerdo? R. Mmmm... A mí me gustaría poder salir más a jugar con mis amigos, pero mi madre me lo tiene totalmente prohibido, ella dice que la calle es muy peligrosa, que no es un lugar seguro y... yo sé que tiene razón” (Amelia, 11 años, 5ª serie).

La ausencia de ocio no sólo se deriva de las reacciones familiares y personales a los peligros asociados al contexto. Paralelamente es el efecto del trabajo infantil. Un trabajo que, como comentamos anteriormente, puede ofrecer diferentes oportunidades para el desarrollo educativo del menor, dependiendo de sus características y particularidades. Fundamentalmente se presentan dos grandes modelos de trabajo infantil: el trabajo “de riesgo” y el trabajo de “no riesgo”. El primero es aquel que se desarrolla principalmente en la calle sin las mínimas

condiciones de seguridad y posibilidades de desarrollo personal por parte del menor. El segundo es aquel que se desarrolla lejos de los peligros de la calle y que, en el contexto que nos ocupa, puede incluso contribuir a estructurar el espacio de ocio del menor. En efecto, en un contexto marcado por la carencia de recursos económicos en el hogar, por los peligros existentes en la calle –entiéndase, drogas, violencia, armas, etc.- y por la ausencia de lugares donde realizar actividades lúdicas y/o educativas, el trabajo infantil se puede constituir en el eje estructurador del tiempo libre de los menores. Evidentemente, se trata de un tipo de trabajo que no comporta riesgos para el desarrollo del menor, que no es incompatible con la realización de actividades educativas y que tiene un carácter secundario dentro del día a día del menor. Es más, en los casos estudiados este trabajo puede convertirse en el espacio central para la socialización e incluso para la realización de las tareas escolares. Este tipo de trabajo, a diferencia del trabajo de riesgo, puede contribuir positivamente a desarrollar las actitudes y disposiciones educativas esperadas por la institución escolar. Veamos dos ejemplos de los casos identificados.

“P. ¿Me gustaría saber qué haces desde que te levantas hasta que vas a dormir en un día normal, un día de cada día? R. ¿un día normal? Pues me levanto, me arreglo, vengo a la escuela, cuando vuelvo [a casa] ayudo a preparar la comida para los niños, porque a veces mi madre está trabajando y no está en casa, ahí ayudo a dar de comer a los niños, después llevo a Lucas [su hermano pequeño] a la escuela, después vuelvo y voy a la tienda y estoy allí hasta la noche, y después de vez en cuando me voy a arreglar y me quedo hablando con alguien en la calle, sólo que entre semana es muy difícil porque al día siguiente tengo escuela y aunque no estudie por la noche al día siguiente me tengo que levantar pronto. (...) P. ¿y tú cuándo haces los deberes? R. en la tienda, cuando está vacío hago los deberes o leo..... y sino en casa, pero casi siempre es en la tienda porque es donde estoy más tiempo, cada tarde cuando no hay gente me pongo allí y hago los deberes, leo algo y... así no me aburro” (Karolina, 14 años, 7ª serie).

“P. ¿Y vosotros no colaboráis en casa? R. no, nosotros ayudamos, todos ayudamos, Camila [su hermana] no, porque es pequeña, pero nosotros sí. P. ¿Ah sí? ¿y como colaboráis? R. vamos a la ciudad [al centro] P. ¿a la ciudad? R. sí, vamos a recoger [basura] y después lo llevamos todo a un sitio donde lo clasifican... es una asociación donde clasifican el material para volverlo a utilizar, para hacer cosas nuevas, y todo eso, ¿sabes? (...) P. Y entonces ¿cómo te organizas el día ahora mismo? ¿Qué haces normalmente en un día a día normal? R. Ah, pues depende de si tengo que bajar a la ciudad [al centro] o no. Por la mañana, si tengo que bajar, ya no puedo hacer nada más y si no tengo que bajar pues estoy en casa o voy al campo que está al lado de casa y juego a la pelota con los chicos, que es lo que más me gusta” (Gerardo, 13 años, 6ª serie).

Como se puede observar, la centralidad del trabajo infantil en estos dos casos genera un modelo de tiempo libre caracterizado precisamente por la “ausencia de ocio”, en tanto que diversión,

socialización con los amigos o posibilidad de realización de juegos. El trabajo estructura el tiempo extraescolar de estos menores. Las diferencias entre ambos tipos de trabajo, sin embargo, son también claras. En el primer caso, se trata de un tipo de trabajo que no pone en peligro las posibilidades de desarrollo del menor y que incluso puede convertirse en un espacio de interacción y potenciación de las prácticas y actitudes propiciadas por la institución escolar. En el segundo caso, se trata claramente de un tipo de trabajo que pone en peligro el desarrollo, tanto personal como educativo del menor. La calle es la base estructuradora del tiempo extraescolar del menor. No hay pautas, no hay reglas, no hay opciones para desarrollar actividades compatibles con las tareas escolares. Evidentemente, en estos casos aparecen riesgos mucho mayores para afrontar los requisitos de la institución escolar.

El análisis realizado hasta el momento se ha centrado en las prácticas de ocio que potencialmente presentan más riesgos para la educación del menor. Estas prácticas, como comentamos, son un reflejo claro de las condiciones de pobreza en que viven niños y adolescentes y muestran diferentes estructuras de oportunidades para hacer frente al desarrollo de las prácticas educativas. No queremos concluir el análisis de las prácticas de ocio, sin embargo, sin hacer referencia a la existencia de **modelos de ocio completamente estructurados**, a pesar de no articularse en el marco de una institución concreta y de desarrollarse dentro de los mismos barrios a los que hemos hecho referencia hasta el momento. Es decir, se trata de niños y adolescentes que presentan un modelo de ocio completamente pautado y estructurado, alejado de los riesgos del contexto y con gran potencialidad para desarrollar las actitudes y predisposiciones educativas esperadas por la institución escolar. Estos modelos muestran de nuevo los diferentes grados de incidencia de la pobreza y permiten identificar la existencia de diferentes estrategias familiares relativas a las prácticas extraescolares de los menores. El caso que sigue a continuación es sumamente ilustrativo en este sentido.

“P. ¿Y qué hace Nati cuando sale de la escuela? R. Va para casa, descansa un poco, ve la televisión, que está viciada a la TV y es otro de los motivos de mucha lucha, porque yo siempre lo digo que la TV hace embobecer a las personas y que tiene que hacer otras cosas, leer, jugar, pasear, pero bueno tampoco se lo puedes prohibir todo, ¿no? Ahí bueno hacia las 5 de la tarde va a revisar los cuadernos, a hacer los deberes si tiene, pero bueno lo hace sin mucho entusiasmo, no te creas, porque a las 5.30 empieza una telenovela y ya se vuelve a poner delante de la TV, hace también alguna tarea en casa, arregla la cocina de la comida, y... bueno yo intentó no sobrecargarla mucho, intento avanzarlo todo yo, porque bueno ella ya tendrá tiempo para hacer todo eso, yo creo que ahora lo importante es que ella estudie, y claro me tiene que ayudar un poco, porque mi marido y mi hijo no pueden hacer nada, pero a mí lo que me interesa es que llegue a la vida adulta con la cabeza bien aireada, con las cosas claras. En mi caso, yo no tuve tiempo para ser niña, para ser adolescente, salté de ser

niña a ser adulta, entonces quiero darle a ella la oportunidad de ser joven y de disfrutarlo. También el problema es que aquí no hay actividades gratuitas para los jóvenes y si hay están muy lejos de casa, entonces lo que más hace en su tiempo libre, cuando no está en casa, es estar con sus amigas, salir con ellas, pasear...” (Madre de Nati, 14 años, 8ª serie).

Finalmente, hay que tener en cuenta el significativo papel **que juega la iglesia** para la estructuración del tiempo de ocio de los menores que forman parte de nuestra investigación. Frente a la ausencia de espacios sociales, lúdicos y educativos en los que desarrollar sus tiempos de ocio, la iglesia asume este papel y se convierte, a menudo, en el único espacio extraescolar disponible para pautar y estructurar las prácticas extraescolares de los menores. De este modo, muchos de los alumnos entrevistados afirman asistir a la iglesia, particularmente a la evangélica, con regularidad y de forma independiente a las obligaciones y exigencias familiares. Más aún, junto a su papel regulador, la iglesia asume un papel normativo basado en prohibiciones morales (drogas, alcohol, sexo, etc.) que contribuye a alejar a los menores de los riesgos existentes en sus barrios de residencia.

5.2.3. Valoraciones, percepciones y representaciones de ocio

El último elemento a analizar dentro del espacio de ocio se vincula con las propias valoraciones, percepciones y representaciones sociales de los jóvenes. La percepción que los propios jóvenes tienen de sus contextos, prácticas y oportunidades de ocio ofrece una información clave para entender como se configuran sus propias experiencias tanto en el ámbito de ocio como en el escolar. Los dos elementos más significativos en este análisis son los siguientes: por una parte, la percepción que tienen los jóvenes de la falta de oportunidades existentes para desarrollar determinadas actividades de ocio; por otra, la percepción que tienen de las situaciones de discriminación y exclusión en que viven y de los estigmas y prejuicios asociados a sus barrios de residencia.

Por lo que respecta al primer elemento, hay que resaltar la gran conciencia que presentan todos los jóvenes entrevistados sobre la **falta de oportunidades** para realizar determinadas actividades de ocio. Dicha conciencia se vincula con la percepción de sus condiciones de pobreza y de los límites que ello comporta. De hecho, prácticamente todos los alumnos que no realizan actividades extraescolares de tipo institucional expresan su voluntad de llevarlas a cabo y muestran su elevado grado de conciencia sobre los motivos que lo impiden: la falta de recursos financieros por parte de sus familias y la falta de oferta en sus barrios de residencia.

“P. ¿Tú ahora no entrenas a fútbol? R. No P. ¿Y te gustaría? R. sí. P. ¿y se lo dijiste a tus padres? R. si, bueno, mi madre ya me dijo que si yo quiero de verdad ella va a buscar algo para mí, pero el problema es que sólo tenemos el Bolsa Escola allí en casa, y es difícil,

porque muchas escuelas [de fútbol] se tienen que pagar, y claro con el dinero del trabajo, mi padre tiene que pagar agua, luz, teléfono y se acaba casi todo, y todo lo que queda lo pagamos con el Bolsa Escola, y claro es difícil, con el dinero del Bolsa Escola ella hace la compra. Mi madre se encarga de las compras y todo eso y mi padre de las cuentas” (Aldencio, 13 años, 7ª serie).

“Yo le pido a mi madre que me busque un curso, porque si hago un curso después podría trabajar, pero no podemos, no tenemos suficiente para poder hacer un curso, mi madre me dice que cuando pueda lo haré, que seguirá trabajando mucho para que yo lo pueda hacer, pero que ahora no basta, que no tenemos dinero para todo... y a mí me da pena que mi madre tenga que trabajar tanto, porque ella trabaja mucho, y llega a casa muy cansada, también hay días que trabaja en casa, y se pasa todo el rato trabajando” (Joana, 13 años, 7ª serie).

Hay que tener en cuenta, además, que muchos de los alumnos entrevistados son conscientes de que las dificultades existentes para realizar actividades extraescolares pueden disminuir sus oportunidades educativas. En efecto, la imposibilidad de realizar clases de refuerzo escolar u otro tipo de actividades que puedan mejorar sus resultados educativos se presenta para muchos alumnos como un límite para garantizar su éxito escolar y sus posibilidades de inserción futuras en un mercado laboral estable y de calidad.

“A mí me gustaría hacer informática, pero creo que no hay cursos gratuitos, ahora en la escuela va a empezar el Programa Fica Vivo y creo que harán algún curso de informática, pero hasta ahora no había nada, o como mínimo nada que yo supiera. Yo creo que este curso sería muy bueno porque hoy en día para todos los trabajos, así buenos, se necesita saber de informática... y claro yo no sabré nada... nunca he utilizado un ordenador... por eso si ahora hacen este curso será muy bueno para mí, muy bueno” (Nati, 14 años, 8ª serie).

“A mí me gustaría poder hacer clases de refuerzo sobre todo en matemáticas que no me va muy bien. Yo tengo un amiga que lo hace y le va muy bien y a mí también me gustaría poder hacerlo, pero es difícil porque es caro y mi madre no lo puede pagar. R. ¿Entonces, lo has hablado con ella? P. sí, fue idea suya, es ella que me lo dice y a mí también me gustaría mucho, pero de momento no se puede. Ella me dice que cuando pueda, cuando no esté tan apretado, me buscará algo” (Amelia, 11 años, 5ª serie).

La conciencia que tienen los menores respecto a la falta de oportunidades de ocio se refleja también en sus opiniones sobre el contexto en que deben realizar las actividades de tiempo libre. Los peligros asociados a sus barrios de residencia hace que muchos de ellos reclamen, de forma más o menos consciente y más o menos articulada, la necesidad de espacios públicos para poder desarrollar sus actividades. Efectivamente, sus oportunidades de ocio no sólo se ven limitadas por la imposibilidad de realizar actividades extraescolares institucionalizadas sino también por

los riesgos asociados a sus contextos de residencia. La calle es peligrosa y, consecuentemente, limita sus oportunidades.

“P. ¿Y hay alguna actividad que te gustaría hacer y no haces? R. me gustaría jugar a la cometa, esto es lo único que me gustaría hacer y no hago, porque murió un chico jugando a cometa y es peligroso. P. ¿pero, cómo, qué pasó? R. Pues... bueno, estaban ahí jugando en la calle y pasó un coche y atropelló a un chico y no era el primero... Y de ahí mi madre me ha prohibido jugar” (Nerea, 13 años, 7ª serie).

“A mí me gustaría poder jugar más con mis amigos, a fútbol. Eso es lo que más me gustaría. Pero en la calle hay muchos peligros, chicos que van con pistolas, peleas, droga y todo eso. Y entonces mi padre no me deja salir porque dice que es muy peligroso. Entonces eso es lo que más me gustaría, poder salir a jugar” (Marcio Antonio, 13 años, 6ª serie).

Por lo que respecta al segundo elemento, la situación existente entre los alumnos entrevistados es mucho más diversa y heterogénea. La edad de los propios alumnos, las experiencias que han vivido en su tiempo de ocio y las propias características de la pobreza familiar explican, entre otros elementos, los diferentes grados de conciencia respecto a las situaciones de **discriminación y estigmatización** existentes. La percepción de las situaciones de discriminación, además, varía según las variables que entren en juego. Es decir, algunos jóvenes perciben situaciones de exclusión en ámbitos de acción concretos, como la diversión o el trabajo; otros, en cambio, perciben la exclusión como una consecuencia del estigma existente hacia la población pobre en general y hacia los *favelados* en particular. Desde este punto de vista, la exclusión no se limita a las dificultades para acceder a determinadas actividades y/o servicios sino que se extiende a todas las áreas posibles de actividad. Finalmente, hay que tener en cuenta la diversidad existente en las causas que los jóvenes atribuyen a las situaciones percibidas de exclusión. Para unos, la causa es claramente la segregación urbana y espacial. Una segregación, que no sólo limita y condiciona sus posibilidades de ocio, sino también sus posibilidades de movilidad social. Para otros, en cambio, la causa aparece más diluida y en sus universos simbólicos no aparece necesariamente la desigualdad social como elemento explicativo de sus limitaciones estructurales. A pesar de la diversidad existente en las percepciones sobre las situaciones de discriminación y estigmatización, todos los jóvenes entrevistados son conscientes de que su situación de pobreza les coloca en una posición de desventaja para acceder a ciertos beneficios y derechos sociales. A continuación veremos algunos de los ejemplos más significativos en este sentido.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que todos los jóvenes entrevistados son conscientes de su situación de exclusión respecto a los espacios de diversión. El hecho de ser pobre y de vivir en la *favela*, se presenta para los jóvenes como una clara limitación para sus actividades de ocio.

Saben que sus opciones de ocio están claramente condicionadas por el contexto y que, por tanto, algunos espacios de diversión no están a su alcance. Los cines, los centros comerciales o los bares aparecen como espacios cerrados para ellos. Espacios inexistentes en sus lugares de residencia. Y espacios que, a su vez, representan los privilegios que ostentan los jóvenes de otras clases sociales.

“Al centro sólo vamos así, una vez cada mucho, ¿sabes? Porque se tiene que pagar pasaje [de autobús] y no da. P. ¿Pero cuando vais al centro qué hacéis? P. ah, pues nada, pasear ir al parque... A mí el parque me gusta mucho.. Y...eso, nada más, pasear por ahí... todo lo otro se tiene que pagar. P. ¿Qué tipo de cosas se tienen que pagar? R. ah pues todo, todo...P. ¿Y a ti hay algo especial que te gustaría hacer en el centro? R. ¿cómo? ¿Si no se tuviera que pagar? P. si, por ejemplo. R. ahh, pues... si, a mí... a mí me gustaría ir al cine. Eso me encantaría! Yo veo a los chicos, ahí en la puerta haciendo cola y... eso sí que me da envidia, eso me encantaría... pero qué va, qué va, es muy difícil, es muy caro...” (Gilberto, 15 años, 8ª serie).

En segundo lugar, hay que destacar que los jóvenes entrevistados reconocen su situación de exclusión en el mercado laboral. Sobre todo aquellos que viven en *favelas*, son conscientes de que existe discriminación para acceder al mercado laboral y especialmente para acceder a un mercado laboral estable y de calidad. Esta discriminación, además, se explica precisamente por su lugar de residencia, y por los estereotipos que este lugar lleva asociados. Por una parte, hay plena conciencia de que en las *favelas* hay pocas ofertas laborales y las que hay se caracterizan por la informalidad y la precariedad. Por otra parte, se percibe una situación de discriminación para acceder a las oportunidades laborales de otras partes de la ciudad, precisamente por el estigma asociado su origen social y residencial.

“Si tú vas a un sitio de trabajo y les dices que eres de la *favela* no te van a contratar, porque yo ya he visto esto con otra gente, gente de aquí de la *favela* que había estudiado y que no encontraba trabajo en la ciudad. P. ¿y por qué crees que pasa esto? R. No lo sé, pero es así, me lo ha dicho mucha gente... sólo ver que somos de aquí y ya no nos quieren...” (Joao, 14 años, 7ª serie).

“P. ¿Crees que es difícil encontrar trabajo? R. ¿para gente como nosotros? P. bueno para la gente en general. R. para la gente en general no sé, pero para nosotros sí, porque aquí en el barrio no hay trabajo y además si tienes la ficha sucia por cualquier cosa nunca vas a poder conseguir un trabajo digno y bueno. Además hay mucha gente que no quiere cogernos a nosotros para trabajar, porque dicen que venimos de la *favela* y que no somos de fiar” (Gilberto, 15 años, 8ª serie).

Finalmente, hay que resaltar la percepción de algunos jóvenes respecto a la situación de “exclusión total” que padecen. Es decir, algunos de los jóvenes entrevistados perciben claramente la existencia de un estigma social hacia la población pobre, que engloba sus prácticas, actividades y formas de ser. Un estigma que es la causa de su situación de exclusión social, laboral y residencial. Hay que tener en cuenta, además, que esta conciencia con respecto a las situaciones de discriminación juega un papel fundamental en la estructuración de las actividades de ocio de estos menores y de sus disposiciones y prácticas educativas. El relato que sigue muestra la situación más extrema en este sentido. Jóvenes que se sienten excluidos y que moldean sus prácticas de ocio a partir de esta exclusión. Su identidad se construye precisamente a partir del estigma que se asocia a su condición de pobres y de habitantes de la *favela*.

“Ellos nos ven como a marginales. Nos miran desde lejos y dicen “mira, allí viven los de la *favela*, allí viven los delincuentes”. Para ellos, aquí todos somos ladrones. Si no trabajamos es porque no queremos, ¿sabes? Eso es su forma de verlo todo (...) Cuando vamos [al centro], que no vamos casi nunca, hacemos lo nuestro, pero a veces nos acercamos a ellos y... enseguida se creen que les vamos a robar, es así, siempre pasa lo mismo. Entonces, nos acercamos a ellos y nos reímos (Leandro, 15 años, 8ª serie).

Y cuando la exclusión constituye un lugar común en la vida de los menores, cuando condiciona todas las opciones posibles, cuando se incorpora en las estructuras de pensamiento y de acción, es sumamente difícil concebir la educación como el eje de un futuro mejor. Podemos afirmar, por tanto, que las valoraciones y representaciones sociales que tienen los jóvenes sobre sus oportunidades de ocio constituyen una información esencial para entender sus prácticas, opiniones y disposiciones frente a la educación.

5.2.4. En síntesis: los efectos multidimensionales de la pobreza en el ámbito de ocio

El análisis realizado pone en evidencia la diversidad de manifestaciones de la pobreza en el espacio de ocio de los menores. Las opciones, oportunidades, prácticas y percepciones del tiempo libre están, claramente, moldeadas y condicionadas por la pobreza. Esta situación, a su vez, genera impactos diferentes y desiguales sobre las oportunidades educativas de los menores y sobre sus prácticas y disposiciones en el espacio escolar. Las actividades realizadas durante el tiempo extraescolar no sólo juegan un papel fundamental en la configuración de la identidad de los menores. Paralelamente abren o cierran oportunidades para el desarrollo educativo de los menores. Como explicamos anteriormente, la población de estudio de esta investigación sólo permanece cuatro horas al día en la escuela. El tiempo extraescolar, por tanto, no sólo tiene un gran peso cuantitativo en su día a día, sino que adquiere un gran valor cualitativo para entender cómo se configuran sus disposiciones escolares. Lo que parece claro a raíz del análisis realizado

es que para ampliar las oportunidades educativas de los estudiantes pobres es necesario intervenir en sus barrios de residencia, incrementando sus posibilidades de realizar actividades extraescolares y reduciendo los riesgos contextuales que no sólo condicionan y limitan sus actividades, expresiones y opciones de ocio, sino también sus posibilidades de desarrollo educativo.

Queremos concluir este apartado identificando, de nuevo, **cinco grandes tipos o modelos de ocio** que permitan reflejar los diferentes efectos de la pobreza sobre el ámbito de ocio de los menores. Del mismo modo que en el ámbito familiar, se trata de modelos ideales. Su vocación es analítica y explicativa y, evidentemente, existen diferencias entre los menores pertenecientes a cada tipología. Los cuatro modelos definidos son las siguientes:

1. **Ocio institucionalizado** 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 estructurado.** En este modelo se agrupan todos aquellos menores que a pesar de no desarrollar sus actividades de forma institucionalizada, practican y experimentan un tipo de ocio estructurado y alejado del riesgo. Las actividades realizadas por los menores dentro de este modelo pueden variar de forma significativa, pero todas ellas se caracterizan por la existencia de patrones estables y regulares. Las prácticas de ocio de tipo infantil y juvenil ocupan un lugar muy importante en este modelo. Es decir, el juego, la diversión y los amigos ocupan un papel central en el tiempo libre. De este modo, podemos afirmar que en este modelo existe algún mecanismo de protección frente a la pobreza que sigue permitiendo a los niños ser niños y a los jóvenes ser jóvenes. No hay que olvidar que, precisamente, uno de los efectos de la pobreza es que a menudo obliga a los niños a ser niños. La posibilidad de poder desarrollar un ocio infantil y juvenil, a pesar de vivir en condiciones de pobreza, por tanto, tiene la potencialidad de repercutir positivamente sobre la educación de los menores.
3. **Ausencia de ocio.** Este modelo se caracteriza precisamente por la ausencia de ocio. Se trata de alumnos que presentan fuertes límites para poder desarrollar su tiempo libre en base a la diversión y/o a la realización de actividades lúdicas y/o educativas. Esta

situación se debe fundamentalmente a dos causas. Por una parte, se asocia con los límites y riesgos del contexto y con la consecuente restricción del espacio de ocio al espacio familiar. Es decir, se trata de alumnos con fuertes prohibiciones familiares para realizar actividades debido al miedo frente a los peligros de estar en la calle y a la imposibilidad de realizar otro tipo de actividades. En algunos casos, el miedo al contexto y la limitación del ocio proviene también del propio menor y no exclusivamente del control familiar. Por otra parte, se vincula con la necesidad de los menores de realizar un trabajo para colaborar financieramente con su familia. Un trabajo que, en cualquier caso, se aleja de situaciones de riesgo y de explotación. Es decir, un tipo de trabajo que a pesar de limitar las posibilidades de diversión del menor, no genera situaciones de riesgo para su desarrollo personal y educativo. Los alumnos que forman parte de este modelo, por tanto, muestran una mayor incidencia de la pobreza en sus espacios de ocio que los dos anteriores. La ausencia de ocio, sin embargo, presenta también mecanismos de protección frente a los riesgos de la pobreza, derivados del control, en el primer caso, y de la regulación, en el segundo.

4. **Ocio abandonado.** En esta modelo 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”. Es decir, la falta de referentes y la falta de protección es la característica común para explicar los modelos de ocio de estos alumnos. Un modelo que sitúa a los menores en una situación de fuerte vulnerabilidad.
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 niños y jóvenes 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), las prácticas “ilícitas” o la existencia de trabajos peligrosos caracterizan el tiempo libre de estos menores. La forma de experimentación de estas situaciones puede ser diversa en función de los casos: 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. Este modelo de ocio es el que presenta más riesgos para el desarrollo de las prácticas educativas de los menores y en base al cual se pueden desarrollar modelos de posicionamiento educativo basados en la “cultura anti-escolar”.

6. Escuelas y pobreza

“Fueron llegando y entrando sin pedir permiso. Hicieron su aparición en nuestras escuelas. Al principio no tenían rostro. Eran palabras abstractas: pobreza, marginalidad, exclusión. Poco a poco se descubrieron, las vimos de cerca. Tienen el rostro de la escuela: “escuelas pobres”, “escuelas en los márgenes”, “refugio escolar”. Tienen un nuevo rostro: maestros pobres, recursos didácticos pobres, suelos pobres. Las vemos en los cuerpos de tantos niños y niñas que llegan cada día a las aulas” (Prólogo de Miguel González Arroyo; en: Redondo, 2004: 13)

Este capítulo pretende analizar los efectos de la pobreza sobre los centros educativos y sus repercusiones sobre las oportunidades de desarrollo y éxito escolar del alumnado. El objetivo del análisis, por tanto, es doble: por una parte, pretende analizar cómo la pobreza afecta a las escuelas, reflejándose en sus prácticas, estrategias y modelos de intervención; por otra, pretende explorar los efectos de diversos modelos escolares sobre las posibilidades de desarrollo educativo del menor. Con esta finalidad, el capítulo se estructura en tres apartados: en el primero se analizan las condiciones estructurales que marcan las condiciones de posibilidad de las escuelas estudiadas; en el segundo, se estudian las prácticas y estrategias desarrolladas por los diversos centros educativos por lo que se refiere a cuestiones pedagógicas, de organización y de participación; en el tercero y último, se exploran las percepciones, valoraciones y representaciones sociales de los diferentes agentes escolares sobre diversos aspectos vinculados con la pobreza y la educación. De forma transversal a los tres apartados se analizan los efectos de diferentes configuraciones escolares en las oportunidades educativas del alumnado.

6.1. Las condiciones estructurales de las escuelas

Las condiciones estructurales de las escuelas estudiadas vienen marcadas por los propios criterios de selección y se concretan en dos grandes factores: la composición social del centro y la red educativa a la que pertenecen. Ambos elementos marcan las condiciones de posibilidad de los centros. Establecen los límites de lo posible. El primer factor muestra las características y el perfil del alumnado del centro e indica el nivel de pobreza al que tiene que hacer frente la institución escolar. El segundo, refleja la política educativa de las escuelas estudiadas así como las condiciones de trabajo del profesorado. En este sentido, sólo el primer factor es un efecto de

la pobreza. Es decir, la red administrativa es una condición estructural de las escuelas que no se vincula con sus condiciones de pobreza. El impacto de la pobreza en la escuela desde el punto de vista estructural se refleja exclusivamente en su composición social. El hecho de contemplar ambos factores en esta dimensión de análisis, sin embargo, se debe a la necesidad de estudiar paralelamente las condiciones “sociales” de las escuelas con sus condiciones “pedagógicas” y “profesionales”. Es en la interacción entre el grado de pobreza de la escuela, sus propuestas de política educativa y las condiciones laborales de su profesorado en que se establecen las condiciones de posibilidad de los centros educativos.

6.1.1. La composición social de centro: escuelas de pobres y escuelas para pobres

En primer lugar, y por lo que se refiere a la composición social de centro, puede identificarse una diferencia clara entre las tres escuelas estudiadas. La escuela 1 y la escuela 2 pueden definirse como “*escuelas de pobres*”, ya que la mayor parte de sus estudiantes viven en condiciones de pobreza. La escuela 3, en cambio, se puede definir como una “*escuela mixta*”, en la medida en que escolariza a estudiantes de diferente clase social, entre los cuales los estudiantes pobres son una minoría. El primer indicador para mostrar esta situación es el número de **alumnado de la escuela que es beneficiario del Programa BE**. Como se puede observar en la tabla que sigue, en las escuelas 1 y 2 más de un 30% del alumnado es beneficiario del programa. En cambio, en la escuela 3, dicho porcentaje no llega ni siquiera al 5% del total.

Tabla 9. Composición social de centro en función del alumnado BE.			
	Total alumnado	Total alumnado beneficiario del Programa BE	Porcentaje de alumnado del Programa BE en relación al total
Escuela 1	1527	570	37'3%
Escuela 2	965	304	31'5%
Escuela 3	1050	44	4'2%

Fuente: Elaboración propia con información interna de las escuelas

A pesar de que el número de bolsistas sea un indicador clave para mostrar el nivel de pobreza de la escuela, es un indicador insuficiente para reflejar la realidad de las escuelas estudiadas por lo que se refiere a su composición social. Es decir, el porcentaje de población pobre en las tres escuelas analizadas no coincide exactamente con el que refleja este indicador. Los motivos de esta distorsión son los siguientes, por una parte, hay que recordar que el Programa BE sólo atiende a alumnos de 6 a 15 años de edad, esto es, a alumnos de educación primaria. De este modo, el porcentaje presentado refleja una realidad un poco distorsionada en la medida que se calcula en relación al total de alumnado de la escuela y no en relación al total de alumnado

susceptible de ser beneficiario del programa, es decir, aquel que está escolarizado en educación primaria. La oferta educativa de las tres escuelas estudiadas es la siguiente:

Tabla 10. Oferta educativa de las escuelas estudiadas.			
	Alumnado de educación primaria	Alumnado de educación secundaria	Alumnado total
Escuela 1	1527 (a)	0	1527
Escuela 2	652	313	965
Escuela 3	630 (b)	420	1050

Fuente: Elaboración propia. (a) El último curso de educación primaria de la escuela 1, esto es, la 8ª serie, sólo se ofrece en el turno nocturno. (b) La escuela 3 sólo ofrece el último ciclo de educación primaria. Es decir, de 6ª hasta 8ª serie.

La escuela 1 no ofrece educación secundaria, con lo cual el porcentaje de alumnado beneficiario del Programa BE en relación al total de alumnado se ajusta al criterio establecido. En los otros dos casos, sin embargo, es necesario considerar el porcentaje de alumnado bolsista en relación al total de alumnado que estudia educación primaria y no en relación al total de alumnado de la escuela como se hizo anteriormente. Teniendo en cuenta este factor, el resultado que se presenta es el siguiente:

Tabla 11. Composición social de centro en función del alumnado BE matriculado en educación primaria.			
	Total alumnado de educación primaria	Total alumnado beneficiario del Programa BE	Porcentaje de alumnado del Programa BE en relación al total de alumnado de educación primaria
Escuela 1	1527	570	37'3%
Escuela 2	652	304	46'6%
Escuela 3	630	44	6'9%

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, el porcentaje de alumnado pobre que aparece en cada escuela utilizando este criterio es mayor al que se indicó inicialmente, llegando casi a un 50% en una de las escuelas estudiadas.

Por otra parte, hay que destacar que no todos los alumnos pobres son beneficiarios del Programa BE. Este programa se dirige, precisamente, a los más pobres entre los pobres y, por tanto, hay alumnos que a pesar de ser pobres no reciben esta ayuda financiera. En este sentido, consideramos que uno de los indicadores centrales para reflejar de forma precisa el nivel de

pobreza de la escuela es el **tipo de barrio** en el que ésta se localiza. Las escuelas situadas dentro de las *favelas* (escuelas 1 y 2) son evidentemente escuelas de pobres. Sólo la población que vive en la *favela*, la población pobre y extremadamente pobre, acude a la escuela. Las escuelas situadas en otro tipo de barrios (escuela 3), en cambio, no sólo reflejan un tipo de alumnado (más o menos) acorde con el perfil social de la zona de procedencia, sino que potencialmente amplían las oportunidades para que accedan a la escuela alumnos de otros barrios cercanos. Los tres relatos que siguen ilustran perfectamente el efecto del barrio en la composición social del centro:

“Todos los alumnos de esta escuela son pobres, todos. Algunos están mejor que otros, claro, pero todos viven en condiciones de pobreza. Yo diría que el 100% de los alumnos son carentes. Piensa que este barrio se considera como uno de los lugares más pobres de Brasil entero, entonces es una comunidad muy carente, donde el desempleo es muy grande, el nivel cultural, de alfabetización y de escolarización de los padres es muy pequeño...”
(Directora Escuela 1).

“P. ¿Cuál diría que es el porcentaje de alumnado pobre de la escuela? R. Pues... así estadísticamente no te lo sé decir... pero todos nuestros alumnos son pobres. Todos son de aquí, del barrio. Y ya puedes ver como es... Nuestros alumnos viven en unas situaciones...muy duras. Las situaciones que ellos viven en casa son muy duras, padres que pegan a los hijos, hijos que pegan a los padres, usan mucha droga... Es su medio de vida. Muchos alumnos de la escuela tienen problemas de drogas, lo ves sólo en su físico”
(Directora Escuela 2).

“La realidad de aquí es muy diferente que la de las escuelas de periferia, mucho. A pesar de que en los últimos años la clientela de esta escuela se ha modificado mucho, sigue siendo muy diferente a las escuelas de la periferia, es una escuela que aún tiene un perfil de escuela de clase media. Tal vez por su situación geográfica, por su barrio, por la comunidad a la que atiende... aquí se reciben alumnos del Bolsa Escola y de la periferia también, pero la gran mayoría son de un perfil medio, viven en la zona” (Profesora de historia. Escuela 3).

El hecho de que la escuela se localice dentro de una *favela* no sólo refleja (y condiciona) la composición social del centro educativo. A su vez, se convierte en un potente factor de segregación educativa. La segregación urbana y residencial que caracteriza a las *favelas* se convierte en segregación escolar. Es decir, se genera una estratificación de los circuitos educativos que genera oportunidades diferentes y desiguales tanto para el desarrollo educativo del alumnado como para la implementación de determinadas prácticas y estrategias por parte de la escuela. El contexto escolar, por consiguiente, se configura en un poderoso impacto de la pobreza sobre la educación, tanto desde el punto de vista individual (sobre el alumnado) como desde el punto de vista institucional (sobre las escuelas).

En efecto, la segregación escolar no sólo tiende a generar diferentes circuitos de calidad educativa para diferentes clientelas (Braslavsky, 1985; Aguerro, 1993; Tedesco, 1993; Tiramonti, 2004; Veleda, 2005; etc.), sino que a su vez limita las posibilidades del espacio escolar para actuar como espacio de socialización heterogéneo (Katzman, 2001). En algunas escuelas es prácticamente inexistente el contacto entre diferentes clases sociales dentro del propio centro educativo. Y ello limita las oportunidades de desarrollo del propio alumnado. La composición social heterogénea de las escuelas no sólo puede contribuir a ampliar la red de contactos familiares, sino que puede fomentar la interacción cotidiana entre niños y niñas de diferentes clases sociales, puede contribuir a crear vínculos de solidaridad y puede intervenir en los niveles de cohesión social. De hecho, numerosos autores han estudiado y demostrado la existencia de desigualdades educativas vinculadas con la composición social del centro educativo. El rendimiento escolar, los resultados de aprendizaje y las propias expectativas del alumnado están condicionadas por el contexto en que se desarrollan los procesos educativos y, particularmente, por el grado de homogeneidad social de la escuela (Duru-Bellat, 2002; Dupriez y Dumay, 2004; Ferrer et al., 2006; etc.). En este sentido, la composición social de la escuela es un efecto claro de la pobreza sobre la educación, ya que condiciona las oportunidades de desarrollo y éxito escolar de los menores. Coincidimos plenamente con Ruben Katzman (2001) cuando señala lo siguiente:

“Parece evidente que el sistema educativo mal puede estar habilitado para contribuir a levantar la hipoteca social de pobreza y desigualdad, y para contrapesar la creciente segmentación laboral, si la misma institución está segmentada.(...) Si los ricos van a colegios de ricos, si la clase media va a colegios de clase media y los pobres a colegios de pobres, parece claro que el sistema educativo poco puede hacer para promover la integración social y evitar la marginalidad, pese a sus esfuerzos por mejorar las oportunidades educativas de los que tienen menos recursos” (Katzman, 2001: 176-7).

La composición social del centro no sólo tiene efectos sobre el alumnado. A su vez, genera diferentes estructuras de oportunidad para la propia escuela y, por tanto, se configura como un impacto directo de la pobreza sobre la institución escolar. Los recursos, las necesidades y las posibilidades de aplicar determinadas estrategias educativas están claramente condicionadas por la composición social del alumnado. La propia función docente varía de un tipo de escuela a otra. En efecto, no es lo mismo enseñar en una escuela donde la mayor parte del alumnado es de clase media y, por tanto, dispone en términos generales de las condiciones sociales y familiares para hacer frente a las prácticas educativas, que enseñar en una escuela donde la mayor parte del alumnado es pobre e incluso vive en condiciones de miseria. Las dificultades de aprendizaje, la infrecuencia escolar, la deserción o la falta de motivación de los estudiantes son problemas comunes en las “*escuelas de pobres*”. Evidentemente, no se trata de problemas “exclusivos” del

alumnado pobre, pero al ser situaciones que se asocian fuertemente con las condiciones sociales tienden a verse sobre-representadas en este tipo de escuelas. Esta situación, por tanto, genera nuevos retos y necesidades a la institución escolar que a veces son difíciles de abordar con los recursos financieros y humanos disponibles. Los relatos que siguen muestran precisamente algunas de las problemáticas que debe afrontar la institución escolar como reflejo de la composición social del alumnado:

“Sí que hay dificultades, no te voy a decir que no, pero mira, en relación con las condiciones de vida, en relación a lo que estos niños viven en su casa, en relación a las dificultades que ellos pasan yo incluso diría que no. A ver, si comparamos el aprendizaje de estos niños con los de niños de escuelas privadas que tienen acceso a todo, ahí sí claro! Está claro que los de aquí tienen más dificultad, esta escuela sólo atiende a alumnos pobres y eso, claro, se nota en el nivel general de aprendizaje” (Vicedirectora Escuela 1).

“Hay mucha rotación de alumnos, entonces llegan personas a mitad de curso, alumnos que estaban en el interior y se mudaron aquí o que estaban en otro barrio y vinieron aquí por problemas financieros o de drogas...muchas familias que cambian de residencia, que se desplazan para intentar mejorar sus condiciones de vida, entonces entran y salen alumnos nuevos constantemente. El problema familiar, el nivel socioeconómico, las familias completamente desestructuradas... todo esto trae problemas dentro de la clase y le dificulta su trabajo [al profesor]...” (Directora Escuela 2).

Como se puede observar en los relatos, las condiciones sociales en que vive el alumnado se reflejan claramente en el centro educativo, generando nuevas necesidades y problemáticas. Se necesitan más recursos para poder atender todas las dificultades de aprendizaje existentes; se necesita intervenir fuertemente en aspectos asistenciales, ofreciendo comida y asistencia médica a los alumnos, entre otros aspectos; se necesita más tiempo para poder cubrir todas las necesidades del alumnado; y así sucesivamente. En este contexto, parece claro que las posibilidades de la escuela para desarrollar determinadas propuestas pedagógicas y organizativas están condicionadas por su composición social. Y, evidentemente, las propuestas de intervención de las escuelas siempre deberían adaptarse a las características de sus estudiantes. Tal como afirma Miguel González Arroyo, “cuando la infancia no es la misma, el conocimiento escolar no podrá ser el mismo. Ni el currículo, ni las didácticas, ni la organización de los tiempos escolares, ni nuestras competencias profesionales podrán ser las mismas” (Prólogo de Miguel Fernández Arroyo; en: Redondo, 2004: 15). Pero en las “*escuelas de pobres*” no se trata de una adaptación únicamente voluntaria y necesaria, sino que a menudo se convierte en una constricción, en un límite para poder desarrollar procesos educativos en las mismas condiciones que en las escuelas de otros sectores sociales y con otra composición social. De hecho, la necesidad de ampliar el tiempo diario de escolarización de los alumnos se

presenta como una reivindicación común del personal de las escuelas de periferia. Como un requisito para poder ampliar las oportunidades educativas de su alumnado.

“Por ser alumnos con diversas carencias, yo creo que la escuela pública debería ser integral para poder dar condiciones a estos alumnos es imprescindible un tiempo mucho mayor. Porque el alumno de escuela privada o de clase más alta, va a tener acceso a todo esto, a informática, a clase de arte, de música, de todo, va a tener estas posibilidades garantizadas o dentro o fuera de la escuela, mientras que los nuestros [nuestros alumnos] tienen todas estas posibilidades limitadas. Entonces una escuela integral va a poder intervenir a parte de en la parte pedagógica y didáctica, a parte de intervenir en la educación formal, vas a poder realizar otras actividades que permitan desarrollar todas sus otras habilidades (...) La escuela pública actual no ofrece todas las condiciones necesarias para el pleno desarrollo de este alumno y por eso creo que es necesaria la escuela integral, para posibilitar el desarrollo de todas las habilidades de los alumnos y para darle paralelamente la educación formal a la que tiene derecho” (Vicedirectora Escuela 1).

En definitiva, la composición social de centro se presenta como una característica estructural de los centros educativos que no sólo condiciona las disposiciones y prácticas educativas del menor, sino que a su vez condiciona las posibilidades de intervención de la propia escuela. La composición social, por tanto, refleja uno de los efectos más significativos de la pobreza sobre la educación, tanto desde el punto de vista individual (alumnado) como institucional (escuela).

6.1.2. La red administrativa: propuestas pedagógicas y condiciones laborales

El segundo elemento a tener en cuenta respecto a las condiciones estructurales de los centros educativos es la red administrativa de la que forman parte. Tal como se explicó en el capítulo 4, la responsabilidad de la educación pública brasileña está dividida entre municipios y estados. Ambas redes presentan diferencias significativas tanto por lo que se refiere a las condiciones laborales del profesorado como por lo que atañe a sus propuestas pedagógicas globales. Dichas diferencias condicionan claramente las prácticas y estrategias pedagógicas y organizativas aplicadas en la escuela. En primer lugar, abordaremos las diferencias de política educativa y pedagógica que orienta el trabajo en ambas redes. Posteriormente, haremos referencia a las condiciones laborales existentes en ambas redes.

La política educativa de la red municipal de Belo Horizonte se basa en la propuesta de la *Escuela Plural*, un programa de reforma educativa integral, aplicado en todas las escuelas municipales de la ciudad desde 1995. Dicha propuesta, inspirada en los presupuestos de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo española (LOGSE, 1990), se aplicó con la finalidad explícita de avanzar hacia la construcción de una escuela inclusiva y propuso una

reforma global de todo el sistema educativo que incluyó el sistema de evaluación, la organización escolar, las prácticas pedagógicas y la definición curricular. La finalidad básica de la *Escuela Plural* es romper con las estructuras excluyentes que actúan dentro del sistema educativo, construyendo una escuela inclusiva que respete las necesidades y tiempos específicos de los diferentes sujetos involucrados en el proceso educativo (Dalben, 2000). Para ello, la *Escuela Plural* se basa en tres ejes de intervención: organización escolar, evaluación y currículum.

La característica más significativa de la reforma desde el punto de vista de la organización es la sustitución de los cursos (series en la terminología utilizada en Brasil) por ciclos escolares. De este modo, la educación primaria se divide en tres grandes ciclos, inicial, medio y superior. Estos ciclos pretenden garantizar tanto la socialización del alumnado con su grupo de edad, como la ampliación del tiempo disponible de aprendizaje, en función de los diversos ritmos, tiempos y necesidades existentes. Con esta reforma, además, la etapa de educación primaria se amplió de ocho a nueve años de escolarización. La edad de entrada a la escuela pasó de los 7 a los 6 años. Paralelamente, la propuesta de *Escuela Plural* establece la edad como criterio único de agrupación del alumnado.

Desde el punto de vista de la evaluación, la *Escuela Plural* elimina los mecanismos tradicionales de suspenso y repetición e introduce la promoción automática entre los niveles del mismo ciclo. Bajo este esquema, el alumnado sólo puede repetir curso por motivos de infrecuencia escolar, mientras que a final de ciclo se permite la repetición por cuestiones cognitivas y de falta de aprendizaje. Paralelamente, la *Escuela Plural* sustituye la metodología de evaluación cuantitativa por una metodología cualitativa, que contempla de forma integral los diferentes ámbitos de desarrollo del alumnado: cognoscitivos, relacionales, actitudinales, etc. Las notas numéricas, por tanto, son sustituidas por conceptos que permitan evaluar la evolución global del alumnado.

En el campo curricular, la *Escuela Plural* pretende combinar la comprensividad con la diversidad de la oferta educativa. Para ello, una vez garantizados los parámetros curriculares mínimos que establece el Ministerio Nacional de Educación, se permite que cada escuela desarrolle sus propios proyectos pedagógicos y curriculares. Unos proyectos que deben estar adaptados a las necesidades y a las realidades particulares de cada escuela. Se trata, por tanto, de una propuesta curricular basada en la pedagogía por proyectos y los centros de interés, que implica el trabajo colectivo por parte del profesorado.

Todas las escuelas municipales de Belo Horizonte, por consiguiente siguen, o deberían seguir¹¹⁸, los siguientes principios: organización por ciclos y agrupación por edad; evaluación cualitativa, continua y con promoción automática dentro de un mismo ciclo; y trabajo a partir de proyectos adaptados a las necesidades del alumnado. Para hacer posible esta propuesta, la *Escuela Plural*, implementa los siguientes mecanismos: 1) disminuye la ratio profesorado-alumnado¹¹⁹, b) amplía los tiempos de reunión pedagógica¹²⁰, c) aumenta el tiempo del profesorado para trabajar en proyectos o para dar atención individualizada (o en subgrupos) al alumnado más necesitado¹²¹, y d) refuerza la formación docente, facilitando su capacitación continuada. Estos mecanismos, como se puede observar, no sólo se vinculan con la propuesta de política educativa de la red, sino que a su vez ofrecen una información crucial sobre las condiciones de trabajo del profesorado. Volveremos sobre este punto posteriormente.

La política educativa de la red estatal es completamente diferente a la de la red municipal. Si en la red municipal el eje teórico de la reforma es la equidad educativa, en la red estatal el eje de la reforma es la gestión y la calidad, dando una centralidad especial a la excelencia académica. De hecho, la política educativa de la Secretaría Estatal de Educación de Minas Gerais (SEE-MG) se enmarca dentro de las orientaciones de reforma educativa y las prioridades de acción marcadas por la agenda educativa global en la década de los noventa y muestra una fuerte congruencia con las propuestas educativas de la mayoría de organismos internacionales en este ámbito (Tarabini y Valiente, 2004).

Las directrices generales que orientan la política educativa de la secretaría estatal de educación de Minas Gerais se engloban en un documento editado en abril del 2003 bajo el gobierno de Aécio Neves (PSDB): “*La educación pública en Minas Gerais -2003/2006, el desafío de la*

¹¹⁸ Hay que tener en cuenta que la implementación del Programa *Escuela Plural*, del mismo modo que ha ocurrido con la implementación de la LOGSE en el estado español, no se ha adecuado siempre a los objetivos previstos y lejos de haberse conseguido una implementación plena de la propuesta, se manifiesta aún –a pesar de los años transcurridos desde su implementación- mucha heterogeneidad y reticencia frente a la misma. Los principales motivos para entender esta heterogeneidad son dos: por una parte, las reticencias políticas de determinados colectivos de profesores más proclives a un modelo educativo de “tipo tradicional”; por otra parte, los problemas prácticos derivados de la propia aplicación del proyecto (Tarabini y Valiente, 2004).

¹¹⁹ Para garantizar los espacios de trabajo colectivo entre el profesorado, la red municipal de educación trabaja con la lógica 1.5 que significa trabajar con el 50% más de profesorado en relación al número mínimo establecido por el total de alumnos.

¹²⁰ En el momento que se realizó el trabajo de campo de esta investigación, el tiempo específico de las escuelas municipales destinado a reuniones pedagógicas estaba paralizado en toda la red. Esta paralización fue una fuente de críticas recurrentes en todas las entrevistas realizadas. Actualmente, este tiempo se ha vuelto a reestablecer. Consecuentemente, no se incluyen en el análisis las críticas y reflexiones del profesorado sobre la eliminación del tiempo de reunión pedagógica.

¹²¹ El tiempo lectivo del profesorado bajo la *Escuela Plural* incluye un tiempo específico de proyecto. De los 20 módulos o aulas semanales, 14 se destinan a estar en clase y los otros se destinan a la formación del profesor, a la participación en reuniones y a la atención individualizada de alumnos con retraso de aprendizaje en relación al ciclo en que se encuentran

calidad (SEE-MG, 2003). Dicho documento se publicó como respuesta a varios informes que demostraban el bajo rendimiento educativo de los estudiantes del estado de Minas Gerais y se orientó, precisamente, a desarrollar medidas que permitieran aumentar de nuevo los resultados escolares de los estudiantes de las escuelas estatales de la región. El objetivo central bajo el cual se diseñó la política educativa estatal, por tanto, fue mejorar la calidad del sistema educativo, como condición *sine qua non* para mejorar los resultados académicos de sus alumnos. Dichos objetivos, quedaron claramente plasmados en lo que puede considerarse el programa estrella de la administración educativa estatal: el **Programa ProQualidade**. Dicho programa se empezó a implementar a partir de 1994, gracias a un acuerdo financiero con el Banco Mundial. La finalidad del programa era conseguir una mejora general del rendimiento del sistema educativo, que permitiera acabar con el fracaso escolar y reducir los elevados índices de repetición y abandono escolar que se registraban en la red educativa estatal. Para ello, el programa atribuyó una atención especial a la mejora de la eficiencia educativa y formuló una nueva política de gestión del sistema, basada en la optimización de los recursos utilizados en el proceso educativo (Andrade Oliveira y Teixeira Duarte, 1997).

Para alcanzar estos objetivos, el *Programa ProQualidade* se basó en cinco grandes componentes o sub-proyectos: 1) refuerzo de la gestión del sistema educativo, a través de la evaluación del rendimiento tanto del sistema educativo como un todo, como del alumnado en particular; 2) mejora de la infraestructura y la gestión de la escuela, a partir del apoyo al programa de descentralización escolar de la Secretaría Estatal de Educación, que da autonomía a las escuelas en los ámbitos pedagógicos, administrativos y financieros. Con este objetivo, el *Programa ProQualidade* aplica los siguientes mecanismos: aplicación de programas de formación de personal directivo, orientado a potenciar su perfil como gerentes o administradores escolares, creación de equipos de apoyo para facilitar la administración escolar y desarrollo de Planes de Desarrollo Escolar, destinados a buscar soluciones a los problemas de baja productividad escolar; 3) desarrollo curricular, basado en la aplicación de programas de capacitación del profesorado y la creación de *Centros de Referencia de Educación* dentro de la red estatal; 4) provisión de materiales innovadores de enseñanza y aprendizaje; y 5) reorganización de la red escolar, a través de la racionalización del espacio físico y el uso eficiente de las instalaciones (Duarte, 2004)¹²².

¹²² Desde el año 2000, el programa ProQualidade no existe como tal. Sin embargo, se mantienen todos sus componentes principales en forma de proyectos independientes y ha sido la base para desarrollar los programas que orientan la política educativa actual de la red estatal. El préstamo total del BM al programa ProQualidade ascendió a 150 millones de dólares (WorldBank, 1994).

La administración educativa estatal, además, ha impulsado, del mismo modo de la red municipal, una política de ciclos educativos y ha ampliado el periodo de educación primaria a nueve años (el alumnado empieza con 6 años de edad). En cualquier caso, es importante destacar que la propuesta de creación de ciclos establecida en la red estatal se define como voluntaria, esto es, cada escuela puede decidir si mantiene el sistema de cursos independientes o si aplica los ciclos educativos y que además las escuelas de la red estatal siguen manteniendo los esquemas tradicionales de evaluación y promoción del alumnado.

Algunos de los programas actuales desarrollados por la Secretaría Estatal de Educación en pro a la búsqueda de la calidad escolar son los siguientes: el *Programa Progestao* (Programa de Capacitación a Distancia para Gestores Escolares), iniciado en Minas Gerais en el año 2004 como proyecto piloto y ampliado a todas las escuelas de la red estatal a partir del 2005, se orienta a preparar al profesorado para ser gestores competentes de su institución escolar (<http://www.consed.org.br/progestao/>); el *Programa Escola Referencia*, iniciado en el 2004 como proyecto piloto en tres escuelas y orientado a conseguir la excelencia de la escuela pública, pretende identificar a aquellas escuelas que destacan por la calidad del trabajo realizado, apoyándolas en la sistematización de sus proyectos educativos y viabilizando su interacción con otras escuelas, de forma que pueda crearse una red de influencias entre escuelas públicas orientadas a la elevar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Actualmente funciona en 223 escuelas de todo el estado (<http://www.educacao.mg.gov.br/>); el *Proyecto Escola Viva, Comunidade Ativa* desarrollado a partir del 2003 y dirigido a aquellas escuelas situadas en áreas de mayor riesgo y vulnerabilidad social con el objetivo de reducir sus niveles de violencia, garantizar su seguridad y apoyarlas en el desarrollo de su Plan de Desarrollo Pedagógico Institucional (PDPI). Actualmente funciona en 189 escuelas del estado, 91 de las cuales están en Belo Horizonte. En todas las escuelas participantes, el estado realiza inversiones adicionales en infraestructura física, en adquisición de recursos didácticos, en seguridad escolar y en acciones de carácter pedagógico (<http://www.educacao.mg.gov.br/>).

La orientación de la política educativa que estructura el trabajo en ambas redes, por tanto, marca diferentes condiciones de posibilidad tanto para el tipo de trabajo desarrollado por la escuela como para el propio desarrollo educativo de los menores. Las escuelas municipales y estatales no sólo se diferencian por sus sistemas de organización, sus modelos curriculares o sus criterios de evaluación y promoción. Paralelamente muestran principios, objetivos y finalidades diferentes que se articulan en diferentes programas y propuestas pedagógicas.

Las diferencias entre ambas redes, sin embargo, no se limitan a cuestiones pedagógicas. Pueden identificarse también diferencias significativas en cuanto a las **condiciones laborales del profesorado**. La primera diferencia se refiere a la estabilidad laboral: mientras que en la red

municipal todos los profesores son funcionarios, en la red estatal la mayoría de personal es contratado. Esta situación, genera que en la red municipal haya mucha más estabilidad laboral que en la red estatal, caracterizada precisamente por la alta rotatividad del personal docente. La segunda diferencia en este ámbito se vincula con los salarios del profesorado, mucho más elevados en la red municipal que en la red estatal. La última diferencia que queremos destacar en cuanto a condiciones laborales del profesorado se refiere a los mecanismos de coordinación docente previstos en ambas redes. Mientras que en la red municipal existen mecanismos predefinidos para el trabajo colectivo del profesorado, en la red estatal estos espacios son inexistentes. Estas diferencias, por tanto, marcan unas condiciones de posibilidad profundamente desiguales para desarrollar el trabajo educativo.

En este contexto, podemos afirmar que la **escuela 3** es la que presenta unas mejores condiciones estructurales para desarrollar estrategias y prácticas educativas inclusivas. A su vez, es el modelo de escuela que presenta más posibilidades potenciales para garantizar el éxito escolar de su alumnado. En efecto, se trata de una escuela con menor incidencia de la pobreza y perteneciente a la red municipal. Consecuentemente, presenta mejores condiciones sociales, pedagógicas y profesionales para desarrollar su propio trabajo y posibilitar el desarrollo educativo del menor. La **escuela 1** se situaría en un punto intermedio, al concentrar un elevado nivel de alumnado pobre y pertenecer también a la red municipal. La **escuela 2** es la que presenta unas condiciones estructurales más difíciles para implementar determinadas prácticas y estrategias educativas y garantizar el éxito escolar de todo su alumnado. El relato que sigue ilustra perfectamente la concentración de dificultades estructurales que caracteriza a la escuela 2:

“Yo hace 5 años que trabajo en la escuela y creo que soy una de las más antiguas de toda la plantilla. Incluso la dirección y los otras supervisoras llegaron después que yo. Entonces este el gran problema, que la gente trabaja un año, dos como máximo y después se va y tenemos que volver a empezar de cero. Esta es una escuela de periferia y por poco que puedan los profesores prefieren trabajar en orto sitio, más cerca de su casa, con menos problemas... además la política del estado no ayuda, porque con los contratos anuales hace muy difícil crear equipos estables. Si la secretaría como mínimo dejara más tiempo para el trabajo colectivo, para las reuniones... podríamos intentar hacer algo más común, más interdisciplinar, pero tal y como está la situación es imposible, nadie tiene tiempo para nada. Hay gente que piensa “si total el año que viene ya no estaré aquí, para qué implicarme”. La verdad es que es complicado. Yo creo que todos nuestros profesores son óptimos, pero las condiciones no ayudan a poder hacer un trabajo... mejor” (Supervisora pedagógica escuela 2).

Las condiciones estructurales, sin embargo, definen las condiciones de posibilidad pero no predeterminan las opciones posibles. Las prácticas, estrategias y valoraciones de los agentes sociales que componen la escuela tienen una importancia crucial para entender como se concretan las posibilidades existentes. En los apartados siguientes intentaremos explorar, precisamente, la concreción de dichas posibilidades en las diversas escuelas estudiadas.

6.2. Prácticas y estrategias escolares: pedagogía, organización y participación

6.2.1. Finalidades, propuestas y proyectos pedagógicos

El primer elemento a tener en cuenta para analizar las prácticas educativas desarrolladas en las escuelas se vincula con sus modelos y propuestas pedagógicas y, en particular, con la existencia y tipo de proyectos pedagógicos aplicados en cada una de ellas. La situación de las escuelas estudiadas respecto a este punto es la siguiente:

La **escuela 1** se caracteriza por desarrollar numerosos proyectos de intervención con el alumnado que pretenden incidir de forma simultánea en sus diferentes ámbitos de desarrollo: cognoscitivo, emocional, relacional, etc. Se trata de una escuela con una concepción amplia de la educación, que articula claramente lo pedagógico y lo social en todas sus propuestas de intervención. Los proyectos pedagógicos desarrollados en la escuela dependen de la iniciativa de los propios docentes y, por tanto, no implican necesariamente a todo profesorado. Según la dirección del centro, esta decisión permite asegurar la implicación efectiva del profesorado en los proyectos aplicados. Hay que tener en cuenta además, que la dirección y la coordinación también impulsan proyectos de su parte y que los proyectos iniciados por un profesor o un grupo de profesores se convierten en “proyectos de escuela”. Es decir, a pesar de que no siempre participen todos los profesores en todos los proyectos aplicados, no significa que éstos queden restringidos a un profesor particular. Surgen de su iniciativa y dependiendo del caso se van ampliando y van implicando a más personal. Hay que destacar, además, que la mayor parte del profesorado del centro hace muchos años que trabaja en el mismo, hecho que facilita el trabajo común entre ellos y el conocimiento de las necesidades del alumnado. Tal como afirma la vicedirectora de la escuela:

“En lo que todos coincidimos es en la importancia que damos al aprendizaje del alumno, es decir, en la importancia de invertir en el alumno para evitar su retraso, para acercarlo a los otros, de una manera gustosa, de una manera que le guste al alumno, que el alumno aprenda pero con gusto, con placer. Y esto es lo que intentamos. Entonces, si me preguntas cuál es

la base de nuestro proyecto pedagógico yo te diría que la base es conseguir que todos los alumnos se sientan parte de la escuela, y conseguir lo mejor de ellos, a partir de este sentirse parte. Lo que nosotros creemos es que si el alumno siente placer por la escuela, si la siente suya, tendrá más facilidad y más voluntad para aprender y eso es lo que intentamos, motivarlos para que sientan que todos pueden llegar al máximo” (Vicedirectora Escuela 1).

El modelo pedagógico de la escuela se basa en una concepción de calidad que vincula excelencia con equidad. En la escuela 1 la calidad educativa se define como una variable absolutamente vinculada con el aprendizaje de todos los alumnos. No hay calidad si no hay oportunidades de aprendizaje para todos y si no se obtienen resultados satisfactorios. A raíz de esta concepción, se considera que la calidad educativa se debe conseguir a través de dos grandes vías: a través de proyectos pedagógicos desarrollados por parte de la propia escuela y orientados a mejorar las oportunidades de aprendizaje del alumnado; a través de proyectos de intervención de la administración educativa que mejoren tanto las condiciones sociales de los alumnos como las condiciones de trabajo de las escuelas. De hecho, el elevado grado de pobreza que caracteriza a la mayor parte del alumnado de la escuela no sólo se considera una dificultad para garantizar el pleno desarrollo educativo del alumno, sino también una dificultad añadida para desarrollar el trabajo de la escuela. En unas condiciones tan extremas de pobreza, tal como señala la vicedirectora de la escuela 1, “se generan situaciones en las que a veces nada es suficiente”.

En este contexto, la escuela desarrolla numerosos proyectos orientados a atender las múltiples necesidades que manifiestan sus estudiantes. Necesidades no exclusivamente escolares, sino también afectivas e incluso alimentarias. Se trata de proyectos que van desde la alfabetización, a la percusión, la música o la meditación. Estos proyectos en general tienen una vocación inclusiva, es decir, se dirigen al conjunto del alumnado. Algunos de ellos, no obstante, se dirigen específicamente a los alumnos con más dificultad o se aplican exclusivamente en un turno escolar, intentando atender las necesidades específicas del alumnado en función de su edad. Todos los proyectos de la escuela se orientan a cumplir dos objetivos simultáneamente: por una parte, presentan un objetivo instrumental, orientado a mejorar las condiciones y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y, por otro, presentan un objetivo expresivo, orientado a mejorar las relaciones, la capacidad de expresión y el comportamiento del alumnado. De forma paralela a este tipo de proyectos, la escuela aplica dos proyectos orientados a la mejora general de la escuela: la sala de juegos y la sala de informática que, a pesar de que aún no está en funcionamiento, fue una demanda de la comunidad escolar. Finalmente, la escuela participa de dos proyectos de intervención pedagógica que provienen tanto del Ministerio de Educación como del Gobierno estatal de Minas Gerais. Estos proyectos se

orientan a incrementar los lazos de la escuela con la comunidad y a disminuir los niveles de violencia existentes en el contexto escolar. En particular, se trata del programa “*Escola Aberta: Educaçao, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*” y del Programa “*Controle de Homicidios, Fica Vivo*”.

El Programa *Escola Aberta* se creó en el 2004 a partir de un acuerdo entre el Ministerio de Educación de Brasil y la UNESCO. Su objetivo es proporcionar espacios socioeducativos alternativos para los alumnos de educación básica de las escuelas públicas localizadas en contextos de riesgo o vulnerabilidad social. De este modo, facilita la apertura de las escuelas durante los fines de semana para desarrollar actividades de cultura, deporte, ocio o formación. Estas actividades no sólo se dirigen al alumnado de la escuela, sino a toda la comunidad (para información detallada del programa ver: <http://www.fnde.gov.br>). El programa *Fica Vivo*, se empezó a implementar en el año 2002 por parte del *Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública* (CRISP) de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir del 2003, el proyecto fue adoptado como política pública de prevención de criminalidad por parte del Gobierno de Minas Gerais, quien se encarga de coordinar el proyecto a través de la Secretaría de Estado de Defensa Social. Su objetivo es reducir el número de homicidios existentes en las áreas más pobres de Belo Horizonte, favoreciendo la organización comunitaria de los jóvenes. Para ello, el programa desarrolla talleres educativos, culturales y de profesionalización para jóvenes de 12 a 24 años de edad. Estos talleres se desarrollan en lo que se consideran los “núcleos de referencia” de los barrios en situación de riesgo social. La escuela 1 es uno de los núcleos de referencia para la aplicación del programa en la *favela* a la que pertenece (para más información ver: http://www.seds.mg.gov.br/eixos_ficavivo.asp).

A pesar de la gran capacidad de intervención pedagógica de la escuela, y de forma sorprendente, ésta no dispone de un proyecto unitario que agrupe los objetivos y finalidades pedagógicas de los diversos proyectos e incluso alguno de estos proyectos no está disponible por escrito. Esta falta de unificación y sistematización es, desde nuestro punto de vista, un límite para asegurar la homogeneidad de criterios de intervención y de acciones pedagógicas por parte de todo el cuerpo docente y disminuye las posibilidades de control de los resultados. Por otra parte, hay que tener en cuenta los problemas que se presentan para conseguir resultados efectivos en el área instrumental. Es decir, la escuela consigue abordar con éxito las cuestiones de orden expresivo y desarrolla una función casi de asistencia social con su alumnado. Sin embargo, existen algunas dificultades para garantizar el aprendizaje efectivo del alumnado. Entre estos factores destaca especialmente el nivel de dificultad social de los estudiantes, la falta de recursos humanos y materiales por parte de la escuela y la falta de articulación de las propuestas pedagógicas de la escuela en un proyecto único, articulado y con capacidad de control de los

resultados. Éste es el efecto más dramático de la pobreza en la institución escolar: el querer y no poder. El predominio de la necesidad de asistencia por encima de la prioridad de enseñanza. O dicho, de otro modo, la dificultad para hacer compatible el desarrollo paralelo de ambas cuestiones.

El modelo pedagógico de la **escuela 2** es completamente diferente al de la escuela 1. No existe ninguna propuesta de intervención pedagógica conjunta entre el profesorado y antes de la llegada de la dirección actual (en el año 2004) no había proyecto pedagógico alguno. Es importante destacar que la directora del centro fue impuesta por la administración educativa frente a la falta de personal de la escuela que pudiera o quisiera asumir el cargo de dirección. Esta situación ha generado muchos conflictos dentro de la escuela, ya que las propuestas de la directora no son aceptadas por el profesorado y manifiestan una posición de rechazo permanente. Este hecho, unido a la elevada rotatividad que caracteriza al personal docente de la escuela hace que exista muy poca cohesión de grupo y que el trabajo colectivo sea prácticamente inexistente. Frente a esta situación, es sumamente difícil aplicar proyectos pedagógicos. Tal como comentan las profesoras de historia e inglés:

“R1. En esta escuela cada uno trabaja en su línea, no hay un trabajo conjunto, a pesar que desde que entró la nueva directora hay un intento de desarrollar una línea más colectiva. R2. Exacto, la mayoría intenta resolver sus problemas individualmente, desde su propia asignatura. A veces nos coordinamos entre dos profesores que trabajamos en el mismo curso, pero es por iniciativa nuestra. No hay trabajo colectivo, no. R1.No hay un proyecto conjunto, no. Yo creo que en esto influye claramente el hecho de no tener el mismo grupo de profesores. Como cada año cambian los profesores es muy complicado tener un proyecto colectivo” (Profesoras historia e inglés. Escuela 2).

Los proyectos pedagógicos que actualmente se aplican en la escuela son de dos tipos. Por una parte, hay proyectos propios de la escuela y, por otro, hay proyectos que provienen de la Secretaría Estatal de Educación. Ambos tipos de proyectos, como comentamos, han sido iniciativa de la actual dirección del centro y, por tanto, no siempre han conseguido la implicación del profesorado. Hay que tener en cuenta, además, que todos los proyectos desarrollados a iniciativa de la escuela se caracterizan por su carácter puntual. Es decir, no son proyectos permanentes, desarrollados con vocación de estabilidad. Tampoco son proyectos con un perfil holista que pretenda incidir transversalmente en el desarrollo de los estudiantes. Se trata de proyectos puntuales, que funcionan en un momento determinado del año y después desaparecen. El objetivo de estos proyectos, además, es exclusivamente de orden instrumental. Se orientan a mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes pero no contemplan las cuestiones de orden expresivo. A modo de ejemplo, uno de los proyectos aplicados por la escuela se denomina “la gran prueba”. Este proyecto funciona únicamente una vez por trimestre

y consiste en realizar una evaluación a todo el alumnado, siguiendo el estilo de las pruebas de ingreso a la universidad. Tal como afirma la directora del centro: “No tenemos que pensar que porque nuestros chicos viven en la *favela*, con elevados índices de violencia, con elevados niveles de analfabetismo, no podemos pensar que por eso ya tienen su futuro marcado, y que no conseguirán nada. Nosotros tenemos que confiar que estos alumnos también podrán hacer la selectividad y entrar a la universidad. Nuestra universidad es muy selectiva, pero yo creo que ellos tienen derecho a saber que ellos también lo pueden hacer, que son capaces de hacerlo igual que los otros. Y por eso hago esta prueba” (Directora Escuela 2). A pesar del interés que pueda tener el proyecto en sí mismo, se trata de una propuesta sin continuidad, que no altera ni replantea en absoluto los modos de intervención cotidianos del personal de la escuela. Es sumamente significativo, además, resaltar la forma a través de la cual la directora se refiere al proyecto: como un proyecto suyo, personal, individual y no como un proyecto de escuela, colectivo y conjunto.

Paralelamente, la escuela participa en el proyecto de la secretaría de educación, *Escola Viva, Comunidade Ativa*. Este proyecto se destina exclusivamente a las escuelas estatales situadas en áreas de riesgo y con un alumnado que presenta muy malas condiciones socioeconómicas. Las escuelas seleccionadas reciben financiación anual para aplicar una serie de actividades orientadas a mejorar la relación de la escuela con la comunidad y la progresiva integración y adaptación del alumnado al centro escolar. Dentro de este proyecto, cada escuela desarrolla su propio sub-proyecto en base a sus características y necesidades propias. La escuela 2 ha desarrollado los siguientes sub-proyectos: *Abrindo Espaços* y *Aluno Tempo Integral*. El proyecto *Abrindo Espaços* consiste en abrir el espacio de la escuela los fines de semana para que la comunidad pueda realizar diversas actividades: informática, fútbol, cursos de costura, etc. Los cursos realizados son escogidos por la propia comunidad educativa. El *Proyeto aluno tempo integral*, se dirige al alumnado con fuertes retrasos de aprendizaje (principalmente problemas de alfabetización) y atiende prioritariamente a los alumnos de las series intermedias, tercera, cuarta y quinta. El proyecto funciona durante dos horas diarias en la franja del mediodía. De este modo, los alumnos participantes, ven ampliado su horario escolar de cuatro a seis horas diarias.

El modelo pedagógico de la escuela 2, en definitiva, se caracteriza por estar poco estructurado y por dirigirse fundamentalmente al área instrumental. Su concepción de lo pedagógico establece una fuerte distinción entre lo que se considera “educativo” y lo que se considera “social”. La propia realidad social del alumnado, sin embargo, muestran los límites de este modelo, que deja en segundo lado y a veces incluso desprecia, las cuestiones emotivas, afectivas y relaciones necesarias para el aprendizaje.

La **escuela 3** había sido tradicionalmente una escuela de clase media. Su localización geográfica y las estrategias aplicadas por la escuela para seleccionar al alumnado, garantizaron durante años que la composición social de la escuela fuera única y exclusivamente de perfil social medio. Esta realidad marcó el modelo pedagógico de la escuela y lo sigue marcando en la actualidad. El principal objetivo pedagógico de la escuela se vincula con cuestiones de tipo instrumental y, particularmente, se orienta a elevar el rendimiento escolar del alumnado. En la escuela 3, calidad se identifica con excelencia. En esta escuela, además, los proyectos de intervención pedagógica se han empezado a aplicar únicamente a partir de la entrada en la escuela de alumnos provenientes de otras clases sociales. Es decir, los proyectos se entienden desde un punto de vista “terapéutico”, esto es, orientados únicamente a aquellos alumnos que se considera que tienen problemas y que, generalmente, se identifican con los más pobres. Vayamos por partes.

Para entender el modelo pedagógico de esta escuela es imprescindible tener en cuenta las características del perfil social del centro y los cambios que ha sufrido dicho perfil en los últimos años. El relato del vicedirector de la escuela permite resumir claramente dicho proceso:

“El perfil de los alumnos cambió radicalmente hace unos cinco años, esta escuela era dentro de la red municipal una escuela que recibía alumnos de clase media de los barrios cercanos. Y eso ¿por qué? Porque esta escuela al principio hasta tenía selección de alumnos, en el primer año tuvo hasta prueba de ingreso, los años posteriores como no nos estaba permitido hacer estas pruebas, se empezó a hacer esta selección dentro de las propias escuelas de origen, existía un cierto acuerdo informal de que sólo se encaminarían hacia esta escuela a los mejores alumnos, a los alumnos estándar, entendidos como aquellos que no tienen dificultad de aprendizaje, alumnos que tienen una familia estructurada, alumnos que tienen hábito de estudio... es en definitiva un alumno que aprende solo... (...) Entonces lo que sucedió es que... a ver la mayoría de profesores que están aquí hoy nunca trabajaron con un determinado público, con una determinada clientela, que es el alumno con mayor dificultad, el alumno más carente, el alumno sin familia estructurada, sin casa digna... la mayoría de profesores que empezaron a trabajar en esta escuela empezaron a trabajar con este público, que de cierta forma era un público selecto, con una condición mejor” (Vicedirector Escuela 3).

Los motivos que explican los cambios en el perfil social de la escuela son complejos e imposibles de abordar en esta investigación, ya que nos alejarían del objetivo prioritario de la misma. Lo que nos interesa resaltar, en cualquier caso, es que el perfil social que ha caracterizado tradicionalmente a la escuela marca claramente su modelo pedagógico actual, tanto a nivel de finalidades y objetivos de intervención como a nivel de proyectos aplicados. Las finalidades de intervención pedagógica, como comentamos, se orientan a la búsqueda de la

calidad educativa entendida como excelencia de aprendizajes. Los proyectos aplicados, por tanto, se dirigen exclusivamente a mejorar el rendimiento escolar de los alumnos con más dificultades. En la actualidad, la escuela no dispone de ningún proyecto pedagógico inclusivo y unitario. Los pocos proyectos existentes surgen de la iniciativa del profesorado y están poco articulados entre ellos. El hecho de que los proyectos surjan de la iniciativa del cuerpo docente, sin embargo, no se debe al mismo motivo que en la escuela 1. En la escuela 1, como comentamos, vincular los proyectos aplicados a la iniciativa docente es una decisión consciente del equipo de la escuela para garantizar la implicación del profesorado en los mismos. El elevado compromiso de los docentes con la escuela, además, permite garantizar la existencia de numerosos proyectos paralelos y con vocación de retroalimentación. En la escuela 3, los proyectos surgen de los docentes porque si no fuera así no habría proyecto alguno. En efecto, sólo los docentes más implicados y más conscientes de la nueva realidad social del centro tienen interés en aplicar proyectos pedagógicos que puedan disminuir las dificultades existentes. Tal como afirma una de las coordinadoras pedagógicas del turno de tarde:

“Yo he intentado muchas veces sentarme con ellos [con el profesorado], motivarles para escribir un proyecto, para buscar una solución común a los problemas que nos encontramos en el turno de tarde, y muchos lo que te dicen es “yo no me voy a sentar a escribir ningún proyecto, no fui yo quien coloqué a estos alumnos en la escuela, no fui yo quien apliqué la escuela plural...”, entonces ahí acabó, no hay proyecto posible. Y esto se da mucho en el turno de tarde, los que no piensan así, los que no pensamos así somos una excepción” (Coordinadora pedagógica turno de tarde 1. Escuela 3).

En estas condiciones, los proyectos que funcionan en la escuela se dirigen casi exclusivamente a reducir los problemas de aprendizaje del alumnado, vía clases de refuerzo o trabajo en grupos paralelos. No hay prácticamente ningún proyecto que contemple cuestiones de orden expresivo o que implique a todo el alumnado del centro. Y los pocos proyectos de este tipo que han existido en la escuela han fracasado por la falta de implicación del profesorado. De hecho, el principal proyecto de la escuela es un proyecto de alfabetización para los alumnos de sexta serie que acaban de llegar a la escuela. A partir de este proyecto, los alumnos con más dificultades de aprendizaje salen de su clase de referencia durante algunas horas al día para asistir a un grupo especial de refuerzo o acuden a la escuela en horario extra-turno para realizar actividades de refuerzo y alfabetización. Este proyecto, sin embargo, no sólo se caracteriza por atender a muy pocos alumnos sino también por no alterar en absoluto la estructura de funcionamiento cotidiano de la escuela. Este hecho indica que, consciente o inconscientemente, la escuela acaba localizando el problema en los propios alumnos con dificultades y no en el modelo de la escuela para enfrentar tales dificultades.

En definitiva, podemos afirmar que el modelo pedagógico de la escuela 3 se caracteriza por omitir las necesidades específicas del alumnado pobre o que, en el mejor de los casos, las incluye sólo de forma terapéutica y subsidiaria, sin modificar la lógica de intervención pedagógica de la escuela como un todo. Se trata de una escuela que, en términos generales, está muy bien valorada por los buenos resultados educativos de sus estudiantes, la pregunta es si este modelo es capaz de garantizar efectivamente el pleno desarrollo de todos sus estudiantes o únicamente el de aquellos con mejores condiciones sociales.

6.2.2. Culturas profesionales, modelos de organización y pautas de relación

El modelo pedagógico de centro, como se ha podido observar, está sumamente vinculado con la cultura profesional existente en la escuela y con los mecanismos de organización y coordinación docente. Las prácticas profesionales existentes en la escuela, los roles adoptados por los diversos agentes de la escuela y la propia opinión del profesorado respecto a los modelos de organización y las pautas de acción cotidianas en la escuela donde trabajan tienen una importancia crucial en este sentido. Según Bolívar (1993), las culturas profesionales se pueden diferenciar en función de cuatro grandes variables: las relaciones entre los diversos agentes, las formas de trabajo, la identificación personal con el centro y las modalidades de organización. A partir de la combinación de estas cuatro dimensiones y siguiendo la propuesta teórica de Hargreaves (1991; 1993b; 1993a) se pueden identificar cuatro grandes tipos de culturas profesionales en la enseñanza: la cultura de colaboración, la colegialidad artificial, la cultura fragmentada o balcanizada y la cultura individualista. Aplicando esta propuesta a las escuelas analizadas en esta investigación podemos afirmar que la cultura profesional de la escuela 1 se basa en la colaboración, la de la escuela 2 en el individualismo y la de la escuela 3 en la balcanización.

En efecto, en la **escuela 1** hay una muy buena relación entre equipo directivo, coordinación y personal docente, basada en una concepción común de la enseñanza. La enseñanza se entiende como una tarea colectiva en la que deben intervenir de forma conjunta los diferentes agentes de la comunidad escolar y para la cual son necesarias estructuras organizativas que permitan el trabajo conjunto. La escuela presenta una gran solidaridad intergrupal y se manifiesta una gran identificación del profesorado con la escuela donde trabajan. Tal como señala la profesora del proyecto de meditación de la escuela:

“Lo que tienes que tener claro es que todos los profesionales de esta escuela dan lo mejor de sí, incluso en las peores condiciones. Los profesores que no se involucran con la pobreza no se quedan en esta escuela, como máximo un mes te lo aseguro, porque es muy, muy difícil, a veces es incluso un acto de militancia, de principios. En mi opinión los médicos y

los profesores son los dos profesionales que están más cerca de la tragedia humana”
(Profesora proyecto meditación. Escuela 1).

Esta cultura de colaboración, sin embargo, no impide la existencia de críticas dentro del equipo docente, así como la emergencia de demandas para ampliar las formas de organización y el trabajo colectivo. Para algunos, las estructuras de organización existentes siguen siendo insuficientes para poder realizar un verdadero trabajo colectivo. En lo que todos coinciden, sin embargo, es que es necesario trabajar de forma común para conseguir superar las múltiples dificultades, no sólo escolares, que caracterizan a su alumnado.

En la **escuela 2**, en cambio, la cultura profesional se basa en el individualismo. Las relaciones entre el profesorado, tanto a nivel humano como profesional son esporádicas y fragmentadas. El poco tiempo que el profesorado trabaja en la escuela y la falta de estructuras organizativas en la escuela para fomentar el trabajo conjunto entre el profesorado, son los dos motivos principales para explicar esta situación. En efecto, en la escuela 2 no hay espacios, tiempos ni mecanismos establecidos para posibilitar el trabajo conjunto del profesorado. Cada uno trabaja de forma individual en su asignatura, casi sin conocer el trabajo que realizan sus compañeros. Por otra parte, se presenta una gran diversidad de opiniones sobre cuáles deben ser las finalidades y los procedimientos de intervención pedagógica. No hay espacios de reflexión común y la diversidad de visiones sobre la escuela y sobre el propio quehacer educativo es sumamente elevada. Así, mientras para algunos profesores es esencial trabajar las cuestiones de orden expresivo con los alumnos, para otros sólo se debe intervenir en lo instrumental. Del mismo modo, algunos profesores consideran que deben buscarse nuevas metodologías de intervención con el alumnado que vayan más allá de las clases magistrales tradicionales, para otros, sin embargo, la función del profesor es dar su clase de la forma que se ha hecho siempre, con los libros, la pizarra y los alumnos sentados. Y así sucesivamente. Desde la entrada de la nueva dirección, además, este individualismo se ha convertido en conflicto.

“Yo hace dos años que trabajo aquí y muchos profesores piensan como yo, bueno depende, hay de todo, cada año entran profesores nuevos y cada uno tiene su manera de pensar y de hacer, pero muchos piensan como yo... y por eso... ¿te lo puedo decir? ... bueno lo que pasa a veces es que... Bueno pues que... a veces no estamos de acuerdo con lo que propone la directora. Es verdad que tiene propuestas buenas y que ha hecho cosas buenas para la escuela, pero yo no estoy de acuerdo con todos sus planteamientos, y no soy el único. En una escuela como esta, el orden tiene que ser un criterio fundamental, el orden y la disciplina. Sino, no conseguiremos nada. (...) Mira, yo no creo en todo eso de la pedagogía activa. Esta es la verdad. Y como no lo creo no lo aplico a mis alumnos. La disciplina y el esfuerzo para mí son principios pedagógicos muy importantes” (Profesor de matemáticas. Escuela 2).

En la **escuela 3** la situación es claramente de fragmentación, hay una cultura profesional balcanizada. El equipo de la escuela se divide claramente en dos grupos con opiniones y valoraciones sumamente diferentes respecto a los valores educativos, las finalidades de intervención y las metodologías de actuación. La escuela se divide en un grupo que podríamos etiquetar de tradicionalista y un grupo que podemos considerar como innovador. El primero, no quiere aceptar el cambio de perfil social del alumnado y en términos generales se opone a las propuestas de la *Escuela Plural*. El segundo grupo, formado fundamentalmente por las coordinadoras pedagógicas y parte del equipo directivo, considera que es imprescindible que la escuela cambie y se adapte al nuevo alumnado y afirma que la *Escuela Plural* es un mecanismo idóneo para ello. De este modo, aunque en la escuela haya espacios y tiempos predefinidos para el trabajo conjunto no siempre se respetan ni utilizan. Cada grupo actúa según sus criterios y creencias. Hay que tener en cuenta, además, que el grupo tradicionalista es dominante y que tiene una gran capacidad de resistencia para aceptar y aplicar propuestas pedagógicas de tipo innovador que provienen tanto desde dentro de la propia escuela como desde la administración. Los relatos de las coordinadoras del centro son clarísimos en este sentido:

“Mira, lo primero que yo percibo es que a veces no es una escuela, no existe aquí una cohesión ni de prácticas ni de filosofía, de pensamiento sobre la educación. Podríamos decir que hay varias escuelas dentro de una misma escuela, con una gran diversidad de pensamientos y de acciones. (...) El problema es que en ninguno de los turnos hay acción interdisciplinar, todo el mundo trabaja de forma muy individual, muy preocupada por su contenido, por su materia, pero no por la coordinación. Son muy pocas las personas preocupadas por discutir y coordinarse con los otros, poquísimas personas. Entonces yo creo que eso es una de las primeras cosas que se tendrían que mejorar, porque sino cada uno entra en clase con su tema, con su materia, y a veces no hay ningún tipo de coordinación entre lo que se hace en una clase y lo que se hace en la otra, ni en la forma de enseñar, en las prácticas...” (Coordinadora pedagógica turno de tarde 1. Escuela 3).

“Yo creo que aquí, yo percibo una dificultad de trabajo colectivo, creo que el trabajo es muy fragmentado, creo que las personas están muy cerradas para una propuesta de cambio, son muy resistentes, entonces es una escuela que pierde mucho por eso, porque yo creo que podría, si tuviese un proyecto más integrado, con más proyectos, yo creo que sería una escuela mucho más, más interesante” (Coordinadora pedagógica turno de mañana. Escuela 3).

6.2.3. Escuelas abiertas y escuelas cerradas: diferentes modelos de participación

El tercer y último elemento a destacar en cuanto a las prácticas y estrategias desarrolladas en las escuelas se refiere a las estructuras y mecanismos existentes de participación y, en particular, al

grado de apertura de la escuela a la comunidad. En este análisis no sólo nos interesa abordar cuáles son las estructuras formales de participación existentes en la escuela y cuál es el grado de utilización de las mismas por parte de las familias. Paralelamente, nos interesa explorar los mecanismos existentes para facilitar la participación “no formal” de las familias en la escuela, esto es, la existencia de vías de participación que vayan más allá de las reuniones o las asociaciones de padres y madres. Y especialmente nos interesa analizar el grado de proximidad y/o distancia entre la escuela y las familias de sus estudiantes.

Los dos mecanismos principales para la participación formal de las familias en las escuelas son el consejo escolar y las asociaciones de padres y madres. Dichos organismos teóricamente deben permitir la participación de las familias en la escuela no sólo con el objetivo de traspaso de información, sino también en búsqueda de la colaboración en la toma y aplicación de decisiones. En las tres escuelas analizadas, el consejo escolar se constituye efectivamente en el principal mecanismo formal para la participación de las familias en el centro educativo. A través de esta vía, las escuelas informan a las familias sobre la situación de la escuela en distintos aspectos, se toman decisiones de intervención y se establecen nuevas prioridades y objetivos de actuación. La diferencia entre las tres escuelas analizadas, sin embargo, no sólo radica en el nivel de participación de las familias en el consejo escolar (que se asocia, entre otros motivos, con las condiciones socioeconómicas familiares y su lugar de residencia, más o menos distante a la escuela), sino también en la existencia o no de otros mecanismos que, tanto a nivel formal como informal, se orienten a facilitar e incrementar la participación familiar.

En las **escuelas 2 y 3**, de hecho, el consejo escolar es prácticamente el único mecanismo de participación existente. La asociación de padres y madres es inexistente y no hay otros espacios o ámbitos de participación, más allá de la posibilidad de reuniones individuales de las familias con el personal directivo, de coordinación o docente. Tal como explica el propio personal de las escuelas:

“Yo aún no conseguí poner en la cabeza de los profesionales que si conseguimos la complicidad de la familia todo será mucho más fácil, que conseguiremos mucho más de lo que hemos conseguido, pero no es fácil convencer a todo el mundo (...) Ahora mismo seguimos estando en aquella vieja tradición de hacer la reunión al final del trimestre y explicar a las familias como acabó su hijo” (Directora Escuela 2).

“Una de las quejas de los profesores de esta escuela es que los padres no participan, no se implican, que no vienen a las reuniones, pero claro si hacemos las reuniones en momentos que no pueden venir!!! Los padres quieren hablar con los profesores, pero nosotros se lo tenemos que facilitar. Y mira, en la última reunión hubo una participación altísima, en algunas clases participaron el 100% de los padres y en las clases que se participó menos el

porcentaje estaba alrededor del 60%, entonces eso demuestra que es sólo voluntad, que es sólo organizarlo mejor” (Coordinadora pedagógica turno de tarde 2. Escuela 3).

En la **escuela 1**, en cambio, no sólo existe una potente asociación de padres y madres sino que la propia escuela fue una demanda de la comunidad que surgió como consecuencia del presupuesto participativo. En esta escuela, además, existen numerosos mecanismos de participación de las familias que van desde la organización de actividades a la participación en los cursos de formación de adultos que se realizan por la noche.

“Nuestra escuela además funciona de domingo a domingo, nunca cierra, por tanto es un espacio para la comunidad. Realizamos diversas actividades, donde participan los alumnos y también sus familias, oficinas, talleres, juegos... Además uno de los motivos de abrir la escuela por la noche es porque tenemos alfabetización de adultos, y gran parte de ellos son padres de nuestros alumnos que están siendo alfabetizados ahora, hoy en día ya tenemos 10 clases por la noche. Entonces esta también es una relación muy interesante con las familias, porque los padres y madres de nuestros alumnos se convierten también en nuestros alumnos. Es bien interesante esta relación” (Directora Escuela 1).

La escuela 1, por tanto, funciona como una escuela de y para la comunidad. Un espacio abierto cada día del año durante todo el día. Un lugar de acogida tanto para alumnos como para familias. Un lugar que a menudo representa el único espacio seguro al que éstos tienen acceso. Tal como comentamos anteriormente, las *favelas* se caracterizan precisamente por una falta de espacios públicos para que adultos y menores puedan realizar actividades educativas, lúdicas o sociales. En principal espacio de socialización es la calle, con los riesgos que ello comporta. En este contexto, la escuela funciona como un **espacio de protección**. La escuela es percibida por las familias como un lugar propio, un lugar que les pertenece. Ésta fuerte identificación expresiva entre escuela y comunidad es ampliamente reconocida tanto por el personal de la escuela como por las propias familias:

“Ellos [las familias y los alumnos] conciben este espacio como el único lugar de placer en todo el barrio. Y por eso tienen un respeto muy grande por este espacio, si la escuela está tan bien conservada es porque la comunidad la cuida, no admiten que se destroce el edificio. Entonces si la escuela está tan bien es en gran medida por la valoración que la comunidad da a este espacio, seguramente el único local que da para ellos estas posibilidades. (...) En esta escuela yo creo que destaca esto que te decía, esta valoración, este respeto que la comunidad tiene por el espacio escolar, este sentirlo suyo...” (Vicedirectora Escuela 1).

“En general es una escuela muy buena, muy, muy buena, las directoras, las profesoras dan mucha atención a los chicos, siempre hay alguna que no, pero son una minoría, son muy

atentas, acogen bien a los chicos, hacen muchas actividades para los niños y eso es muy importante, porque además de las aulas, tienen actividades de percusión, tienen deporte, tienen muchas cosas para los chicos. Yo no cambiaría nada, es una escuela buena. Aquí los niños están bien atendidos y bien encaminados” (Madre de Romario, 13 años, 6ª serie. Escuela 1).

La escuela 2, en cambio, no sólo no consigue convertirse en un espacio de protección para las familias y el alumnado sino que acaba reproduciendo dentro de la escuela la **violencia** que existe fuera. Es decir, la falta de identificación expresiva entre la escuela y la comunidad, la falta de proyectos pedagógicos transversales y la falta de instancias de participación más allá del consejo escolar, acaban generando dentro de la escuela una continuidad de los aspectos más negativos del barrio. Violencia física, agresiones verbales y drogas son una característica común en el día a día del centro, imposible de controlar por parte del profesorado¹²³. La respuesta de la escuela frente a esta situación es intentar convertir el espacio escolar en una especie de cárcel o fortaleza: todas las puertas están cerradas con llave, hay dos policías armados en la puerta y los grandes muros que rodean la escuela intentan prevenir un problema que, lamentablemente, ya está dentro. El principal efecto de la pobreza en esta escuela, por tanto, se manifiesta precisamente en su ambiente y, específicamente, en el elevado nivel de violencia y agresividad existente. La pobreza penetra por los poros de la escuela, frente a la incapacidad de diseñar, utilizar y aplicar mecanismos pedagógicos para su contención.

“Una de las principales complicaciones que tenemos es el nivel de violencia. La violencia penetra en la comunidad, es un valor para ellos, un valor que traen a la escuela. Y esto es un gran dificultador. Hay mucha indisciplina, mucha agresividad, los alumnos se pelean entre ellos... entonces este es un tema muy complicado, la violencia que ellos traen de su contexto, que ellos viven cada día incluso dentro de su casa” (Profesor de historia 8ª serie. Escuela 2).

“Lo que menos me gusta es la violencia que hay en la escuela, los chicos aquí son muy agresivos, mucho, el otro día yo me encontré a una profesora llorando y todo. Siempre que vienes oyes gritos, chicos fuera de clase, pegándose, gritando... hay mucho jaleo y eso no ayuda al estudio. En todo lo otro no tengo quejas, pero esta agresividad, esta violencia tan fuerte que hay dentro de la escuela creo que no es buena para que los niños estudien” (Madre de Danilo, 12 años, 5ª serie. Escuela 2).

¹²³ En cualquier caso es importante destacar que dada la cultura individualista que existe en la escuela, existen profesores dentro de la misma con una gran identificación expresiva tanto con sus alumnos como con las familias de los mismos. Este profesorado, además, es capaz de desarrollar estrategias que permiten contener y limitar los problemas de violencia y agresividad existentes en la comunidad escolar.

Finalmente, y por lo que respecta a la escuela 3 podemos afirmar que se trata de una escuela con una fuerte **distancia** hacia las familias pobres. La escuela no sabe (o no quiere) aproximarse a este tipo de familias y las familias no sienten a la escuela como próxima. No hay lazos, no hay vínculos. Por lo que respecta a la escuela hay que destacar que las visiones tradicionalistas dominantes perciben a las familias del alumnado pobre como “extrañas”, no conocen sus códigos y, por tanto, no los entienden, no tienen mecanismos para posibilitar esta aproximación. Por lo que respecta a las propias familias, su valoración sobre el centro en este sentido presenta elementos muy significativos: las familias pobres tienen una buena valoración de la escuela, precisamente porque se localiza en un barrio sin violencia y porque tiene buena fama en cuanto a resultados de aprendizaje. Esta valoración positiva, sin embargo, no se traduce en una mayor implicación de las familias en la escuela. Al contrario, genera el efecto inverso: si la escuela es “buena” pero a su vez es distante, lo mejor que se puede hacer es dejar que actúe sola. De este modo, la propia actuación de las familias acaba reproduciendo y ampliando la distancia entre familias y escuela generada por la propia institución escolar. Según el profesorado del centro las causas de esta distancia son las siguientes:

“Mira, ésta no es una escuela de comunidad, es una escuela que atiende al entorno. Atiende a personas de barrios próximos pero también atiende a personas de barrios más lejanos, donde no hay educación secundaria, o donde no hay ciclos superiores de primaria. Barrios más distantes y más carentes donde no hay suficiente oferta para atender a su propia comunidad. Entonces este es un gran problema, yo creo que es un gran problema, porque atiende a gente de otros barrios que por el hecho de estar lejos no se acaban responsabilizando de la escuela” (Profesora de artes. Escuela 3).

“Sí, hay alumnos que vienen de otros barrios, pero no son barrios muy distantes de la escuela, forman parte de la misma comunidad, una comunidad más grande del barrio, claro, pero no vienen de muy lejos, entonces yo creo que este factor explica sí, pero es sólo uno de los factores no es el factor principal, no es sólo por eso, no, yo creo que la escuela crea pocos momentos para la participación de los padres. Sólo los llamamos cuando su hijo tiene alguna dificultad, entonces... si nosotros como escuela, como colectivo no intentamos crear más espacios para la participación de las familias... es difícil. (...) Mira, en verdad la escuela sólo solicita a las familias en el momento de dificultad del alumno, en el momento de la indisciplina, o en alguna u otra reunión que se hace a final de trimestre.” (Coordinadora turno de mañana. Escuela 3).

6.3. Opiniones, valoraciones y representaciones sociales: foco en la cultura escolar

Finalmente, abordaremos las opiniones, valoraciones y representaciones sociales del personal de la escuela, fundamentalmente por lo que se refiere a las relaciones entre educación y pobreza. Es decir, nos interesa abordar cuestiones como las que siguen: ¿qué causas se atribuyen a las dificultades de aprendizaje del alumnado?, ¿cómo se valora la intervención realizada por la propia escuela frente a las mismas?, ¿qué opinión tiene el profesorado sobre el alumnado y las familias pobres?, ¿qué dificultades creen que comporta para la escuela el hecho de atender a alumnado pobre?, ¿cómo se concibe la división de funciones entre familia y escuela?, ¿cómo valoran el papel de programas socio-educativos como el Bolsa Escola?, etc.

Se trata, por tanto, de aproximarnos a la **cultura escolar** de las diferentes escuelas estudiadas. Siguiendo la propuesta de Bolívar (1993) podemos definir la cultura escolar como el conjunto de expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser la acción diaria en el centro. El conjunto de normas, creencias y valores que constituyen el marco interpretativo de referencia e identidad de la escuela. La cultura escolar, según el autor, provee a sus miembros de un marco de referencia para interpretar los acontecimientos y conductas y para actuar de un modo apropiado y aceptable por la institución. En este sentido, es importante destacar la distinción entre la cultura y la estructura de la escuela. Según autores como Marchesi y Martín (1998) o Hopkins, Ainscow y West (1994), la cultura y la estructura de la organización escolar son dos elementos distintos a pesar de que se influyen mutuamente. Desde esta perspectiva, la cultura se concreta en los valores, creencias y representaciones sociales del profesorado, mientras que la estructura contempla los sistemas de organización y relación existentes en la escuela. Según la propuesta de Hargreaves (1991; 1993b; 1993a; 1999), en cambio, tanto valores, actitudes y creencias, como tipo de relaciones y modelos de organización forman parte de la cultura escolar. Los primeros definen el contenido de la cultura escolar, mientras que los segundos marcan su forma. Más allá de las distinciones terminológicas establecidas por diversos autores, el punto de acuerdo entre ellos radica en la necesidad de distinguir entre organización escolar y supuestos, creencias y formas de hacer compartidas por el profesorado. Y esta es la distinción que hemos adoptado en esta investigación. Es decir, consideramos que la organización de la escuela, que hemos definido como cultura profesional del centro, influye sobre los valores y representaciones sociales de sus profesionales. Los modelos de relación y organización escolar, sin embargo, no predeterminan los valores, opiniones o actitudes del profesorado del centro. En este sentido, consideramos imprescindible diferenciar ambos aspectos. Más aún, si bien la cultura escolar está condicionada por las condiciones estructurales del centro (composición social y red administrativa a la que pertenece) y por las propias prácticas y estrategias desarrolladas en el

mismo, no está determinada por las mismas. Las estructuras y las prácticas condicionan pero no determinan a priori los valores, opiniones y representaciones sociales de los diferentes agentes de la escuela.

6.3.1. La explicación escolar de las dificultades de aprendizaje

El primer elemento a abordar en este apartado se vincula con la concepción de las dificultades de aprendizaje del alumnado. En términos generales, en las tres escuelas estudiadas se manifiesta una tendencia a asociar las dificultades de aprendizaje con las condiciones sociales de los estudiantes. La pobreza, desde este punto de vista, es un claro dificultador para garantizar el aprendizaje del alumnado. Esta explicación común, sin embargo, esconde concepciones profundamente diferentes: para unos, las dificultades de aprendizaje del alumnado pobre se explican desde un punto de vista estructural; para otros, en cambio la explicación prioritaria se asocia con cuestiones de “déficit cultural”; y para otros incluso, la explicaciones recaen en factores individuales vinculados con los propios estudiantes. En términos generales, podemos afirmar que en la escuela 1 predominan las visiones estructuralistas de las dificultades de aprendizaje, mientras que en las escuelas 2 y 3 predominan las explicaciones centradas en el déficit y los argumentos individualistas. Antes de explicar estas diferencias es importante explicitar el sentido del análisis que se pretende realizar. En este trabajo, evidentemente, no pretendemos negar la diversidad de opiniones existente entre el profesorado de cualquier institución educativa. Al contrario, la intención del análisis se orienta a definir el perfil general del centro y, por tanto, tiene plena conciencia de la existencia de diferencias internas dentro de las propias escuelas estudiadas. A modo de ejemplo, en la escuela 2, tal como explicamos, hay una cultura profesional profundamente individualista. De esta forma, a pesar de que las visiones dominantes de la escuela expliquen los problemas de aprendizaje recurriendo a argumentos individuales y de déficit cultural, hay numerosos profesores que a título individual tienen opiniones diferentes sobre esta cuestión. Del mismo modo, la cultura profesional de la escuela 1 es de tipo colaborativo. La mayor parte del profesorado está muy implicado con las problemáticas del alumnado y atribuye a los factores estructurales un lugar prioritario para explicar las dificultades aprendizaje. Ello no niega, sin embargo, que haya opiniones y valoraciones contrarias al imaginario dominante en el centro. Y así sucesivamente. Una vez aclarada esta cuestión, veamos cual es el imaginario colectivo del centro respecto al tema que nos ocupa.

En la **escuela 1** hay una conciencia generalizada de que las dificultades de aprendizaje tienen un claro componente social. Falta de recursos familiares, falta de alimentación o situaciones de violencia suponen una dificultad añadida para el desarrollo de las prácticas educativas del

alumnado. Las dificultades de aprendizaje, además, no se centran sólo en problemas de lecto-escritura, sino fundamentalmente en encontrar sentido a aquello que se lee o escribe. Es decir, la gran dificultad del alumnado extremadamente pobre se manifiesta en los problemas para entender, procesar y comprender la información. Una información, que a menudo no tiene absolutamente nada que ver con sus marcos de referencia cotidianos. En este sentido, el personal de la escuela reconoce en términos generales el propio papel de la escuela en este proceso. Es decir, la escuela tiene que buscar estrategias para estimular al alumnado, para acercar los contenidos a sus estructuras de significado. Y para ello, es imprescindible buscar nuevos métodos y nuevas estrategias de enseñanza adaptadas al perfil del alumnado.

“Hay que tener en cuenta también cuales son las oportunidades de la familia, en qué condiciones vive el niño. Algunos de nuestros alumnos viven en situaciones de absoluta miseria. A veces incluso de desmayan en clase porque no han comido en todo el día. Entonces yo creo que no se puede enseñar si no se tiene en cuenta esto, si no se tienen en cuenta las condiciones de nuestros alumnos para poder asimilar estos contenidos, para... para poder aprender, ¿sabes? (...) En mi caso, en mi asignatura hay otra dificultad. Por la propia materia que yo doy... es una materia que suele generar mucha dificultad, en mi clase los alumnos suelen estar muy, muy nerviosos. Entonces la propia asignatura hace que los alumnos sean muy resistentes. Ellos son muy resistentes con el inglés. Piensa que mis alumnos nunca han salido del barrio y no tienen ninguna expectativa de salir del país. Entonces, ¿cuál es el problema? Ellos no ven, no entienden qué utilidad puede tener para ellos el inglés. Para ellos el inglés no tiene ningún sentido. ¿Para qué lo van a utilizar? Entonces, yo tengo que hacer un trabajo de motivación muy, muy grande, tengo que buscar vías para despertar su interés, porque sino, así en abstracto, es imposible” (Profesora de inglés. Escuela 1).

En la escuela 1, no sólo se entiende que el papel de la escuela es central para reducir las dificultades de aprendizaje, sino que a su vez se considera que las estrategias aplicadas están teniendo éxito. Todos los profesores entrevistados valoran de forma altamente positiva los impactos de los diferentes proyectos de la escuela en la detección, prevención y disminución de las dificultades de aprendizaje. En este sentido, no sólo se atribuye un papel central a la propia institución escolar en la reducción de los niveles de dificultad, sino que además la escuela actúa de forma plenamente coherente con esta percepción.

“R1. Yo creo que los diferentes proyectos de la escuela están ayudando mucho a reducir la dificultad. Hace unos años, las dificultades de aprendizaje eran mucho mayores y ahora se consigue prevenir mucho más los problemas, se consigue... neutralizarlos antes de que aparezcan R2. Exacto. No siempre se consigue, claro, pero en general los diferentes proyectos están dando muy buenos resultados, los chicos están motivados, les gustan los proyectos y es una manera de atacar la dificultad desde diferentes vías, no sólo desde la

alfabetización o el refuerzo más... más clásico... también abordando los problemas de aprendizaje a partir de su raíz más... más... más social. Porque aquí muchos de los problemas de aprendizaje no son necesariamente cognitivos, son sociales, afectivos, emocionales...” (Profesores de historia y portugués. Escuela 1).

En las **escuelas 2 y 3**, los argumentos del déficit cultural ocupan un lugar central para explicar las dificultades de aprendizaje. Es decir, la falta de valores de la familia, la falta de acompañamiento de sus hijos o la falta de importancia que atribuyen a la educación explican las dificultades de los alumnos pobres frente al estudio. La causa de la dificultad, en definitiva, recae en la poca valoración que los pobres atribuyen a la escolarización y al esfuerzo, a sus hábitos y pautas de actuación, a sus valores y prioridades. Veamos algunos ejemplos:

“Lo que nosotros vemos es que muchas veces el problema es familiar. Familias que no tienen estudios, que no se interesan por la educación de sus hijos, que no les dan apoyo, que no les acompañan... casi todos los alumnos que tienen problemas de aprendizaje presentan este perfil” (Profesor de historia. Escuela 2).

“A veces el problema no es ni de la escuela, muchas veces es un problema de soporte familiar, el alumno no tiene apoyo en casa, no tiene acompañamiento, está muy suelto, entonces no se compromete con la escuela” (Director Escuela 3).

“Lo que yo veo es que muchos de los problemas que tienen estos alumnos son sociales, familiares... son alumnos con muchas dificultades económicas en casa, sin acompañamiento, ¿sabes? No se puede generalizar, pero generalmente los alumnos que están mejor en casa, que tienen más acompañamiento, son los que mejor van. P. ¿entonces según usted esta es la causa principal de las dificultades de aprendizaje? R. si , en muchos casos si, falta de un adulto que esté acompañando, falta de un adulto que oriente, que de seguimiento... a veces los alumnos están muy sueltos, no tienen ningún referente, sus padres son analfabetos, no saben como ayudarlos en sus estudios, no valoran la importancia del estudio ...” (Profesora de portugués. Escuela 3).

Junto con la explicación del déficit cultural, hay que destacar que algunos docentes de las escuelas 2 y 3 tienden a explicar los problemas de aprendizaje en base argumentos puramente individuales. Desde esta perspectiva, las dificultades de aprendizaje provienen fundamentalmente de determinados comportamientos y actitudes de los estudiantes pobres. La falta de interés, la falta de esfuerzo y la falta de motivación es lo que explica los diferentes resultados académicos de los estudiantes independientemente de su situación económica, social o familiar.

“Los alumnos de esta escuela tienen más dificultades que otros, esto es claro. Todos son muy pobres, viven en la favela, sus padres no están alfabetizados, nadie les ayuda... y todo

eso influye, claro, no lo voy a negar, nadie lo podría negar! Pero lo que también es claro es que todos los chicos de esta escuela son pobres y que unos se esfuerzan y que otros no hacen nada. Hay chicos que viven en condiciones muy duras pero incluso así tienen voluntad, les cuesta pero lo intentan, pero hay otros que se creen que la escuela es la calle y no hacen nada, no muestran ningún interés (...) en mi opinión el interés es fundamental. Evidentemente, que algunos alumnos tienen más condiciones que otros, pero incluso así, hay alumnos sin ninguna condición que consiguen rendir, y ¿por qué? Porque se esfuerzan, porque están interesados, porque quieren mejorar, quieren salir de la situación donde están” (Profesor de matemáticas. Escuela 2).

Finalmente, hay que tener en cuenta la relación establecida en el imaginario colectivo de las escuelas 2 y 3 entre las dificultades de aprendizaje y las propuestas de política educativa de la *Escuela Plural*. La escuela 2 es de tipo estatal y por tanto afirma que los alumnos que provienen de una escuela municipal son los que presentan más dificultad. La escuela 3, en cambio, es de tipo municipal así que desde su punto de vista la *Escuela Plural* es el principal dificultador para que la escuela pueda atacar las dificultades de aprendizaje existentes.

“Otro problema muy grave es el tema de la evaluación en la escuela municipal. En la municipal hay promoción automática, entonces qué pasa, que muchos alumnos llegan a quinta serie sin estar alfabetizados, entonces llegan a esta escuela y no consiguen seguir a sus compañeros de ninguna manera. Entonces es un problema de la escuela municipal que nos acaba repercutiendo negativamente a nosotros” (Profesora de inglés. Escuela 2).

“En esta escuela se da mucha importancia al nivel de aprendizaje, ésta ha sido, y sigue siendo, una escuela referencia, entonces aquí hay mucha preocupación por mantener el nivel alto... Yo creo que la repetición es básica, yo no estoy de acuerdo con el paso de los alumnos si no tienen el nivel y en esta escuela todos coincidimos en general en esta idea, la escuela no puede olvidar el aprendizaje, sería absurdo, está claro que la escuela también es un espacio de socialización, de relación... pero no se puede olvidar el conocimiento en si y para mí el ayuntamiento ha menospreciado un poco este tema. Yo creo que la propuesta de Escuela Plural es interesante como concepto, pero la forma en que se ha aplicado no es la óptima, sobre todo en el tema de la repetición” (Profesora de historia. Escuela 3).

A pesar de que en el imaginario colectivo de las escuelas 2 y 3 sean estos factores los que ocupan un lugar predominante para explicar las dificultades de aprendizaje, es importante recordar la existencia de diversidad interna. La escuela 2 se caracteriza por una cultura profesional sumamente individualista y, por tanto, no hay unidad de criterios en la valoración de los problemas y dificultades de aprendizaje. Tal como comenta la propia directora del centro:

“P. ¿Entonces cree que hay mucha diferencia en la forma que el profesorado entiende las dificultades de aprendizaje? R. mucha, mucha, mucha, mucha diferencia, si. No hay manera

de ponernos de acuerdo. Y evidentemente cada persona es diferente y tiene sus opiniones, pero si tienes un tiempo para hablar, para diseñar actividades conjuntas, para planificar, estas diferencias disminuyen, se intenta llegar a un acuerdo, porque todos somos diferentes, en todas las escuelas, pero sin trabajo conjunto... aquí lo que tenemos que hacer es votar. Yo he tenido que escoger esta opción, porque sino, no había manera de ponernos de acuerdo (...) Y esto me incomoda mucho, mucho!!! Para mí lo ideal sería llegar a un acuerdo, porque ¿Qué pasa con aquellos que no están de acuerdo y tienen que acabar aplicando en proyecto? Este es uno de los temas que más me preocupan” (Directora Escuela 2).

En la escuela 3, en cambio, la cultura profesional se caracteriza por la fragmentación y, por tanto, dentro de la propia escuela hay un grupo de profesores altamente críticos con la visión hegemónica de las dificultades de aprendizaje:

“Este es un tema espinoso... ¿qué es lo que se aplica de la escuela plural aquí? (...) Yo diría que casi la totalidad de los profesores están en contra de la propuesta de la escuela plural, nunca lo aceptaron y entonces esta no implementación tiene relación con esta resistencia y en general la mayoría de profesores tienen a asociar todos los problemas que tiene la escuela con la escuela plural (...) Entre otras cosas, la escuela plural puso sobre la mesa la cuestión de la inclusión y esta escuela empezó a recibir alumnos de otras escuelas, de otros barrios, de otras clases y... y... incluso de áreas socioeconómicas más desfavorecidas y... estos alumnos vinieron para aquí y claro, ahí, el trabajo no podía ser el mismo, ¿cómo vas a hacer el mismo trabajo, idéntico, con un público completamente diferente? Pero las personas siguieron haciendo lo mismo, continuaron haciendo lo mismo para un alumno que cambió” (Coordinadora pedagógica turno de mañana. Escuela 3).

“En esta escuela hay cosas muy buenas, el problema es que hay gente que no lo quiere ver, que prefiere quedarse en la queja permanente. Lo que nosotros intentamos mostrar para algunos profesores, es que somos privilegiados, que en comparación con otras escuelas casi no tenemos problemas, que si hubiera más voluntad podríamos hacer proyectos maravillosos, podríamos hacer un trabajo muy bueno si hubiera un grupo que creyera más en eso, si las personas creyeran más en los alumnos, si no fueran tan críticas con todo. El problema es que no se valora lo que tenemos, y yo creo que si hubiera una mayor valoración de la situación que tenemos, los resultados serían mucho mejores. En el caso de los alumnos es claro, ellos necesitan que creamos en ellos, que los motivemos, que les demos apoyo, ¿sabes? Porque algunos vienen de unas situaciones muy difíciles y si nosotros no les demostramos que creemos en ellos, en sus posibilidades ¿qué futuro van a tener en la escuela? Si ellos no encuentran esta valoración en la escuela, es obvio que no van a hacer nada. Es muy fácil colocar la culpa en el sistema, pero ¿y nosotros? ¿Y nosotros como profesores?” (Coordinadora pedagógica turno de tarde 2. Escuela 3).

En cualquier caso, tanto en la escuela 2 como en la escuela 3 puede identificarse un elemento común en cuanto a las dificultades de aprendizaje. Nos referimos al papel que la propia escuela debe y puede realizar frente a esta situación. A la responsabilidad que se atribuye al propio centro educativo en el mantenimiento, reducción o incluso ampliación de las dificultades de aprendizaje de su alumnado. En la escuela 2, la percepción generalizada del cuerpo docente se basa en la sensación de **incapacidad** para responder a los múltiples problemas de aprendizaje que presentan sus alumnos. La falta de estructuras de coordinación docente, los elevados problemas de indisciplina entre el alumnado y las dificultades que arrastran los alumnos que provienen de la escuela municipal se perciben como situaciones que superan las posibilidades de intervención de la escuela. En la escuela 3, en cambio, la percepción dominante desplaza la problemática existente fuera de la institución escolar. Es decir, no es que la escuela se sienta incapaz de responder a las dificultades de aprendizaje, es que considera que es un problema que no les pertenece. La causa de las dificultades de aprendizaje se atribuye fundamentalmente a cuestiones familiares y, por tanto, se atribuye poca responsabilidad a las propias prácticas docentes en el nivel de dificultad existente. La cultura escolar hegemónica considera que la escuela no debe alterar en absoluto su forma de intervención para reducir las dificultades de aprendizaje. De este modo, la respuesta a las dificultades de aprendizaje es la **alteridad**. Es decir, el desplazamiento de la causa y la solución de las dificultades de aprendizaje a “los otros”, sean éstos los propios alumnos, las familias o la administración educativa.

“A veces tenemos alumnos sobre todo en el turno de tarde con dificultades graves de alfabetización, alumnos que por nivel tendrían que estar al inicio de segundo ciclo, en tercera serie más o menos, son alumnos con dificultades muy graves, con mucho retraso encima. Pero los profesores dicen “no, nosotros no podemos hacer nada con eso, no es nuestra responsabilidad responder a eso”, y claro que necesitamos de un soporte en la alfabetización, pero ellos no quieren ni preocuparse con eso, y es un problema real, es un problema que tenemos, que está aquí y muchos profesores ni siquiera quieren participar en la discusión de este problema, es como si ellos no tuvieran responsabilidad en relación a ese alumno porque él tiene dificultades que estos profesionales no son capaces de solucionar. No entra en su cabeza. No lo perciben como su responsabilidad” (Coordinadora pedagógica turno de mañana. Escuela 3).

6.3.2. Las funciones de la escuela. ¿Qué se entiende por educar?

La segunda cuestión que queremos abordar en relación a las opiniones del profesorado se refiere a la división de funciones que, en su imaginario social, debería existir entre escuela y familia. ¿Qué concepción tienen de lo educativo?, ¿qué lugar ocupa lo social dentro de la intervención de la escuela?, ¿cuáles son y deben ser las funciones prioritarias de la escuela? En la **escuela 1**

la concepción de lo educativo contempla de forma paralela lo social con lo pedagógico. Es más, hay plena conciencia entre el personal del centro de que si no se trabajan las cuestiones sociales no se conseguirán resultados académicos. Esta intervención en lo social, por tanto, pasa por ampliar la función del profesorado a algo más que un “simple” transmisor de conocimientos. Los docentes deben trabajar en cuestiones de autoestima, de motivación, de afecto. Deben cumplir paralelamente diversas funciones que consigan de algún modo “rescatar” al alumnado y ayudarle a resolver y/o a compensar los múltiples problemas sociales, familiares y económicos a los que tiene que hacer frente en su día a día.

“En esta escuela todos los profesores en general están muy implicados. Todos hace muchos años que trabajan aquí y todos conocen muy bien a los alumnos... entonces aquí para poder trabajar no puedes hacerlo de forma... tradicional. Aquí si no cambias no consigues nada. No sirve de nada entrar en clase, explicar tu materia y marcharte. No sirve. Para nosotros es muy importante toda la parte afectiva, toda la parte de relaciones, de autoestima, de motivación... piensa que son alumnos que viven en unas condiciones muy difíciles, entonces el profesor no se puede limitar a explicar contenidos, tiene que hacer algo más, tiene que representar algo más para este alumno... Y esto es lo que intentamos, que nuestros alumnos se sientan a gusto en la escuela, que sientan que pueden hablar con nosotros si tienen algún problema, que vean la escuela como algo próximo, como algo suyo” (Profesora de alfabetización y coordinadora pedagógica noche. Escuela 1).

El modelo pedagógico de la **escuela 2** y su visión general sobre las dificultades de aprendizaje del alumnado, hace que en términos generales haya una reticencia generalizada sobre la inclusión de “cuestiones sociales” en el centro educativo. La función de la escuela es enseñar y no puede ni debe encargarse de otras funciones que son responsabilidad de las familias. Esta concepción de lo educativo limitada a lo estrictamente académico, sin embargo, choca con la realidad diaria del centro. El elevado nivel de pobreza del alumnado y la falta de una propuesta colectiva de intervención, hace que la solución de los problemas disciplinares acabe ocupando la mayor parte del tiempo de los docentes. Esta situación, a su vez, aumenta las reticencias frente a lo que se percibe como una “pérdida” de funciones de la escuela en general y del profesorado en particular. El modelo individualista de la escuela, sin embargo, permite que diversos profesores, de forma individual, desarrollen un trabajo con su alumnado centrado en la autoestima, en la motivación, en la implicación. Para algunos, intervenir en lo social no es sólo una opción, es una necesidad para obtener resultados. Para entender las oportunidades de desarrollo educativo que esta escuela ofrece a su alumnado, por tanto, es imprescindible tener en cuenta la clase concreta en que éstos están escolarizados y el tipo de profesor que imparte sus clases. En efecto, mientras para unos es imprescindible desarrollar un trabajo que vaya más allá de lo estrictamente

académico, para otros la función del profesor debe limitarse a transmitir conocimientos. Los dos relatos que siguen muestran las dos visiones opuestas de dos profesores en este sentido:

“Yo con mis alumnos intento establecer una relación que vaya más allá de la estricta relación profesor-alumno, intento ser amigo de ellos, que me tengan confianza... estos chicos tienen una gran falta de afectividad, están acostumbrados a vivir en ambientes muy violentos y yo creo que la escuela tiene que compensarlo de algún modo. No basta que tú vengas aquí, des tus clases y te vayas, es necesario implicarte afectivamente con ellos, bueno en mi caso no es que sea necesario, es que no sé hacerlo de otra manera” (Tutor de 8ª serie B y profesor de geografía. Escuela 2).

“A veces te piden que seas de todo menos profesor, lo último que quieren es que les enseñes... la escuela se está convirtiendo en la madre, la psicóloga y el comedor de los alumnos, pero no es un centro de aprendizaje que es lo que tiene que ser. El profesor tiene que enseñar, para eso estudió y eso es lo que tiene que hacer, no se puede encargar de hacer otras cosas, para las que no está preparado, no está formado...” (Profesor de matemáticas. Escuela 2).

En la **escuela 3**, la opinión dominante del profesorado respecto a esta cuestión se apoya en la estricta división entre lo social y lo pedagógico. La trayectoria de la escuela tiene una importancia crucial para entender esta cuestión. Cuando el alumnado del centro era exclusivamente de clase media, las cuestiones sociales estaban aseguradas vía familiar. Hoy en día la escuela se presenta altamente reticente a incorporar en su trabajo cotidiano cuestiones que puedan ir más allá de lo que se considera como “propia mente educativo”. De hecho, las dificultades que presentan algunos alumnos y, especialmente los más pobres, para responder positivamente a este modelo se interpretan como responsabilidad del propio alumnado y especialmente de sus familias. El problema es la falta de adaptación del alumnado y no la falta de adaptación de la escuela. La escuela 3, por consiguiente, no sólo muestra distancia física hacia las familias de los alumnos más pobres. Fundamentalmente, presenta una distancia conceptual, simbólica y social hacia estos alumnos. Sus necesidades no intervienen para nada en la planificación cotidiana de la escuela. Quedan al margen. La escuela sigue estando diseñada para una población de clase media, independientemente de la creciente heterogeneidad social de su alumnado. Éste es el principal efecto de la pobreza en esta escuela: la distancia cultural hacia el alumnado que vive en peores condiciones sociales. La alteridad hacia el alumnado pobre.

“Yo creo que ofrecemos pocas actividades para los alumnos. Creo que la escuela no se preocupa por los que no se interesan, creo que su eje es potenciar a los interesados, pero no buscar la causa, no dar soluciones al desinterés del resto, creo que se da demasiado peso al plano curricular, al libro didáctico... las cuestiones que los propios alumnos traen se tienen poco en cuenta, hay poca flexibilidad... cuestiones más actuales, relacionadas con la

juventud, con los intereses de los alumnos se trabajan poco en las aulas, ni como proyecto transversal, ni con proyectos paralelos, nada, no hay nada de eso. No existe esta preocupación. No tenemos eventos culturales en la escuela, que son momentos para que los alumnos se aproximen a la escuela, para que creen otra identidad con la escuela... entonces es difícil pedir al alumno que tenga un vínculo con la escuela, que le guste, que reconozca su valor, que reconozca el espacio, así de la nada... el espacio en verdad no, no está hecho para ellos, son ellos los que se tienen que adaptar a la escuela y no la escuela a ellos. Entonces es complicado” (Coordinadora pedagógica turno de mañana. Escuela 3).

“En esta escuela la mayoría de profesores son muy reticentes a trabajar de una forma diferente. Todo lo que no sea estrictamente pedagógico, se considera que no es su función, que no les pertenece. El profesor cree que su función se limita a enseñar su materia y basta. No cree que sea necesaria una implicación más... más personal con los alumnos, no cree que se deban trabajar otros aspectos, como la autoestima, la relación, el respeto... toda esta parte, de valores, de comportamientos, se cree que es función de la familia. Que ella [la familia] se encargará de educar a sus hijos en estos aspectos. ¿Y eso por qué? Porque aún se piensa en un alumno de clase media, en un alumno que tiene todos estos aspectos cubiertos por su familia. Entonces, la forma de trabajo de la mayoría de profesores de esta escuela está pensada solo para estos alumnos pero no para el resto” (Coordinadora pedagógica turno de tarde 1. Escuela 3).

6.3.3. El programa Bolsa Escola: ¿complemento o dificultador?

Finalmente, exploraremos la visión del personal de la escuela respecto a las políticas educativas focalizadas, y en particular, sobre el Programa BE. En primer lugar, hay que tener en cuenta que, en términos generales, el personal docente manifiesta un gran desconocimiento sobre el funcionamiento de éste y otros programas focalizados similares. El profesorado entrevistado sabe que sus alumnos son beneficiarios de un programa de transferencia de renta condicionado a la asistencia escolar pero más allá de este conocimiento básico, desconocen por completo los criterios de funcionamiento del programa, sus objetivos generales y su forma de actuación. Este desconocimiento es una de las causas que se esconde bajo las valoraciones negativas del programa y, en última instancia, acaba repercutiendo negativamente en las valoraciones sobre el alumnado beneficiario del mismo. Dentro de las tres escuelas estudiadas, de hecho, pueden identificarse dos grandes críticas al Programa BE: una crítica “pedagógica” y una crítica “social”.

La **crítica “pedagógica”** es aquella que acusa al programa de no ser “educativo” por no intervenir directamente dentro de la institución escolar. Desde este punto de vista, se critica al BE por tres motivos fundamentales: a) no se vincula con el rendimiento escolar del alumnado atendido, b) no obliga a destinar el beneficio monetario a bienes “propriadamente educativos”,

como puede ser el material escolar, y c) no aumenta la motivación e implicación de alumnos y familias atendidas en la institución escolar. Bajo esta óptica, se afirma que el programa debería garantizar el aprendizaje de los menores y la participación de las familias en la escuela. Si no es así, no se entiende su utilidad. Esta crítica, como se puede observar, se vincula tanto con el desconocimiento del funcionamiento del programa como con el desconocimiento de las condiciones de vida del alumnado atendido por el mismo.

El desconocimiento del programa hace que se le atribuyan funciones y responsabilidades que, dada su naturaleza de orientación sobre la demanda, ni le corresponden ni puede desarrollar. La exigencia de un mayor rendimiento escolar por parte del alumnado, la demanda de una mayor participación familiar o el reclamo de determinadas actitudes y comportamientos por parte del alumnado son aspectos que el Programa BE no puede conseguir autónomamente ya que, dada su naturaleza, no incide dentro de la institución escolar. Una parte del profesorado, no obstante, a menudo desorientado y sin las herramientas teóricas y metodológicas para llevar a cabo su tarea, exige que el BE resuelva las múltiples situaciones de dificultad con las que tienen que lidiar diariamente en su práctica educativa, poniendo en duda la utilidad del programa si no consigue resolver estos aspectos.

Hay que tener en cuenta, además, que si bien los programas como el BE facilitan la continuidad del trabajo del profesorado en la medida que garantizan la asistencia regular del alumnado a las aulas, también incorporan nuevos retos al sistema educativo, en la medida que consiguen traer al alumnado más pobre dentro de los centros educativos. Podemos afirmar, por consiguiente, que aquellos centros con más experiencia en el desarrollo de propuestas pedagógicas integradoras, con modelos de enseñanza y aprendizaje adaptados a las necesidades del alumnado y con mayor conocimiento y relación de la comunidad en que están trabajando estarán en mayor disposición de aceptar el programa y comprender las actitudes del alumnado beneficiario por el mismo. Y, efectivamente, esta es la situación que se manifiesta. En la escuela 3 la “crítica pedagógica” al programa ocupa un lugar común en el discurso de los docentes, incapaces de entender que un programa educativo actúe precisamente fuera de la institución escolar. De ahí a los procesos de estigmatización de la pobreza hay sólo un paso.

Efectivamente, el rechazo del profesorado frente al programa por las cuestiones que acabamos de explicar, promueve algunas actitudes que acaban reproduciendo los **estereotipos** existentes sobre el alumnado pobre. De hecho, son frecuentes los relatos del cuerpo docente que afirman que el alumnado atendido por el Programa BE no se esfuerza ni tiene ningún interés por aprender, destacando que su asistencia escolar sólo responde a la voluntad de no perder el beneficio monetario. Los relatos en relación a las familias, a menudo mucho más críticos que los relativos al propio alumnado, también resaltan la falta de interés de madres y padres por la

vida escolar de sus hijos, culpándoles de ser vagos, de no incentivar a sus hijos a trabajar y de vivir exclusivamente de la beneficencia gubernamental.

“El Bolsa Escola lo único que hace es dar dinero a las familias, pero no hace nada más que eso, no incide en la motivación de los alumnos, en su participación en la escuela, en sus resultados, no incide en nada de eso. Para muchos la única preocupación es ganar el beneficio y por eso mandan a sus hijos a la escuela, y eso genera que vengan muchos alumnos a la escuela que no tienen la más mínima condición para estar estudiando, que no tienen el más mínimo interés por el estudio, ellos vienen sólo para no perder el beneficio. Entonces ese es el gran problema del Bolsa Escola, que consigue que los niños vengan a la escuela pero que no hace nada más que eso. El Bolsa Escola no se preocupa por qué hace el niño en la escuela, no se preocupa por como se gasta el beneficio, no se preocupa por el rendimiento del alumno... y tú ves por ejemplo alumnos Bolsa Escola que no tienen lápiz, ni cuaderno ni nada, entonces, ¿para qué se gastan el beneficio?” (Profesora proyecto de alfabetización. Escuela 3).

La “**crítica social**”, en cambio, parte del reconocimiento del valor del programa como instrumento para mejorar las condiciones de vida del alumnado y aumentar, así, sus oportunidades educativas. Es decir, se reconoce la necesidad de reducir el nivel de pobreza de los alumnos como condición *sine qua non* para garantizar su desarrollo educativo. Bajo esta óptica, el Programa BE se considera positivo porque permite, precisamente, cubrir los mínimos sociales necesarios para que niños y niñas puedan asistir a la escuela. A pesar de esta percepción, sin embargo, el programa se sigue considerando insuficiente tanto para alterar las condiciones de vida del alumnado como para mejorar de forma efectiva sus oportunidades educativas. Es decir, se entiende como un programa de tipo asistencial que sigue sin alterar las estructuras generadoras de la pobreza y la desigualdad. El profesorado que defiende esta posición es el que presenta un mejor conocimiento tanto del programa en sí mismo como de las condiciones de vida de su alumnado. Casi todos los docentes de la escuela 1 defienden esta opción, aunque también hay profesores de la escuela 2 y 3 que a título individual desarrollan una crítica social frente al programa. Los relatos que siguen son sumamente significativos en este sentido:

“Yo creo que estas políticas son necesarias debido a la situación tan precaria en que se encuentra la población de nuestro país, son políticas administradoras de crisis, son necesarias porque permiten minimizar un poco la miseria que vive nuestro pueblo. Pero en mi opinión es todavía demasiado poco (...) aún hay muchos niños que llegan a la escuela con siete años, muchos niños desasistidos, que no tienen ninguna escuela cerca de su casa, debería haber una asistencia mayor a los alumnos de las periferias y junto a eso seguir invirtiendo en el Bolsa Escola (...) En mi opinión la bolsa está ayudando a la sociedad, aunque nuestros problemas están muy arraigados, porque vienen de años. La situación de

miseria de muchas personas de nuestro país, hacen que el Bolsa Escola sea un programa necesario absolutamente, un programa que ayuda mucho a estas familias, pero un programa insuficiente” (Profesora alfabetización y coordinadora pedagógica nocturno. Escuela 1).

“Yo creo que es un programa interesante, porque permite a los niños estar en la escuela y a la familia salir un poco de la situación de carencia en la que está. Pero yo creo que es muy limitado desde el punto de vista social, no cambia mucho la estructura, la raíz de los problemas, ¿sabes? Es un programa puramente asistencial. Entonces yo creo que dentro de sus límites funciona, que está ayudando, y está siendo beneficioso, pero... considero que es limitado para solucionar los problemas de miseria profunda en que viven muchos de nuestros alumnos” (Coordinadora pedagógica turno de mañana. Escuela 3).

En definitiva, el grado de aceptación del profesorado frente al Programa BE ofrece una información esencial para entender tanto su comprensión como su posicionamiento en relación a las problemáticas específicas del alumnado pobre y arroja elementos sumamente interesantes sobre las relaciones entre educación y pobreza que articulan las representaciones sociales de los docentes.

6.4. Resumiendo. Los efectos multidimensionales de la pobreza sobre la escuela

El análisis realizado ha permitido mostrar los múltiples efectos de la pobreza sobre la institución escolar. Estos efectos no sólo condicionan las oportunidades de intervención educativa de la escuela, sino que a su vez repercuten sobre las posibilidades de desarrollo educativo del alumnado. Tal como habíamos planteado en una de las hipótesis de investigación, las condiciones estructurales de los centros educativos, tanto por lo que respecta a sus niveles de pobreza como por lo que se refiere a sus propuestas de política laboral y educativa, tienen una influencia clave en las prácticas, actitudes y opiniones de sus agentes sociales. Las propuestas de intervención educativa de las escuelas, sin embargo, no están determinadas por sus condiciones estructurales. La forma en que los docentes conciben, valoran y perciben la condición de pobreza tanto de sus alumnos como de la propia escuela tiene un gran valor explicativo para entender el desarrollo de determinadas prácticas educativas, más o menos inclusivas. La cultura escolar de los centros estudiados está profundamente mediada por la pobreza. Y esta mediación, entre otros factores, explica la emergencia de diferentes modelos de funcionamiento escolar que a su vez generan diferentes oportunidades para el éxito escolar de sus estudiantes.

Los efectos de la pobreza sobre la escuela, por tanto, se manifiestan en todas las variables de análisis: la composición social, las prácticas pedagógicas, los modelos de organización, los niveles de apertura y participación y la cultura escolar. La forma en que estos múltiples efectos se manifiestan y combinan en diversas escuelas y la forma en que sus actores sociales reaccionan frente a los mismos, muestra la complejidad de los efectos de la pobreza sobre la educación y demuestra de nuevo la necesidad de reducir los niveles de pobreza para garantizar el desarrollo de la educación. Tal como afirma una de las docentes entrevistadas:

“Para que la escuela influya sobre las condiciones sociales tiene que estar inserida en la sociedad, no es posible pensar que la escuela es un apéndice de la ciudad, la escuela forma parte de la sociedad y de la comunidad concreta en que se ubica y se debe estar aquí de cuerpo entero (...) El gran problema de la educación es conseguir ir más allá de la educación de dentro de la escuela, con contenidos formales, no es eso, el gran problema de la educación es el gran problema de la salud, es el gran problema de la asistencia social... porque estamos inseridos en un contexto donde falta alimentación, faltan servicios básicos para la supervivencia del individuo y para su dignidad. Entonces el gran problema es el régimen de desigualdad social en la que vivimos. Mi visión es esa” (Profesora de alfabetización y coordinadora pedagógica noche. Escuela 1).

A continuación se presenta una propuesta de categorización de las tres escuelas estudiadas que pretende identificar el principal efecto de la pobreza en cada una de ellas. En este caso no se trata de modelos ideales y, por tanto, no se sigue la misma lógica de categorización que en el ámbito de ocio y familiar. Cada categoría responde a una de las escuelas estudiadas. Su vocación es resaltar la principal repercusión que la pobreza genera en cada escuela, aunque evidentemente no se pretende negar la existencia de otros impactos de la pobreza sobre la institución escolar. Una de las características comunes de las tres escuelas estudiadas es, por ejemplo, la falta de recursos materiales y humanos para atender las necesidades educativas de sus estudiantes más pobres. Del mismo modo, el efecto de la pobreza sobre la composición social del centro es un elemento común en las escuelas 1 y 2. La propuesta que presentamos, por tanto, pretende categorizar a cada escuela en base a la combinación de sus condiciones estructurales, las prácticas y estrategias implementadas y la valoración, opinión y reacción de los agentes sociales frente a las condiciones de pobreza existentes.

1. **Escuela 1: la escuela madre.** El principal efecto de la pobreza en la escuela 1 es el dominio de la necesidad de asistencia por sobre de la necesidad de enseñanza. Evidentemente, enseñar y asistir no tienen porque ser conceptos dicotómicos y pueden equilibrarse dentro de la intervención educativa (Redondo, 2004). El efecto de la pobreza, sin embargo, genera un desequilibrio entre estas funciones y posiciona en un lugar prioritario la necesidad de trabajar sobre los hábitos, la conducta, la afectividad o la

propia subsistencia. La escuela, en palabras de Puiggrós (1996; citado en: Redondo, 2004), pasa a formar parte del “circuito primario asistencial”. Es decir, queda encargada de responder a las necesidades de alimentación, salud y espacio de su alumnado. Por este motivo nos referimos a la escuela 1 como “la escuela madre”, porque es una escuela que ofrece protección a su alumnado en todos los sentidos posibles. Una escuela abierta, acogedora, conocedora de las situaciones de pobreza, exclusión y desventaja en que viven sus alumnos. Una escuela que intenta aproximarse a los códigos y adaptar sus estrategias de intervención al perfil social de su población. Una escuela, sin embargo, que a pesar del intento se ve limitada para garantizar de forma efectiva el aprendizaje de su alumnado. En efecto, a pesar de que la finalidad pedagógica de la escuela sea conseguir un aprendizaje de calidad para todos, en las mejores condiciones posibles, se encuentra en una situación sumamente difícil en que a menudo la realidad supera la voluntad.

2. **Escuela 2: la escuela fortaleza.** El principal efecto de la pobreza en la escuela 2 se manifiesta en su ambiente cotidiano. El elevado nivel de violencia de la *favela* donde se localiza la escuela y la ausencia de programas pedagógicos que caracterizan al centro educativo, hacen que la escuela se convierta en una continuidad del barrio. La violencia y la agresividad forman parte del día a día escolar. Frente a esta situación, la función de la escuela debe orientarse prioritariamente a la solución de problemas disciplinares. La necesidad de contención es el foco permanente de intervención de los docentes. De este modo, si bien el eje teórico de la intervención escolar se sitúa en el orden instrumental, su eje práctico debe desplazarse hacia lo expresivo. Un desplazamiento, sin embargo, que se caracteriza por su carácter forzado y por no conseguir incidir sobre las necesidades afectivas del alumnado. La escuela está desbordada. Gritos, ruido, alumnos que saltan la pared, drogas y cristales rotos marcan el día a día de la escuela. Frente a la falta de estrategias pedagógicas, la solución es la represión. La escuela intenta protegerse de los efectos del barrio con la única estrategia de la que dispone: el blindaje, los muros y la vigilancia policial.
3. **Escuela 3: la escuela distante.** El principal efecto de la pobreza en la escuela 3 se localiza en las distancias entre el profesorado del centro, el alumnado pobre y las familias de los mismos. La alteridad de los docentes hacia la pobreza hace que no se comprendan los códigos del alumnado pobre y que, a menudo, se omitan sus necesidades. La escuela está pensada para un alumnado de clase media y en función de este alumnado organiza su intervención. Desde hace años, sin embargo, la clase media ha dejado de ser la única representada en la escuela. Los pobres también han entrado en

la institución escolar. La escuela 3, sin embargo, da la espalda a la nueva realidad, no establece ningún mecanismo de aproximación a las características, las necesidades y las problemáticas del alumnado pobre. Es una escuela sumamente distante, tanto física como simbólicamente. Una escuela que se orienta única y exclusivamente a garantizar el buen nivel educativo de sus estudiantes. La preocupación por el buen nivel, sin embargo, sólo se dirige a una parte del alumnado, a aquellos que están mejor social, económica y culturalmente. El resto no existe.

7. Alumnos y pobreza: presencias y ausencias escolares

Todos los alumnos de 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 escuela. 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 en que viven los menores y por las propias formas de experimentar estas condiciones. La pobreza condiciona a los alumnos de forma indirecta, a través de la mediación de sus familias, sus ocios y sus escuelas. La pobreza, sin embargo, también afecta a los alumnos por vía directa, condicionado su forma de estar, de ser y de representarse la institución escolar.

Con el objetivo de estudiar los impactos de la pobreza sobre el alumnado, el capítulo se divide en dos grandes apartados: en el primero se aborda la dimensión instrumental, es decir, los roles, valoraciones y estrategias de los menores frente al aprendizaje formal, frente a las promesas de movilidad social que transmite la escuela. En el segundo, se aborda la dimensión expresiva, es decir, las reacciones, representaciones y disposiciones de los menores frente a los comportamientos, normas y valores esperados por la institución escolar, su actitud frente al propio espacio escolar, frente a las relaciones que en él se generan y reproducen.

7.1. El valor instrumental de la escolarización: prácticas, estrategias y sentidos escolares

7.1.1. El valor de las credenciales escolares

Emilio Tenti (2000a) define tres grandes disposiciones ideales para analizar el sentido que los alumnos atribuyen a su experiencia escolar. En primer lugar, se configura una disposición basada en lo que el autor etiqueta de “obligación como sentido”. Es decir, la escuela se interpreta como una obligación social y, especialmente, familiar. Se va a la escuela porque no hay otro remedio, porque es una constrictión de la edad. Este modelo, según el autor, implica un sistema de contención y obligación familiar. En segundo lugar, existe una “razón instrumental”, basada en las expectativas de mejoras futuras derivadas del paso por la institución escolar. Encontrar un trabajo, mejorar las condiciones de vida o ir a la universidad son procesos que se

perciben condicionados por la disposición de un título escolar. Finalmente, existe una tercera posición definida por el autor como “amor por el conocimiento”. Se trata de aquellos alumnos que encuentran sentido a la escuela por el gusto en el saber, porque les abre las puertas al conocimiento y al aprendizaje. El acceso al saber en sí mismo se convierte en la razón, en el sentido de la escolarización.

A partir de la propuesta de Tenti¹²⁴ pretendemos analizar el valor atribuido a la escolarización por parte los alumnos entrevistados en esta investigación. ¿Qué importancia otorgan a la escuela?, ¿qué utilidad le atribuyen?, ¿qué beneficios creen que les puede comportar en el futuro? Se trata de ver hasta qué punto las categorías de Tenti son útiles y pertinentes para analizar nuestros casos y, en caso de que lo sean, explorar las causas que se esconden bajo los diferentes sentidos atribuidos a la escolarización.

El primer elemento a tener en cuenta es que la mayor parte de los 31 alumnos entrevistados reconocen el valor instrumental de la escuela. Independientemente de su edad, de su sexo o del curso que estén estudiando, la escuela tiene sentido para los menores porque les ofrece la posibilidad de imaginarse un futuro mejor. Les abre las oportunidades que no tuvieron sus padres. Les permite pensar que obtendrán un trabajo del que a menudo carecen sus familias. Más allá de sus condiciones familiares específicas, de las escuelas donde estudien o de los modelos de ocio que practiquen, la escuela se presenta para los niños y adolescentes pobres como una inversión necesaria para conseguir condiciones más ventajosas de futuro.

“P. ¿Y tú también crees que es importante estudiar? R. Mira mi madre me ha explicado que antes de tenerme a mí, ella había pasado incluso hambre con mis otros hermanos y si le pasó eso, es porque no había estudiado y no tenía trabajo (...) Entonces mi madre siempre dice que si ella tuvo una vida tan difícil es porque no estudió y que nosotros tenemos que estudiar si queremos una vida mejor, y yo estoy de acuerdo” (Nerea, 13 años. 7ª serie).

“Además si paro de estudiar, ¿como voy a conseguir empleo?, ahora para cualquier empleo te piden como mínimo la octava serie” (Víctor, 14 años. 5ª serie).

“P. ¿Tú para qué crees que sirve la escuela? ¿Qué utilidad puede tener? R. sin estudios no se consigue nada. Mira mi madre no estudió y no encuentra trabajo y mi hermana mayor igual” (Gerardo, 13 años, 6ª serie).

¹²⁴ El análisis realizado por Emilio Tenti se dirige explícitamente a los estudiantes de educación secundaria. A pesar de que nuestros estudiantes sean de educación primaria, consideramos que las categorías utilizadas por el autor para estudiar el sentido que los jóvenes atribuyen a la experiencia escolar mantienen su significado, utilidad y pertinencia.

“¿Por qué? Vas a tener un empleo bueno, las personas te van a valorar... hay gente que te humilla por causa del empleo y yo quiero tener un buen empleo” (Devora, 14 años, 8ª serie).

“P. ¿Y tú para que crees que te va a servir la educación? R. para conseguir trabajo. Sin estudiar no puedes trabajar de nada” (Danilo, 12 años, 5ª serie).

“P. ¿Para qué crees que te va a servir la educación? R. para todo, para conseguir un trabajo mejor, para tener más oportunidades, para ser mejor persona, para todo...” (Toni, 12 años, 5ª serie).

Y es que, tal como señala el propio Tenti (2000a), los sentidos que los jóvenes atribuyen a la escolarización no se distribuyen aleatoriamente entre la población. Al contrario, son el producto de factores sociales y culturales y se vinculan de forma crucial con el lugar que ocupan los individuos en la estructura social. En palabras del autor, “la relación gratuita, desinteresada y pasional con el conocimiento y la cultura en general es más probable que surja entre las clases más liberadas de las urgencias y presiones relacionadas con la supervivencia” (Tenti, 2000a: 10). En efecto, sólo una de las niñas entrevistadas combina en su discurso el interés instrumental por la educación con el interés por el conocimiento en sí mismo, afirmando que la educación le va a servir “para aprender, para conocer, para formarme, para tener opiniones, para poder trabajar, para ser alguien en la vida, ¿no?” (Nati, 14 años, 8ª serie). Para el resto de alumnos entrevistados la educación necesita tener una utilidad instrumental. Sus condiciones no les permiten pensar de otra manera. No les permiten representarse la escuela como un lugar destinado únicamente a conocer. No cabe en su imaginario social que el tiempo destinado a la escolarización no vaya a tener repercusiones en su nivel de bienestar futuro.

A pesar de que nuestro análisis coincide con las conclusiones de Tenti en el punto que acabamos de señalar, se presentan algunas divergencias entre nuestro análisis y el del propio autor. El análisis de Tenti no sólo indica que los sectores sociales excluidos son los que presentan más dificultades objetivas para valorar la escuela en base a su “amor por el conocimiento”. El autor también señala que los estudiantes pobres son los que tienen más dificultades para valorar la escuela en base a la “razón instrumental”. Según el autor, “las clases medias están objetivamente más predispuestas a desarrollar una lógica instrumental y a sacrificarse en el presente con el fin de lograr mejores recompensas en el futuro” (Tenti, 2000a: 10). Y, efectivamente, las clases medias tienen más condiciones objetivas para “sacrificar el presente”. Pero para el caso de los alumnos entrevistados la escolarización no significa necesariamente un “sacrificio”. Es decir, no se traduce en una renuncia de los ingresos percibidos a través del trabajo. Uno de los motivos que explica esta situación es el hecho de que todos nuestros alumnos sean beneficiarios de un programa de transferencia de renta que no sólo les obliga a

asistir regularmente a la escuela, sino que también sirve, en parte, para compensar el dinero que pierde la familia por la falta de trabajo de los menores. La segunda causa se vincula con la posibilidad objetiva de combinar escolarización con trabajo. Son tan pocas las horas que los alumnos están en la escuela, que el resto del día lo pueden destinar a trabajar. De hecho, así lo vimos cuando analizamos las prácticas de tiempo libre de los menores. El tercer motivo se vincula con la conciencia que tienen tanto adultos como menores del desplazamiento de los niveles mínimos de educación necesarios para la inserción laboral y social. La educación secundaria se percibe como el horizonte necesario para conseguir cualquier tipo de trabajo, desde la limpieza hasta la construcción¹²⁵. En este contexto, el principal sentido de la educación percibido por nuestros estudiantes es precisamente de tipo instrumental: conseguir un trabajo e intentar mejorar sus condiciones de vida futuras¹²⁶.

A pesar de que la lógica instrumental sea mayoritaria entre los casos estudiados, es importante resaltar la existencia de otras percepciones respecto a la utilidad de la educación. En particular destaca un conjunto de alumnos que afirma explícitamente que la educación es sólo una obligación. Van a la escuela porque están obligados, porque sus familias no les permiten dejar los estudios. Para estos alumnos la escuela no tiene ningún sentido, no entienden su función. Para ellos, lo que ofrece la escuela no tiene ninguna utilidad inmediata, no entra dentro de su concepción de lo “útil” y, además, se considera totalmente distante de sus necesidades y expectativas. No se vincula de modo alguno con sus proyectos vitales y con su propia realidad cotidiana. En consecuencia, no se reconoce su valor instrumental. No se cree que la escuela pueda ser la clave para la movilidad social. Evidentemente, en este caso se esconden cuestiones vinculadas con el propio funcionamiento de la institución escolar.

“Si fuera por mí ya habría parado, hace tiempo!!! Pero no puedo, qué va!!!! Mi madre no me dejaría por nada del mundo, antes de dejar la escuela me tendría que ir de casa. Es que mi madre tuvo que dejar de estudiar, como se quedó embarazada, lo dejó, y ella quiere que

¹²⁵ Evidentemente, la educación secundaria no es un requisito formal para acceder a este tipo de trabajos. La limpieza y la construcción siguen siendo trabajos que se caracterizan por el bajo nivel de calificación exigido a sus trabajadores. Sin embargo, los estudiantes entrevistados han interiorizado la creciente demanda social de títulos escolares y la han desplazado al tipo de trabajos que “forman parte de su mundo”; a los trabajos a los que creen que ellos podrán tener acceso.

¹²⁶ El análisis realizado en esta investigación permite demostrar que la razón instrumental frente a la escolarización puede ser dominante en determinados sectores sociales excluidos, siempre que existan ciertas condiciones que no obliguen a “sacrificar el presente”. Una de estas condiciones se asocia, claramente, con el hecho de que nuestros alumnos sean estudiantes de educación primaria. Es probable que si fueran alumnos de educación secundaria, como en el caso de la investigación realizada por Tenti, fuera más difícil el predominio de la lógica instrumental. En cualquier caso, coincidimos plenamente con Dubet y Martuccelli (1999) cuando afirman que, a consecuencia de la creciente competitividad por los títulos escolares, se ha incrementado el carácter utilitarista de la escuela. Según los autores, el sentido de los estudios se determina de forma creciente por la posibilidad de adquirir “bienes escolares útiles”, es decir, por la lógica de la utilidad. Es esta lógica la que define la experiencia escolar.

nosotros estudiemos. Eso seguro! P. Y entonces si no puedes dejar, ¿no crees que te vale la pena aprovechar un poco que estás en la escuela? R. mmmm bueno, hay cosas que no se pueden aprovechar ni que lo intentes. Mira con el inglés, por ejemplo, ¿qué voy a aprovechar? ¿para qué me va a servir? Es que yo no lo entiendo. O con geografía, ya ves, viene el profesor y nos empieza a dar nombres de ríos que nos tenemos que aprender de memoria, ¿dime en qué trabajo necesitaré recitar los nombres de los ríos de memoria? Eso es lo que yo no entiendo. Y eso es lo que no entiende mi madre... pero no puedo ni pensar en dejar de estudiar, mi madre no lo aceptaría de ninguna manera!" (Talita, 15 años, 6ª serie).

Finalmente, es significativo destacar el caso de una alumna que percibe la escuela exclusivamente como un espacio de protección. Para ella, el valor instrumental de la escuela también es inexistente. Sabe que la escuela no le garantizará un trabajo futuro. Sin embargo, el miedo que tiene frente a los peligros existentes en su barrio de residencia, le hacen valorar la escuela como un espacio protegido y resguardado. Un lugar que le evita los riesgos del contexto, la violencia de la *favela*.

"Yo estoy en la escuela porque no quiero estar en la calle, porque la calle sólo trae cosas malas y a mí me da miedo que me pase lo mismo que a mi hermano ¿sabes? [su hermano murió por cuestiones vinculadas con drogas] porque si estás todo el día en la calle, te puede pasar lo mismo que le pasó a mi hermano y yo no quiero que me pase lo mismo, y por eso creo que es mejor estar aquí, ¿sabes?" (Cassia, 13 años, 5ª serie).

En definitiva, podemos afirmar que los sentidos atribuidos a la escuela por parte de los alumnos entrevistados son fundamentalmente dos: el **sentido instrumental** y el **sin sentido**. A pesar de que haya otros elementos en juego, como la importancia del propio conocimiento o la búsqueda de protección (elemento que explicaremos con más detalle cuando abordemos la dimensión expresiva), el principal sentido de la escolarización para los niños, niñas y jóvenes pobres se apoya en su supuesta utilidad futura. Desde este punto de vista, la escuela se percibe como un paso necesario para obtener un futuro mejor. Para el resto, para los que no perciben futuro, la escuela carece de sentido.

Para entender la valoración que los diversos alumnos atribuyen a la escolarización, es imprescindible tener en cuenta su forma de experimentar la pobreza. Aquellos que interiorizan con más fuerza los límites que comporta ser pobres son, precisamente, los que menos sentido atribuyen a la escolarización, si es que le atribuyen sentido alguno. Para estos alumnos la misma idea de futuro se presenta como algo vago y difuso, su lógica de pensamiento y acción se articula en base al presente, se estructura en el corto plazo. Esta valoración de la escuela, además, repercute en las propias prácticas y estrategias educativas desarrolladas por el

alumnado. Cuando la escuela es un sinsentido es difícil asumir y cumplir los requisitos académicos esperados por la institución. Es decir, las prácticas escolares de aquellos que no encuentran sentido a la escolarización son plenamente coherentes con su valoración sobre la institución. Esta correspondencia entre el sentido percibido y las prácticas desarrolladas, sin embargo, no se da para el caso de los alumnos que reconocen el valor instrumental de la escuela. Valorar la utilidad futura de la inversión educativa no se traduce mecánicamente en prácticas educativas que puedan conducir precisamente al éxito de dicha inversión. La actitud frente al estudio de los alumnos, la percepción del grado de utilidad de las asignaturas, sus estrategias para superar las posibles dificultades existentes e incluso su propio rendimiento escolar varía enormemente a pesar de que todos ellos reconozcan el valor instrumental de la educación. Esta diversidad se debe a los efectos generados por la pobreza sobre los menores.

7.1.2. La actitud escolar: prácticas y estrategias académicas

La actitud frente al estudio de los alumnos entrevistados puede dividirse en tres grandes categorías. En primer lugar, se configura un grupo de alumnos que presenta una actitud positiva frente al estudio y que desarrolla prácticas educativas plenamente coherentes con los requisitos de la institución escolar. Se trata de alumnos que estudian, que tienen buenas notas y que aceptan plenamente el orden instrumental de la escuela, tanto en sus perspectivas futuras como en sus implicaciones presentes. Son alumnos que no sólo quieren desarrollar prácticas y estrategias académicas que les conduzcan al éxito escolar, sino que sobre todo pueden desarrollar estas prácticas, tienen las condiciones para hacerlo. En segundo lugar, se configura un grupo de alumnos que a pesar de presentar también una actitud positiva frente al estudio y de reconocer el valor instrumental de la escuela, no son capaces de desarrollar las prácticas académicas esperadas por la institución. Es decir, se trata de alumnos que quieren responder a los requisitos académicos de la escuela, pero que por diversos motivos no pueden hacerlo, no lo consiguen. Finalmente, se configura un último grupo que no reconoce en absoluto el valor instrumental de la escuela y que, consecuentemente, no quiere desarrollar las prácticas académicas que exige la institución escolar. Estos alumnos se oponen explícitamente al orden instrumental de la escuela, no sólo en sus perspectivas futuras, sino también en sus prácticas presentes. No estudian, no hacen los deberes y no se esfuerzan. Y no lo hacen porque no quieren, porque no entienden el sentido y la utilidad que les puede reportar.

Las diversas formas de actuar y responder frente a los requisitos académicos de la escuela muestran la complejidad de las relaciones entre educación y pobreza y nos permite alejarnos de los modelos lineales y causales que o bien entienden que toda inversión educativa es buena para salir de la pobreza o bien entienden que la pobreza (sorbe todo material) impide de forma

mecánica el éxito escolar. Y es que los jóvenes y adolescentes son portadores de conocimientos, actitudes, expectativas y predisposiciones que están inmersas en relaciones sociales complejas y que no siempre coinciden con lo que sería “esperable” en términos de la clase a la que pertenecen (Bonal et al., 2003). Es decir, los jóvenes tienen en sí mismos “capacidad creativa”, capacidad para transformar –aunque sea simbólicamente- las condiciones estructurales que marcan su existencia (Willis, 1998). Evidentemente, hay algunas condiciones que no son transformables por mucha que sea la “capacidad creativa” del actor. Lo que queremos decir, por tanto, es que no todos los jóvenes que comparten, por ejemplo, la misma situación de pobreza familiar presentan las mismas prácticas académicas frente a la institución escolar. Las prácticas de unos muestran plena correspondencia con sus condiciones estructurales, pero las prácticas de otros permiten romper en cierta medida dichas lógicas estructurales. Lo que nos interesa explorar es la capacidad que presentan los menores para desarrollar diferentes prácticas académicas, así como las causas y explicaciones que ellos mismos utilizan para dar sentido a sus estrategias escolares.

Para entender este proceso es muy sugerente el concepto de **resiliencia**. Según Bello (2002) la resiliencia debe ser entendida como “la capacidad humana universal que permite a las personas hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformadas por ellas” (Bello, 2002: 34). Es decir, la resiliencia es un concepto sumamente útil cuando los factores estructurales no alcanzan, no son suficientes para explicar la acción de los menores, en este caso, frente a los requisitos académicos de la institución escolar. Es un concepto que, precisamente, pone el énfasis en las prácticas, las relaciones y la subjetividad de los actores. Más aún, tal como afirma Navarro (2002), los estudios sobre resiliencia aportan una valiosa información para la perspectiva de la educabilidad, ya que se centran en las interacciones entre el sujeto y el contexto, unas interacciones que “sin duda, condicionan las posibilidades de insertarse con éxito en el sistema escolar” (Navarro, 2002: 27).

En definitiva, si bien la pobreza influye claramente en las posibilidades de desarrollo del menor, tanto desde el punto de vista personal como social y educativo, el concepto de resiliencia nos invita a reconocer, paralelamente, la existencia de patrones de conducta, prácticas y estrategias desarrollados por los actores que se orientan precisamente a la búsqueda del cambio, a la mejora de las condiciones de vida. Nos permite explicar por qué unos alumnos consiguen salir adelante incluso en condiciones adversas, mientras que otros en las mismas condiciones no lo consiguen. Nos indica, de nuevo, la importancia que adquiere la experimentación de la pobreza y las estrategias que el actor despliega frente a la misma para entender las prácticas educativas desarrolladas por los estudiantes. Evidentemente es importante recordar que la subjetividad de los actores se relaciona de forma dialéctica con sus condiciones objetivas de existencia. Veamos

las características de las tres grandes categorías que explican la actitud de los alumnos entrevistados frente al estudio.

El primer grupo está formado, tal como indicamos, por alumnos que presentan una actitud escolar plenamente coherente con los requisitos y exigencias de la escuela. Estos alumnos asumen y desarrollan el rol instrumental de la escuela en todas sus dimensiones. Y si lo hacen es, en parte, como una estrategia consciente para mejorar sus condiciones de vida. Se trata de alumnos que no sólo creen en las promesas de movilidad social que ofrece la institución escolar. Paralelamente, están convencidos de que deben aprovechar su inversión educativa cumpliendo los requisitos académicos que establece la escuela.

“Claro, yo voy a estudiar como mínimo hasta que acabe la secundaria, porque sino nunca podré encontrar un buen empleo. Igual que mi padre, mi padre no consiguió acabar la secundaria y por eso le cuesta tanto encontrar trabajo. Mi abuela siempre me cuenta que ella no pudo darle todos los estudios que le hubiera gustado y si él hubiera estudiado ahora estaría con un empleo mejor, tendría una vida mejor. Entonces yo creo que tengo que continuar mis estudios, para el día de mañana tener un buen trabajo y poder dar a mis hijos todo lo que necesiten. (...) Mi padre siempre me dice que si él hubiera tenido estudios tal vez no hubiera pasado todo esto, él tendría un empleo fijo, mi madre también (...) A mí me gusta estudiar, yo siempre hago los deberes, estudio y todo...” (Stella, 13 años, 7ª serie).

Los alumnos que presentan estas disposiciones escolares, evidentemente, necesitan ciertas condiciones objetivas que hagan efectiva su adhesión escolar. Sea desde la familia, desde el ocio o desde la escuela –o desde diversos ámbitos simultáneamente-, deben presentarse unos recursos mínimos (no sólo materiales) que permitan sostener la actitud escolar del alumno. Estos recursos, sin embargo, varían ampliamente de un caso a otro. Incluso dos alumnos que presentan las mismas condiciones objetivas pueden presentar prácticas educativas diferentes. Uno de los elementos que explica esta diversidad es la propia subjetividad y las prácticas desarrolladas por los actores. Y en concreto, la forma de experimentar la pobreza y las prácticas desarrolladas para salir de la misma. De hecho, el elemento común de los alumnos que desarrollan esta actitud escolar es que conciben la escolarización como una vía central para mejorar sus condiciones de vida y, consecuentemente, desarrollan prácticas y estrategias educativas orientadas a aprovechar al máximo su inversión educativa.

Los alumnos que se encuentran en esta situación, por tanto, son aquellos que no sólo quieren conseguir el éxito académico, sino que a su vez desarrollan el tipo de prácticas y estrategias que más fácilmente les pueden conducir a este éxito. Son alumnos, que quieren y pueden asumir los requisitos académicos de la escuela.

El segundo grupo de alumnos está formado por aquellos que a pesar de aceptar el orden instrumental de la escuela, no pueden desarrollar las prácticas académicas esperadas por la institución escolar. Estos alumnos, por tanto, viven su trayectoria educativa en base al conflicto permanente. El conflicto entre lo que les gustaría hacer y lo que efectivamente pueden hacer. Dentro de este grupo, se manifiestan también diferentes condiciones estructurales de pobreza y diferentes tipos de experimentación y reacción frente a la misma. Para unos, el “no poder hacer” responde a las dificultades objetivas que existen en su contexto extraescolar. Falta de tiempo para estudiar por obligaciones laborales, falta de espacio dentro de casa para poder realizar los deberes o incluso permanentes conflictos interfamiliares, son situaciones que dificultan enormemente la consecución de los requisitos escolares, por mucha que sea la voluntad del propio alumno. En estos casos, por tanto, son las propias condiciones estructurales las que limitan las posibilidades de éxito escolar de los estudiantes. Unas condiciones que limitan claramente la “capacidad creativa” de los menores.

“Bueno... los deberes... así, no los hago siempre... a veces me da pereza y no lo hago... otras sí que lo hago, porque al final viene mi madre y me pregunta... y bueno tampoco tengo mucho tiempo...si bajo al centro [a trabajar] vuelvo muy cansado y ya voy directo a la escuela [estudia por la noche] y no me da tiempo de hacer los deberes antes. Pero cuando no bajo casi siempre los hago. Los días que me quedo en casa casi siempre los acabo haciendo. Es sólo cuando tengo que bajar que no me da tiempo o llego tan cansado que...ufff es imposible” (José, 16 años, 8ª serie).

“Un día teníamos que hacer unos ejercicios y una amiga mía le dijo a la profesora que yo no lo sabía hacer y la profesora le dijo que era una cuenta de 5ª serie [él está repitiendo 8ª]...pero yo paso mucho tiempo en el hospital, a veces estoy más tiempo en el hospital que en clase, por eso he tenido que perder algunas clases y algunas cosas no las sé...ahí bueno últimamente estoy intentando esforzarme más con las matemáticas...el problema es que con todo eso de la enfermedad, he tenido que faltar mucho y, claro, voy más retrasado... pero cuando estoy aquí, intento concentrarme mucho, para recuperar todo lo que he perdido” (Gilberto, Gilberto, 15 años, 8ª serie).

Para otros, el “no poder hacer” se debe a las dificultades derivadas de la propia escuela. Este grupo de alumnos afirma estar interesado en el estudio y esforzarse por mejorar. Se trata de alumnos, además, que no necesariamente viven en las peores condiciones estructurales de pobreza. A pesar de sus esfuerzos, sin embargo, no consiguen éxito académico. La causa que se esconde bajo esta “disociación” se sitúa, según los alumnos, en la propia escuela. Para ellos, la distancia entre lo que les gustaría hacer y lo que efectivamente consiguen hacer radica en la falta de reconocimiento de su esfuerzo por parte de los docentes. Se sienten poco valorados por parte

de la escuela, acusados injustamente e incluso estigmatizados. Frente a esta situación, algunos acaban desplazando su actitud escolar a la pasividad, a la resistencia, al no hacer nada.

“P. ¿Entonces tú crees que eres buen alumno? R. no sé, yo creo que sí... yo lo intento, ¿sabes? me esfuerzo, hago los deberes, atiendo en clase.... Lo que pasa es que no siempre lo sé hacer, pero yo lo intento, no soy como otros, que no hacen nada, ¿sabes? P. ya. ¿y crees que los profesores piensan lo mismo? R. no sé, creo que uno sí y otros no... hay algunos que siempre me riñen, que me dicen que no me esfuerzo, que no presto atención... pero hay otros que siempre me felicitan” (Toni, 12 años, 5ª serie).

“Bueno... yo antes me esforzaba más, pero ahora... lo que pasa es que a mí hay asignaturas que me cuestan mucho, mucho, y antes intentaba esforzarme más, intentaba estudiar y hacer lo que me pedían aunque me costara, pero ahora ya no lo hago porque no sirve para nada, ¿sabes? siempre te dicen que no te esfuerzas suficiente, siempre te riñen... y ahora este año ya no me esfuerzo en clase” (Danilo, 12 años, 5ª serie).

Finalmente, hay un colectivo de alumnos, dentro de este segundo grupo, que explica su dificultad para cumplir los requisitos escolares en base a su propia incapacidad. Estos alumnos son los que viven el desajuste entre lo que quieren y lo que pueden hacer de forma más conflictiva. Para ellos, la falta de resultados frente a sus esfuerzos se deriva de sus propias dificultades. No consiguen entender lo que va mal. Lo único que saben es que por mucho que lo intentan no consiguen éxito escolar. Estos alumnos han interiorizado que sus condiciones de pobreza les limitan las capacidades de aprendizaje. Está interiorización, sin embargo, no supone en ningún caso una reflexión de las condiciones económicas, escolares o sociales que dificultan objetivamente sus posibilidades para aprender. No se cuestionan los límites objetivos que pueden existir para el desarrollo exitoso de sus prácticas académicas. La causa de sus dificultades, para ellos, radica en sí mismos. Éste es uno de los efectos más crudos de la pobreza en la actitud escolar y en los resultados escolares de los menores: el querer y no poder, el sentirse limitado, incluso intelectualmente, para cumplir con lo que espera la escuela.

“Yo lo intento, estudio, hago los deberes cuando tengo... pero hay cosas que no me entran en la cabeza, no me entran, yo me creo que lo he entendido y después resulta que no. Para mí es muy difícil aprender todo eso, no puedo... no tengo cabeza para todo esto. Yo a veces incluso he pensado que esto de la escuela no era para mí, porque lo intento pero...” (Wesley, 15 años, 8ª serie).

“P. ¿Y qué notas tienes ahora? R. Más o menos, pero yo nunca he suspendido, nunca! P. ¿entonces por qué son más o menos...? R. mmm, no sé, no te lo sé explicar... yo tengo un problema así, que una cosa entra en mi cabeza, lo entiendo, estoy empezado a aprender una cosa, y ya cuando estoy allí que ya casi lo sé, la profesora pasa para otro tema. Entonces a

veces me confundo, yo creo que sé una cosa, pero después resulta que es otra, y me confundo con todo lo que explica y ahí es una gran confusión P. ¿entonces crees que los profesores van muy rápidos? R. si, van muy rápido, muy rápido, yo no tengo tiempo para entenderlo todo y me confundo (...) yo me hago un lío con todo lo que han explicado y claro después en las pruebas lo pongo todo mal... Aunque yo lo hago todo, siempre, siempre hago los ejercicios, los deberes, todo lo que me piden!" (Georgina, 14 años, 8ª serie).

El tercer grupo está formado por aquellos alumnos que no cumplen los requisitos académicos de la escuela, precisamente, porque no quieren hacerlo, porque no le encuentran ninguna lógica ni utilidad. Para ellos, muchas de las asignaturas de la escuela no tienen sentido y, por tanto, no estudian, no hacen los deberes y no se interesan por el estudio. Estos alumnos pueden reconocer en términos abstractos la importancia de la escolarización. Es decir, pueden saber que el paso por la escuela puede comportar beneficios futuros y, por tanto, en términos genéricos perciben la utilidad instrumental de la educación. En su presente, sin embargo, no siempre es posible desarrollar el tipo de actitudes y prácticas que más fácilmente pueden conducir al éxito de la inversión educativa. Su lógica de actuación en la escuela está condicionada por las restricciones, tanto reales como simbólicas, asociadas a su situación de pobreza. Hay que tener en cuenta, además, que estos alumnos no son necesariamente aquellos con más dificultades de aprendizaje, ni tampoco los que presentan más problemas familiares o los que desarrollan modelos de ocio más distantes de los requisitos escolares. Las condiciones estructurales de estos alumnos explican, en gran medida, su actitud frente a las exigencias de la escuela, pero paralelamente es imprescindible tener en cuenta su propia forma de experimentar, vivir y reaccionar frente a la pobreza. A continuación se presentan tres relatos que muestran esta actitud "distante" o "resistente" frente a los requisitos escolares presentes. El primero, recoge el relato de una alumna que no encuentra sentido alguno a la escolarización. En su caso, por tanto, las prácticas escolares desarrolladas tienen plena coherencia con la utilidad percibida de la escuela. El segundo y el tercero, muestran una situación contraria. Se trata de dos alumnos que a pesar de percibir los beneficios futuros de la escolarización no consiguen entender su lógica de actuación presente. Los requisitos escolares no tienen sentido para ellos, no se ajustan a sus expectativas cotidianas, a pesar de seguir creyendo en términos abstractos que la educación puede conducirles a un futuro mejor.

"P. ¿Cómo tienes las notas? R. no muy bien, en historia y en portugués tengo una nota horrible. Tengo un 0!!!! Eso es lo peor que se puede tener!!! P. ¿y eso? R. porque no estudié mucho... (...) P. ¿pero te gustan las asignaturas? R. Qué va!!! No sé entiendo nada, el profesor te habla chino, te empiezan a explicar la historia de hace 100 años y tú piensas ¿y a mí para qué me sirve esto? P. ¿pero no hay ni una asignatura que te guste? R. no. Bueno, un poco matemáticas. Matemáticas si que me gusta, aunque no me va muy bien,

porque todo eso de los números es muy difícil, pero me gusta, porque, ¿sabes?, veo que me sirve para algo... mi madre siempre dice que tengo que estudiar para ser alguien en la vida, pero ojala ella viera mis asignaturas, porque hay algunas que no sirven para nada, con las mates por ejemplo, sí que aprendo a contar y sumar y todo eso, pero con el inglés, por ejemplo, ya me dirás, ¿para qué quiero yo aprender inglés si no voy a salir de Brasil en mi vida? Es una tontería, y llega la profesora y se pone a hablar en inglés y ahí ya acabó yo desconecto y me pongo a hablar, porque no entiendo nada” (Talita, 15 años, 6ª serie).

“P. ¿Y cómo están tus notas? R. muy mal. P. ¿muy mal? ¿y eso por qué? R. es pesado estudiar, no me gusta. P. ¿No te gusta estudiar? R. Qué va! Es muy pesado P. ¿entonces te gustaría dejarlo? R. no, voy a seguir porque si no en el futuro no podré encontrar un trabajo. P. ¿entonces sigues sólo por eso? R. sí claro! P. ¿y cuál crees que es la asignatura que te va a ser más útil? R. ah yo que sé... estudiar no me gusta mucho, sólo me gusta educación física, todo lo otro no me sirve para nada, es un rollo P. ¿y no hay ninguna asignatura que consideres interesante? R. no, ninguna (...) P. ¿pero tú estudias algún día, haces los deberes...? R. no, es muy difícil que lo haga. P. ¿y así como piensas pasar de curso? R. no sé...” (Leandro, 15 años, 8ª serie).

“Yo sé que es importante estudiar, sé que sin estudios no voy a conseguir ningún trabajo el día de mañana. Y este año vengo a clase casi cada día. Yo lo intento, hago las actividades...Este año casi no he suspendido ninguna. Pero hay cosas que yo no entiendo, no entiendo... hay asignaturas que no sirven para nada ... bufff, en esas cosas no hago nada, que va, pero... yo un día le pregunté a la profesora de qué me servía aprenderme de memoria no se cuantos nombres de pintores y los nombres de los cuadros y los años y todo eso, se lo pregunté porque no lo entiendo, no sé para que me puede servir, para conseguir un trabajo seguro que no, pero no me contestó, me dijo no sé que de que era cultura general o algo así” (Carlota, 14 años, 6ª serie).

La actitud del alumno frente a la escuela, sus prácticas escolares y la forma de enfrentar los requisitos escolares, por tanto, se ve mediada por las condiciones de pobreza de formas diversas y complejas. La pobreza no sólo condiciona las posibilidades de aprovechamiento educativo por los límites objetivos que comporta, sino también por los límites simbólicos que genera para algunos alumnos. La forma en que los alumnos viven, perciben y experimentan sus condiciones de pobreza influye en el desarrollo de sus prácticas académicas y explica, en gran medida, su capacidad y voluntad para desarrollar estrategias escolares más o menos cercanas a los requisitos de la institución escolar.

No queremos concluir el análisis de las prácticas educativas del alumnado desde el punto de vista instrumental sin dejar constancia de que, efectivamente, también existen entre los casos estudiados actitudes escolares caracterizadas por presentar un perfil típicamente adolescente.

Actitudes que, de algún modo, parecen indicar que existe algún mecanismo de defensa frente a los efectos de la pobreza. La diversión es la lógica estructuradora del día a día y esta lógica es la que pauta también la actitud escolar de los menores. Se trata de alumnos que aceptan claramente el valor instrumental de la educación y que en términos generales acaban cumpliendo con los requisitos de la institución. En su día a día, sin embargo, lo que cuenta es pasárselo bien, reír, estar con los amigos. Se trata de jóvenes que por suerte siguen siendo jóvenes a pesar de ser profundamente pobres. El caso que sigue es muy ilustrativo en este sentido. Se trata de una alumna que no sólo reconoce el valor instrumental de la escolarización, sino que a su vez le atribuye sentido porque le permite acceder al conocimiento. Para Nati, tal como comentamos anteriormente, ir a la escuela sirve “para aprender, para conocer, para formarme, para tener opiniones, para poder trabajar, para ser alguien en la vida”. Nati, además, es una alumna que cumple con los requisitos escolares y que, a pesar de no tener notas brillantes, nunca ha suspendido una asignatura. Sin embargo, cuando le preguntas por sus prácticas académicas te responde lo siguiente:

“P. ¿Y tú haces los deberes, estudias en casa? R. [risas] mmm, es muy difícil, casi nunca hago nada, deberes casi nunca tengo y si tengo que estudiar o así... bufff la verdad es que lo hago en el último momento a veces incluso cuando me ponen deberes los hago el mismo día de la entrega cinco minutos antes [risas], y como todas hacemos lo mismo pues nos ayudamos, a lo mejor una empieza una parte y la otra por otra y después nos lo pasamos... y en las pruebas siempre hacemos lo mismo [risas] el problema es que cuando uno se equivoca, todo el mundo se equivoca y después el profesor nos pilla (...) P. ¿y tus amigas te ayudan? R. bueno, la verdad es que no nos juntamos mucho para estudiar y estas cosas, si tengo muchos, muchos problemas sí que podemos quedar para estudiar y en clase me ayudan ellas y también los profes, a la profe de matemáticas siempre le estoy haciendo preguntas, pobre, pero quedar para estudiar no, hay gente que lo hace, pero nosotras... no mucho, no. Yo en una hora de estudiar ya estoy cansada, después ya necesito ir a la calle [risas]” (Nati, 14 años, 8ª serie).

7.1.3. El reconocimiento de la autoridad pedagógica

El siguiente elemento que queremos abordar se vincula con el **reconocimiento de la autoridad pedagógica** por parte de los alumnos. Es decir, ¿hasta qué punto respetan el rol del profesor?, ¿en qué medida aceptan al profesorado como transmisor de conocimientos?, ¿qué “legitimidad” se atribuye al tipo de conocimiento de que dispone el profesorado? Tal como señala Tenti (2000a), en las condiciones actuales, marcadas por poderosos procesos de exclusión tanto educativa como social, los agentes pedagógicos (maestros, directores, etc.) no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. La autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad es, según el autor, una condición necesaria para

garantizar la eficacia de toda acción pedagógica. En este sentido, se trata de un elemento central para valorar tanto el orden instrumental de la escuela como el grado de aceptación que presenta el alumnado frente al mismo.

Evidentemente, es difícil valorar el reconocimiento de la autoridad pedagógica desde un punto de vista instrumental sin tener en cuenta cuestiones de orden expresivo. El reconocimiento de la autoridad del docente se vincula claramente con las valoraciones y relaciones que los estudiantes establecen con los profesores en el campo expresivo. Es más, siguiendo la tesis de Dubet y Martuccelli (1999) podemos afirmar que en la actualidad “las relaciones interpersonales y subjetivas son la base a partir de la cual se valora, evalúa y legitima al docente” (Dubet y Martuccelli, 1999: 211). Es decir, el docente no se legitima automáticamente a través de su rol, sino que debe construir dicha legitimidad a partir de sus acciones y relaciones cotidianas con el alumnado. Esta cuestión, además, cobra especial relevancia en contextos de extrema pobreza. Dadas las condiciones de vida del alumnado pobre y las “distancias culturales” que a menudo les separan de sus docentes, es imprescindible contemplar cuestiones de orden expresivo para comprender los procesos de reconocimiento y/o rechazo de la autoridad pedagógica.

A pesar de la interacción existente entre lo instrumental y lo expresivo para entender la valoración que los alumnos tienen de sus docentes, intentaremos separar, de forma analítica, ambas cuestiones. De hecho, si bien la relación personal con los docentes y el reconocimiento de su función desde un punto de vista expresivo puede favorecer el reconocimiento de su autoridad pedagógica, son cuestiones que no siempre están vinculadas. Para algunos alumnos hay una ruptura entre lo instrumental y lo expresivo. Es decir, a pesar de tener una buena relación con el profesorado a nivel personal, de portarse bien en las aulas y de valorar el rol expresivo del profesorado, algunos alumnos siguen sin reconocer la importancia de los conocimientos que los docentes transmiten, siguen sin dar legitimidad al tipo de conocimiento de la institución escolar.

El principal elemento para valorar la percepción de los menores respecto a la autoridad pedagógica de los docentes, se vincula con la **legitimidad** que los propios jóvenes les atribuyen como transmisores del “conocimiento socialmente válido”. Es decir, ¿hasta qué punto se acepta la figura del docente como aquel que selecciona, transmite y evalúa el saber? La respuesta a esta pregunta no sólo se asocia con la utilidad percibida de la materia que enseña el docente. Paralelamente, se vincula con la forma de transmitir los conocimientos, con los métodos de enseñanza utilizados por los propios docentes. Y tanto la valoración del conocimiento en sí, como la de los métodos docentes utilizados está mediada por las condiciones de pobreza del alumnado. La diversidad de manifestaciones, expresiones y reacciones frente a la pobreza explican la existencia de diferentes percepciones respecto a la autoridad pedagógica.

Evidentemente, el propio funcionamiento de la institución escolar y la capacidad de empatía del profesorado con las necesidades de su alumnado tendrán un papel fundamental en estos procesos.

Para algunos alumnos la figura del docente se legitima por sí misma. Es decir, el profesorado se reconoce como transmisor de conocimiento socialmente válido, simplemente por el hecho de ser docente. Estos alumnos son los que atribuyen más sentido instrumental a la inversión educativa, tanto en términos futuros como en sus prácticas presentes. Es decir, aceptan el conocimiento escolar bien porque no se aleja excesivamente de sus propios saberes y conocimientos (hecho que indica, a su vez, un menor efecto de la pobreza en las prácticas familiares y de ocio del menor y una mayor adaptación de la escuela a los conocimientos y necesidades del alumnado), bien como estrategia para conseguir la movilidad social vía inversión educativa. Se trata de alumnos, por tanto, que no cuestionan la autoridad docente en el ámbito del saber. El profesor es el que sabe y ellos lo que tienen que hacer es aprender con él, aprender de él. Evidentemente, ésta disposición escolar es la que se presenta menos mediada por las condiciones estructurales de la pobreza. A su vez, refleja las estrategias desarrolladas por los menores para intentar sacar provecho de su paso por la escuela. Unas estrategias escolares que se orientan precisamente a intentar salir de la pobreza.

“Lo que me enseñan no siempre me gusta, pero mi madre ya me ha dicho que no puedo estudiar sólo que le me gusta, que se tiene que aprender todo lo que explica el profesor, que para el día de mañana todo me va a ser útil.... P. ¿y tú piensas lo mismo? R. mmm... bueno, yo me esfuerzo más en unas cosas que en otras, pero yo sé que tengo que estar atenta a todo lo que me explique el profesor, porque va a ser muy bueno para mí. Todo lo que aprenda lo voy a poder utilizar en el futuro” (Amelia, 11 años, 5ª serie).

Para otros, en cambio, la legitimidad del docente no es una cuestión dada por descontado. Para algunos alumnos la función del profesor no se acepta sólo “porque sí”. Cuando las prácticas, discursos y actitudes docentes se perciben alejadas del mundo cotidiano de los menores, cuando no se percibe un reconocimiento de lo propio, cuando el saber escolar entra en contradicción, e incluso niega, el saber de los propios alumnos, entonces aumentan las “exigencias” para que se pueda legitimar la función del profesor. Para estos alumnos, la legitimidad de la función docente queda “condicionada” por diversos factores. Veámoslo.

Por una parte, la legitimidad que los adolescentes atribuyen a la figura del profesorado se vincula con la importancia que atribuyen a los propios **conocimientos que transmiten**. Es decir, si el conocimiento escolar se percibe como ajeno, como alejado de la cotidianidad de la vida del alumno pierde su legitimidad, pierde su sentido. Y cuando el conocimiento en sí se considera poco válido, poco legítimo, el propio profesor pierde legitimidad como transmisor del

mismo. La distancia respecto a determinados tipos de conocimientos se traduce en distancia respecto al profesorado. De hecho, ya comentamos anteriormente que son pocos los alumnos entrevistados que den sentido a la escuela por el “simple” hecho de acceder al conocimiento y al saber. Sus condiciones de pobreza les hacen pensar en la utilidad futura que puede derivarse de su inversión educativa. Y ésta búsqueda de utilidad se transmite a los propios saberes escolares.

“Lo que yo no soporto es que lleguen, me expliquen algo que no me sirve para nada y que encima me pidan que esté atenta. ¿Cómo voy a estar atenta si no sé de que me hablan? Yo cuando veo el interés, claro que escucho. Pero si llega el profesor suelta su rollo, no te pide nada, no sabes de que está hablando... ¿cómo voy a escucharlo? Entonces, ahí, ahí, empiezan los problemas... porque para ellos tienes que estudiar porqué si, tienes que escuchar porque si, eso es lo que te dicen... y como yo no lo hago, pues ahí ya, acabó” (Carlota, 14 años, 6ª serie).

Los menores entrevistados no sólo valoran que el conocimiento escolar tenga sentido y utilidad. A su vez, aprecian altamente que sus propios conocimientos sean valorados, reconocidos y aceptados por la institución escolar. De hecho, cuando el conocimiento escolar niega todos los conocimientos que aportan los propios alumnos, éste se presenta como ilegítimo. Frente a esta situación, la solución no es sólo deslegitimar la función del profesor, sino aferrarse a los propios conocimientos en oposición a los conocimientos escolares. Si la escuela rechaza los conocimientos de los jóvenes, los jóvenes rechazan abierta y conscientemente los conocimientos de la escuela.

“P. ¿Y crees que los profesores enseñan bien? R. ah. Qué va!! Ellos llegan con su rollo, o a días llegan estresados, con sus problemas de otra clase y te los pasan a ti, entonces te riñen a ti cuando no tienes nada que ver, ¿sabes? Ellos se creen que son los reyes sólo por el hecho de ser profesores, se creen que tú no sabes nada (...) P. ¿Y tú, entonces qué es lo que más valoras de un profesor? R. Que sea así tipo un amigo, que te comprendan, porque sino llegan ahí, te explican su rollo y ya me dirás” (Talita, 15 años, 6ª serie).

Por otra parte, la legitimidad de la figura docente se asocia con los **métodos de enseñanza**. De hecho, en el último relato ya se ha podido observar la importancia que se atribuye a la forma de enseñanza utilizada por los docentes. Más allá de la utilidad percibida de las asignaturas o de la importancia que se pueda atribuir a la materia que éstos imparten, la forma de enseñar se presenta para los alumnos como uno de los aspectos más valorados del profesorado. Lo que da autoridad al docente, lo que garantiza su respeto, desde el punto de vista académico, instrumental, es que enseñe bien. Y este enseñar bien se concreta en el imaginario de los alumnos en la capacidad de ayudar cuando aparecen más dificultades, en la capacidad de transmitir los conocimientos de forma más “placentera” o en la capacidad de mostrar la utilidad

de aquello que se aprende. Veamos las respuestas de algunos alumnos frente a la pregunta de “¿qué es lo que más valoras de un profesor?”:

“Lo que más me gusta es que enseñen bien, que expliquen las cosas más de una vez” (Teodora, 15 años, 8ª serie).

“Ahhh, que expliquen bien, que sean pacientes, que nos ayuden a resolver los problemas...” (Devora, 14 años, 8ª serie).

“Que sea comprensivo, que nos ayude, que sea, así, simpático...porque hay algunos que son, así, muy estrictos, que explican una vez y basta” (Laura, 13 años, 7ª serie).

“Ah, no sé... que sea... que no se enfaden tanto, que nos ayuden...” (Carlota, 14 años, 6ª serie).

Como se puede observar, bajo la óptica de los alumnos “enseñar bien” significa que los profesores estén atentos a sus diversos ritmos y necesidades de aprendizaje. Y este enseñar bien es lo que da autoridad pedagógica a los docentes. Hay que tener en cuenta, además, que esta opinión es común entre los alumnos, independientemente de cuáles sean sus resultados académicos en la escuela. Tanto aquellos alumnos que “van bien” en la escuela como aquellos “que van mal” tienen la misma concepción de lo que es un buen profesor y se apoyan en los mismos argumentos para valorar su función.

En definitiva, las diversas formas en que la pobreza afecta a los menores permiten explicar la existencia de diferentes actitudes escolares respecto a la función del profesorado. Lo que parece claro, es que en condiciones de extrema pobreza es necesario algo más que la voluntad de los menores para que la función docente se pueda legitimar. Si bien para algunos el conocimiento y los métodos escolares son incuestionables, para otros son tantas las distancias, reales o simbólicas, que separan el mundo propio con el mundo escolar que simplemente no pueden aceptar algo que se les presenta como ajeno. Y la autoridad pedagógica, como comentamos, es imprescindible para garantizar la eficacia de la acción docente y, en consecuencia, el éxito escolar del alumnado. Las actitudes de rechazo respecto al profesorado, respecto a sus conocimientos, respecto a sus métodos, no son más que un intento, consciente o inconsciente por parte de los menores, de reafirmar sus condiciones, de reafirmar su presencia dentro del espacio escolar. Un espacio que a menudo niega el mundo cotidiano, los códigos y valores de los niños, niñas y adolescentes pobres. Y es que tal como señala Miguel González Arroyo:

“Estábamos bastante tranquilos con nuestras identidades profesionales, con nuestras concepciones pedagógicas, con nuestras creencias y nuestros valores docentes. Todo parece venirse abajo, destruirse. Y no por el soplo de nuevos paradigmas teóricos, sino por la

realidad que llega cada día a nuestras escuelas con el rostro y con los cuerpos de los niños y adolescentes pobres. Son ellos quienes interrogan al magisterio, a la pedagogía y a las ciencias humanas. Interrogan nuestra civilización” (Prólogo de Miguel Fernández Arroyo; en: Redondo, 2004: 15).

7.1.4. Expectativas educativas: lo que se espera, lo que se desea y lo que se puede

El último punto que queremos abordar dentro del ámbito instrumental se vincula con las expectativas educativas del alumnado y, en particular, con el grado de certeza que manifiestan los menores respecto al cumplimiento de las mismas. Es decir, no sólo nos interesa saber si les gustaría seguir estudiando y hasta qué nivel. Paralelamente queremos explorar las causas que se esconden bajo las expectativas educativas de los menores, las estrategias que ellos mismos despliegan para alcanzarlas y los límites que perciben para su cumplimiento. El primer elemento a tener en cuenta es que para la mayor parte de alumnos entrevistados la expectativa educativa se sitúa, igual que para sus madres, en la educación secundaria. Este hecho, implica dos reflexiones. Por una parte, es significativo destacar el bajo número de alumnos que expresan de forma explícita que no quieren seguir estudiando. Es decir, en la mayoría de casos, los jóvenes y adolescentes son plenamente conscientes de que la educación secundaria se ha convertido en el nivel educativo mínimo para la inserción laboral. Sin saberlo, han interiorizado plenamente la tesis del desplazamiento educativo. Por otra parte, es importante destacar el relativo bajo número de alumnos que dirigen sus expectativas hacia la universidad. A pesar de que los menores sean conscientes de la importancia de seguir con los estudios, hecho que a su vez refleja el sentido instrumental que atribuyen a los mismos, pocos de ellos piensan en la universidad como una expectativa factible o realista. En el imaginario social de la mayoría, la finalización de la educación secundaria se constituye en el límite de lo posible. Evidentemente, los impactos tanto directos como indirectos de la pobreza en el alumnado explica el porqué de sus expectativas educativas. Veamos las características de los tres grupos identificados: aquellos que no tienen expectativas educativas, aquellos que aspiran a acabar educación secundaria y aquellos que pretenden ir a la universidad.

El grupo de alumnos que afirma no tener ninguna expectativa educativa es aquel más claramente marcado por la pobreza, tanto desde el punto de vista directo como indirecto. Por una parte, se trata de alumnos con límites objetivos para poder mantener expectativas respecto a la educación. Tienen que trabajar para mantener a sus familias, no hay oferta educativa en sus barrios de residencia o no tienen recursos suficientes para hacer frente a la escolarización futura. Por otra parte, son alumnos que han interiorado los límites que comporta ser pobre. Para ellos, la pobreza limita sus oportunidades laborales futuras y no perciben la posibilidad de un futuro mejor, con o sin educación. De hecho, algunos de los alumnos entrevistados son plenamente

conscientes de los estereotipos sociales existentes respecto a la población pobre y de las barreras estructurales existentes para encontrar un trabajo estable y de calidad. En su imaginario social, sólo cabe la posibilidad de sobrevivir. Es decir, de encontrar un trabajo lo más rápido posible, para poder mantenerse a sí mismos y a sus familias. Y es que, como señala Tenti (2000a), “cuando objetivamente no se tiene futuro, porque el mismo presente es incierto y se vive en situaciones límites, la simple idea de sacrificarse y esforzarse en función de recompensas diferidas en el futuro aparece como algo absurdo y literalmente impensable” (Tenti, 2000a: 10). Los dos relatos que siguen ilustran perfectamente esta situación. El primero muestra la prioridad que se atribuye al trabajo presente, frente a las expectativas educativas futuras. El segundo, refleja una clara auto-limitación de las expectativas por la percepción de los límites que comporta el hecho de ser pobre:

“P. ¿Hasta cuando te gustaría estudiar? R. No sé, hasta que encuentre un trabajo y tenga algo para hacer P. Y ¿crees que la escuela te va a servir para algo? R. Sí, bueno para algo sí, es mejor estar en la escuela que estar en la calle, algo sí que aprendes, aprendes a leer y a escribir y eso sí que sirve, pero el resto... no sé, no es que crea que no sirve para nada... es que creo que es mejor trabajar, ¿sabes? a mí me gustaría hacer lo mismo que mi hermano, conseguir un trabajo, tener dinero y hacer mis cosas...” (Cassia, 13 años. 5ª serie).

“P. ¿A ti de que te gustaría trabajar de mayor? R. a mí lo que me gustaría es ser actriz, pero como eso no va a pasar nunca, pues me da igual, de lo que sea, de lo que pueda comer y que no sea muy cansado. P. no seas tan negativa. Quien sabe! R. yo lo sé, ¿Cómo voy a ser actriz si nunca he hecho ni un curso de teatro? Ni lo voy a hacer, si aquí en este barrio de mierda, nunca me va a ver nadie. Va, no sé, mi madre me dice que deje de soñar y que ponga los pies en el suelo” (Talita, 15 años, 6ª serie).

De hecho, el propio cuerpo docente es consciente de las dificultades estructurales que limitan las expectativas educativas de sus estudiantes más pobres:

“Ellos no tienen ninguna expectativa en relación al estudio, no saben para que les puede servir, para ellos el estudio no tiene ninguna utilidad futura, ellos no tienen perspectiva de vida, es triste decirlo pero es así, ellos piensan “yo vivo en una *favela* y si consigo algo para comer hoy ya es suficiente”, para ellos lo que importa es el presente, ellos no tienen horizontes, si tú les preguntas “¿en que ciudad vives?” te dicen el nombre de la *favela*, entonces su espacio es este y sus expectativas se configuran en este espacio, no ven la posibilidad de cambiar de espacio” (Tutora de 5ª serie B. Escuela 1).

“El deseo es que todos lleguen a la universidad, pero la realidad es más complicada, puede ser que alguno de ellos lo consiga, pero por desgracia no serán todos. (...) La verdad es que pensar en la universidad para ellos es difícil, porque van a encontrar muchos percances en el camino y necesitarán ayudas, económicas, de... acompañamiento, de diversos tipos... van

a tener que encontrar un incentivo personal y un incentivo también de la familia, de la escuela... porque solos no lo van a conseguir fácilmente” (Profesora de portugués. Escuela 3).

El grupo de alumnos que espera estudiar hasta acabar la educación secundaria, como dijimos, es mayoritario. Para ellos, los beneficios esperados de la inversión educativa se sitúan precisamente en este nivel educativo. Dejar los estudios de forma previa se percibe como una opción sin sentido, ya que para conseguir un trabajo relativamente digno y estable se exigen estudios secundarios. La causa que se esconde bajo sus expectativas educativas, por tanto, es clara: intentar mejorar sus condiciones de vida a través de la inversión educativa. Lo que no está tan claro en su imaginario social, sin embargo, es la certeza de poder cumplir estas expectativas. Seguir estudiando más allá de la educación primaria no es una opción fácil para ellos. Por una parte, finaliza la ayuda social que les provee el Programa BE. Por otra, son pocas las escuelas de sus barrios que ofrecen educación secundaria, y por tanto, es necesario pagar el autobús para acceder a escuelas situadas fuera de sus barrios de residencia. Finalmente, la poca oferta de educación secundaria tiende a concentrarse en los turnos nocturnos, lo cual incrementa el miedo tanto de menores como de adultos respecto a los riesgos y peligros existentes. Efectivamente, los problemas de drogas y violencia que existen en sus barrios de residencia son mucho mayores de noche que de día. En este contexto, las expectativas educativas quedan marcadas por las condiciones estructurales de pobreza. Unas condiciones que claramente limitan el posible cumplimiento de las expectativas. Unas condiciones que se interiorizan y experimentan como una barrera, a veces infranqueable.

“Yo quiero seguir estudiando y acabar la secundaria, aunque es difícil... P. ¿por qué difícil? R. porque es mucho más difícil, las pruebas, los exámenes... todo y además no se puede estudiar en el barrio y tienes que ir fuera y pagar pasaje y todo eso... mi hermano tuvo que dejar de estudiar porque no podía pagar el pasaje y yo no sé si voy a poder pagarlo. Me gustaría encontrar un trabajo, pero... es difícil” (Jose, 16 años. 8ª serie).

“P. ¿A ti te gustaría seguir estudiando el año que viene? R. sí claro, ¿cómo voy a parar después de 8ª? (...). P. ¿pero cuál sería tu idea, dejar de estudiar, hacer las dos cosas al mismo tiempo...? R. no, no dejar de estudiar no, trabajar y estudiar al mismo tiempo. Yo no quiero dejar de estudiar ¿qué sentido tendría? A mi me gustaría encontrar un trabajo a media jornada para poder hacer las dos cosas y tener un dinero para ayudar en casa, para comprarme algo para mí... pero parar de estudiar no, que va. Muchos niños no pueden estudiar, yo que puedo no lo voy a desaprovechar, ¿no? P. no, claro. ¿y a ti te gustaría seguir aquí? R. sí que me gustaría estudiar aquí, pero no voy a poder porque aquí solo hay educación nocturna y mi madre no quiere (...) mi madre dice que es peligroso y tiene razón” (Nati, 14 años, 8ª serie).

Finalmente, se configura un grupo de alumnos que a pesar de sus difíciles condiciones de vida, espera ir a la universidad. Dentro de este grupo se configuran, a su vez, dos subgrupos. Por una parte, hay un grupo de alumnos que a pesar de reconocer los límites estructurales existentes, creen que su esfuerzo será suficiente para cumplir sus expectativas. En su mayoría se trata de los alumnos que presentan unas mejores condiciones de vida relativas y de los que experimentan de forma menos intensa los límites que comporta la pobreza. Por otra parte, hay un grupo de alumnos que a pesar de manifestar su voluntad de ir a la universidad, presenta dudas sobre las posibilidades de realización de sus expectativas. Para ellos, la universidad se presenta como un sueño, como una ilusión que lanzan al aire casi como un juego, aunque duden de que lo puedan conseguir.

“Mi sueño es ser profesora, entonces a mí me gustaría estudiar hasta secundaria y después hacer las pruebas de la universidad. Entonces ahora ya estoy haciendo el curso de informática, y así podría hacer unas prácticas de profesora de informática en alguna escuela, también me gustaría hacer un curso para empezar a dar clases...eso es lo que me gustaría P. ¿y crees que lo vas a conseguir? R. si, lo voy a hacer. Yo voy a hacer todos los cursos que pueda, cuando acabe el curso de informática haré otro de profesionalización, y cuando acabas estos cursos haces unas pruebas y si las pasas, puedes empezar a hacer prácticas remuneradas, y creo que desde los 15 años hasta los 18 puedes hacer este tipo de trabajos, y eso es lo que yo quiero hacer (...) Mi sueño sería empezar a hacer prácticas de profesora y así cuando vaya a la universidad ya tendré más práctica” (Laura, 13 años, 7ª serie).

“A mí me gustaría ser veterinaria y por eso sigo estudiando, pero mi madre dice que es imposible que lo haga... dice que tendría que estudiar mucho más, que no lo voy a conseguir. P. ¿Y tú qué piensas? No, sé, a mí me gustaría mucho, a mí lo que me gustan más son los animales, por eso me gustaría mucho ser veterinaria, ir a la universidad y todo eso, pero no sé... uff. Es difícil. Sería como un sueño, ¿sabes?” (Carlota, 14 años. 6ª serie).

Las expectativas educativas de los alumnos, por tanto, su contenido, las causas que se esconden bajo las mismas, las estrategias desplegadas para conseguirlas y la propia percepción sobre las posibilidades de cumplirlas, es uno de los ámbitos de análisis más claramente mediados por la pobreza. El futuro educativo se presenta como incierto y las posibilidades de acceder a la universidad son remotas para la mayor parte de alumnos entrevistados. De este modo, parece claro que no todos los grupos sociales tienen las mismas posibilidades de conseguir la movilidad social vía inversión educativa. Sobre todo, cuando para unos las puertas de acceso a los niveles educativos superiores están prácticamente cerradas. Tal como indica Bourdieu (1993) a quien más perjudica el proceso de desplazamiento de los niveles mínimos de educación es precisamente a los “recién llegados” al sistema educativo, a los pobres. Hacen grandes

sacrificios para obtener un título que cuando lo obtienen ya está devaluado, y los títulos que generan opciones reales de movilidad social están prácticamente “vetados”. En este sentido, coincidimos plenamente con el autor cuando señala lo siguiente:

“Resulta claro que no es posible hacer que los hijos de las familias más indigentes en términos económicos y culturales tengan acceso a los diferentes niveles del sistema escolar, y en particular a los más elevados, sin modificar profundamente el valor económico y simbólico de los diplomas” (Bourdieu, 1993: 364).

7.2. La escuela y su orden expresivo: relaciones, conductas y valores escolares

El valor que los menores atribuyen a la escolarización no se limita a su dimensión instrumental. La escuela es mucho más que un canal de transmisión de conocimientos y que una vía de obtención de credenciales para la futura incorporación al mercado laboral. La escuela es, al mismo tiempo, un espacio de socialización y de relación, es un ámbito de transmisión de normas, es un espacio de inculcación de valores. ¿Hasta que punto los alumnos reconocen y valoran el rol expresivo de la escuela?, ¿qué sentido atribuyen al “orden moral” que la escuela intenta transmitir?, ¿cómo valoran y perciben el propio espacio escolar?, ¿hasta que punto sus prácticas escolares se adaptan a las normas de conducta preestablecidas y esperadas por la institución escolar? Éstas y otras preguntas son las que pretendemos explorar para abordar los efectos de la pobreza sobre la implicación, valoración y actuación del alumnado frente al orden expresivo de la escuela.

7.2.1. El sentido de la escolarización: ¿más allá de las credenciales?

El primer elemento a analizar es el sentido que los jóvenes atribuyen a la escolarización más allá de su dimensión instrumental. Es decir, ¿se perciben otros beneficios del hecho de estar en la escuela?, ¿se valora positivamente el espacio escolar?, ¿qué elementos de la escuela tienen sentido para el alumnado más allá de los posibles títulos esperados? Básicamente pueden identificarse tres grandes elementos de valoración de la escuela por parte de los alumnos entrevistados: la protección, las actividades y la “belleza”. Los tres elementos son precisamente los que a menudo faltan en sus ámbitos familiares y de ocio. De este modo, la escuela se valora por su capacidad de ofrecerles aquello de lo que carecen en sus otros ámbitos de acción cotidiana. La escuela tiene sentido si es capaz de ofrecer algo “mejor”, algo “diferente” y a veces, simplemente, algo “más”.

En efecto, uno de los elementos más valorados por los alumnos entrevistados es que la escuela esté alejada de las drogas y la violencia. Que se convierta en una especie de refugio que les permita resguardarse, aunque sólo sea durante cuatro horas, de los riesgos persistentes que existen en sus barrios. Paralelamente, se valora de forma especialmente significativa que la escuela ofrezca actividades más allá de las estrictamente académicas. De hecho, una de las principales áreas de mejora escolar que proponen los alumnos entrevistados se centra precisamente en la necesidad de tener más actividades. Actividades que no pueden desarrollar en su tiempo libre, por falta de oferta o por falta de recursos para poderlas financiar. Finalmente, se valora el espacio escolar en sí mismo. Es decir, que tenga colores, que tenga árboles, que esté limpio, que sea espacioso. Este elemento es especialmente significativo y es precisamente un reflejo de las condiciones de pobreza en que vive el alumnado. En sus barrios de residencia hay pocos espacios verdes, sus casas son de dimensiones muy reducidas y a veces tienen que compartir habitación con 5 o 6 personas, entre las que se incluyen adultos y menores, los riesgos del contexto les limitan moverse por el barrio libremente. Y así sucesivamente. De este modo, la “belleza” de la escuela se presenta como un aspecto altamente valorado por los alumnos.

“Tú ves otras escuelas que están con los muros todos pintados y esta no, está toda muy limpia, en otras escuelas hay alumnos que están todo el rato fumando droga en la puerta e incluso dentro y aquí en cambio no ves eso, hay escuelas donde los niños todo el rato se pegan y aquí no... a mí me gusta esta escuela por todo eso y por el gimnasio también, por todo” (Aldencio, 13 años, 7ª serie).

“Ahhh... mmm... lo que más me gusta es que tiene muchos colores, que está muy limpia, miras aquí ves verde, miras allí ves naranja. Aquí todos cuidamos mucho la escuela, las paredes no están sucias, los niños no hacen garabatos, hay árboles. Todo eso me gusta mucho” (Clara, 12 años, 6ª serie).

“¿Mejorar? No sé... el gimnasio que es pequeño, los edificios, yo la pondría más bonita, la pintaría con más colores, colocaría más plantas, más cuadros, todo eso...” (Stella, 13 años, 7ª serie).

“¿Si pudiera mejorar?... primero pondría ordenadores y clases de informática. A mí me gustaría mucho que hubiera clases de informática, no sólo a mí, ¡a todo el mundo le gustaría! Yo creo que un curso de informática sería muy bueno, muy útil... Yo tengo una amiga que estudia en otra escuela y allí tienen muchas actividades, tienen informática y más cosas y yo creo que eso es muy bueno, eso es lo que más me gustaría” (Georgina, 14 años, 8ª serie).

Junto con los tres elementos identificados hasta el momento, se configura otro elemento de valoración del espacio escolar. Se trata de los **amigos**. En efecto, el hecho de tener amigos

dentro de la escuela se presenta como uno de los elementos más valorados por los menores. De esta forma, la institución escolar se reconoce como espacio de relación entre iguales, como ámbito de socialización y de diversión. Evidentemente, los amigos son un ámbito de valoración de jóvenes y adolescentes independientemente de su clase social. En el caso que nos ocupa, sin embargo, es un elemento especialmente significativo sobre todo para los alumnos que no pueden desarrollar relaciones de ocio durante su tiempo libre, bien porque tienen que trabajar, bien porque tienen miedo de estar en la calle, bien porque se tienen que encargar de las responsabilidades domésticas. Las relaciones escolares, de hecho, también se convierten en una forma de evadirse de los problemas que a veces existen en el propio hogar.

“A mí me gusta venir a la escuela, cómo mínimo salgo de casa, me encuentro con las colegas, hablo y me río un poco (...) P. ¿tú tienes amigos en la escuela? R. sí tengo muchas amigas, además con algunas ya hace unos años que vamos juntas a clase y es guai, es lo mejor de la escuela (...) y así también me distraigo, en casa casi no tengo nada que hacer, sólo escuchar música, ver la tele, a veces llamo a alguna amiga, pero ahí, ya, si está mi padre, pues... pues ya se pone a gritar y todo y es una mierda [su padre es alcohólico]... aquí es mucho mejor, nos encontramos todos, nos reímos, hablamos todo el rato” (Nati, 14 años, 8ª serie).

Para los niños, niñas y adolescentes pobres el espacio escolar se convierte en algo que va mucho más allá de su futura utilidad instrumental. La asistencia escolar no sólo sirve para posibilitar estrategias de movilidad social futura. Sobre todo, sirve para compensar problemas cotidianos que enfrentan diariamente los menores. De este modo, es sumamente importante el grado de conciencia que presente la escuela sobre estas cuestiones. En la medida que la escuela sea más consciente de las necesidades no exclusivamente académicas de sus alumnos y desarrolle mecanismos que permitan atender las necesidades de relación, socialización, protección e incluso diversión de los menores, mayores serán las posibilidades de que los menores pobres se identifiquen con la institución escolar desde un punto de vista expresivo.

7.2.2. Los amigos: ¿fuente de identificación o fuente de desafectos?

El segundo elemento que queremos explorar se vincula con el grado de identificación que perciben los alumnos con el resto de compañeros de su escuela. Es decir, ¿hasta qué punto se sienten diferentes de sus compañeros?, ¿qué aspectos perciben que los distancian y/o aproximan al resto de alumnos?, ¿en qué medida sus condiciones sociales sirven como elemento explicativo para el tipo de relaciones escolares establecidas? La respuesta a estas preguntas es altamente ilustrativa para entender el grado de identificación del alumnado con la escuela. El tipo de relación establecida por los menores con sus compañeros tiene una importancia central para entender la reacción del alumnado frente al orden expresivo de la escuela. Una mayor

identificación con los compañeros puede generar una mayor identificación con la escuela en su conjunto. Por el contrario, una mayor distancia respecto al resto de alumnos de la escuela puede generar mayores dificultades para identificarse con el orden expresivo de la institución escolar.

Los dos principales elementos que explican el grado de identificación y/o distancia del alumnado entrevistado con sus compañeros de escuela son los siguientes: en primer lugar, el grado de homogeneidad social de la escuela donde estén escolarizados; en segundo lugar, la forma en que el alumno experimenta su situación de pobreza en relación a los otros.

El grado de **homogeneidad social** de la escuela es un elemento central para entender la identificación del alumnado con sus compañeros de escuela. En las escuelas donde la mayor parte de alumnos son pobres, es más difícil que se den situaciones de discriminación entre ellos, ya que a pesar de sus diferencias todos viven más o menos en las mismas condiciones sociales. De este modo, las escuelas 1 y 2 presentan una mayor potencialidad para garantizar la identificación expresiva del alumnado con sus colegas. De hecho, el alumnado entrevistado en estas dos escuelas no tiene ningún problema para decir a sus compañeros que son beneficiarios del Programa BE. Al contrario, “ser del Bolsa Escola” se valora muy positivamente por parte de otros menores que, a pesar de vivir en las mismas condiciones sociales, no reciben este beneficio monetario. En la escuela 3, en cambio, la mayoría de alumnos beneficiarios del Programa intenta esconderlo o mantenerlo en secreto, ya que tal como comenta la coordinadora pedagógica, “a ellos no les gusta ser identificados como alumnos del Bolsa Escola porque yo creo que es una marca social y eso no es bueno, principalmente en una escuela como ésta donde tienes alumnos con un poder adquisitivo mucho mejor que los otros. Los alumnos que tienen Bolsa Escola no lo quieren decir para... para no ser estigmatizados, eso es lo que yo he percibido” (Coordinadora pedagógica del turno de mañana. Escuela 3). Y, efectivamente, las potencialidades que podrían desprenderse de la heterogeneidad social existente en la escuela se convierten en ocasiones en el principal problema para el alumnado más pobre. La distancia económica, social y cultural que separa a los alumnos de la escuela genera situaciones de discriminación y estigmatización hacia el alumnado más carente, que se siente sumamente distante tanto de la escuela en su conjunto, como de sus propios compañeros de clase. Evidentemente, las distancias que la propia escuela marque con el alumnado pobre tienen una influencia central para explicar esta situación. A continuación se presenta un caso que ilustra perfectamente esta situación de discriminación que perciben algunos de los alumnos entrevistados:

“El año pasado sí que la tuvieron que llamar [a su madre] porque había una niña en la clase que siempre se metía conmigo, todo era siempre contra mí. Y era ella decir una cosa y todos los otros decían lo mismo, me ponían motes, y todo... hasta que un día me cansé y le

pegué... yo ya sé que no tenía que hacerlo, pero ya no podía más y allí llamaron a mi madre. P. ¿y ahora qué relación tienes con esta niña? R. no tengo relación. Ahora ya me da igual, yo tengo mis amigos y a ella no le hago caso... fue sólo el año pasado, porque yo conocía a menos gente al principio, estaba más sola y ella y su grupito siempre estaban contra mí, yo no les había hecho nada, pero que si Joana esto, que si Joana aquello y al final el día que ya no pude más es porque hablaron de mi padre. P. ¿cómo de tu padre? R. si porque lo vieron un día que había bebido [su padre es alcohólico] y después se empezaron a meter conmigo, que mi padre era un borracho, que yo no tenía padre, que todo en el mundo en la escuela tenía padre menos yo, que yo no tenía familia, que yo acabaría como él, todo cosas así, y ya no puede más y por eso la pegué” (Joana, 13 años, 7ª serie).

El segundo elemento para explicar el grado de identificación del alumnado con sus compañeros es la forma en que viven sus condiciones de pobreza en relación con los otros y las prácticas y estrategias desarrolladas frente a la situación percibida. En efecto, independientemente del nivel de pobreza objetivo que caracterice a la situación del alumnado en comparación con sus compañeros, lo que marca sus relaciones dentro de la escuela es su percepción, experimentación y reacción frente a sus condiciones de pobreza. Fundamentalmente pueden identificarse dos situaciones. Por una parte, están aquellos alumnos que perciben su situación como mejor a la de sus compañeros, aunque esta percepción no coincida necesariamente con la realidad. El hecho de percibirse a uno mismo “como mejor”, como “menos pobre” hace que se adopten estrategias de distancia respecto a los otros. Por otra parte, están aquellos alumnos que perciben su situación de forma justamente contraria. Sienten que sus condiciones de pobreza son extremas, incluso se avergüenzan. Se perciben a sí mismos en condiciones mucho peores que las de sus compañeros. La reacción de estos alumnos es la misma que en el caso anterior: la distancia. Los dos relatos que siguen muestran esta situación de distancia del alumnado debido a la experimentación de sus condiciones de pobreza. El primero indica una distancia por una percepción positiva de sus condiciones de pobreza. El segundo indica una distancia por una percepción negativa de las mismas.

P. ¿Y qué relación tienes con los compañeros de clase? R. poca, sólo con dos compañeras, con los otros no P. ¿y por qué, hay algo que no te guste de ellos? R. son cotillas, siempre hablan de todo y también, a veces van sucios y huelen más y no me gusta y... si llevo merienda juegan conmigo y sino... nada, se aprovechan y no me gusta (Vanilda, 11 años, 5ª serie).

“P. ¿Y aquí en la escuela tienes amigos? P. mmm, siiii, bueno, hay algunos chicos de aquí de la escuela que no me gustan, me gustan más los de al lado de casa, son más como yo, P. ¿Como tú en qué sentido? R. no sé, más como yo... sus casas son como la mía, hacen lo mismo que yo cuando salimos de la escuela... P. ¿y los de la escuela no son como tú? R. algunos sí, no sé, no sé... a mí me gustan más los de al lado de mi casa, son más como yo...

no sé, los chicos de la escuela a veces se meten conmigo y no me gusta. Me gustan más los de allí” (Joao, 14 años, 7ª serie).

La experimentación de las condiciones de pobreza por parte del alumnado, por tanto, se convierte en un elemento esencial para entender las relaciones que desarrollan en la escuela con sus compañeros. Y estas relaciones tienen una importancia crucial para entender el desarrollo educativo de los menores. Por una parte, se constituyen en fuentes de identificación o distancia, de afecto o desafecto, respecto a la institución escolar como un todo. Por otra parte, se transmiten y reflejan en las propias prácticas de los menores, tanto desde el punto de vista expresivo como instrumental. El comportamiento de los menores, su atención en clase o su propia asistencia a la escuela son factores que están claramente influenciados por las propias relaciones establecidas con los compañeros, por su grado de identificación con los mismos, por la distancia que la pobreza puede generar, real o simbólicamente, con el resto de alumnos.

7.2.3. El comportamiento escolar: modelos de conducta y orden moral

El tercer elemento a explorar se vincula con el grado de aceptación que presentan los menores respecto a las **normas, exigencias de conducta y valores escolares**. Se trata de analizar el grado de aceptación de dichas normas y exigencias y la respuesta de los menores frente a las mismas. El primer elemento a tener en cuenta es que, de forma genérica, la mayoría de jóvenes entrevistados acepta la función de “contención” del profesorado y, de hecho, se critica a los docentes que no saben poner normas y controlar a los alumnos. Es decir, más allá de la situación particular de cada alumno o del tipo de normas concretas que establezca cada profesor, los menores tienden a valorar positivamente la existencia de clases tranquilas, controladas, donde se respeten las normas. De nuevo, en éste ámbito aparece la importancia que atribuyen los menores a la ausencia de violencia, en todos sus sentidos.

“P. ¿Pero qué pasa, que hay mucho jaleo en clase? R. en algunas clases sí, pero es por el profesor que no sabe poner orden en los alumnos, con el profesor Miguel por ejemplo... porque hay profesores que todo el mundo está quieto, sólo es en las clases de algunos que no lo saben controlar (...) P. ¿pero por qué, porque no os gustan estas asignaturas? R. no, pero además los profesores no están ni ahí. P. ¿y en las otras estáis más callados? R. sí, porque las profesoras ponen orden en los alumnos y allí ellos tienen miedo de que les pongan alguna ocurrencia o así y se quedan tranquilos, quietos” (Karolina, 14 años, 7ª serie).

“Pues... ellos [los profesores] se quejan si hay barullo en la clase, si uno conversa lo paga todo el mundo, si uno hace jaleo, nos riñen a todos, hay muchos niños en la clase que a veces los han expulsado porque las profesoras ya no los aguantaban más, en mi sala los

niños conversan mucho, yo no, yo en clase no hablo, estoy atenta. En mi clase todo el día tiene que venir la coordinadora o la directora, porque los niños se empiezan a pelear o porque uno coge las cosas del otro, pero a mi las profesoras no me dicen nada, no se quejan, porque yo me porto bien en clase, escucho y no me meto con nadie. A mí no me gusta cuando los niños se ponen a hacer jaleo, cuando se ponen a gritar y todo eso no me gusta. Cuando hay mucho lío en clase, yo me pongo nerviosa, yo intento no hacer caso, porque no me gusta, no me gusta” (Clara, 12 años, 6ª serie).

Más allá de esta valoración genérica, o de este acuerdo abstracto con la normativa escolar, las prácticas y actitudes de los menores frente a dichas normativas son profundamente diferentes. Básicamente pueden identificarse tres grandes posiciones. En primer lugar, se presenta una situación de aceptación de la normativa escolar y de respeto de la misma en las prácticas escolares desarrolladas. Se trata de alumnos que se portan bien en clase, que atienden al profesor y que realizan todas las actividades propuestas. Para estos alumnos, “portarse bien” es sinónimo de ser un “buen alumno” y ser “un buen alumno” se considera necesario para aprovechar la inversión escolar.

“P. ¿Y los profesores se han quejado alguna vez de ti? R. de lo único que se quejan es de que yo hablo mucho en clase, pero nada más, porque yo hablo mucho, pero siempre copio los ejercicios y en el momento que se tiene que prestar atención les digo a los otros que no me hablen. Lo que pasa es que si ya es casi la hora del recreo y ya acabé los ejercicios, pues me pongo a hablar, pero sólo hablo cuando ya he acabado lo que tenía que hacer, no como otros que hablan todo el rato y no hacen nada, y además si yo hablo todo el rato a parte de perjudicarme a mí, perjudico a los otros.... Yo no vengo a clase para estar hablando, yo vengo a clase para atender y para aprender y si no escucho lo que me dice el profesor, ¿cómo voy a aprender?” (Nerea, 13 años, 7ª serie).

En segundo lugar, encontramos un grupo de alumnos que a pesar de aceptar las reglas de comportamiento de la escuela, son incapaces de aplicarlas en sus propias prácticas. Es decir, alumnos que no comprenden lo que les pide la escuela. Intentan portarse bien, pero no lo consiguen. No entienden los códigos de la escuela, no entienden sus exigencias. Estos alumnos, por tanto, se sitúan en una posición de permanente “extrañamiento” ya que no consiguen responder de la forma esperada a la normativa escolar por mucho que lo intenten. Se trata de alumnos que no consiguen ajustarse a las exigencias de la escuela, a pesar de aceptar en términos genéricos el orden moral que transmite la institución.

“P. ¿Y los profesores tienen alguna queja de vosotros? R. sí, siempre dicen que hablamos mucho, que no hacemos caso, que nos tenemos que sentar... yo estoy mucho tiempo en la ventana y siempre me riñen por eso... P. ¿cómo que estás en la ventana? R. pues que me canso de estar sentado tanto tiempo y me voy a la ventana y miro P. ¿y no te dicen nada los

profesores? R. si, me riñen P. ¿pero te dejan hacerlo? R. bueno sí, me quedo allí mirando a los que hacen educación física y... bueno me riñen, pero yo no molesto a nadie, me porto bien, no insulto a los profesores...” (Wesley, 15 años, 8ª serie).

El último relato ilustra la situación de los alumnos que “no entienden” el orden moral de la escuela, que son “incapaces” de cumplir sus exigencias de comportamiento. En el caso que hemos presentado, por ejemplo, se trata de un alumno que percibe que se porta bien en clase. Y así lo afirma explícitamente. Sin embargo, se pasa todo el tiempo mirando por la ventana, no atiende a los profesores y no escucha nada de lo que se explica en clase. En su imaginario, en sus códigos, esta conducta no significa portarse mal. Portarse mal es sinónimo de insultar, de molestar a los otros, de pelarse. Por eso, este alumno, como otros, vive su situación escolar en términos conflictivos. Porque no consigue entender por qué le riñen los profesores, cuando él considera que acepta y respeta las normas escolares.

Finalmente, se puede identificar un grupo de alumnos que son completamente reticentes al orden moral de la escuela. Rechazan explícitamente su imagen de conducta, sus modales, sus exigencias de comportamiento. Esos alumnos se resisten conscientemente a aceptar un tipo de comportamiento que se percibe como distante, como impuesto, como alejado de sus propios códigos. Para estos alumnos “portarse mal” es una decisión. No atienden porque no quieren, porque no les interesa lo que les ofrece la escuela.

“P. ¿Pero tú te portas bien en clase? R. no. P. ¿ah no? entonces no están tan equivocados con lo que dicen, no? R. no, pero yo no me porto bien, porque es un rollo, es aburrido, y los profesores son unos pesados, en la otra escuela me portaba bien y en historia y educación física también me porto bien... pero los otros todo el día se quejan, pues que se quejen, yo paso de lo que me digan...” (Danilo, 12 años, 5ª serie).

Dentro de este último grupo es importante destacar la existencia de “comportamientos anti-escuela” como parte de una negación colectiva a las exigencias de la institución escolar. Es decir, no se trata de que un alumno, en particular, rechace la normativa escolar, sino de que precisamente el rechazo se constituye en una opción colectiva. Portarse bien está visto como una opción de “tontos”, como una renuncia a lo propio. Este tipo de alumnos muestran una actitud escolar que entra claramente en conflicto con lo esperado por la escuela. Una actitud que rompe la capacidad sancionadora o punitiva de los mecanismos escolares. A continuación se presentan dos relatos que ilustran claramente esta situación. El primero es de un alumno de 15 años protagonista, junto con sus compañeros, del desarrollo de comportamientos “anti-escuela”. El segundo es de un alumno de 14 años que explica las críticas recibidas por el grupo de alumnos “anti-escuela” cuando él o sus compañeros intentan “portarse bien”:

“P. ¿Y no hay algún profesor que pienses que explique bien, que...? R. Ah todos los profesores son unos pesados. P. ¿todos? R. todos, son muy pesados, todo el día joden, todo el día se quejan, todo el día te están encima P. ¿y en clase cómo te portas, qué te dicen los profesores? R. ahora ya no me dicen casi nada P. ¿cómo que ya no te dicen casi nada? R. antes me decían todo el rato que no hacía nada, que tenía que participar más, que tenía que hacer esto y aquello... y ahora también pero no me lo dicen tanto P. ¿y es verdad lo que dicen? R. sí... [risas] es que son muy pesados... P. ¿y entonces por qué ya no te lo dicen? R. ah no sé, supongo que se han cansado y menos mal porque no los soporto!” (Leandro, 15 años, 8ª serie).

“Yo antes hacía mucho más el vago en clase, porque... me aburría... pero yo no me peleaba con nadie, ni insultaba a nadie, ni hacía nada así, ¿sabes? Ahora me porto bien... antes los profesores siempre se enfadaban conmigo, eran muy pesados, todo el día me estaban encima... pero ahora me porto mejor, P. ¿y por qué ha sido este cambio?, ¿cómo es que antes te portabas tan mal? ¿Por qué no te gustaban los profesores, por estar con los amigos...? R. Por los colegas... yo intentaba estudiar... pero cuando estudiabas te decían que eras tonto, que estudiar era una mierda, que no servía para nada, y yo era más influenciable... pero ahora no...” (Víctor, 14 años, 5ª serie).

Evidentemente, bajo estas tres posiciones se esconden diversos factores. Por una parte, destaca el grado de distancia existente entre la normativa escolar y las normativas de los menores en sus otros ámbitos de acción (familia y ocio) y, fundamentalmente, la reacción de los menores frente a estas distancias. Para unos son tantas las distancias entre, por ejemplo, los valores que estructuran su ámbito de ocio con los valores que estructuran su ámbito escolar, que es casi imposible poder buscar puntos de conexión entre ambos. Para otros la aceptación de la normativa escolar es un modo de compensar la falta de normativa que caracteriza su ámbito familiar. Y para otros la causa de no aceptar la normativa escolar se debe a lo que perciben como una imposición que carece de sentido. Por otra parte, destaca el papel desarrollado por la escuela en general y por el profesorado en particular. Es decir, su grado de empatía con el tipo de alumnado que atienden, sus metodologías de trabajo y su capacidad para establecer puentes de conexión con los códigos de su alumnado. Finalmente, destaca la percepción que tienen los propios estudiantes de lo que consideran “injusticias escolares”. Es decir, para algunos “portarse mal” es una reacción a lo que perciben como un “permanente ataque” por parte del profesorado. No se sienten reconocidos, perciben que se les estigmatiza y son conscientes, a veces, de que están dentro de la clase “de los malos”. Frente a esta situación, ¿qué sentido tiene portarse bien? Cuando los menores perciben que son respetados por parte de los docentes, cuando sienten que se les trata de forma justa, que se reconoce su esfuerzo, entonces incrementan su reconocimiento del orden expresivo de la escuela y actúan de forma coherente con dicho orden. Por el contrario, cuando la normativa escolar se percibe como una imposición sin sentido e incluso injusta y

discriminadora se genera una actitud de creciente distancia respecto al orden moral que la escuela intenta transmitir.

“P. ¿Y los profesores se quejan mucho? R. sí, siempre. Siempre hacen lo mismo, a veces tú no has hecho nada, y ya está, ya te riñen a ti, porque saben que eres la repetidora, la que el año pasado no venía a clase, ¿sabes? Por eso yo no quiero repetir más, porque es una mierda, pero yo no soy de las que me porto peor de mi clase, mi madre todo el día me está con este rollo porque le mandan billetes de la escuela para decirle que yo me porto mal pero muchas veces, no soy yo (...) P. ¿y qué dicen las profesoras de tu clase? R. qué es la peor de las sextas, que no hacemos nada, que no hay ningún tipo de disciplina P. ¿y tú crees que es verdad? R. ah no sé, eso lo tienen que decir ellos, pero como nos han puesto a todos los repetidores estamos allí, pues ya estamos cansados” (Talita, 15 años, 6ª serie).

7.2.4. El profesorado: ¿algo más que un docente?

El último punto que queremos abordar en el análisis se vincula con la valoración que presentan los menores de sus docentes, más allá de la dimensión instrumental. Es decir, ¿qué aspectos se valoran positivamente del profesorado, más allá de que “enseñe bien”?, ¿se espera que los docentes desarrollen alguna función complementaria a la de enseñanza?, ¿qué tipo de relaciones informales se establecen con los docentes? Evidentemente la respuesta a esta pregunta no se puede entender al margen del resto de elementos que hemos abordado hasta el momento. La percepción de la normativa escolar, el valor atribuido a los conocimientos que transmiten los docentes o el propio modelo de comportamiento del alumnado influyen, claramente, en la valoración que tienen de sus docentes. En este apartado, sin embargo no queremos abordar las opiniones del alumnado respecto a un docente particular. Lo que pretendemos es explorar cómo se construye en su imaginario la **imagen de “un buen profesor”**. ¿Qué es lo que debería ser un “buen profesor” en el imaginario social de los estudiantes pobres?

El primer elemento que aparece en la valoración de los menores se vincula con el último elemento que abordamos en el área del comportamiento escolar. En efecto, uno de los aspectos más valorados del profesorado desde el punto de vista expresivo es precisamente que “sean justos”. Es decir, que no apliquen la normativa de forma aleatoria, que reconozcan su esfuerzo, que no los etiqueten injustamente. Y probablemente este elemento sea transversal a cualquier clase social pero en el caso que nos ocupa adopta una relevancia especial. En el capítulo anterior hemos visto que algunas escuelas y algunos docentes en particular explican las dificultades de aprendizaje del alumnado pobre en base a un supuesto déficit cultural o incluso recurriendo a argumentos de tipo individual. Desde este punto de vista, si los estudiantes pobres no aprenden es porque no están interesados en el estudio, porque no se esfuerzan, porque sus familias no les transmiten la importancia del estudio, de las normas, del sacrificio. La falta de reflexión sobre

las condiciones sociales que influyen en el aprendizaje genera actitudes por parte del cuerpo docente que tienden a reproducir los estereotipos existentes hacia los sectores pobres. Y estas actitudes son percibidas, más o menos conscientemente por parte de los propios estudiantes. En este contexto, un “buen profesor” se convierte en el imaginario de los menores en aquel que “simplemente” los valora y evalúa por lo que son, por lo que hacen, por como se comportan.

“P. ¿Pero por qué es que no os gusta la [profesora] de portugués, porque os hace trabajar demasiado, porque explica mal...? R. no, porque es antipática, es insoportable, no sé, es... es borde. Incluso ahora ella ha cambiado conmigo, porque antes cuando le preguntaba algo que no había entendido ni siquiera me contestaba, hacía como que no me oía, y si me contestaba era de forma grosera, riñéndome y ahí yo me quejé a mi madre y ella me dijo que no podía ser, que si yo no entendía algo la obligación del profesor era ayudarme y ahí mi madre se lo dijo a la directora y la directora habló con ella, y ahora ella está un poco más tranquila. Pero es la típica que te acusa de hacer cosas que no has hecho, que te riñe cuando no entiendes algo...” (Nati, 14 años, 8ª serie).

El segundo elemento que aparece en las valoraciones de los menores es que sus profesores les intenten comprender, que se aproximen a sus necesidades, que les escuchen, que muestren interés por sus problemas. De este modo, la principal virtud de los docentes es, precisamente, que sean algo más que docentes. Es decir, el docente se valora precisamente por su capacidad de ser paralelamente un amigo, una madre, un compañero. Por desarrollar aquel rol de referencia del que a menudo carecen los menores. Y de nuevo, este factor puede ser transversal a diferentes clases sociales, pero en el caso de los alumnos pobres es sumamente significativo. En un contexto marcado por la carencia, en todos los sentidos, el profesorado se presenta como una figura altamente importante. Una figura que no sólo tiene que enseñar, sino que paralelamente tiene que hablar, tiene que escuchar, tiene que estar presente, tiene que atender.

“Todas las profesoras de esta escuela son muy buenas, siempre te ayudan,... mi profesora de ciencias siempre habla con nosotros, hace bromas, nos pregunta cómo estamos... cuando todo el mundo está fuera de la clase yo me pongo a hablar con ella, le explico como me ha ido el día, le cuento mis cosas, es casi como una segunda madre para mí” (Gilberto, 15 años, 8ª serie).

“Yo tengo mucha confianza con los profesores, sobre todo con una, con Mariana, ella es la mejor, siempre me pregunta cómo estoy, me hace reír los días que estoy triste, me pide por mi familia... es la mejor profesora, todos los chicos lo piensan, no sólo yo... ella siempre nos ayuda, nos da lápices cuando no tenemos, cuadernos, todo. Es la mejor” (Clara, 12 años, 6ª serie).

Y es que para los niños, niñas y adolescentes pobres la escuela debe ser evidentemente útil, pero debe ser a su vez un espacio de reconocimiento expresivo. La figura del docente ocupa un lugar central no sólo en las posibilidades de reconocimiento del orden expresivo de la escuela, sino también en las posibilidades de desarrollo educativo del menor e incluso en sus posibilidades de éxito escolar. Así, lo reconoce perfectamente una de las profesoras entrevistadas:

“En esta escuela, todos tenemos una implicación muy grande con nuestros alumnos. Una implicación, así en todos los sentidos. Lo principal para nosotros es que aprendan, porque para eso vienen a la escuela, ¿no? (...) Pero para nosotros también es muy importante toda la parte afectiva, de relación con nuestros alumnos, como te decía antes, algunos están totalmente abandonados, entonces, para nosotros es muy importante desarrollar este papel más, más íntimo con nuestros alumnos, más personal. Nosotros intentamos atenderlos en todo lo que necesitan, en el aprendizaje claro, pero no sólo en eso. Les atendemos en todo, en todo” (Profesora de inglés. Escuela 1).

7.3. Resumiendo: los efectos multidimensionales de la pobreza sobre el alumnado

El análisis realizado hasta el momento nos permite alejarnos de aquellas propuestas que tienden a clasificar la actitud de los alumnos en la escuela en base a una doble posición: los alumnos pro escuela y los alumnos anti-escuela. Al mismo tiempo, nos permite distanciarnos de un análisis del “éxito” y del “fracaso” escolar como algo puramente objetivo y totalmente independiente de la subjetividad de los actores. Como hemos visto, desarrollar actitudes pro o anti escuela es una cuestión compleja, influenciada por las condiciones y experimentaciones de la pobreza, marcada por situaciones de conflicto, por puntos intermedios, por rupturas. Las actitudes escolares pueden variar en función de los órdenes a los que hagamos referencia. Pueden ser contradictorias, pueden presentar incoherencias.

Las valoraciones, prácticas y estrategias escolares de los menores no sólo reflejan diferentes grados de impacto de la pobreza. Paralelamente indican diferentes formas de interiorizar y reaccionar frente a las condiciones de vida que caracterizan el día a día de los menores. A pesar de que las disposiciones escolares estén claramente influenciadas por las condiciones estructurales, la forma de conexión entre los sujetos y las estructuras presenta modalidades sumamente diversas. Las presencias escolares de algunos alumnos muestran plena coherencia con sus determinantes estructurales, mientras que las de otros muestran indicios de ruptura con lo que sería esperable en función de sus condiciones de existencia. De este modo, podemos

afirmar que la adscripción del alumno en determinadas variables estructurales no determina de forma inequívoca su tránsito por la escuela.

Con el objetivo de sintetizar las diversas formas en que los jóvenes valoran, actúan y perciben la escuela, queremos concluir este apartado definiendo **cuatro grandes tipos** de relación y experimentación de la escuela. Esta tipología se basan en el modelo propuesto por Bernstein (1975) para categorizar los roles de los alumnos frente a la institución escolar. Las diferentes categorías son, evidentemente, modelos ideales. Su vocación es mostrar las múltiples formas en que la pobreza afecta a las actitudes, disposiciones y prácticas educativas del alumnado. Pretenden identificar las diferentes presencias de los alumnos en la escuela, las diferentes formas de representarse y apropiarse de la escuela. Las categorías definidas son las siguientes¹²⁷:

1. **Compromiso.** La característica principal de este modelo es la existencia de una actitud de adhesión a 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. 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 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

¹²⁷ El modelo propuesto por Bernstein establece también una posición de “aplazamiento”. Esta posición se define como una situación en la cual el alumnado difiere sus compromisos o su implicación en ambos órdenes (Bernstein, 1975: 44). Según Bernstein esta posición es común en el caso de un alumno que empieza a estudiar en una escuela nueva o en casos de elevada discrepancia entre la familia y la escuela. En esta investigación no hemos incorporado este modelo de relación con la escuela al no ser significativo para los casos estudiados.

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. La presencia de estos alumnos dentro de la escuela puede etiquetarse también con el nombre de **acomodación**, en la medida que aceptan el valor de la escuela como mecanismo de movilidad social pero no se identifican con la cultura escolar, con su orden expresivo. 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. De hecho, según Bernstein (1975) es probable que una escuela con un orden expresivo débil y un orden instrumental dominante lleve a muchos alumnos a una situación de separación o acomodación. Hay que tener en cuenta, además, que los alumnos que desarrollan este tipo de disposiciones escolares pueden presentar situaciones de conflicto entre sus dos modelos de relación con la institución escolar. Finalmente, hay que añadir que este tipo de alumnos son capaces de modular conscientemente su rol en 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 consiguen adaptarse al 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 no consiguen ni siquiera 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. De hecho, las escuelas que agrupan a su alumnado según el rendimiento escolar generan más riesgos para acabar conduciendo al alumnado en situación de extrañamiento a disposiciones de resistencia escolar. Esta situación, además, es sumamente conflictiva, ambigua y difícil de gestionar en el día a día escolar del propio 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. A diferencia de las situaciones de separación y extrañamiento, en la situación de resistencia el alumno no tiene porque percibir su rol escolar de forma ambigua, contradictoria o conflictiva. Dentro de esta tipología, además, 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.

8. Escenarios de educabilidad e ineducabilidad

Este capítulo representa el último paso en el análisis de los resultados de la investigación. Su objetivo es explorar las interacciones existentes entre las diferentes expresiones y manifestaciones de la pobreza. Se trata de identificar las distancias y proximidades entre los diferentes ámbitos de análisis definidos, 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 de la educación. Para ello, se han definido seis grandes escenarios, en los que interaccionan los ámbitos familiares, escolares y de ocio, así como las propias prácticas, valoraciones y disposiciones educativas de los menores. La construcción de los escenarios, por tanto, se ha llevado a cabo a partir de la combinación de los ámbitos de análisis estudiados de forma aislada en los capítulos anteriores. Es decir, en cada escenario interaccionan de un modo específico los diversos tipos de familias, ocios, escuelas y disposiciones escolares. Cada uno de ellos refleja una forma específica de expresión de la pobreza y unas repercusiones concretas sobre las realidades y oportunidades educativas de los menores.

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 e 6) ineducabilidad crónica. Como se puede observar, sólo dos de los seis escenarios definidos presentan oportunidades para el desarrollo y el éxito educativo. Los cuatro 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 contemplar la bidireccionalidad existente entre pobreza y educación.

El capítulo se estructura a partir a seis apartados. Cada apartado explora las características de un escenario y las particularidades del alumnado que forma parte de los mismos¹²⁸. El objetivo de

¹²⁸ Todos los alumnos entrevistados en la investigación han sido incluidos en los escenarios, excepto dos de ellos. El hecho de no haber incluido a estos dos alumnos en los escenarios se debe a su “situación excepcional”. Uno de estos casos es especialmente significativo. Se trata de José, un chico de 15 años que estudia 8ª serie en la escuela 1. El escenario que le correspondería a José sería el de “ineducabilidad por carencia material”, precisamente porque la causa de sus dificultades educativas proviene de la falta de recursos económicos familiares. La excepcionalidad del caso de José pone en evidencia dos elementos claves: por una parte, muestra que los programas como el Bolsa Escola consiguen efectivamente hacer frente a la pobreza económica (aunque sea en el corto plazo), ampliando, con ello las oportunidades

los escenarios en conjunto es poner en evidencia la multiplicidad y complejidad de efectos que la pobreza genera sobre la educación. La finalidad específica de cada uno de los escenarios es resaltar el principal elemento, la principal causa que explica 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 los estudiantes que forman parte de los mismos.

8.1. Educabilidad por oportunidad

El escenario de educabilidad por oportunidad, como su nombre indica, representa una situación de oportunidad para el desarrollo de la educación. Se trata de un escenario que genera altas posibilidades para aprovechar la inversión educativa y conseguir el éxito escolar del menor. En él se agrupan **ocho de los alumnos entrevistados**, seis niñas y dos niños. Estos alumnos son los que presentan unas mejores condiciones de vida, en relación al resto de alumnos que forman parte de la investigación. En efecto, a pesar de ser alumnos pobres, son los que disponen de más recursos familiares, de ocio, escolares y personales para hacer frente a las prácticas educativas. Estos alumnos, además, forman parte de las tres escuelas estudiadas. Tres estudian en la “escuela madre”, dos en la “escuela fortaleza” y tres más en la “escuela distante”. Este hecho indica que, precisamente, la oportunidad educativa no se desprende directa y exclusivamente del ámbito escolar y de sus características propias. La oportunidad para la educación procede, precisamente, de los ámbitos no escolares del menor y especialmente de su ámbito familiar.

8.1.1. La familia: el eje de referencia

El ámbito familiar de los alumnos que forman parte de este escenario se caracteriza en la mayoría de casos por presentar una situación “estructurada-afectiva”. 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. En algún caso, puede presentarse también algún tipo de carencia dentro del hogar, sea de tipo material o afectivo-normativo, pero no representa un riesgo para el desarrollo de las prácticas educativas del menor. Veamos algunos ejemplos para ilustrar el papel de la familia en este escenario.

educativas del alumnado. Por otra parte, muestra la insuficiencia de estos programas para hacer frente a los múltiples efectos de la pobreza sobre el desarrollo educativo del menor.

El caso de **Amelia** es uno de los ejemplos más paradigmáticos para ilustrar las oportunidades derivadas del ámbito familiar. Ella tiene 11 años y estudia 5ª serie en la escuela 2. En su casa son cinco personas. Ella, su madre, sus dos hermanos mayores de edad y su sobrina que todavía no tiene un año. Los recursos económicos familiares no son abundantes. Viven con el dinero del Bolsa Escola, la pensión que cobra la madre y los diversos trabajos que van realizando entre los miembros adultos de la familia. El hecho de que Amelia sea, junto con su sobrino, la única menor de edad, ayuda mucho al mantenimiento de la familia. Al ser pocos los miembros dependientes, hay condiciones y mecanismos para garantizar los recursos materiales y afectivos necesarios dentro del hogar. Las relaciones afectivas en casa son excelentes. Hay muy buena relación y mucha confianza entre todos. Amelia tiene referentes claros. Su madre, además, da mucha importancia a la normatividad y al control y sigue muy de cerca la vida educativa de su hija.

“Mi madre es muy buena, yo la quiero mucho, ella siempre me ayuda, me acompaña, me pregunta cosas. Ella siempre está a mi lado” (Amelia, 11 años, 5ª serie).

“P. ¿Usted tiene buena relación con sus hijos? R. sí, bueno... siempre hay aquellos... aquellos pequeños conflictos de madre e hijos, ¿sabes? porque la madre piensa una cosa y los hijos no están de acuerdo...pero a parte de eso... a parte de esas pequeñas peleas, nos llevamos muy bien, yo hablo mucho con ellos, sobre todo con el tema del estudio, porque hoy en día se necesita mucho el estudio, se necesita para todo, y yo estoy muy encima de ellos para eso, yo siempre les digo que no paren de estudiar, ahora se pide estudio para todo, para cualquier trabajo...P. ¿y cree que ellos siguen sus consejos? R. Ellos me dicen que soy una pesada, que todo el día les estoy encima... pero me hacen caso, se quejan mucho, pero me escuchan. Yo creo que es mi obligación como madre. Hay algunas situaciones muy tristes en el barrio, chicos en la calle, chicos con drogas y yo no quiero que eso les pase a mis hijos” (Madre de Amelia, 11 años, 5ª serie).

Según los profesores, Amelia es una de las alumnas de su clase que presenta unas mejores condiciones de vida y, eso, evidentemente, repercute sobre sus oportunidades educativas. Amelia es considerada una buena alumna por parte de todos sus profesores. Y efectivamente así es. Ella tiene condiciones en su casa para poder desarrollar una actitud de adhesión escolar.

“R1. Amelia es una alumna muy interesada, con mucho acompañamiento familiar (...) Siempre viene muy arregladita, muy limpia, con todo el material a punto, se nota que tiene un adulto detrás que la acompaña (...) R2. Amelia es una de las que mejor está de la clase. Siempre va muy bien vestida, muy arreglada, tiene el pelo largo, liso... la verdad es que la ves y ni siquiera parece del barrio!” (Profesoras de historia e inglés. Escuela 2).

El caso de **Laura** es similar al de Amelia, en cuanto a condiciones familiares. Ella tiene 13 años y estudia 7ª serie en la escuela 3. Laura vive con su madre y con sus dos hermanos. Su padre murió hace cuatro años. La estructura familiar es muy estable y los recursos económicos provienen del Bolsa Escola y del trabajo, informal, que realiza la madre. Laura tiene una relación óptima tanto con su madre como con sus hermanos. La confianza y el afecto marcan el día a día de las relaciones familiares.

“P. ¿Y tienes buena relación con tu madre y con tus hermanos? R. sí, con todos, tenemos una relación muy buena, con todos. Siempre conversamos, estamos juntos en casa... Yo se lo explico todo a mi hermana, siempre. Nosotras somos muy amigas, siempre vamos juntas, nos lo explicamos todo... y lo bueno es que ella me comprende y yo la comprendo a ella” (Laura, 13 años, 7ª serie).

Todos los miembros de la familia, además, se ayudan mucho entre ellos. Hay mucha solidaridad intrafamiliar. La ayuda mutua se extiende a todos los campos, el económico, el social, el educativo. Cuando alguien de la familia encuentra un trabajo, el dinero es para todos; cuando alguien tiene un problema, buscan la solución de forma conjunta; cuando alguien necesita ayuda, todos buscan como colaborar. Y así sucesivamente.

“Mis niños me ayudan siempre que pueden, son muy buenos conmigo... Entre todo nos ayudamos, estamos muy unidos los cuatro, y lo que tiene uno es para todos. Gracias a dios, mis hijos son muy responsables y muy buenos y siempre me ayudan en todo lo que pueden, en todo” (Madre de Laura, 13 años, 7ª serie).

En casa de Laura, además, hay mucha aceptación y respeto por las normas que impone la madre. Laura sabe que su madre busca lo mejor para ellos y, por tanto, sigue sin problemas las normativas familiares. Una normativa que se aplica tanto en el ocio como en el estudio.

“Yo les marco mucho, estoy encima de ellos, les pregunto dónde van, con quien van, quienes son sus amigos... porque no se puede dejar a los chicos sueltos, así, sin ningún tipo de control, pero yo tengo mucha suerte porque mis hijos, los tres, tienen la cabeza en su lugar, no son mucho de salir, me obedecen mucho... Yo siempre les estoy muy encima con los estudios (...) Yo los marco mucho. No les dejo faltar nunca a la escuela, me preocupo de que estudien, les ayudo siempre que puedo, claro, claro, sólo faltaría!” (Madre de Laura, 13 años, 7ª serie).

“P. ¿Y crees que tu madre está muy encima de ti? R. en algunos aspectos sí que a veces es mucho, pero después siempre acabamos entendiendo por qué nos pone las normas que nos pone y por qué nos dice lo que nos dice, mi madre siempre nos lo explica todo, no pone normas, así, sin decir por qué, quiere que nosotros lo entendamos. Mi madre siempre dice

que la madre sólo quiere el bien de los hijos, y que todo lo que nos dice es para nuestro bien” (Laura, 13 años, 7ª serie).

Tal como afirma la propia Laura, lo mejor que le han enseñado sus padres es a ser responsable y a esforzarse por mejorar sus condiciones de vida, a pesar de las dificultades existentes:

“P. ¿Y qué es lo que más valoras de la forma de ser de tu madre? R. lo mejor de mis padres es la responsabilidad, mis padres me han enseñado a ser responsable, a valorar todo lo que tengo, a luchar por conseguir un futuro mejor” (Laura, 13 años, 7ª serie)

De nuevo, las condiciones familiares de que dispone Laura se reflejan en sus disposiciones escolares. Se trata de una alumna con plena adhesión instrumental y expresiva en la escuela y tal como reconocen sus profesores es una alumna que dispone de ciertas condiciones familiares que precisamente hacen posible desarrollar esta adhesión escolar.

“P. ¿Y cómo describiría las condiciones socioeconómicas de Laura? R. bueno depende de cómo se mire... si comparamos con los alumnos de la escuela que provienen de clase media las condiciones de Laura son pésimas. Pocos recursos en casa, falta de trabajo... bueno basta decir que es beneficiaria del Bolsa Escola, entonces eso indica que en su casa pasan necesidad. Pero en relación al resto de alumnos del Bolsa Escola yo diría que Laura es una de las que está mejor. Ella tiene una cierta estabilidad en casa, un acompañamiento muy elevado por parte de su madre, no son muchas personas en su casa, sé que su madre ahora está trabajando... entonces en este sentido está mejor que otros” (Coordinadora pedagógica tarde 2. Escuela 3).

Los dos casos presentados sirven para ilustrar la fuerza del ámbito familiar en las condiciones de educabilidad de estos menores. Se trata de alumnos que a pesar de ser pobres disponen de las condiciones necesarias para hacer frente a las prácticas educativas. Disponen de los recursos económicos mínimos, de una estructura afectiva fuerte, de normativa vinculada con el estudio. En definitiva, de las mínimas condiciones necesarias para que la educación sea posible.

8.1.2. Cuando el ocio acompaña

Los modelos de ocio de los alumnos que forman parte de este escenario son sumamente diversos. Unos pasan su tiempo de ocio en casa. Otros destinan el tiempo libre a estar con los amigos. Otros realizan actividades extraescolares. Y otros incluso trabajan. El elemento común en todos ellos, sin embargo, es que presentan actividades y relaciones de ocio completamente alejadas del riesgo y que potencialmente pueden generar sinergias con las prácticas y actitudes esperadas por la institución escolar. Lo que caracteriza el ocio de los ocho alumnos que presentan una situación de educabilidad por oportunidad es la existencia de normas, de reglas,

de pauta y estructuras. La diversión también ocupa un lugar central en el tiempo de ocio de estos alumnos. Una diversión que se aleja de prácticas “ilícitas” y que precisamente permite a los jóvenes resguardarse de los efectos de la pobreza y poder pasárselo bien, reírse y disfrutar como cualquier otro niño o niña de su edad. Los dos modelos de ocio que caracterizan a los alumnos, por tanto, son la institucionalización y la regulación. Veamos algunos ejemplos de las dos modalidades.

Stella es el caso más representativo del ocio insitucionalizado. Tiene 13 años y estudia 7ª serie en la escuela 3. Su modelo familiar es estructurado afectivo. Stella vive con su padre, con su madre, con su abuela y con sus dos hermanos. La madre trabaja en el mercado informal, pero el padre hace tres meses que tiene empleo fijo y contrato. Esto asegura los recursos económicos dentro del hogar. La familia de Stella, además, dispone de una fuerte red de apoyo social, basada fundamentalmente en otros miembros de la familia. Este apoyo se dirige también al ámbito económico y representa una ayuda clave para los episodios de más necesidad. El padre y la madre de Stella tienen que trabajar durante todo el día y, por tanto, la abuela es la que actúa como referente diario. Ella es la que controla las actividades realizadas por los nietos. En cualquier caso, tanto la madre como el padre de Stella tienen una fuerte relación afectiva con su hija. Además, establecen una estricta normativa y controlan meticulosamente todos sus tiempos.

“P. ¿Qué tipo de normas le ponen? R. ella aún no está en la edad todavía, entonces no hace falta correr, todo tiene su tiempo y su hora, no es hora de salir, ni de ir con chicos, ni nada de eso. Nosotros hablamos mucho con nuestros hijos sobre eso (...) Yo no les dejo salir a la calle sueltos, es una calle con muchos coches y es peligroso que estén jugando por ahí. En mi casa, la puerta siempre está cerrada, no me gusta que la gente entra y salga, así, sin decir nada. Si salen tienen que decir a donde van, con quien, ha hacer qué... porque no se puede dejar a los niños sueltos, así, sin saber qué hacen” (Madre de Stella, 13 años, 7ª serie).

Es precisamente de este modelo familiar del que se derivan sus posibilidades para desarrollar un ocio insitucionalizado. Stella, realiza deportes en una escuela de su barrio. Tres días a la semana va a hacer voleibol y el resto de tiempo libre lo destina a estar en su casa o a ir a la iglesia. Se trata de un modelo de ocio que no sólo refleja las oportunidades familiares sino que además genera elevadas sinergias con las prácticas y actitudes esperadas por la institución escolar.

“P. ¿Y cuándo no estás en la escuela qué haces? R. estoy en casa. P. ¿entonces te pasas todas las mañanas en casa? R. no, hay tres días, lunes, miércoles y viernes que voy a entreno de volei y los otros días sí, estoy en casa (...) Yo me despierto a las 7 o a las 7 y media, tomo café, arreglo cosas de la casa si se tienen que arreglar, me preparo y voy para la escuela de volei, ahí después vuelvo a casa, tomo baño, como y voy a la escuela. y... ya

está. Y los días que no tengo volei me quedo en casa toda la mañana, haciendo los deberes, o escuchando música y eso. Nada más” (Stella, 13 años, 7ª serie).

Nati y Matías, por su parte, presentan dos ejemplos claves del ocio estructurado. Su característica común es que su modelo de ocio es típicamente juvenil en el primer caso, y típicamente infantil en el segundo. **Nati** tiene 14 años y estudia 8ª serie en la escuela 2. En su casa tienen una cierta carencia material, pero la relación con su madre es excelente. Ella la acompaña y la sigue muy de cerca, le da muchos consejos y controla su tiempo libre. La madre de Nati es una mujer con una elevada conciencia de clase y considera que debe esforzarse al máximo para ofrecer a su hija las oportunidades de las que ella no dispuso. A la madre de Nati le gustaría apuntar a su hija a una actividad extraescolar, cree que sería la manera idónea para pautarle más su tiempo libre y para fomentar su desarrollo en todos los sentidos. Sin embargo los recursos económicos no lo permiten. A pesar de la falta de institucionalización del tiempo libre de Nati su modelo de ocio está totalmente regulado. Su madre conoce a la mayor parte de sus amigos, le establece horarios de entrada y salida y es consciente de las actividades realizadas por su hija. La actividad preferida de Nati, de hecho, es estar con sus amigos, divertirse y pasárselo bien. Su modelo de ocio presenta un perfil típico de adolescente, aunque sus prácticas de alejan claramente del riesgo. Nati, de algún modo, consigue protegerse de la pobreza y desarrollar una presencia de ocio alejada de las preocupaciones. Una presencia de ocio articulada fuertemente en base a la diversión pero que no genera contradicción alguna con su posibilidad de implicarse en la escuela. El relato que sigue ilustra a la perfección este modelo de ocio alejado de los riesgos de la pobreza:

“Pues voy a mi casa, miro la tele, como, escucho la radio, duermo un poco [risas], vuelvo a mirar la tele... después llamo a mi colega, una amiga de la clase que vive cerca de casa y empezamos a hablar por teléfono, si ella no puede voy a casa de la vecina o le pido a mi madre si me deja ir a su casa, aunque no me deja mucho, y... eso, nada más. Bueno de vez en cuando pongo música y llamo a mis amigas para bailar, o sino tengo a nadie voy a la calle a molestar a los otros y les pido que vengan a bailar conmigo... (...) A mí lo que más me gusta hacer es escuchar música y bailar y estar con mis amigas” (Nati, 14 años, 8ª serie).

La situación de **Matías** es muy similar a la de Nati pero, a pesar de tener la misma edad que ella, desarrolla un modelo de ocio completamente infantilizado. Matías tiene 14 años y estudia 8ª serie en la escuela 3. Vive con su padre, con su madre y con sus hermanos. Su estructura familiar es muy estable. Nunca ha vivido situaciones de violencia dentro de su hogar y tiene una gran confianza con sus padres. Su modelo familiar también es de tipo estructurado-afectivo. Esta situación hace posible que las prácticas extraescolares de Matías estén muy reguladas por parte de sus padres. Las actividades principales de Matías durante su tiempo libre consisten en

hacer los deberes y jugar. De hecho, sus padres le establecen rutinas específicas respecto al estudio y antes de dejarle ir a jugar debe hacer las actividades escolares. Matías estudia cada día durante su tiempo libre y diariamente realiza las tareas escolares que le mandan sus profesores. Sus actividades de ocio, por tanto, no sólo reflejan la estructura existente en el ámbito familiar sino que además generan numerosas oportunidades para fomentar el desarrollo educativo del menor. El relato de Matías en relación a sus actividades de ocio es sumamente ilustrador:

“P. ¿Y cuando no estás en la escuela qué haces? R. Hago los deberes, las actividades de la escuela y después jugar, pasear, soy socio de un club y a veces voy allí a nadar y... a las 18h vuelvo a casa y miro un poco la tele y... ya está, sólo eso (...) P. y ¿me puedes explicar qué haces en un día normal desde que te levantas hasta que vas a dormir? R. uff, pues me levanto, me lavo los dientes, tomo café y vengo a la escuela, después voy a casa, como, hago los deberes y ahí cuando he terminado voy a jugar a la pelota, o voy a casa de algún amigo a jugar a videojuego y... hacia las 6 vuelvo a casa y ya no vuelvo a salir, miro un poco la tele, ceno y voy a dormir. Y los fines de semana me despierto un poco más tarde, y ahí estoy en casa, salgo a jugar a la pelota, voy a casa de mi tía, por la tarde estoy en casa, vamos con mi madre a casa de mi tía, salgo a dar una vuelta con mis amigos... y eso. Y ya está. Esto es lo que hago” (Matías, 14 años, 8ª serie).

Finalmente es importante destacar algunos casos donde la estructuración del ocio proviene precisamente del trabajo infantil. Ya comentamos en capítulos anteriores que el trabajo infantil no se concreta siempre en situaciones de explotación. En algunos casos el trabajo puede contribuir de forma clave a pautar el tiempo libre de los menores e incluso puede contribuir al desarrollo de sus prácticas educativas. Evidentemente, se trata de un tipo de trabajo alejado del riesgo y que en modo alguno constituye la actividad principal del menor. Un trabajo que no pone en peligro ni sus derechos ni su desarrollo personal. Este es el caso de Karolina y Nerea.

Nerea tiene 13 años y estudia 7ª serie en la escuela 1. Ella es, junto con su hermana, la principal encargada del trabajo doméstico. Su madre también colabora, pero cuando sale a trabajar no se puede encargar de la casa y tienen que hacerlo sus hijas. El trabajo doméstico que realiza Nerea, además, no le ocupa todo su tiempo libre y, por tanto, no le impide poder desarrollar otras actividades como salir con sus amigas o hacer los deberes. Para Nerea, además, el hecho de estar en su casa realizando actividades domésticas le permite no aburrirse y evitar los riesgos que existen en el contexto. Es sumamente ilustrativo apuntar que el hermano de Nerea, Néstor, presenta una situación de ineducabilidad por violencia de ocio. Posteriormente explicaremos con detalle la situación de Néstor, pero es fundamental tener en cuenta la diferencia entre los dos hermanos para comprender la centralidad del espacio de ocio en las condiciones de educabilidad. Néstor y Nerea comparten el mismo espacio familiar. Los dos forman parte de una familia estructurada afectiva y, por tanto, tienen recursos tanto materiales como afectivos para

hacer frente a las prácticas educativas. Sin embargo, Nerea desarrolla un modelo de ocio completamente estructurado, mientras que en el caso de Néstor sus prácticas y vivencias de ocio están inmersas en la violencia. Lo que estructura el tiempo libre de Nerea es, precisamente, el trabajo doméstico. Un trabajo que, repetimos, ni ocupa todo su tiempo libre ni le impide desarrollarse personal, social y educativamente.

“Yo me levanto, tomo baño, me limpio los dientes, me arreglo y vengo a la escuela, estoy aquí los cuatro horarios, en la hora de la merienda hablo y juego con mis colegas de aquí de la escuela, después voy a casa, arreglo la casa con mi hermana Talissa porque mi hermana Natiara casi no hace nada, cuando acabo, jugamos allí en casa o en la calle, hago los deberes que me han mandado, repaso un poco y... eso, nada más” (Nerea, 13 años, 7ª serie).

La situación de **Karolina** es muy similar a la de Nerea. Ella también tiene 14 años y estudia 7ª. De hecho, son compañeras de clase en la escuela 1. Ella es una de las alumnas de la escuela que está mejor económicamente. Su padrastro tiene un negocio propio y ella trabaja allí cada tarde. En la tienda, además, puede realizar los deberes cuando no hay nadie. Del mismo modo que en el caso de Nerea, para Karolina el trabajo en la tienda contribuye de forma central a pautar su tiempo libre. De hecho, en casa de Karolina existe una situación de carencia afectiva-normativa. Ella vive con su madre, su padrastro y sus cuatro hermanos. Las relaciones con su padrastro son malas y con su madre distantes. Hay pocos consejos, poca normatividad y poco control. Curiosamente, su hermana, Vanilda, presenta una situación de ineducabilidad por carencia afectiva. De nuevo, se presentan dos escenarios de educabilidad diferentes para dos hermanos. Y de nuevo, la causa está en el ocio. A pesar de que Karolina y Vanilda comparten una situación de carencia afectiva familiar, sus estructuras, actividades y relaciones de ocio son muy diferentes. Karolina desarrolla un ocio completamente regulado que incluso le permite desarrollar sus actividades escolares. Vanilda, en cambio, desarrolla un ocio completamente abandonado y destina su tiempo libre a no hacer nada. Evidentemente, la causa de las diferencias entre las dos hermanas se explica también por la forma de experimentar y reaccionar frente a las carencias familiares. Lo que es importante, destacar, en cualquier caso, es que en algún caso, no es el ámbito familiar *per se* el que genera las condiciones de educabilidad. Y éste es el caso de Karolina. En su caso, el ocio no sólo acompaña, sino que precisamente compensa la carencia familiar y le permite generar oportunidades para el desarrollo de la educación.

“¿Un día normal? Pues me levanto, me arreglo, vengo a la escuela, cuando vuelvo [a casa] ayudo a preparar la comida para los niños [los hermanos], porque a veces mi madre está trabajando y no está en casa, ahí ayudo a dar de comer a los niños, después llevo a Lucas [hermano pequeño] a la escuela, después vuelvo y voy a la tienda y estoy allí hasta la noche, si no hay gente aprovecho y ya hago los deberes allí, sino los hago después cuando

llego a mi casa y después cuando salgo de vez en cuando me voy a arreglar y me quedo hablando con alguien en la calle, sólo que entre semana es muy difícil porque al día siguiente tengo escuela y aunque no estudie por la noche al día siguiente me tengo que levantar pronto o acabar los deberes que no he podido hacer en la tienda” (Karolina, 14 años, 7ª serie).

8.1.3. Oportunidades escolares y adhesión escolar

Todos los alumnos que forman parte de este escenario presentan una situación escolar basada en el compromiso y la adhesión. De hecho, son los únicos alumnos del total de alumnos entrevistados que disponen de las condiciones sociales necesarias para poder hacer frente a las prácticas educativas. En efecto, su adhesión escolar no se deriva única y exclusivamente de su voluntad o del apoyo que reciben por parte de las escuelas. Al contrario, su actitud de compromiso ante la escuela proviene de las condiciones de que disponen en su ámbito familiar y de ocio. Efectivamente, su forma de reaccionar frente a estas condiciones y el apoyo que les pueda ofrecer la escuela contribuirán a desarrollar las condiciones pre-existentes y a orientarlas hacia el éxito escolar.

Los alumnos que tienen condiciones de educabilidad por oportunidad son los que están menos mediados por los efectos de la pobreza. Los que tienen más recursos sociales, culturales, económicos y educativos para hacer frente a los requisitos escolares. Los que tienen, en definitiva, más oportunidades para aprovechar el paso por la escuela. Y esta oportunidad se refleja claramente, en sus actitudes, prácticas y disposiciones escolares. Los ocho alumnos que forman parte de este escenario creen en el ideal de movilidad social que les ofrece la escuela. Los ocho desarrollan las actitudes académicas esperadas por la institución escolar: estudian, tienen buenas notas, se esfuerzan. Los ocho se portan bien en clase: atienden, participan, preguntan. Aceptan claramente el orden expresivo e instrumental de la institución escolar. Veamos los comentarios de algunos profesores de los alumnos que forman parte de este escenario:

“Laura según la evaluación de los profesores y la ficha que tengo es una buena alumna a nivel de aprovechamiento y de resultados y excelente en la participación, muy buena también en la realización de actividades, en la organización de trabajos... ella es una de las que destaca en la clase. Ella es una alumna brillante, en la participación en clase tiene la nota más alta, en la organización de lo pedagógico también, ella es muy organizada y en aprovechamiento no es tan brillante, pero ha mejorado del primer al segundo semestre, ha pasado de notable a sobresaliente. Entonces, Laura es una muy buena alumna, muy buena” (Coordinadora pedagógica tarde 2. Escuela 3).

“R1. Amelia es una alumna óptima, una de las mejores de la clase. Es una alumna de estas que todos los profesores desean, una alumna diez. Esforzada, atenta, inteligente, muy bien educada... no tengo ninguna queja en relación a ella. R2. En clase se porta muy bien, siempre está atenta, participa, no molesta a nadie. Es muy buena alumna R1. Muy buena alumna, muy estudiosa, muy esforzada, con mucho seguimiento familiar. En mi asignatura creo que tiene un 8 en la última evaluación R2. En mi asignatura sus notas no son brillantes. En esta última evaluación tiene un 7. Pero ella es muy buena alumna, se esfuerza mucho, estudia mucho... no tengo ninguna queja” (Profesoras de historia e inglés. Escuela 2).

De hecho, para los profesores más conocedores de la situación de su alumnado el compromiso escolar de los alumnos que forman parte de este escenario se deriva claramente de sus condiciones familiares. Es decir, los propios docentes reconocen la relación existente entre la trayectoria educativa del alumnado y sus condiciones de vida. Y es que el profesorado que conoce los límites que genera la pobreza para el desarrollo educativo de sus estudiantes, sabe perfectamente que para que la educación sea posible es necesario reducir la pobreza.

“P.¿Sabe cuáles son sus condiciones de vida? ¿Cómo la describiría en comparación con el resto? R. Buenas, buenas condiciones, tanto Karolina como su hermana siempre llegan muy bien arregladas a la escuela, con ropa nueva, con móvil, son de las alumnas que por lo que ves, están mejor en la escuela... además su madre tiene negocio propio, y es muy poca la gente en el barrio en estas condiciones... sí, yo diría que en comparación con el resto son de las que están mejor, sí, sin duda (...) Yo diría que Karolina es muy madura para su edad, que sabe lo que quiere, muy consciente de todo. Una niña que participa mucho en clase, cooperativa, muy gentil con sus compañeros y solidaria, los ayuda siempre que puede P. ¿y entonces diría que la actitud escolar de Karolina tiene relación con sus condiciones de vida? Claro, claro que tiene relación. Hay alumnos en la escuela que se desmayan en clase porque pasan hambre... entonces... es claro que ella tiene unas condiciones mejores que otros, unas condiciones familiares menos malas, claro, claro” (Profesora de historia. Escuela 1).

“R1. Es una alumna con condiciones... sí, medias en relación a los otros, siempre viene arreglada y limpia y su familia está muy encima de ella. (...) R3. Su familia está muy presente en la escuela, bueno en verdad sólo la madre, al padre no lo conozco, pero ella siempre está en la escuela, aunque no la llames, sigue muy de cerca la vida educativa de los hijos, les da consejos, les orienta, creo que es una mujer que tiene las cosas muy claras y eso se refleja claramente en la actitud de Nerea en la escuela” (Profesoras de historia y geografía. Escuela 1).

8.1.4. El caso de Aldenicio

Aldenicio tiene 13 años y estudia 7^a serie en la escuela 1. Podría considerarse un alumno con “éxito escolar”. Tiene buenas notas, estudia, atiende en clase, hace los deberes y es considerado

por muchos de sus profesores un alumno modelo. Él reconoce plenamente el valor instrumental y expresivo de la escuela. Sabe que estudiar le va a servir para el futuro y además le gusta hacerlo. La adhesión escolar de Aldenicio se manifiesta claramente en frases como las que siguen:

“Aunque hubiera muchas más escuelas yo no me querría cambiar, a mí me gusta estudiar en esta escuela” (Aldenicio, 13 años, 7ª serie).

“P. ¿Y qué piensas de su forma de enseñar, te gusta? R. sí me gusta, ellos explican bien, nos explican como tenemos que hacer las cosas y después nosotros las tenemos que hacer y por eso tenemos que prestar atención porque sino después no sabemos hacer lo que nos piden” (Aldenicio, 13 años, 7ª serie).

“P. ¿Y en tu opinión para qué te va a servir estudiar, qué utilidad crees que va a tener? R. pues si quieres ser abogado o médico o cualquier cosa así necesitas estudiar, estudiar ayuda para encontrar un trabajo y tener un mejor futuro, ¿no?” (Aldenicio, 13 años, 7ª serie).

“Yo me esfuerzo, porque se tiene que prestar atención en clase y a las materias, si no prestas atención no vas a saber hacer nada” (Aldenicio, 13 años, 7ª serie).

“P. ¿Estudias cada tarde? R. sí, cada tarde P. ¿y por qué? Porque tu madre te lo exige o porque tú quieres R. porque yo quiero, a mí me gusta estudiar, aunque hay veces que yo no quiero y mi madre me dice que estudie, que cuando acabe ya me irá a jugar” (Aldenicio, 13 años, 7ª serie).

La adhesión de Aldenicio frente a la educación se explica claramente por sus condiciones sociales. En su situación de pobreza sería difícil que pudiera cumplir todos los requisitos escolares si no dispusiera de unas condiciones mínimas para ello. Unas condiciones familiares, económicas y sociales que precisamente dieran el apoyo necesario para desarrollar y hacer efectiva su adhesión escolar. Y es que tal y como afirman una de sus profesoras:

“Aldenicio es un niño muy responsable con sus estudios y con sus tareas escolares. Siempre viene con los deberes hechos, siempre atiende en clase, se esfuerza para mejorar en sus notas... y eso es porque se lo han inculcado en su casa. Su madre como te dije está muy encima del estudio de sus hijos, les acompaña mucho y les ayuda en todo lo que sea necesario (...) Hay niños que están todo el día solos, completamente abandonados y él no. Tiene soporte, tiene apoyo (...) Sus notas son medias, ni buenas ni malas, pero él se esfuerza por hacerlo mejor. Es un alumno con mucho interés, que da lo mejor de sí mismo. Su madre, además, está muy encima de él y eso es fundamental, le da apoyo y ayuda en todos los sentidos” (Profesora de geografía. Escuela 1).

Efectivamente, Aldenicio presenta un modelo familiar estructurado-afectivo. En su casa son 6 personas. Él, su padre, su madre y tres de sus hermanos. La estructura familiar es muy estable. Su madre no puede trabajar porque está enferma pero su padre trabaja en la construcción con contrato y de forma estable. Además cuentan con el dinero del Bolsa Escola. Aldenicio tiene un gran soporte tanto material como afectivo por parte de sus partes. Lo que más valora de sus padres es que le dan afecto y confianza, que hablan mucho con él, que le dan consejos.

“P. ¿Y qué relación tienes con tus padres y con tus hermanos? ¿te llevas bien con ellos...?”

R. sí, nosotros tenemos muy buena relación, porque... bueno mi padre nos exige cosas y se enfada cuando no le hacemos caso, pero después es muy bueno, nos dice que tenemos que hacer las cosas de casa, nos dice que tenemos que estudiar y todo eso, pero siempre lo dice todo hablando, nunca nos ha pegado y casi nunca grita y mi madre también es muy buena, habla mucho con nosotros...” (Aldenicio, 13 años, 7ª serie).

En su casa, además, hay un grado elevado de normatividad y control. Una normatividad que se dirige a todos sus ámbitos de acción y que se refleja claramente tanto en las prácticas de ocio como educativas. El modelo de ocio de Aldenicio, de hecho, es altamente estructurado. Se basa en unas normas y reglas familiares que él respeta y acepta sin problemas. Lo que más le gusta hacer a Aldenicio es jugar a fútbol con sus amigos. Su modelo de ocio, está protegido de los riesgos de la pobreza Es un ocio completamente infantilizado. En cualquier caso, sabe que antes de jugar tiene que hacer los deberes y repasar lo que han hecho en la escuela.

“P. ¿Entonces, qué haces un día de cada día desde que te levantas hasta que vas a dormir?”

R. me levanto, voy a cuidar de los pajaritos que tenemos en casa, me arreglo para ir a la escuela, a las 6.30 salgo para la escuela, estoy allí hasta las 11.20, después vuelvo a casa, como, alrededor de medio día miro un programa de fútbol en la tele, cuando acaba me estiro un poco y descanso, después estudio un poco, hago los deberes, repaso lo que hemos hecho en clase y cuando acabo me voy a jugar a la pelota, estoy jugando hasta las 7 de la noche más o menos y cuando vuelvo a casa, tomo baño, ceno y me voy a dormir para levantarme al día siguiente e ir a la escuela de nuevo” (Aldenicio, 13 años, 7ª serie).

Y es que su madre acompaña muy de cerca su evolución educativa. No sólo se preocupa por saber cómo evoluciona en la escuela, sino que además le hace cumplir una rutina de estudio y tiene recursos para proveerle ayuda en casos de dificultad.

“P. ¿Y usted le controla mucho el tema del estudio? R. sí, sí que le controlo, bueno ninguno de mis hijos me ha dado problemas con el tema del estudio, todos ellos estudian y seguirán estudiando, todos son buenos estudiantes, pero sí que controlo que hagan los deberes, que tengan el material a punto, les doy consejos... bueno, hago lo creo que tengo que hacer como madre: orientarlos, ayudarlos en lo que pueda...Y... incluso a veces yo no le puedo

ayudar con sus tareas escolares porque yo sólo estudié hasta séptima serie, pero su hermano mayor ya está en secundaria y le ayuda y si no busco a algún vecino que le ayude, que le explique” (Madre de Aldenicio, 13 años, 7ª serie).

Aldenicio, por tanto, tiene la suerte de disponer de condiciones sociales que permiten hacer efectiva su adhesión en la escuela. Es un alumno pobre, pero no es de modo alguno miserable. Dispone de recursos materiales, afectivos y normativos; de oportunidades para aprovechar la inversión educativa. Esta es la clave de la educabilidad por oportunidad: disponer de ciertos recursos que permitan minimizar los efectos de la pobreza y abran posibilidades reales para el desarrollo de las prácticas educativas y el éxito escolar.

8.2. Educabilidad por inversión

El escenario de educabilidad por inversión 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 o de ocio, 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 (sea por carencia material, afectiva-normativa o múltiple) 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 tiene un papel clave 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 actuación 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, así, 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. Como se verá posteriormente, no siempre es la escuela en su conjunto la que abre al alumno dichas oportunidades educativas. En algunas ocasiones es el profesorado el que cumple esta función. Profesores implicados, conocedores de sus alumnos, que creen en sus posibilidades de éxito y que luchan por ellos, son los que ayudan a los estudiantes a creer en sus posibilidades educativas y a adoptar una actitud de compromiso con la escuela.

En particular, hay **cuatro alumnos** que pertenecen a este escenario, dos chicos y dos chicas. Dos de ellos estudian en la “escuela madre” y los dos restantes en la “escuela fortaleza”. Como se puede observar, por tanto, ninguno de los alumnos del escenario de educabilidad por inversión está estudiando en la “escuela distante”. Este hecho se presenta como altamente significativo y refleja la dificultad de invertir en educación sino existen, en este caso, unas mínimas condiciones escolares que lo hagan posible.

8.2.1. Familias ausentes, familias carentes

Los alumnos que se ubican en el escenario de educabilidad por inversión presentan una situación de carencia en el ámbito familiar sea por cuestiones materiales, por cuestiones afectivas o por ambas simultáneamente. Se trata de alumnos con pocos recursos económicos en casa para hacer frente a todos los requisitos de la escuela. Alumnos con poco acompañamiento y con importantes faltas afectivas. Alumnos que, en definitiva, disponen de pocas condiciones de educabilidad emergentes directamente del ámbito familiar.

El caso de **Devora** ilustra claramente la ausencia familiar desde el punto de vista normativo y afectivo. Devora es una chica de 14 años que estudia 8ª serie en el turno de mañana en la escuela 2. En su casa son seis personas -su padre, su madre y sus tres hermanos mayores- y siempre han vivido todos juntos. La principal fuente de ingresos familiares proviene del trabajo del padre. Él trabaja de albañil y está fuera de casa prácticamente todo el día. Su madre, en cambio, no trabaja desde hace años por problemas de depresión. Dados los escasos recursos familiares, todos los hermanos de Devora realizan diversos trabajos para contribuir en la familia: la hermana cuida a una señora mayor y los hermanos hacen de repartidores, montan muebles, hacen traslados, etc. Ella, por ser la menor, no trabaja fuera de casa. La depresión de la madre y el poco tiempo que el padre pasa en casa afectan mucho a Devora. Le condiciona las prácticas diarias y además influye fuertemente en su personalidad y en su comportamiento. Por una parte, Devora se ha convertido en la responsable del trabajo doméstico familiar. Tiene que hacerlo todo en casa: lavar, cocinar, ordenar... Y esta actividad es la que ocupa la mayor parte de su

tiempo libre. Por otra parte, Devora se siente abandonada, reclama más acompañamiento y más soporte familiar.

“R. Ahhhh, a mí me gustaría que mi padre estuviera más en casa... que mi madre fuera más atenta, más activa. P. ¿no está muy encima de vosotros tu madre? R. no, ella tiene depresión y... está la mayor parte del día estirada por eso yo hago todo lo de casa, es por eso. P. Ya. ¿Y tú intentaste hablar de esto con ella? R. sí, ya hablé pero... no cambia. Mi padre dice que ella está enferma, que no podemos hacer nada, que poco a poco mejorará. P. ¿hace mucho tiempo que está así? R. si, ya hace tiempo, ella está siempre así, estirada... porque la depresión es una enfermedad, ella va al psicólogo del puesto de salud y toma remedios y todo, pero de momento, sigue igual, no mejora, sigue igual. (Devora, 14 años, 8ª serie).

La situación familiar de los alumnos que comparten este escenario pasa también por la carencia exclusivamente material y por la carencia múltiple. Gilberto es el caso más claro de la primera situación. Teodora ejemplifica perfectamente la segunda. Veamos cuáles son las principales características de su espacio familiar.

Gilberto tiene 15 años y está repitiendo 8ª serie en la escuela 1. La situación afectiva familiar es excelente. Tiene una relación muy próxima con su madre. Se preocupa por ella, le pide consejos, le explica sus cosas. Los recursos en casa, sin embargo, son escasos. Viven en una situación de miseria. En casa son seis personas pero nadie tiene trabajo. Viven de los programas sociales y de los trabajos esporádicos que entre todos van encontrando. Varios miembros de la familia, además, tienen graves problemas de salud que no se pueden tratar, precisamente por falta de recursos. Su madre no sabe leer ni escribir. Sus hermanos mayores abandonaron los estudios. Algunos empezaron la secundaria pero otros ni siquiera terminaron la primaria. La necesidad les hizo empezar a trabajar muy pronto. Les obligó a tener otras prioridades a veces incompatibles con la escuela. Gilberto y su hermano pequeño de 12 años son los únicos de la familia que siguen estudiando. En su casa no hay recursos materiales para acompañar su evolución educativa. A menudo no tiene uniforme, no puede comprar el material y es un sacrificio no poder destinar las cuatro horas de escuela a trabajar. Gilberto, sin embargo, sigue estudiando y recibe un gran apoyo por parte de la escuela donde está estudiando.

“Mis hermanos mayores antes estudiaban aquí, pero después empezaron secundaria y se tuvieron que ir a otra escuela. Y ahora los dos han tenido que parar (...) Mi hermana mayor tiene muchos dolores en la pierna y no está pudiendo ir a la escuela porque no puede caminar. Y mi hermano tiene que coger el bus para poder ir al colegio y últimamente no va... es muy caro y mi madre no lo puede pagar. Mi hermano se quedó en la primera [el primer curso de secundaria] y mi hermana en la segunda [el segundo curso de secundaria]” (Gilberto, 15 años, 8ª serie).

La situación familiar de **Teodora** se caracteriza por presentar carencias tanto desde el punto de vista material, como desde el punto de vista afectivo. Ella vive con su madre, sus dos abuelos y su hermano. Sus tíos y sus primos viven en el piso de encima. La madre de Teodora no trabaja. Hace años que su empresa quebró y desde que se quedó en el paro no ha vuelto a encontrar trabajo. La única fuente de renta es la pensión de jubilación de sus abuelos. Pero no llega para todo. Dependen claramente de las ayudas gubernamentales para poder llegar a fin de mes. Además de la carencia material, Teodora presenta una situación de carencia afectiva. Su madre nunca está en casa. Está todo el día buscando trabajo y sólo vuelve por la noche. Con su hermano no se lleva bien, según Teodora no hace nada en todo el día. Ella se queja de tener que realizar todo el trabajo doméstico y afirma no tener normas ni poder hablar con nadie de su familia. Sólo de vez en cuando habla con su tía y con su abuela.

“P. ¿Y os ayudáis entre vosotros a hacer los deberes, a estudiar...? [Con el hermano] R. Qué va!!! Él ni siquiera hace los deberes P. ¿no? R. no. Él no hace nada, lo único que le gusta es el videojuego, la tele y el fútbol, sólo eso. Y mi madre no le puede decir nada porque no está en casa. Y mi abuela le manda a estudiar pero él coge un libro se va al cuarto y hace ver que está estudiando, cuando en verdad está viendo la tele. P. ¿y tú nunca hablaste de eso con él? R. no, nunca, yo no hablo con él. Si empezamos a hablar seguro que nos pelearmos así que mejor no hablar (...) P. ¿y te dan consejos en casa? R. Mi abuela da pero no mucho, mi madre me da consejos pero tampoco mucho, quien me da más consejos es mi tía. Se sienta conmigo y a veces conversamos...” (Teodora, 15 años, 8ª serie).

Los casos explicados permiten ejemplificar las características que adopta el espacio familiar de los alumnos que forman parte de este escenario. Dichas características, como es lógico, varían de caso a caso. Su elemento en común, sin embargo, es que por sí solas no generan suficientes condiciones para asegurar el desarrollo de las prácticas educativas y el potencial éxito de las mismas. El eje de las condiciones de educabilidad de estos alumnos no radica en el espacio familiar.

8.2.2. Ocios diversos, ocios sin riesgo

El espacio de ocio de estos alumnos se caracteriza por su gran diversidad. Algunos alumnos presentan un modelo de ocio institucionalizado, otros no realizan ninguna actividad extraescolar pero tienen el tiempo libre regulado y controlado, otros no tienen ocio por excesivo control familiar o incluso por miedo propio e incluso están aquellos que tienen un ocio abandonado. Lo que sí comparte el espacio de ocio de estos alumnos es que se aleja de las prácticas de riesgo. Se trata de un ocio que no entra en contradicción con las prácticas escolares. Un ocio que se retroalimenta con los requisitos de la institución escolar. Veamos algunos ejemplos de ello.

Teodora y Devora son dos alumnas que comparten el mismo modelo de ocio. Un modelo que, de hecho, se caracteriza por la falta de ocio. Las causas que se esconden bajo esta situación es lo que les diferencia. Los efectos sobre su situación educativa es lo que les une. En el caso de **Devora** la falta de ocio se debe a las responsabilidades familiares. Como se comentó anteriormente, Devora es la encargada del trabajo doméstico y, por tanto, le queda poco tiempo libre. Hay que tener en cuenta, además, que Devora presenta elementos de abandono en su espacio de ocio. Es decir, prácticamente no tiene acompañamiento ni seguimiento familiar. Hay prohibición y obligación pero no control ni regulación. **Teodora**, en cambio, manifiesta una situación de auto-limitación del ocio. Hasta hace poco tiempo, su ocio se basaba principalmente en estar con los amigos. Estaba envuelta en situaciones de drogas, aunque no directamente. Vivía constantemente situaciones de riesgo. Su situación, por tanto, era de ineducabilidad. En su familia no había recursos, ni materiales ni afectivos, el ocio era trasgresor y la escuela no le iba bien. Teodora, sin embargo, ha tenido que pasar por una experiencia traumática. Un amigo suyo murió por cuestiones de drogas. Desde este momento sus prácticas, valoraciones y vivencias de ocio han cambiado radicalmente y con ello su posicionamiento frente a la escuela. Actualmente, Teodora pasa la mayor parte de su tiempo libre en casa. Prácticamente no sale ni se relaciona con nadie. A consecuencia de la situación vivida, le dan miedo las drogas. Le da miedo la calle. Prefiere quedarse en casa, haciendo los deberes y arreglando la casa. También va a la iglesia evangélica.

“P. ¿Y te ponen normas en casa? R. mmm, no P. ¿y te dejan salir siempre que quieres por ejemplo? R. No, yo sólo salgo para ir a la iglesia, a mí no me gusta salir, me gusta más estar en casa. Mi madre incluso me dice que tendría que salir un poco más pero a mí no me gusta P. ¿y por qué no? R. ah, no sé, antes salía más pero ahora no, hay muchos niños que tienen problemas con drogas y... creo que en la calle no tengo nada que aprender, sólo aprenderé malas cosas... no me gusta P. ¿porque tú has tenido algún problema con problemas de drogas? R. mmm, bueno, yo, yo, yo no, pero hay gente que sí y... no me gusta P. ¿gente que tú conoces? R. sí. P. ¿no quieres hablar mucho de eso, no? R. no es que, es que el era mi mejor amigo, bueno casi mi mejor amigo, uno de los mejores, y...P. ¿Era? R. [se pone a llorar] [continuamos después de un rato] mi amigo murió, murió por todo eso de las drogas, porque yo le decía que no era bueno, pero él no me hizo caso y murió por un tiro, por cosas de bandas y todo eso y si no hubiera estado con eso de las drogas no le hubiera pasado, y yo se lo dije pero no me hizo caso y por eso ya no quiero salir más, porque todo lo que pasa en la calle es malo, todo, no te trae nada bueno...” (Teodora, 15 años, 8ª serie).

En el caso de **Gilberto**, en cambio, el tiempo de ocio se caracteriza por la regulación, la normativa y la institucionalización. Su situación, sin embargo, tiene elementos en común con los de Teodora. Él también ha vivido una experiencia traumática. Y también ha pasado de una situación de ineducabilidad por violencia de ocio a una situación de educabilidad por inversión.

Igual que a Teodora, a Gilberto se le murió un amigo por cuestiones de drogas. Desde este momento, Gilberto se ha distanciado de las actividades que habitualmente ocupaban su tiempo libre. Su madre lo ha apuntado a actividades extraescolares. Son actividades gratuitas que realiza una asociación del barrio. Ella hacía tiempo que lo quería apuntar, no le gusta que sus hijos se pasen el día sin hacer nada, pero hasta hace poco su hijo no quería. Se resistía. Actualmente el ocio de Gilberto está totalmente pautado e institucionalizado. De hecho, se puede afirmar que la situación de educabilidad de Gilberto transcurre entre la oportunidad y la inversión, ya que a diferencia de los casos explicados hasta el momento, él sí que dispone de soporte familiar. Es decir, la fuerza que caracterizaba su espacio de ocio, hasta hace poco tiempo, tenía la capacidad de desactivar las oportunidades existentes tanto en el ámbito familiar como escolar. Desde el momento en que cambia esta situación, no obstante, se multiplican sus oportunidades educativas. Gilberto empieza a creer en la educación como vía de cambio. Su inversión educativa se debe a estas expectativas. La escuela en que está escolarizado le apoya, cree en él y le ayuda. Pero además, Gilberto tiene una familia presente. Una familia que perdía el potencial educativo frente a un ocio violento y trasgresor pero que ahora recupera su fuerza. Una familia que a pesar de seguir siendo extremadamente carente desde el punto de vista material representa un apoyo crucial para el alumno.

“Cuando no iba al proyecto dormía hasta las 12 y después estaba todo el rato en la calle jugando, sólo jugando y como mi madre estaba trabajando... pero después eso se acabó y desde que estoy en el proyecto me levanto a las 6 de la mañana cada día, y cuando salgo del colegio a veces doy una vuelta con los amigos, pero no mucho porque estoy cansado y al día siguiente me tengo que despertar pronto otra vez. A mi madre no le gusta que estemos sin hacer nada, perdiendo el tiempo. P. ¿entonces antes de entrar en el proyecto te pasabas todo el día en casa o en la calle? R. sí, no hacía nada... ahora que soy más mayor ya veo que no puedo hacer eso, que tengo que ayudar a mi madre en casa y que no puedo estar todo el día en la calle, por eso el proyecto me gusta, porque yo hago un curso que me sirve y ella está más tranquila” (Gilberto, 15 años, 8ª serie).

8.2.3. Compromiso hacia la escuela y compromiso de la escuela

Todos los alumnos que se ubican en el escenario de educabilidad por inversión manifiestan una situación de compromiso con la escuela. Se trata de alumnos que creen en la inversión educativa y que tienen adhesión, tanto instrumental como expresiva, hacia la institución escolar. Muestran interés en el estudio, se portan bien en clase, realizan las actividades y se esfuerzan para superar sus dificultades. Efectivamente, no todos ellos tienen notas brillantes. A algunos les cuesta más que a otros. Y algunos incluso pueden presentar situaciones de extrañamiento, al cumplir todos los requisitos y no llegar a los buenos resultados esperados. No hay que olvidar que este

escenario se caracteriza en términos generales por la falta de condiciones en el resto de espacios del alumno y, en particular, en el espacio familiar. No es de extrañar, por tanto, que se generen situaciones más complejas que en el escenario de educabilidad por oportunidad. Éste es un escenario más débil. Las condiciones para el desarrollo educativo son más inestables, más susceptibles al cambio. Por esta razón, los alumnos que aquí se enmarcan presentan una situación educativa que oscila entre el compromiso y el extrañamiento. Todos ellos quieren tener éxito en la escuela. Pero algunos lo consiguen con más facilidad que otros. Veamos algunos ejemplos:

“P. ¿Y después de aquella vez que repetiste ya empezaste a tener mejores notas? R. no repetí por notas, repetí por comportamiento, porque hablaba mucho, molestaba a los compañeros, no iba a recuperación...antes no me portaba muy bien, no. Pero ahora ya no es así P. ¿y por qué este cambio? R. Porque repetir es un rollo, repetir lo mismo que ya has hecho.....y porque ahora estudio más que antes, en la iglesia siempre nos dicen que estudiar es muy importante, que sin estudio no podremos hacer nada y yo estoy de acuerdo. P. ¿y ahora que quejas tienen de ti los profesores? R. ninguna. Yo ahora siempre me porto bien” (Teodora, 15 años, 8ª serie).

“P. ¿Y con el tema de los estudios, la escuela... te controlan mucho [tus padres]? R. No. P. ¿No? R. Nnn. P. ¿entonces si tú no quieres hacer los deberes por ejemplo no los haces? R. yo no les digo nada, no les explico nada, así que no se enteran. Además ellos nunca me lo preguntan... también porque saben que yo lo hago, yo siempre hago los deberes. (...) P. ¿Y tú que opinión piensas que los profesores tienen de ti? R. yo creo que ellos piensan que soy una buena alumna. P. ¿ah sí? ¿Y tú también lo piensas? R. Sí, yo soy buena alumna... porque yo soy quieta, hago las cosas, escucho en clase, siempre hago los deberes....Yo siempre me porto bien en clase, siempre escucho... ninguno se ha quejado, ni han mandado nunca una nota a mi casa” (Devora, 14 años, 8ª serie).

“P. ¿Y tú te consideras un buen estudiante? R. bueno si me lo quiero sacar tengo que estudiar mucho P. ¿y lo haces? R. más o menos... pero sólo he tenido una ocurrencia aquí en la escuela. (...) P. ¿pero qué tal son tus notas? R. bueno.... No muy buenas, no...ahora en la última prueba de matemáticas, fue... horrorosa, me salió muy mal. Pero ahora mejoraré... saqué sólo 2 puntos de 10. (...) Yo pienso que lo que tengo que hacer es acabar los estudios y conseguir un trabajo para poder ayudar a mi madre (...) Sin estudiar no voy a saber nada y no voy a conseguir ningún trabajo. Ahora para cualquier trabajo necesitas como mínimo el primer año de secundaria y si paro ahora nadie me va a querer coger, ¿sabes? y si paro después va a ser muy difícil para encontrar un trabajo y si ahora lo dejo y después quiero volver va a ser más difícil porque a lo mejor ya no tendré plaza aquí y tendré que ir a otra escuela y pagar el bus y será mucho más difícil, ahí es mejor seguir estudiando ahora y cuando acabé ya buscaré un trabajo” (Gilberto, 15 años, 8ª serie).

Los tres relatos anteriores muestran la diferente situación educativa de los alumnos que comparten este escenario. Su elemento en común, sin embargo, es la existencia de expectativas educativas, la voluntad de seguir estudiando y la importancia atribuida a la inversión educativa. Devora, por ejemplo, nunca han suspendido ni han tenido que repetir. Mientras que Teodora y Gilberto están repitiendo la octava serie. Alguno de ellos reconoce que le cuesta estudiar, mientras que para otros no representa ninguna dificultad. Sus realidades y prácticas educativas son diferentes. Pero todos muestran una situación de compromiso frente a la escuela, frente a lo que ésta les puede ofrecer.

El compromiso que se refleja en este escenario no se da sólo en el caso de los alumnos, sino que al mismo tiempo se manifiesta un compromiso por parte de la propia institución educativa o de los profesores que trabajan en ella. Es decir, los alumnos están comprometidos con la escuela, pero la escuela también está comprometida con sus alumnos. En algunos casos, como se comentó, se trata de un compromiso por parte de todo el centro educativo, un compromiso que forma parte de la identidad del centro, que se constituye en uno de sus ejes centrales. Este es el caso de la escuela 1, de la “escuela madre”. En otros, se trata de un compromiso más individual, focalizado en el trabajo del profesorado. Se trata, efectivamente, de la situación de la escuela 2, la “escuela fortaleza”. En ambos casos, no obstante, es un compromiso que se hace explícito para los alumnos y es en base al cuál se desarrolla la adhesión a la institución escolar. Veamos un ejemplo de ambos casos:

“Yo creo que si la escuela no hace este esfuerzo, si no se aproxima a sus alumnos, si no se aproxima, no entiende, no intenta comprender el contexto, la sociedad en que vive y adaptar todo este contexto, todas estas necesidades a su trabajo, si no hace esto es muy, muy difícil, la escuela no puede estar al margen de los problemas sociales y creo que aquí los profesores somos en general muy conscientes de todo eso. Creo que aquí la gran mayoría de profesores se preocupan por sus alumnos, por quiénes son, por cómo viven, por cuáles son sus intereses... en general los profesores de esta escuela conocen mucho la comunidad, conocen los problemas que existen e intentar actuar a partir de esta realidad...y todo este trabajo, esta forma de trabajar, repercute claramente en la actitud del alumno, el alumno nota si te interesas por él, si te preocupan sus problemas...” (Profesora de alfabetización y coordinadora pedagógica noche. Escuela 1)

“Cada año es un grupo de personas para trabajar, los alumnos son los mismos, los problemas son los mismos pero el grupo de personas que los va a enfrentar son otras (...) Piensa que la mayoría de profesores de la escuela hace un año o dos que trabajan aquí. Entonces la rotatividad suma problemas a los que ya tenemos. Hay profesores que no aceptan a estos chicos, hay profesores que excluyen, excluyen. Hacen salir a los alumnos de la clase, los dejan fuera...Hay otros que están muy implicados, que tienen una relación muy

próxima con los chicos, que saben de donde vienen... la verdad es que tenemos de todo. En esta escuela todo depende de la voluntad individual” (Directora. Escuela 2).

Como se puede observar en los dos relatos, en la escuela 1, el compromiso al que hacemos referencia proviene, en términos generales, de todo el equipo. En la escuela 2, en cambio, dicho compromiso queda altamente vinculado con las particularidades del profesorado. Estas diferencias, a su vez, conducen a mayores o menores condiciones de educabilidad para el alumnado. Es decir, en el primer caso se manifiestan más condiciones para que el alumno pueda desarrollar una actitud de compromiso con la educación. Se trata de un tipo de escuela que genera más oportunidades para la inversión educativa del alumno. En el segundo caso, en cambio, se manifiestan más riesgos, más arbitrariedad, ya que las oportunidades educativas del alumno quedan excesivamente vinculadas con la clase concreta en que haya sido agrupado y con el profesorado que le haya sido asignado.

A continuación se recogen diversos relatos de profesores. Relatos que transmiten confianza en el alumnado, uso de estrategias innovadoras y, sobre todo, compromiso. Algunos de ellos se refieren a un alumno en particular. Otros hacen referencia al conjunto del alumnado. Todos ellos, sin embargo, reflejan un compromiso centrado en la búsqueda del éxito educativo para el conjunto de sus alumnos.

“Yo intento comprender su realidad, su mundo, sus aspiraciones... porque soy yo el que me tengo que ajustar a este mundo... intento ir con calma, trabajo mucho el tema de las actitudes y los valores (...) Yo creo que nosotros como profesores, en estas escuelas, tenemos que trabajar a partir del ejemplo, tenemos que mostrarles actitudes, valores, tenemos que tener paciencia... si te enfrentas con los alumnos, ahí acabó, ellos se cierran y no se vuelven a abrir, has perdido la oportunidad, tienes que saber como tratarlos, como acercarte a ellos” (Profesor historia, 8ª serie. Escuela 2).

“Teodora fue una niña muy, muy rebelde, yo también la acompañé desde hace tiempo, ahora mejoró, pero antes...!!! Era muy rebelde, no podías ni mirarla, era agresiva, uff. Ahora ya está socializando mejor, se está esforzando mucho, está poniendo mucho de su parte. Ahora que se está abriendo habla mucho más conmigo, me llama mi querido profesor (...) Si sigue así llegará hasta donde quiera (...) yo intento hacerle ver que puede confiar en mí, lo hago con todos mis alumnos, intento trabajar fuerte el tema de la autoestima, de las relaciones, de la confianza...” (Tutor 8ª serie B y profesor de geografía. Escuela 2).

“Con Gilberto hemos conseguido un gran cambio. Yo conozco mucho a su madre. Sus hermanos también estudiaban aquí, y nosotros siempre les hemos dado el uniforme, el material, todo... nunca han tenido que pagar nada aquí, las excursiones, todo se lo paga la escuela, porque ellos no tienen condiciones. La madre no trabaja, no tienen recursos... y

él... A mí siempre me ha gustado mucho este chico, es muy listo, muy... muy buen chico... pero antes le iba muy mal la escuela, muy mal mismo. Notas pésimas, mal comportamiento, malas relaciones... este año está repitiendo y... ha cambiado mucho. Se está esforzando mucho para superar todos sus problemas” (Profesora alfabetización y coordinadora pedagógica noche. Escuela 1).

8.2.4. El caso de Marcio Antonio

Marcio Antonio tiene 13 años. Estudia 6ª serie en el turno de mañana de la escuela 1. Nunca ha cambiado de escuela y además dice que le gusta y que siente bien en su escuela. Marcio Antonio es un alumno con adhesión tanto instrumental como expresiva hacia la escuela. Estudia, nunca ha suspendido ninguna asignatura y se porta bien en clase. Él dice que le gusta estudiar, a pesar de reconocer que podría esforzarse más para mejorar las notas. Marcio Antonio cree en la inversión educativa. Cree que estudiar –y aprender- le ayudará a encontrar un buen trabajo y a mejorar sus condiciones de vida. Hará todo lo que pueda para estudiar secundaria, aunque sabe que en su barrio no hay oferta para este nivel educativo. Cuando acabe la octava serie tendrá que coger el bus cada día si quiere seguir con sus estudios. Este impedimento, no obstante, no afecta a sus expectativas. Él se esforzará para seguir estudiando.

“P. ¿Y crees que va a ser útil para ti haber estudiado? R. claro va a ser muy útil, si yo salgo de la escuela habiendo aprendido voy a poder encontrar un buen trabajo y voy a poder ayudar en mi casa. P. ¿entonces tú estudias porque te gusta o porque lo tienes que hacer? R. Bueno... es porque lo tengo que hacer... pero me gusta venir a la escuela, y... bueno a veces me da pereza, preferiría quedarme jugando... pero me gusta y sé que tengo que hacerlo... si no estudio no podré hacer nada en el futuro (...) yo quiero estudiar secundaria, pero en esta escuela sólo voy a estudiar hasta octava y después iré a otra escuela. P. ¿y crees que vas a acabar la secundaria? R. sí, espero que sí. Yo haré todo lo que pueda para acabarla” (Marcio Antonio, 13 años, 6ª serie).

Los profesores de Marcio Antonio confirman que es un alumno con adhesión escolar. Todos coinciden en que es un niño con interés frente al estudio. Un niño que se esfuerza y que da lo mejor de sí. Nunca da problemas de comportamiento, atiende en clase y se lleva bien con todo el mundo.

“Aunque tenga unos resultados medios en mi asignatura es un niño esforzado, que intenta aprender, está interesado, muestra voluntad y no presenta ningún problema de comportamiento ni de relación, ni conmigo ni con los colegas. Es un niño con ganas de aprender” (Profesor de portugués. Escuela 1).

“Mi comportamiento es bueno. Las profesoras dicen que me porto bien, nunca se han quejado de eso, de lo único que se quejan es de las notas que son... regulares, pero del comportamiento no...A mí me gustaría mejorar en las notas y lo intento, yo me esfuerzo para mejorar” (Marcio Antonio, 13 años, 6ª serie).

La situación educativa de Marcio Antonio, sin embargo, no se explica por sus condiciones familiares, ni tampoco por su modelo de ocio. En su casa son seis personas: Él, su madre, su padre y tres de sus hermanos. Tiene dos hermanas más que no viven con ellos. El espacio familiar de Marcio Antonio se ubica en el modelo de carencia múltiple. Económicamente viven en una situación muy difícil. Su madre no trabaja porque está enferma, tiene depresión y problemas de bronquitis y la tienen que internar a menudo. Su padre trabaja de portero pero no colabora económicamente en casa. Los únicos recursos estables con los que cuenta la familia son los que provienen de la ayuda gubernamental. Las relaciones en casa tampoco son buenas. Su padre bebe y es agresivo. Además la hermana mayor de Marcio Antonio –que no es hija del mismo padre- le acusó de abuso sexual. El único referente afectivo de Marcio es su madre. A ella la quiere mucho, pero no puede contar con su soporte, porque la depresión hace que esté poco presente.

“Mi padre está todo el día jodiendo. P ¿pero es sólo contigo o hace lo mismo con tus hermanos? R. Él jode a todo el mundo, por cualquier cosa, si no arreglamos la casa, si vamos a la calle a estar con los amigos, a él no le gusta que juguemos con los amigos y si nos ve fuera nos hace entrar enseguida, todo el rato... sólo está dentro de casa estirado y lo único que quiere es que nosotros le llevemos las cosas. (...) De mi madre... de mi madre me gusta todo, lo único que no me gusta es que esté mucho tiempo fuera, porque ella está enferma y hay mucho polvo en la calle y si sale mucho se pone peor, ¿sabes? O a veces ella está cocinando en el fogón y se ensucia de polvo y tierra y se pone enferma y eso no me gusta” (Marcio Antonio, 13 años, 6ª serie).

En casa de Marcio Antonio hay poca comunicación. Él dice que su padre sólo se relaciona con ellos para ponerles normas. Se queja de que no les da afecto. Su padre le prohíbe salir y estar con sus amigos. Según Marcio las normas son excesivas. Todo funciona a través de la prohibición, no hay consejos ni comunicación. Él reconoce que a veces dice mentiras a su padre. Él único motivo que le impulsa a cumplir la normatividad es el miedo hacia el padre y la preocupación hacia la madre. La madre de Marcio Antonio no tiene capacidad para establecer normas y menos aún para controlar que se cumpla la normativa existente.

“P. ¿Entonces, es el padre el que pone las normas? R. sí, es él, lo que pasa es que no le obedecen. P. ¿no le obedecen? R. no, bueno sí que le obedecen, pero a veces se enfadan y se quejan, porque quieren salir con sus amigos y su padre no les deja (...) R. Bueno, la

verdad es sólo él que da consejos, porque si yo les digo algo no me hacen caso, a mí no me escuchan” (Madre de Marcio Antonio, 13 años, 6ª serie).

El tiempo libre de Marcio Antonio está muy poco regulado. Su ocio discurre entre la prohibición y el abandono. Gran parte del tiempo lo pasa en casa, dibujando, mirando la tele o haciendo los deberes. Su padre casi nunca le deja salir. Los días que le dejan, sale a jugar a la calle con sus amigos. Sus actividades son muy infantiles. Lo que más le gusta es jugar y dibujar. Los días que está en la calle jugando nadie le controla. Su familia no conoce a sus amigos y no saben explicar qué es exactamente lo que hace. A Marcio Antonio le dan miedo las drogas. Su hermana de 17 años esnifa. Él no quiere acabar como ella.

“P. ¿Y tú tienes amigos que usan drogas? R. bueno, hay un niño de aquí de la escuela que yo ya lo he visto esnifando, pero no es amigo mío, a mí no me gusta porque destroza el cerebro, a mi hermana le pasó eso. P. ¿A cuál de tus hermanas? R. la más grande, la que tiene 17 años, ahora ya no sé si lo hace, pero antes...a veces mi hermana está en casa esnifando cuando mi madre sale. Mi madre casi no sale, pero a veces cuando mi madre sale mi hermana se pone a esnifar en casa. P. ¿y tu padre? R. no mi padre estaba trabajando cuando pasó esto. Él trabaja desde las 6 de la mañana hasta las 8 de la noche... a veces mi madre también fuma cigarros, pide dinero y compra cigarros, pero si yo lo veo se los rompo, porque ella una vez se quemó incluso la boca con eso” (Marcio Antonio, 13 años, 6ª serie).

La situación de poca normatividad y poco acompañamiento que vive Marcio Antonio se transmite también en el ámbito educativo. Su madre le dice que estudie pero esta recomendación no se traduce en normativa, control ni ayuda. Tanto su padre como su madre son analfabetos. Actualmente la madre está estudiando. Su hija mayor se casa y ella está aprendiendo a leer y a escribir para poder firmar el día de la boda. De todas sus hermanas sólo hay dos que estudian. Las dos que no viven con él, abandonaron los estudios porque se quedaron embarazadas. Su hermana de 17 años también ha dejado los estudios. En casa de Marcio Antonio hay pocos recursos culturales y educativos. Él reclama más atención. Dice que nadie le controla los estudios y afirma que le gustaría tener más acompañamiento.

“P. ¿y tus padres que opinan, están contentos con la escuela y con tu aprendizaje? R. Bueno, ellos no vienen mucho a la escuela pero sí que están contentos. Lo que no les gusta es que me junte con gente que ellos no conocen y como casi no conocen a nadie... (...) P. ¿y tu madre te está muy encima para hacer los deberes? R. no. Bueno, ella me pregunta, pero ella no puede ayudarme porque no sabe leer y sabe que yo al final siempre lo hago, siempre lo acabo haciendo...” (Marcio Antonio, 13 años, 6ª serie).

“P. ¿Pero usted cree que en la escuela le dan un buen aprendizaje? R. sí, sí que creo que es bueno. Todos mis hijos están con una lectura muy buena, escriben bien... Marcio es un niño muy esforzado, yo no puedo ayudarlo porque no se leer ni escribir, a veces incluso es él que tiene que ayudarme a mí... pero él es un niño muy dedicado, hace los deberes, estudia... y no hace falta que yo le diga nada, él lo hace solo, le gusta estudiar. P. ¿y que asignaturas son las que más le gustan? R. pues la verdad es que no sé muy bien el nombre de las asignaturas, es un poco complicado, porque tiene muchas, creo que tiene un profesor diferente por cada asignatura” (Madre de Marcio Antonio, 13 años, 6ª serie).

Marcio Antonio ha tenido la suerte de estar escolarizado en una buena escuela. Una escuela con proyectos, con estrategias. Una escuela donde todo el mundo le conoce, donde son plenamente conscientes de sus difíciles condiciones de vida y donde le ayudan en todo lo que pueden. Algún día sin embargo, Marcio Antonio tendrá que cambiar de escuela, ¿será posible, entonces, mantener su adhesión y compromiso hacia la educación?

8.3. Ineducabilidad por carencia afectiva

El escenario de ineducabilidad por carencia afectiva agrupa a **seis estudiantes**, dos niños y cuatro niñas. En todos los casos la fuente de ineducabilidad proviene del espacio familiar y, en particular, de las carencias afectivas que caracterizan al mismo. 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 que forman parte de este escenario. En todos los casos, además, las carencias afectivas repercuten sobre las posibilidades de aprovechamiento educativo del menor. Se transmiten en sus formas de estar y actuar en la escuela. 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 ésta situación proviene, efectivamente, de las carencias existentes en el ámbito familiar y de sus repercusiones sobre el menor.

Los modelos de ocio y escolares de los alumnos que forman parte de este escenario pueden corresponder a cualquiera de las categorías existentes. Y así es. 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 que no son capaces de suplir las carencias afectivas que provienen del ámbito familiar. Lo mismo sucede con las escuelas. Los alumnos con carencia afectiva están representados en las tres escuelas estudiadas. Tres pertenecen a la escuela 1, uno a la escuela 2 y los dos últimos a la escuela 3. De esto modo y a pesar de las grandes diferencias que separan a las tres escuelas entre ellas, ninguna es capaz de compensar la carencia afectiva del menor y sus efectos sobre sus prácticas

y disposiciones escolares. En cualquier caso, una escuela con un fuerte orden expresivo, como es el caso de la “escuela madre”, presenta más probabilidades para contribuir al desarrollo del menor o en cualquier caso para no reforzar los problemas que provienen de su ámbito familiar.

8.3.1. Relaciones familiares: sobre ausencias, abandonos y distancias

La situación familiar de los seis alumnos que forman parte de este escenario se caracteriza por la carencia afectiva. Esta carencia es la que condiciona las disposiciones educativas de los menores y muestra precisamente que los efectos de la pobreza no se limitan a su dimensión material. De hecho, en el ámbito material estos alumnos no presentan las peores situaciones entre todos los alumnos entrevistados. En términos generales, disponen de recursos económicos, sus padres trabajan y, por tanto, no viven en condiciones de miseria. En algún caso, sí que se identifica un mayor grado de carencia material, pero ésta no es en modo alguno la fuente de ineducabilidad.

La forma en que se expresa la carencia afectiva en los seis casos estudiados, presenta diferencias significativas. Fundamentalmente, pueden identificarse dos modalidades de carencia afectiva: la distancia y el conflicto. La distancia se deriva de situaciones de falta de comunicación intrafamiliar, de falta de relación con los adultos de referencia o incluso de semi-abandono. El conflicto, en cambio, se deriva de relaciones intrafamiliares agresivas, de peleas constantes e incluso de situaciones de violencia dentro del hogar. En ambos casos hay que tener en cuenta que existen situaciones de contradicción dentro del propio espacio familiar. Es decir, a veces las relaciones intrafamiliares se configuran en base a un doble modelo. Y, de hecho, ésta es la situación de cuatro de los alumnos que forman parte de este escenario. Se trata de alumnos que a pesar de recibir soporte, acompañamiento y atención por parte de algún miembro de su familia, se encuentran en una situación de elevada distancia y/o conflicto con otros miembros de la misma. Es la última situación la que se refleja en la trayectoria educativa de los menores. Hay que destacar, también, las cuestiones de género que se esconden bajo este tema. En la mayoría de casos donde existe un doble modelo, es el padre la fuente de distancia y conflicto y, por tanto, la fuente de carencia afectiva dentro del hogar. Veamos los ejemplos más significativos para ambas modalidades.

Carlota es uno de los casos más representativos de la carencia afectiva por distancia. Ella tiene 14 años y estudia 6ª serie en la escuela 3. En su casa no tienen muchos recursos, viven básicamente con el dinero del Bolsa Escola y con el trabajo informal que realiza la madre. Como son pocas personas en casa, sin embargo, consiguen mantenerse y llegar a final de mes. Carlota vive con su madre, con su hermana de 24 años y con su sobrino. Su padre murió hace tres años. Dentro de su casa, las relaciones son pésimas. No hay violencia, pero Carlota no se lleva bien ni con su hermana ni con su madre y dice que si fuera por ella hace tiempo que se

habría ido de casa. La causa de las malas relaciones intrafamiliares se derivan claramente de la carencia afectiva. Carlota reclama constantemente que su madre no se interesa por ella, que nunca le pregunta nada, que nunca le ayuda en nada. No tiene ningún tipo de referente. De hecho, hay días que casi ni se ven, porque su madre sale a buscar trabajo y sólo vuelve por la noche.

“P. ¿Y qué relación tiene [Carlota] con usted y con su hermana? R. Pésima, madre mía, con su hermana es un terror, todo el día se están peleando, y conmigo lo mismo, ella tiene un genio muy difícil, a veces se pasa una semana sin querer hablar conmigo, ¿sabes? (...) Carlota se queda todo el día estirada, no hace nada, y yo me levanto prontísimo, entro, salgo, lavo ropa, preparo comida, voy a comprar... trabajo el día entero, y llego por la noche cansadísima, y la casa está hecha un desastre, ella se ha pasado el día sin hacer nada” (Madre de Carlota, 14 años, 6ª serie).

“A mí hermana no la soporto, no me gusta (...) cuando más lejos pueda estar de ella, mejor, ahora hace un mes que no hablo con ella. P. ¿Un mes? R. Sí, ni la miro, no le digo nada, es mejor así. P. ¿y con tu madre? R. yo... bueno yo también me peleo con mi madre, porque a veces no me deja salir o así, pero mi madre nunca me dice nada, mi madre no es así de hablar, no dice nada, y si hay alguna pelea siempre se pone a favor de mi hermana, ahora he estado una semana sin hablar con mi madre, sin decirle nada, ni una palabra. P. ¿pero tú le tienes confianza a tu madre, puedes explicarle tus problemas? R. no, yo no le explico nada (...) P. Y si tienes un problema, si, no sé, si tuvieras necesidad de ella, crees que podrías contar con ella? R. no, no se puede contar con ella P. ¿y eso por qué? R. no sé, porque ella no es de hablar, ni nada, ella sólo está con sus cosas” (Carlota, 14 años, 6ª serie).

La situación familiar de Carlota se refleja claramente en sus disposiciones escolares y así lo reconocen todos sus docentes. De hecho, a partir de los relatos de los profesores puede deducirse que Carlota no sólo presenta una elevada carencia afectiva, sino que además sufre episodios de agresividad por parte de su madre:

“Lo que yo noto es que Carlota tiene una gran falta de seguimiento familiar, ya te lo dije antes, su madre parece una mujer muy nerviosa, agresiva, muy poco centrada en Carlota... no es que la conozca tanto pero esta es mi impresión por las veces que la he visto. Yo una vez incluso tuve que llamar a la policía... la había llamado varias veces para hablar sobre la infrecuencia de Carlota y sobre algunos problemillas que tenía con los compañeros y nunca venía, nunca venía y al final cuando conseguí que viniera se puso tan agresiva que tuve que llamar a la policía... agredió a una alumna de la escuela ¿tú te crees? Y... claro nosotros no podíamos permitirlo, no podemos permitir que se cometa una agresión así dentro de la escuela. Yo este año prefiero no llamarla mucho, porque si conmigo se puso así, ¿cómo se debe poner con su hija? ¿Qué le debe hacer o decir cuando llegan a casa?...” (Coordinadora pedagógica tarde 2. Escuela 3).

Wesley ilustra perfectamente la carencia afectiva por conflicto. En su caso, además, existe un doble modelo de relación intrafamiliar. Él tiene 15 años y estudia 8ª serie en la escuela 2. En su casa son cuatro. Él, su abuela, su abuelo y su padre. Su madre murió cuando él tenía tres años por causa del alcoholismo. Su padre también es alcohólico y por eso no trabaja. Viven del dinero del Bolsa Escola, de la pensión del abuelo y del trabajo informal que va realizando la abuela. La abuela de Wesley es su principal referente. De hecho, es el único vínculo afectivo del que dispone. Y de aquí proviene el doble modelo. A pesar de la afectividad y el soporte que le ofrece la abuela, Wesley tiene una relación pésima con su padre. Una relación basada en la falta de comunicación y en la agresividad, derivada del alcoholismo del padre. Esta situación, según la abuela, ha marcado el carácter de Wesley y es la causa de sus dificultades para hacer frente a los requisitos de la escuela.

“Él es muy... muy así... muy tímido, muy callado... y a veces, al contrario, se pone agresivo, se pone muy nervioso, le cuesta hablar las cosas... y eso es porque el padre bebe y cuando bebe le está encima todo el rato, le grita, le tormenta... ¿sabes? entonces es difícil P. ¿qué relación tiene Wesley con su padre? R. pues imagina... él se pone nervioso, cuando su padre bebe se pone muy nervioso, pero... (...) yo doy gracias a dios porque mi hijo nunca me agredió, y con los alcohólicos ya se sabe, muchas veces no controlan sus actos, y por suerte mi hijo nunca me puso la mano encima, me sigue respetando. Yo tengo miedo de de que Wesley vea el ejemplo de su padre y de mayor sea igual, tengo miedo de que cuando sea mayor también empiece a beber. Una vez Wesley se puso tan nervioso que incluso agredió al padre, porque estaba borracho y le estaba gritando y pegando...” (Abuela de Wesley, 15 años, 8ª serie).

Estos dos casos sirven para ilustrar las situaciones familiares de los alumnos que forman parte de este escenario. Evidentemente, cada caso presenta sus particularidades propias pero todos se caracterizan por el mismo elemento: una gran carencia afectiva dentro del hogar, que no sólo condiciona el carácter, las relaciones y el modelo de comportamiento de los menores, sino que a su vez limita las oportunidades de aprovechar la inversión escolar. En estos casos, por tanto, las posibilidades de desarrollo personal, social y educativo del menor están claramente condicionadas por los efectos de la pobreza en la familia. Unos efectos que van mucho más allá de la carencia material y que se ilustran en situaciones de abandono, de falta de referentes e, incluso, de miedo.

8.3.2. Abandonos, riesgos y regulaciones de ocio

Los modelos de ocio de los alumnos que forman parte de este escenario pueden adoptar cualquiera de las modalidades establecidas. Y de hecho, así es. La institucionalización, la regulación, el abandono e incluso el riesgo definen las prácticas y relaciones de ocio de los seis

alumnos que se ubican en este escenario. Su elemento común, como comentamos, es que en ningún caso el modelo de ocio es capaz de suplir o compensar las carencias afectivas que provienen del hogar. De hecho, en algunos casos incluso las refuerzan. Veamos un ejemplo de cada uno de los modelos de ocio existentes.

Romario es el ejemplo más ilustrativo del modelo de ocio institucionalizado. Él es un chico de 13 años. En su casa son 6 personas. Él, su padre, su madre y sus cuatro hermanos. La madre de Romario tiene una excelente relación con todos sus hijos. Habla mucho con ellos, les da consejos permanentemente y les acompaña en todos los sentidos. Al mismo tiempo, ella controla y pone normas a sus hijos. Sin embargo, el padre de Romario es alcohólico y a veces incluso pega a sus hijos. Romario le tiene miedo. La relación con su padre ha afectado claramente el carácter de Romario. Es un chico con muchos problemas de relación, que pasa constantemente de la distancia a la agresividad. La situación afectiva de Romario, por tanto, discurre en base a un doble modelo: la madre actúa como referente y el padre como fuente de ausencias. Es la relación con el padre lo que explica la carencia afectiva que padece Romario. Una relación basada en la distancia, la conflictividad y el miedo. La madre de Romario es plenamente consciente de la situación del hijo y por eso ha decidido pautarle todas las tardes con actividades extraescolares. Cada tarde cuando sale de la escuela, Romario va a entrenar a una escuela de fútbol. Según la madre, las actividades extraescolares no sólo le sirven para poder controlar y regular el tiempo libre de su hijo, sino que fundamentalmente le sirven para abordar su gran problema de relación. Para la madre, la institucionalización del tiempo de libre de Romario es una estrategia para intentar superar los problemas que provienen del ámbito familiar.

“Bueno el caso de Romario es especial, él es muy, muy tímido, y al mismo tiempo es muy nervioso, tiene problemas de relación y por eso decidí apuntarle a la escuela de fútbol (...) La verdad es que le va muy bien y yo me quedo muy tranquila porque sé donde está, sé que está bien atendido, el entrenador habla mucho con los padres. Romario es muy buen niño, pero al mismo tiempo es muy difícil, muy cerrado... el problema es que en casa las cosas no van bien, él tiene muy mala relación con su padre y por eso yo pensé que el fútbol le iría bien” (Madre de Romario, 13 años, 6ª serie).

Wesley, por su parte, refleja un modelo de ocio regulado. Como comentamos anteriormente Wesley presenta un doble modelo de relación familiar. La abuela es el referente dentro del hogar y la que le da soporte afectivo. El padre, en cambio, es alcohólico y no sólo no da soporte al menor sino que se enfrenta con él constantemente. Wesley no realiza actividades extraescolares porque los recursos económicos de su familia son insuficientes, pero además su padre se lo prohíbe. De este modo, Wesley destina la mayor parte de su tiempo libre a estar en

su casa jugando. De vez en cuando va a jugar a fútbol con sus amigos y tiene la suerte de que su abuela le acompaña y le pauta muy de cerca su tiempo libre. Conoce a sus amigos, le establece normas y marca los horarios de entrada y salida. En cualquier caso, el conflicto existente con el padre se refleja claramente en el modelo de ocio de Wesley, no sólo porque le limita las actividades que puede hacer sino porque le condiciona el carácter, las relaciones y el comportamiento. Wesley no tiene ninguna motivación, ni dentro ni fuera de la escuela.

“Los chicos del barrio se pasan todo el día sin hacer nada, se pasan todo el día en la calle. Si Wesley dependiera de mí completamente, yo le buscaría una clase particular para después de clase y así evitaría que estuviera en la calle, porque el problema es estar en la calle, porque cuando están en casa o en la escuela todo bien, pero cuando salen a la calle... el problema es que su padre no quiere que lo apunté a ningún curso. P. aha. ¿y qué hace Wesley cuando sale de la escuela? R. está en casa. A veces viene a jugar a la pelota aquí al lado que hay una cuadra (...) Él es medio perezoso y tienes que estarle muy encima, es perezoso en todo, no le gusta ayudar en casa, no le gusta hacer los deberes... no le gusta hacer nada” (Abuela de Wesley, 15 años, 8ª serie).

Vanilda presenta un modelo de ocio de abandono debido a la gran carencia afectiva y normativa que existe en su casa. Ella tiene 11 años y vive con su madre, su padrastro y sus cuatro hermanos. Sus condiciones económicas familiares son buenas. Sin embargo, se trata de una niña que no tiene ningún tipo de soporte afectivo dentro del hogar. Hay días que no ve a sus padres en todo el día, porque salen a trabajar y llegan muy tarde. Y los días que está con ellos, es prácticamente como si estuviera sola. Vanilda tiene una relación pésima con su padrastro y con su madre mantiene una relación sumamente distante. No hay comunicación. No hay referentes. De hecho, su madre se refiere a ella del siguiente modo: “Vanilda no tuvo ningún contacto con su padre, entonces yo creo que es por eso, ella es insoportable”, “Yo no consigo entender como una persona puede ser tan difícil”, etc. La falta de referentes afectivos de Vanilda generan un modelo de ocio basado en el abandono. Durante su tiempo libre se pasa la mayor parte del tiempo en casa, pero nadie sabe lo que hace, ni con quien. No tiene ninguna norma, ninguna pauta, ninguna regla. De momento, Vanilda presenta un modelo de ocio alejado del riesgo, pero es que sólo tiene 11 años. La pregunta es ¿Qué pasará cuando tenga 15 años y siga sin tener ningún tipo de apoyo, control ni soporte familiar? Efectivamente, la situación de Vanilda genera serios riesgos de derivar hacia modelos de ocio de riesgo.

“Ufff, madre mía, sí, sí, muchísimo, Vanilda es inaguantable, yo estoy pensando de buscar algún tratamiento para ella, un psicólogo, porque ella es triste, no tienen amigos, a nadie le gusta ella P. ¿no tiene amigos? R. muy pocos, muy pocos, pero... es tan así, tan rara, tan difícil que nadie quiere estar con ella. P. ¿Y qué hace durante su tiempo libre? R. nada, ella no quiere hacer nada, se pasa el rato en casa mirando la tele, no quiere hacer nada más. P.

¿Y está con usted? R. a veces está conmigo, a veces está con su hermana y a veces está sola, pero igual así, esté con quien esté, siempre hace lo mismo, nada” (Madre de Vanilda, 11 años, 5ª serie).

Finalmente, queremos abordar el modelo de ocio de **Carlota**, caracterizado por el riesgo y por el desarrollo de prácticas ilícitas. Como comentamos anteriormente Carlota vive una situación familiar de carencia afectiva caracterizada por la distancia. La madre de Carlota no consigue establecer vínculos con su hija, no consigue comunicarse con ella y no consigue hacer efectivas las pocas normas que existen. De hecho la única norma que tiene Carlota referente a su tiempo libre es el horario de llegar a casa. Su madre no establece ninguna otra norma, pauta o regulación respecto a su tiempo libre y la normativa vinculada con el horario no se cumple. Frente a esta situación, el tiempo libre de Carlota presenta dos características fundamentales: por la mañana está en casa, durmiendo, sin hacer nada; por la noche sale con sus amigos. De hecho, Carlota está repitiendo curso por infrecuencia. El año pasado se pasaba el día entero, mañana, tarde y noche, en la calle con sus amigos. Su madre ni siquiera lo sospechaba.

“P. ¿Te pone muchas normas tu madre? R. El horario, cuando salgo hasta tarde después se enfada y no me deja salir, y... y eso, sólo eso. P. ¿y nada más? R. No, nada más... Ella nunca me dice nada, de nada, nunca pregunta nada (...) sólo a veces por ejemplo, el otro día yo estaba con un chico y como me vieron se lo dijeron a mi madre, ahí ella vino y me lo preguntó, pero si no, no P. ¿pero en general ella conoce a tus amigos? R. Qué va! Ni se lo imagina. Conoce sólo a Talita que es mi mejor amiga, pero a los otros no, que va, que va. P. ¿y nunca te pregunta con quién vas? R. No, nunca me lo pregunta” (Carlota, 14 años, 6ª serie).

8.3.3. Sobre la imposibilidad de los alumnos y de las escuelas

Los alumnos que forman parte del escenario de ineducabilidad por carencia afectiva presentan serias limitaciones para poder aprovechar su paso por la escuela. La situación que viven en su hogar se refleja claramente en su presencia escolar, condicionando sus valores, sus prácticas y sus relaciones. Afectando a su implicación tanto instrumental como expresiva en la escuela.

El principal reflejo de la situación familiar en las actitudes escolares de estos alumnos se concreta en el **extrañamiento**. Es decir, en el querer y no poder. Se trata de alumnos que creen en el valor instrumental de la escuela y que además reconocen su valor expresivo. A pesar de ello, son alumnos que no consiguen controlar ni entender las exigencias de la institución escolar. No consiguen responder a los requisitos escolares como se espera. Frente a esta situación, viven su trayectoria educativa de forma sumamente conflictiva. El querer y no poder les sitúa en una situación sumamente complicada.

El caso de **Clara** sirve perfectamente para ilustrar esta situación. Ella tiene 12 años y estudia 6^a serie en la escuela 1. Se trata de una niña con plena adhesión a la escuela. Le gusta, se esfuerza, intenta mejorar. Sin embargo, presenta problemas de comportamiento y de relación en la escuela que, a su vez, repercuten sobre su rendimiento académico. La causa de este extrañamiento se ubica en la relación que mantiene con su padre. El padre de Clara es alcohólico y en su casa ha habido situaciones dramáticas de violencia de género y maltrato infantil. Actualmente su padre no vive con ellos, pero les acosa constantemente. Clara vive esta situación de forma muy dura. Le condiciona claramente su forma de ser, de estar y de relacionarse. Así lo reconocen tanto su madre como sus profesores:

“Esta niña, por ejemplo de 12 años, está... está harta de la vida, desde que pasó todo esto, que su padre intentó quemar la casa, está muy nerviosa, suerte que está en el Proyecto [centro del barrio que realiza actividades extraescolares].... P. ¿y sus hijos tienen relación con él [con el padre]? R. A Clara, no le gusta nada, no quiere ni verlo, pero él se cree que soy yo que quiero poner a los niños contra él, pero no es así, es que los niños no son tontos y ven como es su padre...cuando vivía con nosotros todo era pelea, todo era discusión, y ella no se olvida de eso...” (Madre de Clara, 12 años, 6^a serie).

“Su madre es una mujer espléndida, una mujer que está muy encima de sus hija, muy atenta a su situación, a su evolución educativa, pero viven en unas condiciones muy difíciles y creo que no puede hacer todo lo que le gustaría. Creo que a veces la situación supera la voluntad. ¿Sabes? (...) Yo no te lo puedo explicar, pero en su casa han pasado cosas... cosas muy fuertes y esto se percibe en la niña. Ha pasado por situaciones muy duras, son muchos hermanos, el padre... no está y sólo tienen el apoyo de la madre, que es la única que mantiene a la familia” (Profesora proyecto de meditación. Escuela 1).

“No es que se porte mal, hay otros alumnos en su clase que son mucho peores que ella... en el sentido de... de hacer barullo, de pelearse, de hablar mucho... no ella no es así, en este sentido es una niña tranquila, pero no presta atención, ese es su problema, no se concentra, no se interesa, no está allí, ¿sabes? si no le dices nada ella está quieta, pero si le dices algo, si le llamas la atención después contesta mal, salta enseguida, es difícil hablar con ella, razonar, argumentar... se pone nerviosa, ese es su principal problema dentro de clase (...) Es lo mismo que te decía antes, tiene como una agresividad, una rabia interna que suelta contra todo el mundo” (Profesora de historia. Escuela 1).

Junto con el extrañamiento se manifiestan otros dos tipos de disposiciones escolares entre los alumnos que forman parte de este escenario: la separación y la resistencia. Lo que explica la emergencia de las diversas disposiciones escolares es la forma en que el alumno experimenta y reacciona frente a la situación de carencia familiar.

Los alumnos que desarrollan una actitud escolar de **separación** son aquellos que muestran de forma más explícita el conflicto existente entre el “orden moral” familiar y el “orden moral” escolar. Es decir, son aquellos que se resisten conscientemente a aceptar un modelo de conducta que se aleja radicalmente del que viven en su espacio familiar. Estos alumnos, por tanto, transmiten en la escuela la falta de afecto, acompañamiento y normatividad que viven en su casa. No respetan las normas escolares, desarrollan relaciones conflictivas con los docentes y prescinden de las posibles relaciones afectivas que se pueden generar dentro del espacio escolar. Sin embargo, se trata de alumnos con plena adhesión instrumental a la escuela. No tienen dificultades de aprendizaje, estudian e incluso tienen buenas notas. Son alumnos que pueden modular su rol en la escuela, que presentan una situación de acomodación frente a la misma. En definitiva, que aceptan el papel de la escuela como mecanismo de movilidad social pero que no se identifican con la cultura escolar. Y esta falta de identificación no se deriva de un “no poder” sino, precisamente de un “no querer”. Los casos de Vanilda y Carlota reflejan claramente esta actitud de separación en relación a los requisitos de la escuela.

Vanilda estudia 5ª serie en la escuela 1 y su situación de carencia afectiva se refleja claramente en sus disposiciones escolares. Vanilda rechaza explícitamente el orden expresivo de la escuela. No respeta las normas, no hace las actividades y tiene mala relación tanto con sus profesores como sus compañeros. A pesar de ello, todos sus docentes reconocen que es una alumna inteligente y que no tiene ningún problema con los estudios. Los relatos de su tutora reflejan claramente su situación escolar y las causas que se esconden bajo sus prácticas y actitudes en la escuela:

“Ella provoca todo el tiempo, siempre, y eso lo hace porque es muy inteligente, ella sabe exactamente como actuar, no lo hace inconscientemente, al contrario, para su edad es bien espabilada y sabe muy bien como encontrar tus límites. Lo que ella busca en realidad es el límite, porque no lo tiene. Para ella es problemático, es difícil para ella, ella quiere ser aceptada, pero no sabe cómo, en el fondo lo que quiere es que le pongan los límites, porque no los tiene, pero al mismo tiempo si acepta estos límites en la escuela, se va a encontrar sin respuesta en su casa. Tiene como una contradicción entre lo que le gustaría hacer, lo que hace, lo que le dejan hacer...ella vive en medio de un conflicto y así es como la percibo. Al mismo tiempo que es extremadamente dócil, es extremadamente agresiva, es impresionante como pasa de un comportamiento al otro” (Tutora 5ª serie B. Escuela 1).

“Tiene muchas dificultades en casa, el padre está separado de la madre y vive en otra parte de la ciudad, la madre está casada de nuevo y las hijas no tienen buena relación con él, bueno ni la madre, de hecho la madre ya me dijo que sólo está con él, porque es él quien da las cosas para las hijas. Entonces creo que el problema viene de ahí, yo creo que este rechazo frente a la escuela es una forma para llamar la atención de la familia, es una forma

para que la vean. La madre no soporta más a la niña, ya no sabe que hacer con ella. Ella no tiene límites en casa, ¿cómo va a tenerlos aquí?” (Tutora 5ª serie B. Escuela 1).

La misma situación se da en el caso de **Carlota**. Ella estudia 6ª serie en la escuela 3. Como comentamos anteriormente, está repitiendo curso por infrecuencia. Carlota es inteligente y no tiene problemas con el estudio. Sin embargo, tiene serias dificultades para aceptar las normas, reglas y valores de la escuela. La carencia normativa-afectiva que existe en su familia y las prácticas “ilícitas” que caracterizan su tiempo libre, hacen que Carlota no se implique en absoluto con el “orden moral” de la escuela. Su situación es de pura acomodación. Estudia porque sabe que lo va a necesitar en el futuro, pero se opone explícitamente a adoptar las exigencias de comportamiento que le exige la escuela. El relato de una de las coordinadoras de la escuela ilustra claramente cuales son las causas de la actitud escolar de Carlota:

“Este año esta repitiendo por frecuencia, porque el año pasado faltaba mucho a clase, no venía nunca! Cuando venía era una niña super tranquila en clase, incluso pasiva... en el caso de Carlota daba la impresión de que siempre le faltaba algún seguimiento, algún cuidado mayor por parte de la familia, ¿sabes? Se la veía siempre como muy desanimada, como triste y venía despeinada, a veces muy mal vestida... a pesar de eso, a pesar de que faltaba mucho a clase y todo ella es una niña lista, una niña con facilidad con el estudio, cuando ella venía a clase tenía rapidez para entender las cosas” (Coordinadora pedagógica tarde 2. Escuela 3)

Finalmente, hay algunos alumnos que reflejan su situación familiar en la escuela a partir de una actitud de **resistencia**. Esta resistencia, sin embargo, no tiene porque ser activa y consciente. De hecho, en la mayoría de casos se trata de una resistencia pasiva en forma de disociación. Es decir, no se trata de negar explícitamente el orden instrumental y expresivo de la escuela, sino de no comprenderlo. En estos casos, la situación familiar de los alumnos se refleja de forma paralela en sus relaciones y comportamientos escolares (orden expresivo) y en su actitud frente al estudio (orden instrumental). Son alumnos que transitan por la escuela sin hacer nada, sin ninguna motivación, con absoluta distancia. El caso de Romario es un ejemplo claro de esta forma de experimentar y de actuar en la institución escolar.

Romario estudia 6ª serie en el turno de mañana en la escuela 1. Siempre ha estudiado en la misma escuela y todos sus profesores le conocen perfectamente. De hecho, su madre trabaja en la limpieza de la escuela, hecho que genera un gran conocimiento mutuo, entre familia y profesorado. La relación que Romario mantiene con su padre, sin embargo, se refleja claramente en sus disposiciones escolares. La situación escolar de Romario es claramente de resistencia, aunque se trata de una resistencia pasiva. La disociación es lo que caracteriza su transcurso escolar. No estudia, no hace las actividades y a veces ni siquiera entra a clase. Sin embargo,

Romario no tiene ningún tipo de discurso anti-escuela. No se opone explícitamente a la escuela, ni a sus normas y exigencias. Simplemente no consigue entender ni cumplir sus demandas. Así lo explica tanto su madre como una de sus profesoras:

“Mira, cuando yo llego por la tarde siempre hablo con una de sus profesoras y lo que me dice es que no es un niño que falte al respeto ni nada de eso...dice que en el tiempo que sale un profesor y aún no ha entrado el otro él se va de la clase también. Dice que no se queda en clase. En las asignaturas que no le gustan, inglés por ejemplo, se va. Y eso no puede ser. Él no entra a clase, se queda en el pasillo. Y cuando las clases le gustan dice la profesora que se queda en clase y va haciendo las actividades pero que molesta a los compañeros todo el rato, no les deja concentrar, dice que habla mucho en clase... entonces la profesora lo está mandando siempre a coordinación, siempre mandando notas para mí. Pero lo que me dice la profesora es que en general es un chico inteligente, que tiene facilidad para hacer las cosas, ¿sabes?” (Madre de Romario, 13 años, 6ª serie).

“Yo conozco a la familia desde hace años, bueno al padre no, pero a la madre la conozco mucho porque trabaja aquí y por lo que me explica, las relaciones en casa no son muy buenas, el padre bebe, ¿sabes? y yo no sé si incluso a veces pega a los chicos... y, bueno, pues Romario está influenciado por esta situación claramente, no es que se porte mal, es que está como... cómo te lo diría, como cerrado, con miedo, y eso afecta a su implicación en la escuela, que es muy, muy baja” (Profesora de geografía. Escuela 1).

Al mismo tiempo, Romario tiene unas relaciones escolares sumamente conflictivas. No tiene amigos y se pelea constantemente. De nuevo, los efectos de la violencia familiar se transmiten en su modelo y en sus formas de relación.

“Acostumbra a pelearse con los colegas pero no sé decirte por qué, no te sabría decir la causa. Pero él está todo el día provocando, es muy respondón, conmigo la relación es conflictiva, siempre busca el enfrentamiento, y con los colegas también, por nada se pone nervioso, se altera, se pelea” (Profesor de portugués. Escuela 1).

En definitiva, las situaciones familiares de los alumnos que forman parte de este escenario hacen que sea cual sea la escuela en la que estudien, sea sumamente difícil asumir los requisitos escolares. La distancia, la falta de referentes, la baja normatividad e incluso el miedo y la conflictividad que viven los menores en su ámbito familiar dificultan el desarrollo de prácticas educativas que pueden conducir al éxito escolar.

8.3.3. El caso de Joana

Joana es una niña 13 años que estudia 7ª serie en la escuela 3. En su casa son 8 personas. Ella, su madre, sus cuatro hermanos y sus abuelos. La base económica familiar proviene del Bolsa

Escola y del trabajo informal de la madre, pero el hecho de vivir con los abuelos les permite no pagar alquiler. Han cambiado de casa varias veces y ello ha comportado diversos cambios en la estructura familiar. Primero debido a la separación entre sus padres. Después se fueron a vivir con el compañero de su madre pero tampoco funcionó. Al final, decidieron irse a vivir con los abuelos porque no tenían suficiente dinero para poder pagar su propia casa. La abuela de Joana, además, está enferma.

Para poder mantener a la familia, la madre de Joana se pasa todo el día fuera de casa trabajando. Casi no se ven. Joana es la encargada del trabajo doméstico y de cuidar a la abuela en ausencia de la madre. Joana es consciente de que su madre se esfuerza mucho por ellos y afirma que es ella quien le da soporte y quien la ayuda. Sin embargo, casi no habla con ella. La falta de contacto, hace que la madre no pueda dar mucho acompañamiento real a su hija. No conoce exactamente su situación educativa y tampoco controla su tiempo libre. Frente a la ausencia sólo queda la confianza. La madre de Joana confía en que ella siga sus consejos, pero en verdad no lo puede asegurar, porque no la ve en todo el día. Por otra parte, Joana vive una situación muy conflictiva con su padre. Hace años que no vive con él. Su padre es alcohólico. A Joana no le gusta encontrárselo con la calle. Lo vive mal. Le da pena. La situación de carencia afectiva que vive Joana, se refleja perfectamente en las siguientes frases:

“A mí me da pena que mi madre tenga que trabajar tanto, porque ella trabaja mucho, y llega a casa muy cansada, también hay días que trabaja en casa, y se pasa todo el rato trabajando” (Joana, 13 años, 7ª serie).

“Con eso de beber se olvida de las cosas [se refiere a su padre], se inventa cosas, y yo no me lo quiero encontrar, porque cuando me lo encuentro si ha bebido no me gusta, empieza a gritar mi nombre y a decir mentiras, y... siempre crea confusión, se inventa cosas... es muy triste, a mí me da mucha pena, no sé porque es así... a mí me gustaría que fuera de otra manera” (Joana, 13 años, 7ª serie).

La situación de carencia afectiva que vive en su hogar, no sólo condiciona su forma de ser y de comportarse. Al mismo tiempo condiciona sus prácticas de ocio y escolares. Joana tiene un modelo de ocio que se caracteriza precisamente por la ausencia de ocio. Las responsabilidades familiares no le dejan mucho tiempo libre y, por tanto, no puede realizar las actividades típicas de su edad: salir con los amigos, divertirse, etc. En cualquier caso, cuando no tiene que trabajar en casa, Joana consigue desarrollar un ocio regulado de tipo juvenil. Lo que más le gusta es estar con sus amigas y, con la intención de no decepcionar a su madre, procura evitar cualquier tipo de problema.

Desde el punto de vista escolar Joana presenta una situación de claro extrañamiento. Ella reconoce el valor instrumental de la escuela. Sabe que es una vía para mejorar sus condiciones de vida futuras y para ello se esfuerza e intenta estudiar. De hecho, todos sus profesores resaltan el esfuerzo de Joana frente al estudio. Sin embargo, su esfuerzo no da los resultados esperados. Sigue suspendiendo y no consigue superar con éxito las asignaturas.

“Mira yo conozco a Joana del año pasado porque le di clases (...) Su desempeño, sus notas no eran muy buenas, no. Este año aún sigue estando con las notas bajas (...) Ella, ¿cómo te lo diría? Es medio irregular, hace subidas y bajadas, y a nivel de resultados necesita mejorar en todos los campos, en la participación en clase, en la organización pedagógica, en los resultados, es muy floja en matemáticas... ella intenta aprender matemáticas, le cuesta mucho, ella se esfuerza pero cuando ve que no tiene resultados se rinde, ahora en esta última evaluación ha caído. Yo creo que ella está un poco desmotivada, es una alumna que siempre lo intenta, que se esfuerza, que intenta superar sus dificultades, pero ella ha caído ahora en las notas. No sé que le ha pasado, que le está pasando ahora exactamente, pero por lo que yo conozco de ella te puedo asegurar que es una niña que siempre lo intenta, no consigue llegar al nivel, pero siempre lo intenta” (Coordinadora pedagógica tarde 2. Escuela 3).

Al mismo tiempo Joana tiene algunos problemas de comportamiento en la escuela. Ella acepta la normativa escolar y respeta las reglas y valores de la institución. Su situación familiar, sin embargo, se refleja claramente en su forma de estar en la escuela. Condiciona sus prácticas, sus comportamientos y su relación con los otros. De nuevo, sus intentos, su voluntad, no dan resultados. No entiende lo que no va bien.

“Ella era una alumna que daba muchos problemas de disciplina en clase, era considerada una alumna muy indisciplinada (...) Este año, Joana mejoró un poco su comportamiento en clase en relación al año pasado (...) Y... es una buena niña, respeta a todo el mundo, ella antes era muy... muy... se peleaba mucho en clase, era bastante agresiva... ahora está mucho mejor en este aspecto... pero a veces... tiene dificultad para gestionar las relaciones con los compañeros e incluso para gestionar su comportamiento en el aula. Se pone nerviosa... a veces incluso agresiva” (Coordinadora pedagógica turno tarde 2. Escuela 3).

La situación escolar de Joana discurre entre el extrañamiento y la disociación. El no poder se refleja tanto en el orden instrumental como en el orden expresivo. La falta de referentes familiares y la situación de conflicto que vive con su padre le dificultan enormemente poder cumplir con los requisitos escolares. Se trata, por tanto, de un claro efecto de la pobreza sobre la educación, que muestra la importancia de invertir no solamente en aspectos materiales para garantizar las oportunidades educativas de los estudiantes pobres.

8.4. Ineducabilidad por estigma

El 1963 el sociólogo estadounidense Irving Goffman (1963) acuñó el concepto de estigma. Con él, el autor analizó la construcción social de los conceptos de normalidad y anormalidad y permitió explicar tanto los procesos de categorización social como sus efectos sobre los individuos. Goffman definió el **estigma** como un concepto social, histórico y relacional. Es decir, como una característica o marca definida socialmente como “rara”, “diferente” o “anormal”; un atributo profundamente desacreditador que conlleva la humillación, degradación y discriminación de la persona (o el grupo social) que lo posee. El estigma, por tanto, no se asocia directamente con la posesión de determinados atributos en sí mismos, sino con las concepciones sociales vinculadas a los mismos. Desde este punto de vista, el estigma y los procesos de estigmatización funcionan como poderosos mecanismos de diferenciación social que contribuyen a crear fronteras entre categorías sociales opuestas: “nosotros” y “los otros”, “lo conocido” y “lo extraño”, “lo próximo” y “lo distante”. La fuerza del estigma, además, recae en su capacidad para afectar al comportamiento, las prácticas y valoraciones de los propios sujetos estigmatizados, asumiendo que son incapaces de desarrollar determinados roles y de alcanzar determinados objetivos. La “**identidad deteriorada**” de los sujetos estigmatizados se refleja en su forma de estar en los espacios sociales y condiciona sus prácticas, expectativas, valoraciones y relaciones. Es lo que Rist (1970; 1986) definió como el “**efecto pigmalión**” o la “profecía autocumplida” para referirse a un proceso a través del cual los sujetos estigmatizados acaban adaptado sus prácticas, comportamientos y actitudes a las etiquetas que les han sido impuestas.

En este escenario pretendemos explorar de qué manera las condiciones de educabilidad del alumnado se ven mediadas por los procesos de estigmatización de la pobreza. Se trata de analizar los efectos del estigma sobre las prácticas, las percepciones y las expectativas escolares del alumnado pobre. 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, valoraciones y modalidades de intervención estigmatizan al alumnado pobre y limitan sus posibilidades de desarrollo educativo. Este escenario, por tanto, refleja la situación de niños y niñas que a pesar de estar dentro de la escuela, sufren procesos de estigmatización, discriminación y/o etiquetaje desde el propio centro educativo precisamente por el hecho de ser pobres. Se trata de un proceso de estigmatización con un emisor claramente identificado en la institución escolar y en particular en el profesorado. Estos procesos actúan directa e indirectamente, de forma abierta y encubierta, a través de la acción y de la omisión. Sea cual sea su forma, todos tienen un reflejo claro 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 a determinadas características y regularidades en los ámbitos familiares y de ocio. Al contrario, el ámbito familiar y de ocio de estos alumnos pueden adoptar cualquiera de los modelos explicados e incluso pueden ser los más positivos, los menos mediados por la pobreza. 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 individuo, 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. De hecho, en numerosas ocasiones el profesorado ni siquiera conoce las condiciones familiares particulares del alumnado estigmatizado, simplemente se sobreentiende que al pertenecer a una familia pobre no dispone de los recursos necesarios para el desarrollo educativo. Parece que sin saberlo el profesorado adopta la clásica tesis de la “**cultura de la pobreza**” (Lewis, 1987), en base a la cual se presupone que todos los pobres comparten una serie de valores, normas y prácticas diferentes a los ideales, y requisitos escolares.

En definitiva, la clave de análisis para entender este escenario radica tanto en la propia escuela, en su forma de conceptualizar al alumnado pobre, en sus proyectos educativos, en sus mecanismos para abordar las dificultades de aprendizaje, como en las propias disposiciones educativas del alumnado, en su forma de estar, de representarse y de experimentar la escuela. En particular, hay **cinco alumnos** que forman parte del escenario de ineducabilidad por estigma escolar. Hay que tener en cuenta, además, que ninguno de ellos pertenece a la escuela 1. Dos de los estudiantes de este escenario estudian en la escuela 2, mientras que los tres restantes están escolarizados en la escuela 3. Este elemento es sumamente significativo. Indica que precisamente la escuela con más 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 es la que genera menos procesos de estigmatización y, en definitiva, es la que provee más oportunidades para el desarrollo educativo y el éxito escolar de los estudiantes pobres.

8.4.1 La familia como espacio de oportunidad

El ámbito familiar de estos alumnos puede adoptar diferentes formas y reflejar diferentes grados de carencia. Ninguno de ellos, sin embargo, se sitúa en un ámbito de carencia múltiple. De hecho, los alumnos que forman parte de este escenario se caracterizan por presentar unas condiciones familiares que potencialmente podrían tener repercusiones educativas positivas. Se

trata de alumnos que a pesar de ser pobres, disponen de una cierta estructura familiar, unas normas fijas y claras, un grado relativamente elevado de acompañamiento educativo. El problema que comparten todos ellos, es que los potenciales efectos positivos derivados del ámbito familiar quedan desactivados por el efecto del estigma escolar.

A modo de ejemplo. **Víctor** es un chico de 14 años. Hace tres años que estudia en la misma escuela, concretamente en la escuela 2, y durante este tiempo aún no ha superado la quinta serie. Es el tercer año consecutivo que repite. Sus profesores le conocen poco. Dicen que suspende porque no tiene interés en la escuela y porque siempre se junta con malas compañías. Víctor, en cambio, dice que se porta bien en la escuela y afirma que, precisamente, lo que menos le gusta de la escuela son las peleas y los “líos” entre los compañeros. Víctor está en una escuela donde hay mucha violencia y además está en la “clase de los malos”.

“A mí siempre me dicen que tengo que hablar menos, que tengo que atender más en clase, yo hablo mucho, es verdad, pero yo no insulto a los profesores, ni... bueno hay chicos que no me gustan, no, hay niños en la clase que se pasan todo el rato en el suelo, peleándose. Y a mí no me gusta pelearme” (Víctor, 14 años, 5ª serie).

Su situación familiar, sin embargo, es muy buena. Se enmarca en el modelo estructurado-afectivo. En su casa son cuatro personas. Él, su padre, su madre y su hermana pequeña. Tanto su padre como su madre están trabajando. Ninguno de los dos completó la educación primaria, pero ahora los dos han vuelto a estudiar. Creen que nunca es tarde para aprender y además consideran que así estimulan más a sus hijos. Los padres de Víctor siguen muy de cerca la situación educativa de sus hijos. Cada noche comprueban que tenga los deberes hechos y si pueden le ayudan a hacerlos.

“P. Entonces tú y tu padre podéis hacer los deberes juntos, ¿no? R. sí a veces yo no sé cosas y él me ayuda o al revés hay cosas que él no sabe y yo sí y yo le ayudo a él” (Víctor, 14 años, 5ª serie).

“Tanto yo como su padre miramos cada día sus cuadernos, comprobamos que haga los deberes, le pedimos lo que ha hecho en clase... la letra aún no la tiene muy buena pero poco a poco va mejorando” (Madre de Víctor, 14 años, 5ª serie).

Hay que tener en cuenta también la importancia del afecto dentro de su contexto familiar. Víctor define a sus padres como sus mejores amigos.

“P. ¿Y tu mejor amigo, entonces es aquel que me decías antes? R. sí, es mi mejor amigo, después de mi familia, porque los mejores amigos que yo tengo son mi familia, y después él (...) yo hablo mucho con mis padres, de lo que pasa en el barrio, de lo que pasa en la escuela... mis padres siempre me están dando consejos de lo que es mejor para mí, de lo

que me irá bien y me irá mal... P. ¿y tienes confianza con ellos? R. sí, yo siempre hablo con ellos, hablamos mucho, de todo, yo les explico todo lo que me pasa, porque ellos son los que siempre me ayudan más, lo que me dicen ellos siempre es lo que me va mejor ¿sabes?" (Víctor, 14 años, 5ª serie).

La situación familiar de Víctor sirve para ilustrar las buenas condiciones que, en términos relativos, caracterizan a los alumnos que se enmarcan en este escenario. A pesar de que todos sean pobres, no se trata de alumnos miserables y en general disponen de unos mínimos recursos materiales, afectivos y normativos para hacer frente a las prácticas educativas.

8.4.2. El ámbito de ocio: entre la estructuración y la institucionalización

El ámbito de ocio de estos alumnos adopta también diversas características. Su elemento, común sin embargo, es que se aleja de las prácticas de riesgo y las situaciones de abandono y que, a pesar de sus diferencias, es un ocio que no entra en contradicción con las prácticas y los requisitos escolares. Alumnos que realizan actividades extraescolares de diverso tipo, alumnos con un ocio regulado, alumnos que pasan la mayor parte del tiempo con su familia... Son diversos los modelos existentes, pero todos ellos generan condiciones de educabilidad. El caso de Georgina es paradigmático para ilustrar esta situación.

Georgina tiene 14 años y escuela 8ª serie en la escuela 3. A pesar de intentarlo no consigue progresar en la escuela. Sus profesores dicen que tiene mal comportamiento y que sus notas no son buenas. Y efectivamente, Georgina suspende todas las asignaturas, excepto educación física. Según sus profesores, la causa del suspenso es su falta de esfuerzo. La consideran una alumna lista pero dicen que no se interesa por el estudio. Según Georgina, en cambio, el problema radica en que los profesores explican muy rápido. Ella dice que hace todo lo que lo piden y que se esfuerza en mejorar. Sin embargo, no entiende la mayor parte de las explicaciones y por eso suspende.

La mayor parte de profesores de Georgina no conoce sus condiciones de vida. No conocen a su familia, no saben donde vive y no saben a qué destina su tiempo libre. Y es que cada día a partir de las seis de la tarde Georgina da clases de repaso a un vecino suyo. El hecho de dar clases de repaso, no sólo le sirve para ganar algún dinero y ayudar a su familia, sino que además es un elemento central para estructurar y pautar su tiempo libre. Del mismo modo, ilustra el interés de Georgina en el estudio.

“Yo doy clases particulares, enseño a los niños ha hacer los deberes, les ayudo a estudiar P. ¿A quién das clase? R. A mi vecino P. ¿Y cuánto ganas? R. 20 o 30 reales por mes. P. ¿Y cómo empezaste con estas clases? R. porque su madre dijo que él iba mal con las notas, y a

mí siempre me ha gustado ayudar a los otros, siempre lo he hecho, antes cuando era más pequeña no ganaba tanto, a lo mejor cinco reales, pero ya era algo y yo me lo pasaba bien... y ahí la madre de este niño habló con mi madre y le dijo que no le iba bien la escuela y decidimos que yo le daría clases. P. ¿y te gusta? R. Sí me gusta mucho, a mí siempre me ha gustado hacer como de profesora, antes incluso cuando era más pequeña y no hacía estas clases, jugaba a que era profesora, me ponía a escribir a la pizarra, hacia redacciones y todo eso” (Georgina, 14 años, 8ª serie).

Cuando Georgina no hace clases de repaso, destina su tiempo libre a estar en casa, a salir con sus amigos o a ir a la iglesia. Su modelo de ocio presenta un perfil típicamente adolescente, aunque claramente alejado del riesgo. A Georgina, además, le gustaría poder hacer un curso de informática. Dice que hoy en día es imprescindible para encontrar trabajo y que además le podría ayudar con sus estudios. La madre de Georgina está poco tiempo en casa porque se pasa el día entero trabajando. Por este motivo, no puede acompañarla muy de cerca y no puede controlar las actividades que realiza en su tiempo libre. Su madre, sin embargo, tiene una fuerte red de recursos relacionales. Vecinos, familiares y amigos que pueden ayudar a su hija y a su vez pueden ayudarla a ella en el control de sus actividades. Por otra parte, la madre de Georgina tiene clarísimo que estudiar es imprescindible para el futuro de su hija, y cuando llega a casa siempre le controla y le mira los deberes.

“P. ¿Y están muy encima de ti para los deberes y para los estudios? R, mi madre y una tía mía sí, los otros no. Pero mi madre, madre mía!!! No para, está todo el rato, ves a estudiar, ves a estudiar... y a mí me parece bien porque estudiar es muy importante. P. Pero antes me decías que tu madre no está mucho tiempo en casa, ¿no? R. no, ella sale por la mañana muy pronto para ir a trabajar y no vuelve hasta por la noche. Así, de día es mi tía la que me ayuda con los deberes, la que me pregunta y todo eso... y cuando llega mi madre por la noche, si yo todavía no duermo, me mira el cuaderno, cada día lo hace” (Georgina. 14 años, 8ª serie).

Los alumnos que se enmarcan en el escenario de ineducabilidad por estigma escolar, comparten en términos generales la situación de Georgina. Evidentemente, no comparten necesariamente sus actividades específicas pero sí la lógica del espacio de ocio. Un ocio estructurado y con control familiar que genera oportunidades para el desarrollo educativo.

8.4. 3. El ámbito escolar: cuando no hay opción para la adhesión

Los alumnos que se encuentran en este escenario presentan dos modelos de relación con la escuela: **el extrañamiento y la resistencia**, principalmente en forma de disociación. La concreción de uno u otra tipología depende fundamentalmente de la reacción del alumnado

frente al proceso de estigmatización al que está sometido. Su “identificación” o “rebelión” frente al estigma explica las características de sus prácticas, vivencias y disposiciones escolares.

Toni, por ejemplo, es un niño de 12 años. Estudia 5ª serie en la escuela 2 y nunca ha cambiado de escuela. Este año, además, está repitiendo. Todos sus profesores coinciden en que es un alumno que no da ningún problema de comportamiento. De hecho, incluso resaltan que es “demasiado parado”, que participa poco. Sin embargo, no hay coincidencia en sus discursos en cuanto a su rendimiento académico: unos dicen que no tiene ningún tipo de dificultad, mientras que otros reconocen que tiene dificultades objetivas de aprendizaje. Sorprendentemente, ninguno de sus profesores sabe que está repitiendo.

“P. ¿Pero es un alumno con dificultades de aprendizaje? R. no, no, no tiene dificultad de aprendizaje. Es un alumno con buen comportamiento en clase, siempre está atento, procura no llamar la atención. P. ¿y sabe si él está en la serie adecuada? R.mmm, no te lo puedo asegurar, pero diría que sí... sí, él va bien, está en la serie que le toca” (Profesor educación física 5ª serie. Escuela 2).

“R1. Toni tiene dificultades para aprender, tiene una dificultad muy grande de aprendizaje, es un chico muy quieto, muy parado, no tiene ningún problema de disciplina, nunca habla en clase, pero es muy parado, le cuesta mucho. Él ni siquiera abre la boca si no le preguntas.... (...) P. ¿y en su asignatura también tiene problemas? R2. sí en mi asignatura también R1. es un chico con fuertes dificultades en lectura y escritura. (...) P. ¿y cuál creen que es la causa? R1. no lo sé, tal vez los problemas familiares, la carencia, porque él es un chico esforzado, su problema es que es muy parado...¿sabes? R2. Si es una clase donde se concentran muchos problemas, y una cosa lleva a la otra, ¿sabes? (...) P. ya. ¿Y ustedes saben si ha repetido alguna vez? R1. No, no ha repetido, está en la edad adecuada” (Profesoras historia e inglés. Escuela 2).

En este caso el **mecanismo de estigmatización es la omisión**. Sus dificultades de aprendizaje son totalmente ignoradas por el profesorado o, en el mejor de los casos, se reconocen pero no se entienden sus causas. Por una parte, se asocian a la falta de participación e implicación del propio alumno; por otra, se vinculan con su condición de pobreza. Frente a estas causas, se omite el propio papel de la escuela, la propia acción del profesorado, en el mantenimiento, disminución e incluso ampliación de dichas dificultades. De hecho, el problema de Toni, es que se porta bien. Efectivamente, el profesorado ignora la causa y la severidad de sus dificultades porque no es un alumno conflictivo, porque no entorpece el ritmo de la clase, porque no molesta a los compañeros. Toni está estudiando en la misma escuela desde los 7 años y, sin embargo, no está alfabetizado. No es que tenga “problemas” para leer y escribir es que no sabe hacerlo. Al no “molestar”, sin embargo, ninguno de sus profesores es consciente de su grado de dificultad. Ninguno se plantea alterar sus métodos docentes para incidir en el nivel de dificultad del

alumno. Hay que tener en cuenta, además, que la mayoría de sus profesores son nuevos. Como comentamos anteriormente, en la escuela 2 hay mucha rotatividad del personal docente y además hay pocas estructuras y mecanismos de coordinación entre el profesorado. En esta situación, se omiten elementos claves de la evolución educativa del estudiante que, evidentemente, afectan a sus posibilidades de desarrollo presentes.

Frente a esta situación Toni responde con el **extrañamiento**. Él siente que lo intenta, hace las actividades, intenta portarse bien, pero no consigue resultados, no sabe lo que hace mal. Toni reconoce que tiene dificultades de aprendizaje pero no consigue entender por qué sus esfuerzos no dan los resultados esperados. Ha interiorizado que tiene dificultad, pero no sabe cómo superar esta situación.

“P. ¿Cuáles son las quejas que los profesores tienen de ti? R. ninguna P. ¿ninguna? R. no, sólo cuando hay ejercicios por ejemplo y yo no los se hacer y los deajo en blanco, aquí sí que se enfadan... pero nada más P. ¿y por qué no los haces? R. porque a veces son muy difíciles. P.¿Pero tú intentas hacerlo? R. sí, yo lo intento, pero hay algunos que ya sé que no los voy a saber hacer y no lo intento...P. ya. ¿Y no te dicen nada más, lo típico que hablas mucho en clase, o así? R. No, porque yo me porto bien en clase, no hago barullo, no hablo...siempre hago los ejercicios, me esfuerzo, lo único es eso que a veces lo deajo en blanco porque no sé hacerlo” (Toni, 12 años 5ª serie).

Danilo también es un estudiante estigmatizado por un proceso de omisión y, de hecho, comparte muchas características con el caso de Toni. Él también tiene 12 años y está repitiendo 5ª serie en la escuela 2. Él, sin embargo, empezó a estudiar en esta escuela en 5ª serie y, por tanto, éste es su segundo año en el centro. En su casa tienen pocos recursos, pero su situación familiar es estable, nunca ha habido violencia y hay un fuerte control por parte de la madre. De hecho, Danilo pasa la mayor parte del tiempo libre en casa. No tiene ocio, porque su madre no le deja salir. Le da miedo. Todos sus hermanos mayores han completado la educación secundaria y su madre está muy atenta a la situación educativa tanto de Danilo como de sus hermanos menores. Sin embargo, él tiene muchas dificultades de aprendizaje. Es un chico que a pesar de estar en 5ª serie no está alfabetizado. De nuevo, ninguno de sus profesores sabe que está repitiendo, y algunos ni siquiera saben que no sabe leer ni escribir.

“R1. El problema es él, no son la falta de condiciones ni la falta de presencia de la madre, es propiamente él. Él no quiere nada con la escuela. La madre está ahí, se interesa, pero él (...) Él no pone mucho interés, él tiene dificultades con la lectura y la escritura pero su racionamiento es rápido, si tú le haces una pregunta te la sabe contestar, vincula los conceptos, ¿sabes? Es una cuestión de querer R2. En inglés hace el mínimo esfuerzo posible. Ahora no sé como tiene la nota, lo tendría que mirar, pero en el primer semestre creo que no aprobó. Él se guía por la ley del mínimo esfuerzo. Ni siquiera entrega los

ejercicios (...) P. ¿Y sabes si ha repetido algún curso? R1. No, no ha repetido está en el curso adecuado” (Profesoras de portugués e inglés. Escuela 2).

“P. ¿Y por qué crees que tiene tan malas notas? R. por falta de interés, este trimestre ha sido falta de interés únicamente, porque yo les di un trabajo que valía 10 puntos y él ni siquiera lo presentó. Como tiene dificultad en leer y escribir no lo presentó. Y yo pensé lo siguiente: para ayudarle voy a dictarle todo el material y el sólo lo tendría que copiar, pero no lo hizo. Después dije: pues lo pondré en la pizarra y sólo lo tendrá que copiar, pero no consiguió seguir, porque él es muy lento, muy lento, entonces cuando yo ya estaba en el final él todavía estaba empezando y yo ya tenía que borrar la pizarra para empezar con otra cosa, ahí...al final no lo copió y no lo entregó” (Profesor de educación física 5ª serie. Escuela 2).

Como se puede observar en los dos relatos, los profesores asocian las dificultades educativas del alumno con su falta de interés, incluso sabiendo que es un alumno que no está alfabetizado. Alguno de ellos, además, ni siquiera sabe que se encuentra en esta situación. La omisión se concreta de nuevo en la falta de información sobre el propio proceso educativo del alumnado así como en la falta de estrategias por parte de la escuela para hacer frente a las dificultades de aprendizaje. En este caso, sin embargo, el proceso de estigmatización es más duro que en anterior debido, precisamente, al comportamiento del alumno en clase. A pesar de que tanto Toni como Danilo no sepan leer y escribir y de que en ambos casos el profesorado individualice las causas de su dificultad, en el caso de Danilo se acaba culpabilizando al propio alumno de forma mucho más enfática. Si no aprende es porque no quiere, porque no le interesa. La respuesta de este alumno frente al proceso de estigmatización es, del mismo modo que en el caso anterior, el extrañamiento. Una sensación de querer y no poder que no se sabe como superar.

“P. ¿Y cómo están tus notas ahora? R. no muy bien... P. ¿qué quiere decir esto exactamente, has suspendido alguna...? R. bueno, ahora he mejorado un poco, en educación física estoy bien, en artes también... portugués me cuesta mucho... P. ¿y por qué crees que es, no te gustan las asignaturas, lo encuentras difícil...? R. No sé... a veces el profesor va muy rápido y yo no tengo tiempo de copiar todo lo que dice y ya lo ha borrado y yo al final me quedo con el cuaderno en blanco... no es que no me guste... yo lo intento, intento hacerlo mejor... pero... no sé...” (Danilo, 12 años, 5ª serie).

Su madre también es clara en este sentido y en su discurso introduce un elemento de crítica a la actuación de la escuela. Ella es consciente de que su hijo tiene muchas dificultades de aprendizaje y acusa a la escuela, y en particular al profesorado, de no preocuparse por conocer las causas de sus dificultades y de no buscar soluciones a las mismas.

“Él tiene dificultades en el aprendizaje, a veces tú le hablas y no te entiende, tú le dices algo y él cree que le dices otra cosa. Lo que pasa es que hay algunos profesores que se creen que él no estudia porque no quiere, ahora en geografía y ciencias tuvo muy malas notas y los profesores se creen que es porque no quiere estudiar, porque le da pereza y no es eso, yo le he dicho a la directora que pase a los profesores el informe del psicólogo, porque él está diagnosticado y los profesores tienen que saber que no es porque no quiera sino porque tiene dificultad” (Madre de Danilo, 12 años, 5ª serie).

Sin embargo, la actitud escolar de Danilo está cambiando progresivamente. Él es cada vez más consciente de que en la escuela no valoran su esfuerzo y se queja constantemente de que el profesorado le acusa siempre de forma injusta. De este modo, sus prácticas educativas están en proceso de transformarse del extrañamiento a la resistencia. Tanto en sus discursos como en sus prácticas escolares se mezcla una sensación de querer y no poder con una sensación cada vez mayor de que su esfuerzo no sirve para nada. El querer se va desplazando progresivamente. Así lo muestran frases como las que siguen: “siempre te dicen que no te esfuerzas suficiente, siempre te riñen... y ahora este año ya no me esfuerzo en clase”, “antes me portaba bien, pero ahora ya no lo hago...lo profesores son unos pesados y total no sirve para nada” (Danilo, 12 años, 5ª serie).

En los casos de estigma por omisión, por tanto, ni siquiera es necesario que haya **preconceptos** explícitos sobre la pobreza o sobre sus efectos sobre el alumnado. Al contrario, se trata de un proceso en el que precisamente se omite cualquier consideración sobre el alumno, sobre sus condiciones de vida y sobre su trayectoria educativa. Al no conocerse las particularidades del alumno y sus necesidades educativas, el resultado es la **invisibilización** y como consecuencia la práctica imposibilidad de tener éxito en la escuela.

Como hemos visto en el caso de Danilo, el estigma por omisión no sólo genera respuestas de extrañamiento por parte del alumnado, sino que también provoca casos de **resistencia** que, a pesar de ser menos comunes, son también significativos. Se trata de alumnos que responden al estigma actuando tal y como éste espera, a pesar de que dicha respuesta pueda ser tanto consciente como inconsciente. Por una parte, la conciencia respecto a la situación de estigmatización, sea ésta más o menos intensa, genera una oposición activa frente a los requisitos escolares. La lógica que guía a estos alumnos sería la siguiente. “si la escuela no me tiene en cuenta, yo no tengo en cuenta a la escuela”. Por otra parte, el hecho de notar los efectos de la estigmatización, a pesar de no ser consciente del proceso, genera una sensación de inseguridad e incapacidad que acaba derivando en oposición a la escuela. Se aceptan los medios y los fines escolares pero no hay forma de comprenderlos. No hay forma de saber qué es lo que no funciona. La respuesta acaba siendo la distancia.

Junto con el mecanismo de estigmatización por omisión se puede identificar otro tipo de **estigma basado en la acción**. El estigma activo se apoya en la existencia de estereotipos y prejuicios hacia ciertos alumnos. El hecho de ser considerado pobre, el saber que se es beneficiario de un programa de asistencia social o la agrupación del alumno en la “clase de los malos” son las tres principales vías a partir de las cuales se clasifica y categoriza al alumnado. Son dichas categorías, y los prejuicios asociados a las mismas, las que explican la concepción, las expectativas y la relación del profesorado con el alumnado, independientemente de su cuál sea su situación objetiva, tanto dentro como fuera de la escuela. Veamos algunos ejemplos de este proceso.

Víctor, como se comentó anteriormente, hace tres años que estudia en la misma escuela y durante estos tres años ha estado repitiendo 5ª serie. La escuela en que está escolarizado, además, se caracteriza por la falta de estabilidad laboral del profesorado. Este hecho no sólo dificulta la realización de un trabajo colectivo por parte del equipo docente sino que además dificulta enormemente el conocimiento de los alumnos y de sus condiciones de vida. El desconocimiento, además, fomenta el preconceito. El principal efecto de la pobreza en esta escuela, además, se manifiesta en su ambiente cotidiano. Tal como explicamos en capítulos anteriores, la escuela 2 se caracteriza por su elevado grado de agresividad y violencia interna. Incluso se pasan drogas en las aulas. Víctor es considerado uno de los alumnos conflictivos de la escuela. Los profesores dicen que no hace nada en clase, que molesta a sus compañeros y que siempre está generando problemas. Él, sin embargo, critica el ambiente conflictivo de la escuela. ¿Cómo explicar esta divergencia de opiniones? ¿Hasta que punto es Víctor el generador de problemas de disciplina en el aula? El relato que sigue nos ofrece la respuesta:

“Víctor es un chico listo, pero no hace nada porque no le interesa. Siempre está generando jaleo, siempre provoca... Son todos muy desobedientes, muy rebeldes. Es la peor de las quintas series. Chicos muy conflictivos, sin ningún interés en la escuela, en los estudios, en nada...” (Profesora de inglés. Escuela 2).

Como se puede observar en el comentario de la profesora, hay una tendencia a agrupar a todos los alumnos de la clase bajo la misma categoría. El relato empieza hablando en singular. Se refiere específicamente a Víctor. Rápidamente, sin embargo, su discurso pasa al plural y agrupa bajo el mismo concepto a todos los alumnos de la clase. Se trata de la **“peor clase”** de quinta serie. Se han agrupado a los alumnos por nivel y en esta clase están los alumnos repetidores, los que tienen dificultades de aprendizaje y los que presentan problemas de disciplina. La consecuencia es que el profesorado etiqueta a toda la clase como “mala” y a partir de esta etiqueta se esgrimen las opiniones sobre los alumnos particulares. El estigma, por tanto, es

claramente activo porque se parte del preconcepto general sobre la clase para valorar a los alumnos concretos.

Esta situación no sólo se manifiesta en las valoraciones sobre el comportamiento de los alumnos sino también en la opinión sobre su rendimiento académico. El profesorado presupone que son alumnos con dificultades de aprendizaje y malas notas y tienen pocas expectativas respecto a su futuro académico. Víctor, en particular, no es un alumno brillante. Y efectivamente hace años que suspende. Durante mucho tiempo ha adoptado una actitud de resistencia frente a la escuela y se ha negado a cumplir con los requisitos actitudinales y académicos. Este año, sin embargo, ha cambiado su actitud frente al estudio.

“Yo antes no hacía nada. Nunca estudiaba y mi madre siempre me reñía, pero este año ya no. P. ¿Qué quiere decir “este año ya no”? R. Este año estudio. P. ¿Y a qué se debe este cambio? R. Repetir tanto es una mierda, ya hace tres años que estoy en quinta y no pienso repetir más. Este año estudiaré y pasaré” (Víctor, 14 años, 5ª serie).

A pesar del cambio de actitud por parte del alumno y de su voluntad de pasar de curso –aunque sea sólo para no volver a repetir-, el profesorado no lo reconoce y casi de forma automática afirma que es un alumno con malas notas.

“P. ¿Y qué notas tiene? R. malas, malas, no hace nada y es la tercera o la cuarta vez que repite el curso. A ver déjame mirar el cuaderno... mira incluso que en esta evaluación sus notas no son tan malas, tiene un aprobado justo, pero si sigue con esta actitud... difícilmente pasará... él no estudia porque no quiere, porque prefiere estar haciendo barullo todo el rato, es una clase muy movida, muy difícil de gestionar, con muchas dificultades de aprendizaje” (Profesora de inglés. Escuela 2).

El estigma existente respecto a las dificultades de aprendizaje del conjunto de la clase afecta a las percepciones del profesorado sobre el rendimiento escolar del alumno. Y como es sabido, las percepciones y expectativas del profesorado respecto al alumnado acaban afectando a la actitud real de los mismos. El estigma puede generar diferentes reacciones por parte del alumno, pero todas ellas se alejan claramente de la adhesión escolar. Es como la profecía que se cumple a sí misma (Rist, 1970, 1986). En el momento en que el profesorado deja de creer en el alumnado, éste deja de creer en sus oportunidades para tener éxito en la escuela. Sea por extrañamiento o resistencia, el estigma genera un alejamiento del alumno respecto a los estándares esperados por la institución escolar.

Este tipo de estigma, activo, basado en los prejuicios respecto a determinados grupos y/o colectivos, no sólo se transmite a través de la clase en que está escolarizado el alumno sino también a partir de los **estereotipos del profesorado respecto a la pobreza**. En los discursos de

los docentes aparecen concepciones estigmatizantes y culpabilizantes de la pobreza. Concepciones que apuntan a una supuesta falta de valores, actitudes y principios que se transmiten de generación en generación. Se acaba culpando a los pobres de su propia pobreza. Si son pobres es porque no trabajan, porque no estudian, porque no se esfuerzan. En el mejor de los casos subyace una visión asistencialista y paternalista de los pobres que a pesar de reconocer sus condiciones de vida, omite tanto sus causas como sus efectos. El fracaso escolar de algunos alumnos se sigue explicando como consecuencia directa de su pobreza. Si los alumnos no aprenden es porque son pobres. No hay más. No hay reflexión sobre las prácticas escolares. Todos los pobres se agrupan bajo el mismo concepto. Sea de forma culpabilizante o paternalista, el resultado es el mismo: el estigma.

“Muchos de ellos no valoran la escuela. Sus padres no han estudiado, son analfabetos y no valoran la educación. No les imponen normas, no tienen disciplina, no tienen ningún control sobre lo que hacen sus hijos. Entonces después nos piden que lo hagamos todo nosotros, pero ¿cómo van a tener límites en la escuela si no tienen en su casa? Entonces el problema es que se pierde la función de los profesores, hoy en día no basta con enseñar los contenidos de tu asignatura, tienes que enseñarles modales, hábitos de comportamiento... todo, porque no lo traen de su casa” (Profesor de matemáticas 8ª serie. Escuela 2).

Y este es el caso de **Georgina**. Ella no sólo está estigmatizada porque está en la clase de los malos sino que además se le atribuyen todos los preconceptos existentes respecto al alumnado pobre. A pesar de que muchos profesores no conocen a su familia, dan por descontado que su actitud escolar se deriva de la falta de normativas y límites que provienen del ámbito familiar.

“Es una alumna con poco interés, que no acepta el rol del profesor (...) Ella tiene una gran falta de respeto, insulta, no acepta nada de lo que le digo, grita... así es Georgina. Es una niña sin ningún tipo de normas, sin ningún tipo de control ni de pautas, se cree que puede hacer lo que quiera, no respeta nada (...) Es su actitud general en la escuela, no quiere nada con la escuela, no lo acepta (...) Yo no conozco a la familia, pero parece claro que no tiene ningún tipo de límite en su casa, no respeta nada, no valora nada, no sabe lo que son las normas” (Profesora de inglés. Escuela 3).

Como ya se ha comentado, el estigma activo tiene los mismos efectos sobre el alumnado que el estigma pasivo: el extrañamiento y la resistencia. Alumnos que quieren pero no pueden y alumnos que han dejado de querer. En ambos casos, la consecuencia es nefasta sobre el alumnado: acaba reproduciendo las condiciones de partida y dificulta enormemente —a veces casi imposibilita— las posibilidades de éxito educativo.

8.4.4. El caso de Valerio

Valerio tiene 15 años. En su casa son cuatro personas. Él, su padre, su madre y su hermano menor, que tiene una deficiencia mental. El padre de Valerio trabaja de vidriero de forma estable. Su madre, en cambio, no puede trabajar porque tiene que hacerse cargo de su hijo menor. Los recursos económicos familiares no son excesivos. Pero con el salario del padre y el beneficio monetario recibido por el Programa BE consiguen llegar a final de mes. La familia de Valerio, además, es muy estable y se caracteriza por una fuerte relación afectiva entre todos sus miembros. Los padres de Valerio hablan mucho con sus hijos, les dan consejos, les asesoran, están a su lado. Valerio, en particular, valora especialmente la comprensión y la ayuda que le ofrece su madre.

“P. ¿Tienes buena relación con tus padres? R. Sí, sí, con los dos, mi madre es más así, más comprensiva, pero a mí me gustan los dos, siempre me dan consejos, hablan mucho conmigo...nos pasamos horas hablando sobre cosas, hablamos de todo” (Valerio, 15 años, 8ª serie).

En casa de Valerio además, hay una alta normatividad. Una normatividad que se dirige tanto al tiempo libre como al estudio. Sus padres no quieren que se junte con malas compañías, no le dejan salir por la noche e intentan por todos los medios que no se meta en problemas de drogas.

“Yo le doy muchos consejos, para tener un buen comportamiento en clase, no estar hablando, no meterse en líos con los otros chicos, hacer los deberes, salir de en medio de las malas compañías, a mí no me gusta que se junte con mucha gente, y a mi marido tampoco le gusta (...) Hoy en día hay mucha droga, mucha cosa mala, y gracias a Dios mi hijo nunca se ha metido en eso, Gracias a Dios, (...) A mí todo eso me da mucho miedo, se tiene que evitar” (Madre de Valerio, 15 años, 8ª serie).

Para controlar su tiempo libre, su madre lo ha apuntado a diversas actividades extraescolares gratuitas. Durante un tiempo hizo un curso de ordenador y actualmente juega en un equipo de fútbol. El tiempo que no realiza actividades extraescolares, está en casa con su madre y con su hermano menor. Estudia, mira la tele o escucha música. Su tiempo extraescolar está muy regulado y pautado y Valerio acepta la normativa familiar respecto a su tiempo de ocio

“P. ¿Te ponen muchas normas en casa? R. Sí muchas, siempre me hablan sobre como tiene que ser mi comportamiento, me dicen que no salga, que no me junte con determinada gente, que no llegue tarde. A veces no me dejan salir, Ufff, muchas cosas. Sobre todo mi padre, mi madre es más liberal, confía más en mí, pero mi padre no, mi padre no me deja hacer nada. P ¿y tú estás de acuerdo con tantas normas? R. mmm, bueno a veces me gustaría que me dejaran más libre, que me dejaran hacer más cosas, pero yo sé que lo hacen por mí, mi

madre siempre me dice que la calle es muy peligrosa y yo sé que es verdad” (Valerio, 15 años, 8ª serie).

Del mismo modo, los padres de Valerio controlan mucho sus estudios, conocen su situación educativa y le estimulan para que siga estudiando el máximo tiempo posible. Su madre en particular, comprende y acepta el rol instrumental y expresivo de la escuela e intenta, por todos los medios, que su hijo también lo acepte.

“P. ¿Y te están muy encima para hacer los deberes, para venir a clase...? R. mucho... no me dan muchos deberes, la mayoría de cosas las hacemos dentro de la clase, pero ellos siempre me preguntan, sobre todo mi madre. Y tengo que hacerlos, no hay otra manera, mi madre me pregunta cada día, me mira el cuaderno...” (Valerio, 15 años, 8ª serie).

“A veces me llaman los profesores y me dicen que Valerio habla mucho en clase y que no atiende, que está mucho con los amigos y yo siempre hablo mucho con él sobre todo esto, siempre le digo que su obligación es portarse bien en la escuela. Ahora gracias a Dios ya no tengo que venir tanto [a la escuela], pero antes tenía que venir mucho, me decían que el niño hablaba mucho, que se quedaba con los amigos en la puerta de clase, que no hacía nada... a veces me decían que había llegado sin uniforme, y claro sin el uniforme no le dejaban entrar, ahora por suerte ya no me llaman tanto. La semana pasada por ejemplo si que me llamaron, porque llegó a la escuela sin el uniforme y tuvo que volver a cambiarse, y mira que él ya sabe el reglamento de la escuela, yo siempre se lo digo que tiene que seguir las normas de la escuela, tiene que escuchar a las profesoras, hacer las actividades, porque la escuela está para eso, para aprender, no para perder el tiempo” (Madre de Valerio, 15 años, 8ª serie).

Valerio, sin embargo, tiene problemas en la escuela. Actualmente estudia 8ª serie en la escuela 3. Éste es el tercer año que estudia en la escuela. Cuando entró, en 6ª serie, lo agruparon en una clase proyecto. Es decir, una clase específica para los alumnos con más dificultades de aprendizaje. Según Valerio, él está interesado en el estudio y sabe que es imprescindible para su futuro. A pesar de ser consciente de que no es el mejor alumno del mundo, se esfuerza, estudia e intenta hacer los deberes. Comprende los fines y los medios del orden instrumental de la escuela. Desde el punto de vista expresivo, Valerio se encuentra en una situación más conflictiva. Se trata de un alumno que genera algunos problemas de comportamiento en la escuela. Él reconoce que lo que más le gusta es estar con sus amigos y hacer bromas con ellos. Pero al mismo tiempo considera que se porta bien, porque no insulta a los profesores e intenta hacer las actividades. Valerio, por tanto, reconoce los fines del orden expresivo de la escuela, pero no comprende sus medios.

Ninguno de los profesores de Valerio reconoce su esfuerzo. De forma categórica le definen como un alumno sin ningún compromiso con la escuela. Un alumno que no estudia, que no atiende y que genera serios problemas de disciplina. Valerio está estigmatizado en la escuela. Y el estigma que padece es plenamente activo. Por una parte, está agrupado en una de las clases más conflictivas de octava serie, en la clase de “los malos”. Por otra parte, se le aplican todos los prejuicios existentes respecto al alumnado pobre. Frente a esta situación, la actitud escolar de Valerio discurre entre el extrañamiento y la disociación.

“Este es uno de los alumnos de la clase que proviene de la antigua clase proyecto de sexta serie, y allí ya daba problemas. Es un alumno que da muchos problemas. Es un alumno con poco compromiso con las actividades, juega mucho, hace muchas bromas, pero trabaja muy poco, si tú le dices algo, te hace una broma... es muy difícil hablar con él en serio, todo se lo toma a broma. Es un alumno que sigue con dificultad, sus notas no son buenas, en mi asignatura tiene... déjame mirarlo... tiene una F (flojo). No entrega mucho las actividades... Todo el grupo es muy complicado, son muy indisciplinados, no se interesan por nada, es muy, muy complicado dar clases en esta sala” (Profesora de portugués. Escuela 3).

“P. ¿Qué notas tiene en su asignatura? R. pésimas. Es un alumno que no tiene ningún interés... a ver déjame ver sus notas... no, mira, no está con las notas tan pésimas, está regular, regular... pero no tiene ningún interés, no hace nada, todo lo hace obligado, por su propio pie no hace nada. Es un alumno indisciplinado, hay momentos que incomoda mucho, habla mucho, es muy perezoso... es un alumno que no tiene normas, no entiende lo que es el esfuerzo... es el típico alumno que se pasa el día suelto, que no tiene norma alguna, no tiene control, nadie le acompaña, ¿sabes?” (Profesora de historia. Escuela 3).

Valerio forma parte de una doble categoría: la categoría de “los malos” y la categoría “de pobres”, y a pesar de sus esfuerzos no consigue salir de ella. El estigma impregna su relación con el profesorado, define las opiniones y valoraciones que los docentes tienen de él y, en última instancia, impide que Valerio pueda ser valorado por sí mismo, por lo que hace en la escuela, por cómo se comporta. Valerio ha dejado de ser Valerio para pasar a convertirse únicamente en un alumno “pobre”, un alumno de la “clase de los malos”.

8.5. 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, sin embargo, 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. Este escenario, por tanto, está condicionado por las vivencias, experiencias y prácticas de ocio que niños y jóvenes desarrollan durante su tiempo libre. Se trata de alumnos que presentan un modelo de **ocio de riesgo**, que no se caracteriza 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. 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 en común es la **falta de control**. 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 menores son incapaces de controlar y regular las prácticas, relaciones y actividades que realizan sus hijos durante el tiempo extraescolar. De este modo, los menores se convierten en los únicos agentes con capacidad de decisión sobre sus propias actividades. Su modelo de conducta es el de la calle y éste es el que desarrollan en todos sus ámbitos de actividad. Viven al límite. Están envueltos en la violencia estructural que caracteriza a sus contextos de residencia.

Los alumnos que forman parte de este escenario, por tanto, 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. No reconocen su rol expresivo. Sus reglas, valores y conductas se basan en los modelos de la calle y, por tanto, se oponen a los códigos escolares. A pesar de que este elemento sea común en todos los alumnos que forman parte del escenario, unos se oponen también al orden instrumental de la escuela mientras que otros adquieren una actitud de acomodación, asumiendo el rol instrumental de la escuela para proveerles un futuro mejor.

De todos los alumnos entrevistados sólo hay **dos** que forman parte de este escenario. Los dos, además, son chicos. Elemento que es sumamente significativo. La representatividad de estos casos, sin embargo, no queda condicionada por su valor numérico. Creemos que la violencia de ocio es un tema de sumo interés y pertinencia para explorar las condiciones de educabilidad, sobre todo en contextos marcados por la falta de espacios de protección para menor; en contextos donde el tráfico de drogas se convierte en una actividad habitual; donde las armas ocupan un espacio central en la calle; donde las actividades sociales, educativas y lúdicas para los menores brillan por su ausencia. La ineducabilidad por violencia de ocio, por tanto, refleja los efectos de la pobreza más allá del ámbito familiar y nos permite corroborar que, efectivamente, son necesarias determinadas condiciones sociales para que la educación se pueda desarrollar. Nos muestra la complejidad de la pobreza. Sus múltiples dimensiones, su diversidad de emisores y su pluralidad de efectos sobre los menores. Nos indica que la pobreza no se reduce a aspectos puramente económicos y materiales. Pone en evidencia que para que la educación pueda contribuir a luchar contra la pobreza es imprescindible, de forma previa o en todo caso paralela, intervenir y luchar contra la pobreza. Una pobreza que presenta múltiples facetas pero que condiciona y limita de forma clara las oportunidades educativas de los menores.

Dado que sólo son dos los alumnos que forman parte de este escenario, la explicación del mismo adoptará unas características ligeramente diferentes a los anteriores. El análisis irá explorando paralelamente las características de ambos alumnos en sus diferentes ámbitos y, por tanto, no habrá un caso ilustrativo del escenario. Ambos alumnos, con sus particularidades, similitudes y diferencias ilustran las diferentes formas de expresión de la ineducabilidad por violencia de ocio.

8.5.1. Cuando la familia pierde su capacidad

Los modelos y características familiares de Leandro y Néstor son completamente diferentes. **Leandro**, de 15 años, vive solo con su madre, hecho que representa una excepción entre los casos estudiados. Actualmente viven en el terreno de su abuela, porque no tienen dinero para pagar alquiler, pero viven en casas separadas y el núcleo familiar está compuesto sólo por ellos dos. En casa de Leandro los recursos económicos no abundan. Viven fundamentalmente del dinero del Bolsa Escola, que se complementa con los trabajos esporádicos que realiza su madre. **Néstor**, en cambio, tiene 11 años y vive con su madre, su padrastro y 4 de sus hermanos. Los recursos económicos provienen del Bolsa Escola, de la pensión que recibe la madre y del trabajo del padre que, a pesar de ser en el mercado informal, es relativamente estable.

A pesar de que la estructura familiar y los recursos económicos familiares sean diversos, los dos casos presentan algunas similitudes dentro de su ámbito familiar. Hay buenas relaciones

afectivas entre los miembros de la familia, hay acompañamiento por parte de los adultos y existen normas y pautas de conducta. Tanto Leandro como Néstor viven en un ámbito familiar donde hay afectividad y normatividad. De hecho, los dos resaltan en sus relatos la buena relación que tienen con su madre:

“P. ¿Y qué es lo que más valoras de la forma de ser de tu madre? R. ah no sé... todo me gusta... a veces si que nos enfadamos o que me está muy encima, pero así normalmente...mi madre y yo nos llevamos muy bien. Me gusta todo de ella” (Leandro, 15 años, 8ª serie).

“Mi madre es muy guai, ella normalmente es muy tranquila, no se enfada, habla con nosotros, a mí no me gusta enfadarme con ella, porque después no estoy bien, después tengo una rabia dentro, no me gusta...ella siempre nos da muchos consejos, nos explica las cosas” (Néstor, 11 años, 5ª serie).

A pesar de esta situación, ni Leandro ni Néstor cumplen la normativa familiar. Intentan no enfrentarse a ella directamente, pero hacen todo lo posible por esquivarla. La consecuencia es que sus madres pierden el control. Establecen normas pero no funcionan. En mayor o menor medida, las madres de Néstor y Leandro son conscientes de esta situación:

“Yo tengo muy buena relación con él, como siempre hemos sido los dos solos, siempre hemos hablado mucho, siempre nos hemos tenido el uno al otro, pero últimamente está medio rebelde por causa de la edad, yo sospecho que algunas cosas no me las explica, que me esconde cosas, y eso me da un poco de miedo, porque me asusta que pueda ser algo que vaya más allá, ¿sabes? A mí me gustan los adolescentes en general, me gusta hablar con ellos, se me dan bien, y con mi hijo siempre me he llevado muy bien, pero últimamente me da un poco de miedo, porque empieza a estar demasiado rebelde” (Madre de Leandro, 15 años, 8ª serie).

“P. ¿Y usted cree que ellos siguen sus consejos? R. los mayores sí, todos estudian, tienen profesión, han hecho cursos de profesionalización... y espero que los más jóvenes también sigan el ejemplo... Ya veremos. A pesar de los obstáculos que tenemos en la vida, tenemos que enfrentarlos. P. ¿y ellos lo aceptan o se quejan mucho de tantas normas? R. Que va, no aceptan nada! Se enfadan mucho, se quejan... aunque al final lo aceptan, no tienen otro remedio...con Néstor es con el que me cuesta más, a veces tengo que ponerme muy dura porque sino no hay manera” (Madre de Néstor, 11 años, 5ª serie).

Hay que tener en cuenta, además, la existencia de esfuerzos familiares para intentar reconducir la situación y reestablecer el control sobre sus hijos. La madre de Leandro, en particular, había reprendido sus estudios y estaba a punto de finalizar la educación secundaria. Sin embargo,

decidió abandonar los estudios de nuevo para poder estar más cerca de su hijo. Aún así, hay algo que no funciona. Sigue sintiendo que no puede controlar a su hijo.

“Yo decidí parar de estudiar para poder estar un poco más con Leandro, para poderle acompañar un poco más, pero no ha servido para nada, no ha mejorado en nada. Yo estudiaba por la noche y claro él se iba a la calle a estar con sus amigos, y mi madre ya no sabía qué hacer, no sabía como controlarlo. Estaba a punto de terminar [la educación secundaria], pero decidí dejarlo para poder estar más cerca de Leandro, porque sino se pasaba el rato en la calle, con sus amigos y eso no es nada bueno para él, nada. (...) Yo volvía de mis clases y cuando llegaba a casa Leandro no estaba, y nadie sabía donde estaba. Y lo pasaba fatal, no tenía manera de localizarlo, de saber si le había pasado algo...”
(Madre de Leandro, 15 años, 8ª serie).

Y es que tanto Leandro como Néstor están profundamente influenciados por la violencia que caracteriza a su contexto de residencia. La calle es un principal espacio de socialización, es la base de construcción de su identidad. Los códigos de la calle neutralizan todos los esfuerzos de control familiar. Eliminan la capacidad de acompañamiento, normativa y regulación familiar.

8.5.2. La violencia: eje de las actitudes y prácticas de ocio

Leandro y Néstor viven en dos barrios de perfil diferente. Leandro vive en la periferia de un barrio de clase popular y, a pesar de que en su zona de residencia hay muchas drogas y problemas de violencia, se trata de un barrio con oferta de servicios de diverso tipo. Néstor, en cambio, vive en medio de una *favela*. En su barrio de residencia hay muy pocas actividades y las opciones de ocio de la mayor parte de menores se reducen a la calle. A pesar de estas diferencias, ambos están sumamente influenciados por la situación de violencia que caracteriza, en mayor o menor medida a sus barrios de residencia. La violencia se constituye en su forma de expresión. Marca sus actitudes y sus prácticas cotidianas. La edad de ambos es un motivo clave para entender la forma que adopta la violencia en los dos casos.

En el caso de **Néstor**, la violencia se ha convertido en el referente central de su mundo. En todos sus relatos, aparecen relaciones conflictivas, peleas, armas. De hecho, fue incluso difícil realizar la entrevista con él, porque a cualquier pregunta acababa explicando batallas cotidianas en las que él estaba más o menos involucrado. Néstor no usa drogas ni tiene amigos que las usen. Sin embargo, se relaciona con amigos mucho mayores que él y con familiares que tienen armas. Constantemente está involucrado en peleas. Y a pesar de ello, él afirma que sólo se pelea cuando es “estrictamente necesario”. El relato que sigue ilustra perfectamente cómo la violencia impregna los discursos, las formas de relación y las prácticas de Néstor en su tiempo libre. Es

un discurso inconexo, donde aparecen elementos desarticulados. Un discurso, sin embargo, que muestra la capacidad estructuradora de la violencia en su día a día.

“Pues, bueno, yo nunca me pegué así fuerte con otro, no, yo no soy de pegar, no, pero allí el otro día cerca de casa un niño se empezó a meter conmigo, y allí todos los niños decían “tú eres esto” “tú eres aquello”, pero después mi madre me dijo “¿que está pasando? ¿Por qué te están insultando?” y después otro día pasó más o menos lo mismo, pero yo ya estaba quemado, yo no hice nada, pero... yo sólo pego si...el otro día mi hermano me empezó a hacer rabia, ha hacer rabia y ahí yo ya estaba nervioso, estaba casi perdiendo la cabeza... ahí yo ya estaba caliente, caliente, pero el niño llegó con más de 20 niños, estaba yo y mi primo y mi primo tiene un revolver y ahí, vale, está bien, yo no digo nada, mi primo estaba armado y él ... bueno y así varios chicos se tiraron encima de mí. Yo ya estaba nervioso, ya estaba allí de pelea, y llegaron todos los chicos, todos en la pelea, y mi primo sólo miraba, miraba y uno de los chicos me dio una hostia y me caí, estábamos en el suelo y mi primo dio dos tiros con el revolver, pam, pam y allí todos los chicos se fueron corriendo, todos se fueron y ya no volvieron más, dos tiros, ta, ta y él sólo miraba, sólo miraba y yo en el suelo, me empujaban, me pegaban y él sólo miraba, miraba...mi madre siempre me dice “tú no tienes que pegar” y yo no pego, pero estaba demasiado nervioso, con la cabeza fuera...” (Néstor, 11 años, 5ª serie).

En el caso de **Leandro** la violencia no está tan presente en su discurso. El hecho de que tenga 15 años y no 11, hace que sea más reservado en la explicación de sus prácticas de ocio y que sus relatos no estén tan impregnados de historias de violencia, armas y drogadicción. El modelo de ocio de Leandro, de hecho, está condicionado por una situación muy particular. Su barrio está dividido en dos bandos por problemas de drogas. Hay un enfrentamiento entre las dos partes del barrio y, de facto, no se puede pasar de una parte a la otra. Leandro habitualmente intenta no meterse en problemas y hace todo lo posible para evitar ir al “otro lado”. A veces, sin embargo, es inevitable. Y ahí empiezan los problemas. Las pelás son una práctica común cuando entran en el espacio del “otro bando”. De hecho, Leandro no lo dice explícitamente, pero es probable que él mismo esté involucrado en problemas de drogas. Veamos su discurso al respecto:

“P. ¿Y qué haces tú cuándo no estás en la escuela? R. ahhh me voy. P. ¿Si pero te vas dónde? R. Por ahí P. Pero por ahí ¿dónde? ¿Qué haces? R. Nada P. ¿nada? R. Nada, estoy por ahí con mis amigos, nada más P. ¿y qué haces con tus amigos? R. estar por ahí, en la plaza (...) P. aha. ¿Y qué hacéis...? ya sé que te lo he preguntado... R. no hacemos nada, estamos allí hablando, intentamos no ir al otro lado si no es súper necesario, hacemos nuestras cosas, sólo eso, no hay nada más que hacer, estar allí, pasar el rato. P. ya. Antes me decías que en el barrio hay mucha violencia pero que tú no te metes en problemas R. a mí no me gusta que empiecen las peleas porque todo acaba mal... hace poco murió un chico, yo no lo conocía mucho, pero fue por eso, por las peleas entre grupos.... Yo intento ir a la

mía, hablar si hay algún problema, a veces no lo puedes evitar y te acabas metiendo, pero yo si puedo no me meto P. ¿y tus amigos son como tú? R. depende. P. ¿hay algunos que sí que se meten en peleas? R. sí eso hay por todo, hay gente que busca la pelea, casi todos mis amigos no son así, son más como yo de ir a la nuestra, pero hay alguno que sí, que quiere ir al otro lado sólo para provocar, yo ya me he peleado con él por eso. P. ¿y tú madre ya sabe todo eso? R. algo P. ¿qué es lo que sabe y lo que no sabe? R. mi madre sabe que hay dos bandos, todo el mundo lo sabe, mi madre siempre me dice que tengo que ir con mucho cuidado, que es muy peligroso, le da mucho miedo P. ¿y lo que no sabe? R. mmm” (Leandro, 15 años, 8ª serie).

A pesar de las diferencias que separan las prácticas, relaciones y discursos de Néstor y Leandro, ambos desarrollan un modelo de ocio impregnado por la violencia. Su tiempo libre está profundamente condicionado por las problemáticas sociales que existen en sus barrios de residencia. Y esta situación les impide claramente aprovechar la inversión educativa. Para ellos, hay una **contradicción clara entre la escuela y el barrio**. Y, el barrio es, en última instancia, “su lugar”, es el que adquiere la fuerza estructuradora para definir su forma de ser y transitar por la escuela.

8.5.3. Cuando los códigos de la calle entran en la escuela

Leandro y Néstor no van bien en la escuela. Probablemente ambos entrarían dentro de la categoría del “fracaso escolar”. Ellos, sin embargo, no sienten para nada que hayan fracasado. Son dos alumnos que modulan y controlan perfectamente su rol en la escuela. Si no cumplen con sus requisitos no es porque no puedan, sino porque no quieren. A pesar de las similitudes entre las disposiciones escolares de los dos alumnos, hay diferencias significativas entre ellos. Leandro desarrolla un rol de **resistencia activa** frente a la institución escolar. Néstor, en cambio, desarrolla un rol basado en la **separación** y la **acomodación**. Dos motivos explican esta diferencia: la edad de los alumnos y la escuela en que están escolarizados.

Néstor estudia 5ª serie y, por tanto, tiene una profesora que es la responsable de su clase. Es la que les da la mayor parte de asignaturas y la que comparte más tiempo con ellos. Él, además, estudia en la “escuela madre”. Todos los profesores le conocen desde hace años y además conocen con detalle su situación familiar y su evolución educativa.

“Yo conozco a Néstor desde hace años, hace mucho tiempo que estudia en esta escuela y... su madre está muy presente, le acompaña mucho, le da mucha atención. Su hermana también estudia aquí y es una muy buena estudiante... y bueno... el problema de Néstor es que es muy variable. Él tiene facilidad con el estudio, es un chico muy listo, pero tiene muchas subidas y bajadas...yo creo que lamentablemente cada vez está peor... no sé

porqué exactamente pero está muy descontrolado” (Profesora proyecto de meditación. Escuela 1).

Su tutora se refiere a él como un niño muy inteligente, con mucha capacidad y, sobre todo, muy listo. Néstor sabe que tiene facilidad en el estudio e intenta sacar el máximo provecho de ello. Dice que le gusta estudiar y que es básico para su futuro. No sólo eso, su profesora reconoce que Néstor utiliza estrategias para mejorar en sus estudios: se sienta con los mejores de la clase, siempre quiere ser el primero en presentar las actividades, etc. Sin embargo, él afirma que no acostumbra a hacer los deberes y que en su casa casi nunca estudia. Su discurso presenta contradicciones. A veces muestra adhesión con la escuela y a veces muestra una clara distancia. Los relatos que siguen ilustran perfectamente estas contradicciones:

“P. ¿Y a ti te gusta estudiar? R. sí, a mi me gusta sí, siempre me gustó y no soy como estos chicos que saltan el muro y salen de la escuela, no soy como estos niños que entran a la escuela y salen cinco segundos después, a mi me gusta venir a la escuela” (Néstor, 11 años, 5ª serie).

“Ella [su hermana] dice que esta escuela, aquí donde estudio yo, es la más floja que hay, dice que hay otra que es mucho más fuerte. P. ¿y tú que piensas sobre eso? ¿Crees que en esta escuela el nivel es bajo? R. para mí, todo es la mismo, todo es la misma mierda, sea fuerte o flojo P. todo es la misma mierda. ¿Por qué? ¿No decías que te gustaba estudiar? R. ahhh, pues porque los deberes que dan aquí son muchos, y son pesados... por eso, no es que no me guste estudiar, yo siempre vengo a la escuela, pero todo eso de los deberes, y tal, es un palo igualmente, a mi me da igual eso de que sea fuerte o flojo” (Néstor, 11 años, 5ª serie).

Donde no hay contradicciones es en la comprensión del comportamiento de Néstor. A pesar de su adhesión instrumental con la escuela y de su facilidad frente al estudio, Néstor se opone a su orden expresivo. Se porta mal en clase, no acepta las normas y presenta problemas serios de indisciplina. Además, es el líder de la clase. Néstor no presenta un discurso anti-escuela. Sabe que le conviene aprovechar su inversión educativa y esta consciencia se manifiesta tanto en sus relatos como en sus prácticas. Sin embargo, transporta los códigos de la calle dentro la escuela. Son estos códigos los que articulan sus relaciones y su comportamiento dentro de la institución escolar.

“Hoy por ejemplo Néstor se giró hacia una niña que se sienta a su lado y le dijo “vete a tomar por culo” y eso no puede ser, claro, porque de ahí a la pelea hay sólo un paso (...) En la clase él es muy petulante, es una de sus características, es un niño cínico, irónico, molesta y después hace ver que no ha sido él, es un listillo, le quita algo al compañero y después disimula, es muy así” (Tutora 5ª serie A. Escuela 1).

“Él tiene un liderazgo fuerte sobre los otros, todos sus compañeros le respetan mucho, y... yo creo que él usa esa fuerza para dominar, por decirlo de algún modo, a los otros. Él y otro son los líderes de la clase. No sé si es por la fuerza, porque es un niño fuerte, no sé si es por este carácter que tiene irónico, juguetón... él es un niño con el que se tiene que tener... mañana, tienes que hacer juegos de cintura, porque si no deja en ridículo a los otros delante de ti, si no le interesa lo que yo explico habla al mismo tiempo que yo, de alguna forma quiere mostrar su autoridad, su fuerza” (Tutora 5ª serie A. Escuela 1).

Néstor, además, sabe perfectamente como **modular su rol** en la escuela y así lo demuestra cuando afirma lo siguiente:

“P. ¿Y tú para qué quieres estudiar, para qué crees que te va a servir? R. a mí me gustaría ser bombero, bueno yo quería ser policía pero de la forma en que están las cosas...con todos los asesinatos que hay y todo, no creo que no, creo que es mejor ser bombero, me gustaría mucho. P. ¿y crees que lo vas a conseguir? R. mmm, si sigo frecuentando la escuela, si... si no pierdo la cabeza, y sigo viniendo a la escuela yo creo que lo voy a conseguir, ahora si empiezo a estar en la calle, sin hacer nada, sin venir a escuela no lo voy a conseguir. Ya veremos, dependerá de eso” (Néstor, 11 años, 5ª serie).

Leandro, en cambio, estudia 8ª serie en la “escuela distante”. Éste es el cuarto año que estudia en la escuela. Empezó en 6ª serie pero este año está repitiendo. Son pocos los profesores de la escuela que conocen las condiciones sociales y la trayectoria educativa de Leandro. Hay que tener en cuenta además que Leandro está en la peor clase de octava serie. A pesar de que el profesorado no reconozca explícitamente que agruparon a los alumnos según su rendimiento escolar, sus relatos así parecen indicarlo.

“De las cuatro octavas del turno de mañana, la C2 [la clase de Leandro] es nuestro mayor problema, todos los profesores tienen problemas con esta clase, es la clase que hace más jaleo, la más conversadora, la más indisciplinada, y además es una clase con mucha división interna, se hacen guetos dentro de la misma clase, hay grupitos muy diferenciados, los alumnos se insultan entre sí, el tiempo entero es pelea, insultos entre grupos... y no aceptan mezcla entre grupos” (Coordinadora pedagógica tarde 1. Escuela 3).

“A ver las clases en general son difíciles y en particular una, la C2. Es una clase muy complicada, los alumnos se pelean entre sí, faltan mucho al respeto al profesor, y entre ellos mismos se faltan al respeto, se pasan la clase hablando, a veces ni se dan cuenta de que el profesor está ahí... esto de modo general” (Profesora de inglés. Escuela 3)

Leandro presenta una actitud de conflicto y rechazo abierto hacia la mayor parte de sus profesores. Considera que todos explican mal y que son pesados. Él se lo pasa bien “poniéndoles nerviosos” y lo que más le gusta es que “le dejen en paz”. Leandro presenta una

actitud escolar de clara resistencia. Es una **resistencia activa** que se opone explícitamente al orden expresivo e instrumental de la escuela. En términos generales Leandro sabe que estudiar es necesario para encontrar un trabajo en el futuro, pero en su día a día no acepta los valores, las normas ni las exigencias académicas de la escuela. Para él no tienen sentido y así lo reconocen tanto su madre como sus docentes:

“En el caso de Leandro, él tiene varios informes de problemas de disciplina, tiene un desinterés total dentro de la clase, él ya fue retenido una vez, el año pasado, varias veces ha habido quejas por parte de los profesores por desinterés en clase, por molestar a los compañeros, por no permitir hacer la clase...” (Coordinadora pedagógica turno de mañana. Escuela 3).

“Leandro es un alumno que está repitiendo octava serie, y es también un alumno poco interesado, yo el año pasado no lo tuve de alumno, pero lo tuve en sexta serie, y ya era un alumno flojo y desinteresado y sigue siendo así. No ha cambiado nada. Yo creo que con todos los profesores, no sólo conmigo. Yo siempre hablo con él, le insisto, que tiene que estudiar, que está repitiendo... pero no cambia” (Profesora de inglés. Escuela 3).

“Yo miro a Leandro, le intento enseñar, le intento ayudar, pero tiene... le faltan conocimientos básicos en algunas áreas, y le falta motivación, él cree que no hace falta estudiar. Yo hablo mucho de eso con él, ya le he dicho que como siga así va a volver a repetir. Ya está repitiendo y yo creo que no ha mejorado prácticamente nada, entonces eso no puede ser, no se puede aceptar. Vamos a ver qué pasa” (Madre de Leandro, 15 años, 8ª serie).

Las disposiciones escolares de Néstor y Leandro, a pesar de sus diferencias y particularidades, muestran la transmisión de los códigos de la calle dentro de la escuela. La violencia de ocio es lo que marca su escenario, lo que condiciona sus disposiciones educativas. A pesar de que su nivel de pobreza familiar no sea de los más acusados, la pobreza se refleja en unos contextos de ocio marcados por la ausencia total de oportunidades, tanto para el desarrollo educativo de los alumnos como para su propio desarrollo personal.

8.6. 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. 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, más intensa, más dramática: la **miseria**.

Los **cuatro 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 menores dentro de su hogar. Dentro de la familia no hay recursos, no hay condiciones para hacer frente a la educación. 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. Sea porque se ven obligados a trabajar en condiciones casi de explotación, sea porque las prácticas “ilícitas” ocupan el centro de sus modelos de relación y acción. Hay que tener en cuenta, además, que ninguno de estos alumnos está estudiando en la “escuela madre” y éste es un aspecto altamente significativo. Tres de los alumnos que forman parte del escenario de ineducabilidad crónica estudian en la “escuela fortaleza” y el último en la “escuela distante”. Este hecho muestra que los efectos más dramáticos de la pobreza también se manifiestan en las escuelas de estos alumnos. 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 para hacer frente a las dificultades existentes 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.

8.6.1. Cuando no hay nada, sólo miseria

Las condiciones familiares de los alumnos que forman parte de este escenario son pésimas. Rozan o entran plenamente en situaciones de miseria. La falta de trabajo, las enfermedades, las ausencias prolongadas de los adultos por trabajo e incluso el alcoholismo y la violencia se combinan y articulan de forma dramática, haciendo desaparecer cualquier oportunidad para el desarrollo del menor.

El caso de **Gerardo** ilustra perfectamente las características generales del ámbito familiar que comparten los alumnos de este escenario. Gerardo tiene 13 años y vive con su madre, su abuela y sus tres hermanas. Tiene dos hermanos más pero no viven con él. Toda la familia vive gracias al Bolsa Escola, aunque a menudo cortan el beneficio porque Gerardo falta mucho a la escuela. Desde hace cinco meses, además, su madre trabaja limpiando en una casa y eso les garantiza cierta estabilidad monetaria. En cualquier caso, no tiene contrato y ella sabe que en cualquier

momento la pueden despedir. La inestabilidad laboral es un problema serio en casa de Gerardo. La falta de dinero hace que a menudo no puedan cubrir las necesidades básicas

“La renta que tenemos es muy, muy justa para pagarlo todo, el agua, la luz.... Nosotros ya estuvimos dos años sin luz...sufrimos mucho... y sin agua estuvimos casi seis años, teníamos que pedir agua en la calle, y no quiero que eso nos pase más...” (Madre de Gerardo, 13 años, 6ª serie).

El padre de Gerardo hace años que se fue de casa. Nadie sabe donde está y no tienen ningún tipo de relación. Durante años vivieron con el compañero de la madre pero bebía y pegaba tanto a Gerardo como a sus hermanos. Ahora mismo se acaba de ir de casa.

“P. ¿Pero no vive con usted [su compañero]? R. no, no, lo mandé fuera, no lo quiero ver para nada, para nada, no hacia nada, sólo beber, coge una garrafa así de grande y se la acaba en cinco minutos, sólo piensa en la pinga [cachaza] P. ¿y qué relación tenía él con sus hijos? R. todo el mundo toma odio de él, todo el mundo... él bebía y se ponía agresivo con todo el mundo, con todos, con su hija [la hermana menor de Gerardo es su hija], con mis otros hijos, conmigo también...Gracias a dios que ya se fue, ya no quiero que esté más en casa, mis hijos tampoco quieren y mi madre tampoco” (Madre de Gerardo, 13 años, 6ª serie).

Las difíciles condiciones de vida, además, se traducen en numerosas enfermedades. La madre de Gerardo tiene depresión desde hace años pero no recibe ningún tipo de tratamiento. Gerardo tiene bronquitis y una de sus hermanas es diabética. El problema es que en el puesto de salud no hay medicinas y ellos no tienen recursos para comprarlos. A esta situación se ha unido recientemente una situación dramática: el hermano mayor de Gerardo, que hacía años que no vivía con ellos, se acaba de suicidar por depresión.

Las relaciones intrafamiliares discurren en medio de conflictos permanentes. Gerardo tiene poco soporte afectivo en su casa y sólo tiene buena relación con una de sus hermanas. No confía en nadie, no puede contar con nadie y no tiene referentes. La relación con su madre circula entre la tensión y la distancia: le tiene rencor por no haber evitado nunca que su padrastro le pegara.

“P. ¿Y qué relación tenías, o tienes con él [con su padrastro]? R. ahora ninguna, por suerte mi madre le echó. P. ¿por qué dices por suerte? R. porque él bebía mucho, siempre bebía, bebía y bebía, y siempre gritaba y pegaba a todo el mundo, era peor que un padre... y mi madre no le decía nada, ¿sabes? Y él hacía todo lo que quería. (...) P. ya. ¿Y tú con tu madre que relación tienes? R. normal. P. ¿normal? ¿Qué quiere decir eso? No sé, por ejemplo ¿le puedes explicar tus problemas, puedes hablar con ella, explicarle tus cosas? R. no, no le explico mis problemas P. ¿y por qué no? ¿Crees que no es comprensiva? R. porque total... mira con mi padrastro yo le decía que no me gustaba, que no quería vivir

con él, y mis hermanas, Juliana y Eliana también, pero ella seguía ¿sabes? Y él siempre nos jodía y ella lo sabía...” (Gerardo, 13 años, 6ª serie).

En este contexto, la madre de Gerardo no tiene ningún tipo de control ni autoridad sobre su hijo. No sabe cómo relacionarse con él, no sabe como hablarse, no sabe como conseguir que le haga caso. No hay recursos, ni estrategias de ningún tipo para acompañar a su hijo. Además desde que la madre trabaja se ha añadido un problema adicional: no ve a su hijo en todo el día y no tiene tiempo material para saber lo que está haciendo ni para hablar con él. Aquí se ilustra perfectamente el efecto de la miseria. El trabajo es imprescindible para poder mantener a la familia y cubrir, como mínimo, las necesidades básicas. El trabajo, sin embargo, unido a la falta de capital social o recursos de otro tipo, limitan claramente el tiempo compartido entre madre e hijo. La incapacidad de satisfacer al mismo tiempo la necesidad de dinero y la necesidad de tiempo es uno de los efectos más dramáticos de la pobreza en este caso.

“Yo hablo con él, pero no sirve de nada, él no me escucha, no habla nada... él no escucha nada de lo que le diga (...) y los otros, no sé si porque son niñas, no son tan cerradas conmigo, y confían en mí, me respetan, pero él no. (...) P. ya. ¿Y entonces tiene muchos problemas para ponerle normas a Gerardo? ¿Está mucho tiempo en la calle? R. Sí, mucho, mucho, antes cuando yo no trabajaba lo podía controlar más, pero ahora no hay manera...” (Madre de Gerardo. 13 años, 6ª serie).

Se trata, en definitiva, de una ausencia total de condiciones para hacer frente a la educación. No hay recursos materiales, no hay acompañamiento, no hay normas, no hay afecto. La carencia se refleja de todas las formas posibles en el ámbito familiar, limitando de forma clara las oportunidades educativas del menor. El resto de alumnos que forman parte de este escenario comparten, en términos generales, las mismas características familiares que Gerardo. Evidentemente, cada caso ilustra unas particularidades propias, pero todos comparten un elemento común: la miseria. La falta de cualquier tipo de condición no sólo para posibilitar el desarrollo educativo del menor, sino incluso para garantizar su desarrollo personal y social.

8.6.2. Continuidades y reproducciones: el riesgo en el centro

La característica común del modelo de ocio de los alumnos que comparten este escenario es el riesgo. En algunos casos el riesgo proviene del desarrollo de actividades ilícitas y del reflejo de la violencia del contexto en las prácticas de ocio. En otros, en cambio, el riesgo proviene del trabajo infantil. En todos los casos, sin embargo, las prácticas, actitudes y relaciones de ocio representan una reproducción o una continuidad de las condiciones familiares. Es decir, contribuyen a reforzar y a ampliar la falta de condiciones para hacer frente a la educación. Veamos un ejemplo para cada caso.

Cassia muestra a la perfección el riesgo de ocio derivado de actividades ilícitas, aunque recientemente se han registrado algunos cambios en sus actividades y prácticas de tiempo libre. Ella tiene 13 años y estudia 5ª serie en la escuela 2. En su casa son aproximadamente 11 personas, contando a la madre de Cassia, a sus hermanos y a algunos sobrinos pequeños. Su madre, sin embargo, no puede asegurar el número exacto de personas que componen la estructura familiar. El padre de Cassia murió hace unos años y por ello la madre cobra una pensión de viudedad. Los únicos recursos de que disponen en casa provienen de la pensión y del Bolsa Escola. Cassia, además, tiene poca confianza con su madre. Ella es, junto con una de sus hermanas, la encargada del trabajo doméstico y reclama constantemente que su madre no haga nada. Cassia no tiene ningún tipo de normas, más allá de no poder llegar muy tarde por la noche, y su madre no tiene ningún tipo de control sobre las actividades que ella realiza durante su tiempo libre.

Frente a esta situación y dada la ausencia de actividades de ocio en su barrio de residencia, Cassia ha desarrollado un modelo de ocio basado en la calle. La mayor parte de su tiempo libre lo pasa en la calle, sin hacer nada, sólo con sus amigos. Algunos de sus amigos usan drogas y el hecho de estar en la calle la sitúa permanentemente frente al riesgo. Los disparos y las peleas son comunes en el espacio donde discurre su tiempo libre. Cassia ha adoptado claramente los códigos de la calle, se reflejan en sus actitudes y sus prácticas, tanto escolares como extraescolares. Sin embargo, hace poco ocurrió un hecho que ha alterado profundamente el modelo de ocio de Cassia: su hermano murió por problemas de drogas. Frente a esta situación, Cassia ha decidido recluirse en casa y dejar de salir. Ha abandonado a sus antiguos amigos, evita la calle y los fines de semana va a la iglesia. Sus nuevas prácticas, sin embargo, no han alterado en absoluto su “cultura de calle”. Se trata, únicamente, de una estrategia para no volver a pasar por una experiencia tan dramática como la que le ha tocado vivir. Esta estrategia es la misma que aplica en la escuela, a pesar de que se distancie, como veremos posteriormente, tanto de sus valores como de sus exigencias.

“P. ¿Y tú madre te controla mucho, te pone muchas normas? R. no, ella lo que más controla es que no esté en la calle, no le gusta, le da miedo, pero por el resto, no, no me dice nada ... Pero a mí ahora tampoco me gusta salir, porque muere mucha gente, cada día muere alguien, y a ella le da miedo y a mí también...Antes yo estaba más en la calle, iba más con los chicos de la calle, pero ahora no, ahora no me gusta, ¿sabes? Yo me sigo encontrando con ellos, pero no estoy así todo el día en la calle sin hacer nada, porque...ya ves lo que le pasa a la gente... prefiero quedarme en casa. Es más seguro” (Cassia, 13 años, 5ª serie).

El modelo de ocio de **Alberto** es muy similar al de Cassia. En su caso también es presenta un cambio radical en las prácticas de ocio. Este cambio, sin embargo, no tiene suficiente fuerza

para alterar los valores, las actitudes y las disposiciones de Alberto tanto dentro como fuera de la escuela. En este caso, además, el cambio no ha sido voluntario. Él también tiene 13 años. En su casa son ocho personas. Él, su padre, su madre y sus cinco hermanos. Su padre tiene trabajo fijo de cerrajero, pero según su madre no se puede contar con este dinero. El padre de Alberto no colabora económicamente dentro del hogar. Su dinero no se destina a la manutención y al cuidado de los hijos. Frente a esta situación, la madre de Alberto sólo cuenta con el Bolsa Escola y con los pequeños trabajos que van surgiendo esporádicamente. El padre de Alberto es alcohólico y violento, tanto con sus hijos como con su mujer. Las relaciones intrafamiliares, por tanto, se caracterizan por un doble modelo. La madre da apoyo y seguimiento a sus hijos en todos los sentidos, el padre en cambio no sólo se desentiende de la evolución de sus hijos, sino que a menudo la dificulta. Las relaciones de Alberto con su padre son pésimas. De hecho, tanto la madre como los profesores de Alberto afirman en sus relatos que ha tenido que vivir situaciones dramáticas dentro de su casa. A pesar de esta afirmación, no sabemos exactamente de lo que se trata. Todos los actores entrevistados dicen que “lo que ha pasado” en casa de Alberto ha marcado su carácter y su forma de ser, sin embargo nadie especifica de qué se trata.

“Ah, hija mía, yo en mi casa ya lo he visto todo, todo, todo, ha habido muchos problemas, muchos, mi marido es un hombre así, de mucha pelea, mucha... en mi casa han pasado muchas cosas, muchas cosas. Todo esto ha afectado mucho a Alberto, mucho” (Madre de Alberto, 15 años, 8ª serie).

Alberto no sólo tiene problemas en su casa. Hasta hace poco tiempo vivía en una *favela* caracterizada por un elevado nivel de violencia. Las prácticas y actitudes de ocio de Alberto estaban plenamente influenciadas por este contexto. Él, como muchos otros de los alumnos entrevistados, pasaba la mayor parte de su tiempo en la calle. Estaba plenamente involucrado en actitudes ilícitas y de riesgo. De nuevo, no sabemos en qué se concretan exactamente estas prácticas de riesgo. En su entrevista Alberto se muestra hermético, no dice nada. Lo único que sabemos es que la situación se volvió tan insostenible que su madre decidió incluso cambiar de barrio.

“Nosotros vivíamos en la *favela*, y era un barracón que nos dejaron los padres de mi marido y ahí empezó aquella pelea de hermanos y también había mucha violencia, y mi hijo estaba a punto de hacer 15 años y yo pensé “No le puedo dejar en este lugar” y no sólo por eso, él estaba llegando a una edad que ya observaba todo lo que pasaba, drogas y todo eso, y peleas de parientes, “que yo te mato” “que la casa es mía”, todas esas cosas ahí, todo el día en la policía, entonces esto no fue bueno para mis hijos, no sólo para el más grande que está en edad adolescente, sino también para los menores que están creciendo, y que no es bueno que vean esto. Alberto iba por muy, muy mal camino. No le podía meter en casa de ninguna manera, todo el día en la calle... y su padre no ayudaba... yo creo que Alberto estaba en la

calle para no estar en casa con su padre... y ahí ya no pude aguantar más, resolví salir, pagar alquiler y dejar el barracón. Ahora es más difícil porque pagamos alquiler pero estamos más tranquilos. Entonces, es un aprieto sosegado” (Madre de Alberto, 15 años, 8ª serie).

Hoy en día Alberto no hace nada en su tiempo libre. El cambio de barrio le ha alejado de sus amigos. Sin embargo, no parece que vaya a durar mucho tiempo. Alberto no tiene absolutamente ninguna motivación. En su nuevo barrio no conoce a nadie y no le gusta nada. Lo único que espera es tener más tiempo libre para poder volver a ver a sus amigos y recuperar sus prácticas habituales de tiempo libre.

“P. ¿Entonces a ti que es lo que más te gusta hacer? R. nada. P. ¿cómo que nada? R. no, no me gusta hacer nada. P. ya. Pero si pudieras escoger ¿qué harías en tu tiempo libre? R. no puedo escoger, aquí no hay nada que hacer P. ya, pero imagina que pudieras hacerlo R. ahhh, bbbb, iría al barrio a ver a mis amigos. Eso es lo único P. ¿no los has vuelto a ver desde que vives aquí? R. alguna vez pero muy pocas P. ¿y eso por qué? R. porque ir hasta allí es complicado. El pasaje del bus no lo puedo pagar y tengo que ir caminando y es un buen tiempo y... cuando voy después me meto en problemas P. ¿con quién? R. con mis padres P. ¿no quieren que vayas? R. no P. ¿y cómo se enteran? R. porque para ir pierdo mucho tiempo para ir y para volver y ya si voy me quedo ahí y después vuelvo a casa así muy tarde, muy tarde y ahí ya empiezan los gritos. P. ya. Y entonces ¿qué harás?, tal vez puedes buscar nuevos amigos aquí R. no, mis amigos son los de allí” (Alberto, 15 años, 8ª serie).

Finalmente, queremos abordar brevemente los modelos de ocio de riesgo por trabajo infantil. Éste es particularmente el caso de **Gerardo**. Gerardo, como explicamos anteriormente, vive en una situación sumamente difícil que se caracteriza, entre otros factores, por la falta de recursos económicos. Esta carencia material es la que condiciona las prácticas de ocio de Gerardo. Frente a la falta de recursos familiares, Gerardo no tiene más remedio que trabajar. Pero su trabajo no es uno cualquiera. Trabaja de recogedor de basura en el centro de la ciudad. Recoge cartón, papel, cristal y otros materiales que después llevar a reciclar. El tipo de trabajo que realiza Gerardo no sólo indica la situación de exclusión en que vive su familia sino que además genera serios riesgos para su salud y para su desarrollo. Gerardo, sin embargo, no tiene otro remedio que “bajar a la ciudad”, sus condiciones de vida le obligan a hacerlo.

“Gerardo algunas mañanas baja a la ciudad [al centro] a recoger [basura] y si no se queda al lado de casa jugando a fútbol... porque hay un campo justo al lado de casa, hay una iglesia con un campo... a él le gusta ir al campo porque allí tiene colegas y cuando tiene que ir a la ciudad [al centro] casi siempre va solo y no le gusta... y a mí tampoco me gusta... pero no hay otra manera...” (Madre de Gerardo, 13 años, 6ª serie).

Los tres casos presentados muestran la ausencia de condiciones de ocio para el desarrollo educativo. Los modelos y prácticas de ocio de los alumnos que forman parte de este escenario no sólo dificultan el desarrollo de prácticas coherentes con los requisitos de la escuela, sino que los alejan claramente de los valores, actitudes y relaciones esperadas por la institución escolar.

8.6.3. La resistencia como la única opción posible

Las disposiciones escolares de los alumnos con ineducabilidad crónica se concretan en la resistencia. Una resistencia, sin embargo, que puede adoptar una doble modalidad. En algunos casos se trata de una resistencia pasiva, de una disociación escolar. Se trata de alumnos que no asumen los compromisos de la escuela porque no pueden. La pobreza les impide entender los medios y fines de la escuela. Pasan por la escuela de forma absolutamente distanciada. Estos alumnos no presentan necesariamente discursos anti-escuela. Simplemente pasan su tiempo en la escuela como podrían hacerlo en cualquier otro sitio. No se sienten identificados con sus valores y normas y no se implican en ninguno de sus órdenes. En otros casos, se trata de una resistencia activa. Son alumnos que no asumen los requisitos de la escuela porque no quieren, que se oponen, abierta y directamente, a las promesas de movilidad social que ofrece la escuela y que niegan las pautas de conducta y los valores propios de la institución escolar. Para ellos, la escuela no tiene sentido. Son alumnos plenamente conscientes de las duras condiciones en que viven, alumnos que viven con absoluta crudeza su situación de pobreza y que frente a ella no entienden de ningún modo el sentido y la utilidad que les puede generar la escuela.

El caso de **Cassia** ilustra la resistencia activa. Ella estudia 5ª serie en el turno de tarde de la escuela 2. Es el segundo año que estudia en esta escuela. Para Cassia, sin embargo, la única utilidad de la escuela es alejarse de los riesgos de la calle. A parte de esto, no hay ninguna otra motivación para asistir a clase. No le interesa el estudio, no acepta las normas, no cumple los requisitos ni las exigencias académicas. Se opone directamente a las demandas escolares. Para Cassia, lo mejor de los profesores es que “pasen de ella”, que no le digan lo que tiene que hacer, que no la “molesten”. Ella tiene claro que va a la escuela para no estar en la calle, pero a partir de ahí no tolera que le exijan nada más.

“P. ¿Y qué me dices de tu comportamiento en clase? ¿Qué te dicen los profesores? R. nada. Antes me estaban mucho más encima, pero ahora ya pasan de mí por suerte. P. ¿Como que pasan de ti, por suerte...? R. pues eso, yo no me esfuerzo mucho... no estudio mucho... y al principio de curso, los profes me estaban todo el rato encima, que si esto, que si aquello, que si me preguntaban cosas, era un palo, pero ahora ya pasan de mí, ya no se meten conmigo, ellos dan la clase y se van y me dejan tranquila P. ¿Y a ti te parece bien, no crees que deberían estar un poco más encima de ti? R. ¿qué dices? No, no que va! no los soporto

cuando me empiezan a decir que haga esto o lo otro... porque yo cuando quiera ya lo haré, no soporto que me estén encima... prefiero que me dejen..." (Cassia, 13 años, 5ª serie).

Y parece que Cassia está consiguiendo sus objetivos. Frente a la falta de estrategias pedagógicas de la escuela para hacer frente a sus dificultades y a su falta de implicación, la solución es la marginación. Cassia es considerada una mala estudiante por todos sus profesores. La falta de esfuerzo y la falta de motivación es un lugar común en los relatos de los docentes para explicar su actitud escolar. El profesorado, sin embargo no sabe como hacer frente a esta situación. La única respuesta que pueden darle es la que ella más ansía: omitirla, prescindir de ella. Hay que resaltar, además, que Cassia forma parte de la "clase de los malos" y, consecuentemente se le atribuyen las mismas etiquetas y estereotipos que a todo el grupo. A pesar de que ella, efectivamente, se porte mal y no estudie, poco importa la realidad. El estereotipo, el estigma, es mucho más fuerte.

"P. ¿Cómo describirían sus condiciones de vida? R2. La verdad es que no lo sé, pero si me tengo que guiar por lo que hace ella en la escuela te diría que hábitos no tiene ninguno, es una alumna sin ningún interés por el estudio, una de las peores de la clase, no hace nada, no respeta a nadie...P.¿y cómo se porta en clase? R1. ¿Cómo se porta? Fatal. No hace nada. Absolutamente nada. Es una alumna absolutamente pasiva, no tiene ningún interés... Está es una clase muy mala, todos los alumnos son muy alborotados, se pasan el día gritando... R2. es muy mala alumna, mal educada, poco participativa... no puedes decirle nada, es mejor no tratar con ella. P. ¿A qué se refiere? R2. ella no quiere nada de la escuela, así que es mejor dejarla... si no le dices nada, ella no te molesta, se queda allí en su rincón, sola, haciendo sus cosas, hablando con algún compañero... pero si te diriges a ella... empieza a insultarte, a tratarte mal... y yo no estoy dispuesta a pasar por eso... a principio de curso lo intenté, pero ahora ya no, si no quiere estudiar que no estudie, yo no la voy a obligar, pero tampoco me voy a enfrentar a ella, ¿sabes? al final la que lo pasaba mal era yo, y por eso ya no paso. ¿Qué no quiere estudiar?, pues que se quede allí en su rincón sin hacer nada, ya veremos qué pasa a final de curso" (Profesoras de historia e inglés. Escuela 2).

Alberto y Gerardo presentan un modelo de resistencia basado en la disociación. Ambos estudian en la escuela 3 por primer año, pero Alberto estudia 8ª serie y Gerardo 6ª. Alberto tiene serios problemas de aprendizaje, porque no está alfabetizado. Él estudia por la tarde pero por la mañana participa en el proyecto de alfabetización que existe en la escuela. Mejora poco porque no está interesado. Según su profesora está como ausente. Su elevado nivel de dificultad y el poco tiempo que lleva en la escuela, le generan una actitud de distancia respecto a sus compañeros. No se relaciona con nadie y no pretende hacerlo. Alberto no hace nada en la escuela. Aunque tampoco se opone a ella explícitamente. No le interesa la oposición frontal. Prefiere pasar desapercibido.

“Él en clase está completamente aislado, no le gusta relacionarse con nadie y es curioso porque prefiere sentarse al lado de los alumnos más buenos de la clase, al lado de los más tranquilos, pero no le gusta trabajar en grupo, no le gusta estar con los otros, yo creo que está dificultad que tiene tan grande le hace distanciarse del resto, le hace sentirse diferente, ¿sabes? Porque él es el alumno de la clase con más dificultad y eso lo sabe tanto él como el resto” (Profesora de portugués. Escuela 3).

“P. ¿Y qué relación tiene con usted? R. Al principio fue un poco complicado, porque él no quería hacer nada, le costaba mucho relacionarse, era muy cerrado, incluso el primer día cuando le pregunté como se llamaba él me dijo que daba igual, que le llamara de cualquier manera. Entonces al principio fue un poco complicado, pero ahora que lo conozco más, que sé cuáles son sus problemas, la relación es mucho mejor, también desde que empezó con la clase de alfabetización se abrió más, puso más interés, yo también estoy más próxima de él...” (Profesora de portugués. Escuela 3).

Alberto no tiene ninguna expectativa en relación al estudio. Va a la escuela porque lo tiene que hacer. Ese es su único compromiso con la escuela: asistir a clase. Y es que, de hecho, las dificultades de aprendizaje de Alberto son tan acusadas que es difícil que pueda aprovechar su paso por la escuela. Las dificultades que existen en su ámbito familiar y las particularidades del modelo de ocio desarrollado por Alberto impiden claramente mejorar esta situación. No hay recursos materiales, no hay recursos afectivos, no hay actividades educativas. No hay nada que pueda contribuir a disminuir su elevado nivel de dificultad. En este contexto, Alberto presenta una disposición escolar claramente basada en la **disociación**. No entiende lo que le pide la escuela, no puede cumplir sus requisitos. Alberto ha perdido toda esperanza de mejora. No cree que su futuro se vaya a alejar de sus condiciones presentes y por eso la educación no tiene sentido.

“P. ¿Y tus notas cómo están? R. mal P. ¿Mal? ¿Y eso por qué? R. no sé porque si, están mal P. ¿pero a ti te gusta estudiar? R. no P. ¿No crees que te va a servir para el futuro? R. no, no lo creo P. ¿y entonces por qué vienes a escuela? R. porque no puedo hacer otra cosa, porque mi madre no me dejaría hacer otra cosa. P. ¿pero a ti que te gustaría hacer? R. no sé, me da igual, cualquier cosa. P. ¿de qué te gustaría trabajar? R. No sé, de algo que me de para vivir” (Alberto, 15 años, 8ª serie).

Gerardo también presenta una actitud escolar basada en la disociación pero en su caso hay ciertos elementos muy característicos. La situación de Gerardo es claramente de imposibilidad. No puede asumir lo que le propone la escuela. Su vida cotidiana está demasiado alejada de la vida de la escuela. Y esta distancia se refleja en la relación con sus compañeros. Gerardo está estigmatizado en clase por causa del trabajo que realiza y por eso ha decidido no ir a la escuela. No se siente representado junto a sus compañeros. Al contrario, le recuerdan constantemente su

nivel de pobreza, le hacen sentir que el espacio escolar no es su espacio. Lo dramático de la situación de Gerardo es que él presenta adhesión hacia la escuela. Afirma que si no fuera por los compañeros iría a la escuela cada día y reconoce el valor de la educación para su futuro. Sus profesores, además, reconocen que cuando va a la escuela se porta bien y que a pesar de tener ciertos problemas de aprendizaje no causa ningún problema de disciplina. La disociación escolar de Gerardo es un efecto brutal de la pobreza. Un efecto que le imposibilita ni siquiera asistir a la escuela, que elimina todas sus posibilidades de desarrollarse en un medio que se le presenta sumamente ajeno y hostil. De hecho, fue muy difícil conseguir entrevistar a Gerardo porque casi nunca asistía a la escuela.

“Gerardo falta mucho a la escuela, casi ni le ves, falta mucho, mucho, mucho, su gran problema es ese, y yo ya le he preguntado varias veces por qué falta tanto, pero nunca tiene una justificación, siempre me da excusas. En cuanto a notas tiene una R, regular, le cuesta mucho hacer las actividades, tienes que estarle muy encima para que lo haga, pero como no viene, es imposible tenerle un control o un seguimiento, siempre va atrasado respecto a los otros, por causa de la falta a clase. Es un gran problema. Además es un alumno muy tímido, muy callado, se sienta detrás de todo, tienes que insistirle mucho para que hable, para que participe. Pero es un problema, porque falta mucho, mucho a la escuela y es difícil poder hacer un trabajo seguido con él, a mí me gustaría poder solucionarlo de algún modo, porque es muy buen chico, cuando está en la escuela se interesa, lo intenta, podríamos sacar provecho, podría aprender, pero al faltar tanto es imposible” (Profesora de portugués. Escuela 3).

“P. ¿Y qué haces por la tarde? R. voy a la escuela P. Bueno, de vez en cuando, ¿no? Ahora hacía una semana que no venías...R. sí, bueno... de vez en cuando (...) P. ¿Y eso de no ir a la escuela ya lo hacías antes, antes de venir a esta escuela? R. no, antes iba a escuela. P. ¿ah sí? Entonces es una cosa actual, no es que siempre hayas faltado... R. no, es sólo ahora, antes nunca faltaba, sólo faltaba cuando estaba enfermo o a veces cuando tenía que ir a la ciudad por la mañana pero era muy poco porque iba por la tarde. P. ¿y entonces qué ha pasado? ¿no te gusta la escuela? R. mmm, no sé, la escuela sí, pero no me gusta venir P. ¿pero por qué, por los profesores, por los compañeros, porque es muy diferente? R. no, los profesores no, la profesora de portugués me gusta mucho, algunos no, pero otros me gustan mucho P. entonces qué, ¿los compañeros? R. sí P. ¿qué pasa no os lleváis bien? R. no, porque... porque... ellos me ponen notes, como saben que yo voy a la ciudad me dicen que soy un recoge mierda y no se quieren sentar a mi lado, y se creen que ellos son mejores...P. ¿qué me dices? ¿Pero y eso por qué? R. no sé, porque son gilipollas, porque se creen mejores P. ¿pero te lo hacen solo a ti? R. Si, porque ellos no van a la ciudad, no hay nadie de mi clase que lo haga, y dicen que soy un sucio, y que recojo mierda, y me escriben notes...” (Gerardo, 13 años, 6ª serie).

8.6.4. El caso de Talita

Talita tiene 15 y estudia 6ª serie en la escuela 3. Entró en la escuela el año pasado y este año está repitiendo curso por infrecuencia. El año pasado ni siquiera entraba en la escuela. Se encontraba con sus amigos en la puerta y se iban a pasar la tarde a la plaza. Talita no entiende para qué le puede servir estudiar y se opone explícitamente a todo lo que le promete la escuela. Y es que las que condiciones familiares, escolares y sociales de que dispone Talita hacen difícil que pueda encontrar sentido al estudio.

En su escuela no tiene ningún tipo de relación afectiva con el profesorado. Hace poco tiempo que se conocen y su relación es absolutamente distante. Ninguno de sus profesores conoce sus condiciones de vida y todos afirman que si no aprueba es por desinterés. Consecuentemente, la dan por un “caso perdido”. La reflexión de sus profesores es la siguiente: si no estudia es porque no quiere y nosotros no podemos hacer nada frente a su falta de voluntad. Las reflexiones docentes sobre los problemas escolares de Talita se basan en el desconocimiento y en las generalizaciones. Discurren **entre la omisión y el etiquetaje**.

“Ah!!!! Talita es una alumna totalmente desinteresada, totalmente! No tiene ningún interés por la escuela, ninguno, ninguno. Yo no sé cuál es su problema, no sé si es del grupo de los que no sabe leer, no sé si tiene problemas personales... no sé, no sé lo que le pasa pero no es una alumna totalmente desinteresada... mira ahora te enseñaré sus notas... en todos los campos NO [suspendido], en todos, comportamiento, pruebas, actividades, ejercicios... ella no hace nada, no hace los ejercicios, se niega completamente. Y además está con un grupo de chicas que no hace nada, absolutamente nada (...) Talita nada de nada, no hace nada. No hace ninguna actividad, no le gusta participar, se niega a leer, se niega a hablar... es una alumna difícil” (Profesora de historia. Escuela 3).

El problema de Talita, sin embargo, es que no está alfabetizada a pesar de que va a la escuela desde los 6 años. Utilizando la terminología de Inés Aguerrondo (1993) podemos afirmar que Talita ha sufrido un proceso de **“marginación por inclusión”**. Es decir, ha permanecido en el sistema educativo sin conseguir los conocimientos y las bases instrumentales básicas, sin aprender ni siquiera las habilidades más esenciales. Talita tiene serios problemas de lecto-escritura, a pesar de que pocos de sus profesores son conscientes de ello y de que a ella misma le cueste reconocerlo.

“Ella tiene una letra linda, pero es como si tuviera... es como si fuera un decorado, un dibujo, porque no entiende nada de lo que escribe, no sabe descodificar el significado de lo que escribe. Entonces, ella copia muy bien pero no entiende nada. Es como un enigma” (Coordinadora pedagógica tarde2. Escuela 3).

Paralelamente, Talita vive unas condiciones familiares muy duras. Vive con su madre y con sus dos hermanos menores. Su principal fuente de renta es el Bolsa Escola, aunque la madre complementa este dinero con los trabajos que va encontrando en el mercado informal. Para la familia de Talita el Bolsa Escola es fundamental, gracias al programa consiguen comer cada día.

“Antes pasábamos muchas dificultades, había días que no tenía ni para comprar pan ni leche, ¿sabes? y ahora eso como mínimo lo tengo asegurado” (Madre de Talita, 15 años, 6ª serie).

“Antes mi madre a veces no tenía condiciones ni para comprar el pan, y ahora tiene este dinero que es para que nosotros estudiemos y para comprar lo básico, ahora por ejemplo tenemos leche cada día y antes no” (Talita, 15 años, 6ª serie).

Cuando Talita tenía cinco años su padre desapareció. Frente a la falta de recursos con que se encontró la madre para hacer frente al alquiler se fueron a vivir con los abuelos, después pasaron un tiempo en casa de unos amigos y finalmente fueron a vivir con el nuevo compañero de la madre. El padrastro de Talita le pegaba tanto a ella como a sus hermanos, pero su madre no pudo o no supo hacer nada para arreglarlo. Estos hechos no sólo han condicionado la forma de ser de Talita sino que además han marcado la relación que tiene con su madre. Una relación basada en la distancia y la desconfianza.

“Ah no, yo no le explico mis cosas, qué va!!!! No, no, no lo entendería... P. ¿Pero te llevas bien con ella? R. bueno... normal, no es como en otras familias que la gente se pega, a mí mi madre por suerte nunca me ha pegado, ella no... pero... tampoco me ha defendido nunca... ella... no sé... me llevo normal con ella, lo que está claro es que no somos amigas. P. ¿Y qué es lo que valoras más de tu madre? R. ahhhh,, lo que más valoro es que ella me da consejos... no es como otros que lo arreglan todo con las manos, ella es mucho de conversar. Eso sí que lo tiene. Mi madre nunca me ha pegado P. ¿y qué es lo que menos te gusta? R. pues... eso que me ponga tantas normas y que... no sé... que no me defienda. P. ¿qué quiere decir que no te defienda? R. no sé, eso... que... bueno, a veces la he necesitado y... no sé... ella no ha estado allí” (Talita, 15 años, 6ª serie).

Su madre es consciente de esta situación e intenta acercarse a su hija, hablar con ella y acompañarla. Sin embargo, no lo consigue, no sabe cómo aproximarse a su hija y sobre todo no sabe cómo hacer efectivas sus normativas. Talita no acepta ningún tipo de normas por parte de su madre. Y su madre no sabe como reestablecer el control.

“Ella está muy agresiva, está con un comportamiento muy malo, tanto en la escuela como conmigo, no acepta ninguna norma, no respeta nada, está muy complicada. P. ¿y usted cuál cree que es la causa? R. no lo sé hay un poco de todo, los amigos, la edad, ahora tiene 15 años, está en plena adolescencia, lo que más le gusta es estar con los amigos, no soporta

que le pongan normas, está muy rebelde... yo creo que es eso... y también todo lo que ha pasado en casa... no sé, yo creo que le ha juntado un poco todo... y yo no sé que hacer” (Madre de Talita, 15 años, 6ª serie).

La situación familiar de Talita se refleja claramente en sus prácticas de ocio. La ausencia de recursos familiares, tanto económicos como afectivos y normativos, hacen que Talita se pase el día en la calle. No hace nada, sólo estar con sus amigos, bebiendo, fumando y hablando en la plaza. Sus prácticas de ocio son totalmente ilícitas. De hecho, el año pasado pasó la mayor parte de su tiempo, tanto escolar como extraescolar, en la calle con sus amigos. La madre de Talita no tenía ni la menor idea.

“Qué va!!! Mi madre no tenía ni idea, sólo se enteró al final, cuando la avisaron desde la escuela y ya no lo puede esconder... pero al principio yo le decía que venía a clase y no iba, me encontraba con los amigos a la hora de entrada y nos íbamos por ahí. (...) Y la hostia, cuando mi madre lo descubrió al final de año, ella se enfadó un montón, yo no sabía como mirarla, al principio le dije que era todo mentira, que se lo habían inventado todo los profesores, y casi me creyó [risas], pero al final nada, se fue ha hablar con la escuela y allí acabó” (Talita, 15 años, 6ª serie).

Si Talita no va a clase, sin embargo, no es porque haya asumido sus dificultades de aprendizaje, es porque no quiere hacerlo. Se resiste a aceptar lo que le ofrecen desde la institución escolar. Este año, sin embargo, ha decidido volver a estudiar. No quiere volver a repetir y por eso va a la escuela. Además en la escuela están sus amigos y eso representa la única motivación para ir a clase. No le gustan las asignaturas, no estudia, no atiende en clase y no acepta el rol del profesorado. Talita se resiste a aceptar algo que no encaja en su mundo. Un mundo marcado claramente por la pobreza. Los relatos que siguen muestran claramente la actitud de resistencia de Talita. Una actitud totalmente activa y explícita. Una actitud que muestra tanto su oposición a la escuela como las causas que ella esgrime para explicar a esta oposición: si no acepta el orden moral y expresivo de la escuela es, según Talita, porque no le interesa, porque no le ofrece nada con sentido. En su imaginario, por tanto, no se trata de no poder asumir lo que le pide la escuela, sino de no quererlo aceptar.

“P. ¿Y cuáles son las cosas que te gustan y no te gustan de esta escuela? R. lo que más me gusta son los colegas, yo aquí tengo un montón de colegas, si no fuera por eso... pero a los profesores no los soporto... son muy pesados, eso es lo peor. Todo el día te están encima” (Talita, 15 años, 6ª serie).

“P.¿ Y tú como te portas en clase? R. Bueno, depende, es eso, yo en las clases que están bien y que nos explican cosas interesantes estoy ahí callada, escuchando, pero cuando llegan ahí con su rollo y te empiezan ha hablar de cosas que no te enteras de nada, ahí

desconecto y me pongo a mi rollo, a veces ni siquiera me pongo a hablar con los otros, a veces sí [risas] pero no siempre, a veces sólo estoy ahí con mis cosas...” (Talita, 15 años, 6ª serie).

“P. ¿Y siempre te ha pasado lo mismo? ¿Nunca te ha interesado la escuela? R. No que va! Cuando era más pequeña me iba super bien. En la primera escuela que estudié sólo tenía sobresaliente y notable, nada más... pero ahí era más pequeña, ¿sabes? Y no pensaba por mí misma, hacía lo que me decían y punto y ahora he visto que las cosas no son tan fáciles como dicen, ¿sabes? Porque yo si quiero estudio inglés y lo apruebo pero y después ¿qué? ¿Qué hago con el inglés? Nada” (Talita, 15 años, 6ª serie).

Las expectativas de Talita, su visión del futuro, no pasan de modo alguno por la escuela. De hecho, Talita no tiene ninguna expectativa de movilidad social. Sabe perfectamente que sus oportunidades están marcadas por la pobreza.

“A ella le falta mucho interés, yo tengo que buscar una manera de trabajar este interés, este interés para estudiar, para ser alguien en la vida. Cuando tú le preguntas de qué le gustaría trabajar, o qué le gustaría ser, te dice que nada, que no le gusta estudiar, que no le va a servir para nada. Ella no tiene ninguna expectativa, no cree que vaya a cambiar su lugar en la vida” (Madre de Talita, 15 años, 6ª serie).

Y es que cuando nada acompaña, cuando no hay condiciones de ningún tipo, cuando la pobreza es tan profunda, es prácticamente imposible vislumbrar un futuro que se aleje de las circunstancias presentes. Cuando la familia está marcada por la carencia, el ocio por el riesgo y la escuela por las distancias no hay opción para desarrollar un compromiso frente a la educación. No hay opción para aprovechar la inversión educativa. Y, evidentemente, no hay opción para que esta inversión educativa sea la clave de un futuro alejado de la miseria. Frente a una situación de ineducabilidad crónica parece necesaria la intervención paralela de diversas políticas económicas, sociales y educativas no sólo para garantizar el desarrollo educativo sino sobre todo para garantizar el desarrollo personal de numerosos menores que viven en un mundo marcado de forma extrema por la pobreza.

9. Conclusiones

El último capítulo de la tesis doctoral presenta las principales conclusiones del proceso de investigación y sintetiza sus principales resultados. Asimismo introduce una reflexión sobre las principales aportaciones que, desde nuestro punto de vista, se derivan tanto del planteamiento como de los resultados de la investigación. El capítulo se divide en dos grandes apartados. El primero discurre sobre la propuesta de investigación que ha orientado el trabajo realizado en la tesis doctoral. Específicamente explica las ventajas que, a nuestro parecer, se derivan del análisis pluriescalar de la política educativa y justifica la necesidad de adoptar esta aproximación para abordar el objeto de estudio de esta investigación. El segundo reflexiona sobre la propuesta analítica, las hipótesis de investigación y los resultados del trabajo empírico. Este apartado recoge los principales límites y omisiones que comparten la agenda educativa global y las políticas educativas focalizadas y analiza las relaciones entre pobreza, educación y educabilidad. Paralelamente, presenta las principales aportaciones que, desde nuestro punto de vista, se derivan del estudio de las relaciones entre educación y pobreza y muestra los diversos efectos de la pobreza sobre la educación derivados del proceso de investigación.

9.1. El análisis pluriescalar de la política educativa

El objetivo de este trabajo de investigación ha sido analizar las relaciones entre educación y pobreza a partir de un **triple enfoque: global, nacional y local**. Desde nuestro punto de vista, este triple enfoque nos ha permitido romper dos tendencias que a menudo dominan el análisis de la política educativa contemporánea: el “hiperglobalismo” y el “nacionalismo metodológico”. Los enfoques hiperglobalistas consideran que la globalización erosiona la capacidad de acción y decisión de los estados nacionales y, por consiguiente, analizan la política educativa teniendo en cuenta casi exclusivamente las propuestas de los organismos internacionales. Los enfoques basados en el nacionalismo metodológico analizan los efectos de la globalización con cierto escepticismo y consideran que no es necesario alterar en absoluto los modelos de análisis “tradicionales”. El estado nación se sigue considerando la unidad de análisis principal para estudiar la formación de la política educativa contemporánea. Entre estos extremos, se sitúa una posición reflexiva que analiza de forma simultánea el rol de diferentes escalas en la formación de la política educativa contemporánea. Nos referimos, en particular, a los análisis realizados por Roger Dale y Susan Robertson (Dale, 1997, 1999, 2000; Robertson et al., 2002; Robertson y Dale, 2003; Dale y Robertson, 2007), dos autores que han jugado un papel central en la

constitución de una nueva propuesta teórica y metodológica para analizar el papel de la política educativa en un contexto de globalización.

El trabajo de investigación que hemos realizado se encuadra dentro de la propuesta de análisis que presentan Dale y Robertson. Desde nuestro punto de vista la propuesta de los autores es sumamente sugerente para abordar nuestro objeto de estudio ya que permite analizar de forma simultánea el rol de diferentes actores y de diversas escalas en la construcción de las relaciones entre educación y pobreza.

Efectivamente, en la actualidad es necesario ir más allá de la escala nacional para entender las prioridades educativas. Como hemos mostrado a lo largo de este trabajo de investigación, la prioridad dada a la educación en la lucha contra la pobreza no se puede entender al margen de los procesos de transformación generados a **escala global**. La globalización transforma las condiciones de reproducción del régimen capitalista y, por consiguiente, altera la naturaleza de los problemas que debe afrontar el estado nación (Dale, 2000). Este proceso modifica el rol atribuido a los sistemas educativos, transforma su mandato. Es decir, las funciones y prioridades del sistema educativo están crecientemente configuradas por la necesidad de dar respuesta a los nuevos desafíos generados por la globalización; se definen “en nombre de la globalización”. Asimismo, la globalización repercute sobre la capacidad y la gobernabilidad de los sistemas educativos nacionales. Por una parte, altera la autonomía y los márgenes reales del estado para conducir al sistema educativo hacia los objetivos que define cada mandato. Por otra, modifica los procedimientos para conseguir los objetivos deseados, es decir, los sistemas de gestión y coordinación de la política educativa. El proceso de globalización incrementa enormemente la importancia de los organismos internacionales en la regulación y la financiación de la educación y, por tanto, aumenta la complejidad de los procesos de regulación, gestión y organización de los sistemas educativos (Robertson et al., 2002).

Los cambios económicos y políticos generados por la globalización, por tanto, invitan a ir más allá de la escala nacional para entender tanto los procesos de elaboración de la política educativa como el propio mandato de la educación. De hecho, la relación entre educación y pobreza establecida bajo la “nueva” agenda de desarrollo se caracteriza por tener una naturaleza global. Y esta naturaleza global se debe precisamente a dos motivos: por una parte, se trata de una agenda que se define más allá de las particularidades nacionales y que se articula a partir de las recomendaciones de organismos internacionales y otros agentes que actúan a escala supranacional o internacional; por otra, se trata de una agenda que pretende dar respuesta a los retos generados por el proceso de globalización; se define como la mejor estrategia para conseguir el crecimiento económico, la estabilidad social y el desarrollo nacional.

La importancia de la escala global, sin embargo, no puede conducir a la omisión de la **escala nacional y/o regional**. Tal como planteamos al inicio de la investigación, el proceso de globalización no se puede entender como una imposición de políticas idénticas a nivel mundial. Tampoco se puede presuponer que las mismas agendas y prioridades de acción generarán las mismas repercusiones independientemente del lugar de aplicación. Desde nuestro punto de vista, la globalización no se puede equiparar con un proceso de homogeneización o imposición. Al contrario, se trata de un proceso complejo, que actúa a partir de mecanismos diversos y que genera impactos tanto diferentes como desiguales.

El trabajo de investigación que hemos realizado en la tesis doctoral pone de manifiesto la necesidad de analizar como las agendas globales son recontextualizadas en contextos nacionales (Robertson et al., 2002). Efectivamente, como hemos visto para el caso de América Latina, la adopción de las recomendaciones de la agenda educativa global y la aplicación generalizada de las políticas educativas focalizadas no se debe sólo a los cambios generados en la escala global y a las recomendaciones del BM. Paralelamente, responden a las propias particularidades de los países de la región. Es decir, a sus características económicas, sociales y políticas. Sin contemplar dichas particularidades nacionales y regionales no se puede entender el grado de influencia y repercusión que ha tenido la agenda global en la definición de las políticas educativas aplicadas en la región.

Asimismo, el análisis realizado para América Latina demuestra que la imposición es sólo uno de los mecanismos de influencia externa sobre las políticas educativas nacionales (Dale, 1999). De hecho, la agenda educativa global de lucha contra la pobreza no implica mecanismos de imposición directa por parte de los organismos internacionales y, sin embargo, ésta ha sido adoptada, explícita o implícitamente por numerosos países del sur y especialmente por los países latinoamericanos. Como hemos argumentado a lo largo de la tesis, el efecto de la agenda global sobre las políticas nacionales pasa por mecanismos mucho más sutiles que la imposición, entre los que destaca especialmente la diseminación. Es decir, la propuesta para adoptar la agenda global se basa en el argumento de que es la mejor opción para luchar contra la pobreza y conseguir el desarrollo nacional. El fuerte componente normativo que acompaña a la agenda global de lucha contra la pobreza es uno de los motivos para entender su generalización. Cuando la inversión educativa en los colectivos pobres se presenta como la mejor opción no sólo para reducir el nivel de pobreza de dichos colectivos, sino sobre todo como la mejor estrategia para afrontar los retos generados por la globalización y para estimular el desarrollo nacional; cuando los organismos internacionales, y especialmente el BM, recomiendan la adopción de esta agenda como garantía para acceder a nuevas fuentes de financiación; cuando las recetas previas de cuño neoliberal han demostrado su fracaso no sólo para reducir la pobreza sino incluso para

garantizar el crecimiento y la estabilidad, la adopción de la nueva agenda se presenta como la mejor, sino como la única, solución.

En definitiva, siguiendo la propuesta de Daniel Bell podemos afirmar que “en circunstancias de acelerada globalización, el estado-nación se ha hecho *demasiado pequeño* para los grandes problemas de la vida, y *demasiado grande* para los pequeños problemas de la vida” (Bell, 1987; citado en: Giddens, 1990: 65). Es decir, el estado-nación deja de ser un marco de análisis suficientemente explicativo por sí sólo para comprender la formación y aplicación de políticas educativas en un contexto de globalización. En este sentido, el estado se ha hecho “demasiado pequeño”. Al mismo tiempo, no obstante, las políticas educativas siguen dependiendo en gran medida de las características de los estados nacionales, de sus necesidades y sus prioridades. En este sentido, el estado sigue siendo “demasiado grande” como para excluirlo del análisis. La propuesta de investigación que hemos desarrollado en la tesis doctoral se ha basado precisamente en la concepción del estado como un marco de análisis insuficiente pero absolutamente necesario para entender las prioridades educativas contemporáneas. Para ello, ha pretendido articular la escala global con la escala nacional para entender la formación, aplicación y concreción de la agenda educativa de lucha contra la pobreza.

Nuestra propuesta de análisis, sin embargo, no concluye en la escala nacional. Dada la particularidad de nuestro objeto de estudio no es suficiente detenernos en dicha escala. Y no lo es precisamente por la forma como se han diseñado las relaciones entre educación y pobreza a escala global. Como hemos visto a lo largo de la tesis doctoral, la agenda global de desarrollo atribuye un papel central a la inversión educativa de los individuos pobres y, en concreto, al aprovechamiento que tales individuos hagan de su inversión. Es decir, el tipo de relación entre educación y pobreza que propone la agenda global pretende actuar exclusivamente a nivel individual, entendiendo que es en este nivel donde se encuentran las causas (y las soluciones) de la pobreza. Según el BM –agente dominante en la creación y difusión de la agenda global de desarrollo- incrementar el nivel educativo de los pobres, permitirá aumentar su “capacidad” para participar en el proceso de desarrollo y de crecimiento nacional. Bajo esta lógica, se sobreentiende que la causa de la pobreza recae en la falta de recursos, capacidades o aptitudes de los propios pobres para invertir en educación y aprovechar su inversión educativa.

El tipo de relación entre educación y pobreza que construye la agenda global de desarrollo hace que el estudio de sus límites no se pueda abordar sin considerar los contextos específicos en que se localizan las relaciones entre educación y pobreza. Desde nuestro punto de vista, realizar un **análisis empírico** de los límites de la agenda global y de las políticas focalizadas requiere descender a la **escala local**, precisamente para explorar las interacciones entre educación y pobreza y analizar tanto los posibles efectos de la inversión educativa en la reducción de la

pobreza como los posibles efectos de la pobreza sobre las posibilidades de inversión educativa. Dicho de otro modo, nuestra propuesta de análisis no se ha limitado a explorar los límites de la agenda desde un punto de vista teórico. Tampoco se ha limitado a analizar los límites de las políticas focalizadas desde un punto de vista técnico, de diseño o de implementación. Lo que ha pretendido es estudiar sus limitaciones y omisiones a partir de las realidades locales donde, en definitiva, la agenda y las políticas focalizadas pretenden actuar.

El trabajo que hemos desarrollado, por tanto, no sólo ha permitido analizar cómo se construyen las relaciones entre educación y pobreza a escala global y cómo repercuten en las prioridades de política educativa a escala nacional. Simultáneamente ha permitido explorar los límites y omisiones de esta agenda a escala local, a partir de las realidades cotidianas de numerosos niños, jóvenes y adolescentes pobres que en su día a día viven los límites de la inversión educativa para salir de su situación de pobreza. Hay que tener en cuenta, además, que a pesar de que los alumnos pobres sean el centro del análisis no es posible analizar las relaciones entre educación y pobreza únicamente desde sus puntos de vista (Dubet y Martuccelli, 1998). Por ello, el análisis empírico a escala local ha incluido a las familias y docentes de los alumnos y ha explorado los contextos sociales, residenciales, escolares y familiares donde se localizan las relaciones entre educación y pobreza. La inclusión de la escala local en el análisis es, desde nuestro punto de vista, una aportación adicional de la investigación.

En definitiva, el triple enfoque del análisis, global, nacional y local, constituye desde nuestro punto de vista, una aportación significativa al estudio de las relaciones entre globalización y educación en la medida que permite incorporar el papel de diferentes escalas en el análisis de la política educativa y, consecuentemente, consigue superar el reduccionismo existente tanto en las aproximaciones escépticas como en las hiperglobalistas.

9.2. Los efectos de la pobreza sobre la educación y la importancia de la educabilidad

Las hipótesis de investigación que hemos planteado en la tesis doctoral se han orientado a concretar los límites de la agenda educativa global de lucha contra la pobreza y de las políticas educativas focalizadas. Asimismo han pretendido concretar los diversos impactos de la pobreza sobre la educación. Desde nuestro punto de vista, la principal omisión de la agenda y de las políticas focalizadas es la falta de consideración de los efectos de la pobreza sobre la educación. Tanto la agenda educativa global como las políticas educativas focalizadas ignoran el contexto socioeconómico y educativo en que se localizan las relaciones entre educación y pobreza y presuponen que cualquier inversión educativa tendrá éxito independientemente del contexto

social, económico e incluso escolar en que se lleve a cabo. Creemos que la aportación de nuestras hipótesis y del trabajo de investigación que de ellas se deriva no sólo ha permitido mostrar de forma empírica las omisiones de la agenda global y de las políticas focalizadas, sino que sobre todo ha hecho posible sistematizar los múltiples impactos de la pobreza sobre la educación.

Diversos analistas latinoamericanos han empezado a apuntar recientemente la importancia de contemplar los efectos de la pobreza sobre la educación y no sólo la relación inversa. Los trabajos realizados por López y Tedesco (López y Tedesco, 2002; López, 2004) sobre las condiciones de educabilidad son especialmente significativos en este sentido y muestran la necesidad de mejorar las condiciones escolares y sociales de los estudiantes pobres para poder desarrollar de forma exitosa sus prácticas educativas. Asimismo, autores como Rivero (1999b; 1999a; 2000) han sugerido la necesidad de que las políticas focalizadas contemplen los efectos de la pobreza sobre la educación y han criticado el foco excesivamente reduccionista y lineal de la agenda global. En el contexto europeo destacan fundamentalmente los trabajos realizados por Bonal (2007). Las publicaciones recientes del autor no sólo profundizan en las relaciones existentes entre pobreza y educación sino que sobre todo exploran las omisiones de la agenda educativa global. Nuestra propuesta analítica, por tanto, recoge las aportaciones de las investigaciones precedentes y pretende avanzar en la concreción de los efectos que genera la pobreza sobre la educación. Creemos, pues, que el análisis realizado permite avanzar en el conocimiento existente en este campo y que sobre todo aporta importantes evidencias empíricas sobre la heterogeneidad de la pobreza y sus impactos, igualmente heterogéneos, sobre la educación. A continuación presentamos los principales resultados derivados del proceso de investigación y explicamos las aportaciones que se derivan para el estudio de las relaciones entre educación y pobreza.

9.2.1. Los efectos de la pobreza en el contexto social

Todos los alumnos que han sido entrevistados en esta investigación son beneficiarios de un programa educativo focalizado con orientación sobre la demanda. Concretamente, son beneficiarios de una modalidad municipal del Programa Bolsa Escola y por ello reciben una transferencia monetaria mensual condicionada a la asistencia escolar regular. Los programas focalizados con orientación sobre la demanda, como hemos argumentado a lo largo de la investigación, constituyen una novedad dentro de las políticas de lucha contra la pobreza. Efectivamente, se trata de programas que reconocen la necesidad de reducir la pobreza para garantizar la inversión educativa de los estudiantes pobres y por ello conciben la transferencia de renta como un mecanismo para mejorar las condiciones de vida de las familias beneficiarias.

Las posibilidades de estos programas para reducir el nivel de pobreza de las familias, sin embargo, no sólo dependen de la cuantía de la transferencia monetaria o del tiempo de permanencia de las familias en el programa. Evidentemente, un programa más ambicioso en cuanto a diseño tendrá potencialmente más probabilidades para mejorar las condiciones de vida de las familias atendidas. Los límites de estos programas – utilizados por el BM como ejemplo paradigmático de políticas educativas de lucha contra la pobreza-, sin embargo, se asocian con su propia naturaleza. Es decir, se trata de programas que sólo contemplan la dimensión material de la pobreza y específicamente su dimensión monetaria.

El análisis realizado sobre los efectos de la pobreza en el **ámbito familiar** muestra precisamente la persistencia de la pobreza en todas las familias entrevistadas. Una pobreza que va mucho más allá de la carencia de ingresos, a pesar de que, efectivamente, ésta sea una dimensión importante para explicar su situación. Las familias entrevistadas no sólo son pobres porque no tienen suficiente dinero. Son pobres porque no tienen oportunidades para acceder y progresar en un mercado laboral estable y de calidad. Son pobres porque viven en casas completamente insalubres. Son pobres porque no disponen de capital social ni cultural. Son pobres porque no tienen tiempo, porque no disponen de recursos afectivos. Son pobres porque están excluidas de todos los canales de movilidad social. Los efectos multidimensionales de la pobreza en el ámbito familiar generan, a su vez, múltiples repercusiones sobre las posibilidades de aprovechamiento educativo de los menores. Y estas repercusiones, como hemos demostrado, se alejan claramente de los tópicos y estereotipos que generalmente se tienden a utilizar para explicar la situación educativa de los colectivos pobres. Efectivamente, si los menores pobres están en situación de desventaja frente a la educación no es porque ellos y sus familias no se interesen por los estudios. Evidentemente, algunos de ellos no se interesan por el estudio, del mismo modo que ocurre en el resto de situaciones sociales. En su caso, sin embargo, se presentan serias carencias estructurales para poder hacer frente a los requisitos de la escolarización. Necesidad de trabajar para contribuir a la renta familiar, imposibilidad de seguir los estudios más allá de la educación primaria por falta de oferta en sus barrios de residencia o incluso falta de luz dentro del hogar para poder realizar las tareas escolares son algunas de las situaciones que caracterizan el día a día de las familias y los menores entrevistados.

El contexto de carencia que caracteriza a las familias de esta investigación pone en evidencia los límites de la focalización como estrategia educativa prioritaria de lucha contra la pobreza. Evidentemente, las políticas focalizadas no pueden intervenir en todas las áreas generadoras de pobreza y desigualdad. Por sí solas no tienen capacidad para hacerlo y, de hecho, su propia naturaleza selectiva se lo impide. Y aquí radica precisamente el fracaso de dichas políticas. En un contexto de pobreza estructural es imprescindible la articulación de las políticas focalizadas

con políticas de tipo universal orientadas a actuar sobre las causas generadoras y reproductoras de la pobreza. Lo que pone en evidencia el trabajo de investigación es la paradoja que se esconde bajo la agenda global de desarrollo. Una agenda que sigue defendiendo las políticas de privatización y recuperación de costes, al tiempo que enfatiza la intervención estatal para los pobres. Una agenda que construye un modelo paralelo de intervención social, donde el mercado sigue ocupando un lugar prioritario para la asignación de recursos y la provisión de servicios. Una agenda que acaba depositando en el propio individuo, en la propia familia, la responsabilidad de salir de la pobreza.

Asimismo, creemos que una de las aportaciones del trabajo de investigación ha sido la construcción de diferentes **tipos o modelos familiares**. Evidentemente, los modelos establecidos para categorizar el ámbito familiar deben entenderse como modelos ideales. Su utilidad es identificar el principal efecto de la pobreza en las familias que forman parte de cada modelo. Dichas tipologías no sólo permiten mostrar la diversidad de efectos de la pobreza en el ámbito familiar sino que pueden contribuir a diseñar políticas específicas que actúen de forma diferente en función del foco generador de la pobreza en cada caso. Y es que cuando la pobreza familiar no es resultado exclusivamente de la carencia de ingresos parece necesario introducir nuevas variables tanto en el análisis como en las estrategias políticas de intervención que incrementen la efectividad de los resultados.

Evidentemente, los contextos marcados por la pobreza estructural dificultan las posibilidades de aplicar políticas más “personalizadas” y/o adaptadas a las necesidades específicas de diferentes colectivos (Tedesco, 2004). Sin embargo, de las dificultades prácticas no se puede negar la necesidad de reconocer la diversidad de fuentes y manifestaciones que adquiere la pobreza en el ámbito familiar y la consecuente necesidad de aplicar políticas orientadas a intervenir sobre las diferentes facetas y dimensiones de la misma.

El contexto social de los estudiantes, sin embargo, no se limita a su ámbito familiar. Su **tiempo de ocio** es sumamente significativo para entender tanto sus prácticas como sus oportunidades educativas. Y es especialmente significativo en el caso de los alumnos que forman parte de esta investigación ya que precisamente sólo están cuatro horas al día en la escuela. Los alumnos pobres no sólo pertenecen a familias pobres, sino que además viven en barrios pobres. Barrios que no sólo no disponen de actividades extraescolares, sino que en las situaciones más extremas se caracterizan por la violencia, la elevada presencia de drogas y la inseguridad. Barrios estigmatizados socialmente, la pertenencia a los cuales constituye una marca para cerrar el acceso a determinados puestos del mercado laboral. Barrios al margen, excluidos, aislados. Barrios que no sólo no abren oportunidades sino que a menudo las cierran e incluso las imposibilitan. Y precisamente llama la atención que una agenda educativa que enfatiza la

importancia de la educación para los colectivos pobres, no contemple de modo alguno los contextos sociales en que éstos residen. El tiempo de ocio de los alumnos pobres y el efecto que este tiempo genera sobre sus oportunidades educativas es una omisión común de las agendas y las políticas que entienden la educación como la vía central para salir de la pobreza.

La investigación realizada ha puesto en evidencia el efecto del ámbito de ocio sobre las prácticas y oportunidades educativas de los estudiantes pobres. El contexto de ocio de los estudiantes pobres no sólo ofrece menos oportunidades para su desarrollo educativo, sino que a menudo se trata de un contexto que entra en contradicción con las prácticas, los valores y las normativas escolares. En efecto, los efectos de la pobreza en el tiempo de ocio se manifiestan en la falta de actividades educativas, lúdicas y/o sociales disponibles para los menores; en la necesidad de trabajar durante el tiempo libre; en la falta de referentes en base a los cuales articular las prácticas de ocio; en la inseguridad existente en la calle; en la imposibilidad incluso de jugar y/o divertirse como cualquier otro niño o joven. Uno de los efectos más dramáticos de la pobreza sobre el menor, de hecho, es que a menudo les obliga a dejar de ser niños. No pueden jugar porque tienen que atender a las responsabilidades domésticas; no pueden salir por miedo a las drogas y a las armas; no pueden estudiar porque tienen que trabajar. Y así sucesivamente. En los casos más extremos, la cultura de la calle, la cultura de la *favela*, se acaba convirtiendo en la base a partir de la cual se construye la identidad del menor. En su fuente de socialización. En el referente principal a partir del cual articular sus prácticas y actitudes. Cuando no hay nada, ni actividades, ni referentes, ni oportunidades, la calle se convierte en el principal canal para estructurar el día a día del menor.

Asimismo, el trabajo realizado ha permitido definir diferentes **tipos o modelos** que caracterizan el ámbito de ocio de los alumnos pobres. Estos modelos, del mismo modo que en el caso familiar, no sólo permiten reflejar la multiplicidad de efectos de la pobreza sobre el tiempo y las prácticas de ocio de los menores sino que a su vez ofrecen una información central para la planificación de políticas tanto educativas como sociales.

En definitiva, el análisis del contexto social en que viven los menores que forman parte de esta investigación contribuye a poner en evidencia los límites que presentan tanto la agenda global como las políticas focalizadas. Cuando el contexto social se omite de las prescripciones políticas y de las propuestas de intervención parece difícil que la inversión educativa *per se* sea el canal más adecuado para salir de la pobreza. Cuando no hay trabajo, cuando no hay seguridad, cuando la violencia impregna el tiempo libre del menor, difícilmente será la educación por sí misma la que romperá los círculos intergeneracionales de reproducción de la pobreza. Evidentemente, de aquí no se desprende que la educación no sea importante en las estrategias de reducción de la pobreza. Al contrario, la inversión educativa es absolutamente necesaria para salir de la pobreza.

De dicha necesidad, sin embargo, no se puede presuponer su suficiencia como mecanismo para luchar contra una pobreza de cuño profundamente estructural.

9.2.2. Los efectos de la pobreza en el contexto escolar

La agenda educativa global de lucha contra la pobreza y las políticas focalizadas que de ella se derivan no sólo omiten el contexto social en que se localizan las relaciones entre educación y pobreza, sino que también omiten el contexto escolar donde éstas se desarrollan. Aunque parezca paradójico, las políticas focalizadas con intervención sobre la demanda no intervienen de modo alguno sobre las escuelas donde están escolarizados los estudiantes pobres. Las políticas focalizadas con intervención sobre la oferta, por otra parte, intervienen exclusivamente sobre cuestiones materiales y de gestión. Es decir, cuando se contempla el centro escolar como espacio de intervención se sobreentiende que los problemas de la escuela se derivan fundamentalmente de una mala gestión, del uso ineficaz de los recursos o de la escasa capacidad del profesorado. Efectivamente, los programas focalizados con orientación sobre la oferta se orientan exclusivamente a la provisión de material para las escuelas que concentran a un mayor número de alumnado pobre, a mejorar el nivel de capacitación y formación del personal docente y a optimizar la gestión de los centros educativos. La solución a los problemas de la escuela pública, por tanto, pasa por la adopción de los modelos de gestión del sector privado. La eficiencia, la eficacia y la productividad son los pilares sobre los que se han orientado las propuestas de reforma escolar.

Como hemos analizado a lo largo de los capítulos anteriores, el sistema escolar latinoamericano sigue estando caracterizado por la elevada fragmentación y la **segregación**. Es decir, la expansión educativa de las últimas décadas no ha sido capaz de disminuir las desigualdades en términos de calidad que presentan diferentes centros educativos. Y esta segmentación no se manifiesta sólo entre centros públicos y privados, sino también entre los propios centros públicos. Dependiendo del perfil social del alumnado la escuela ofrece más o menos oportunidades. Este contexto de segregación, además, se ha visto reforzado por la existencia de carencias estructurales en el sistema educativo. Bajos salarios, poco reconocimiento de la actividad docente, concentración de los estudiantes pobres en determinadas escuelas y una inversión pública que sigue siendo insuficiente, a pesar de haber aumentado durante los últimos años. En este contexto, parece claro que el problema de las escuelas públicas va más allá de las mejoras que puedan aplicarse en el ámbito de la gestión. Asimismo, parece que los problemas escolares necesitan un tipo de intervención más amplia que aquella que puede derivarse de la focalización. En un contexto en que el BM sigue defendiendo el “menú breve de política

educativa”, parece cuanto menos paradójico que la focalización de recursos en las escuelas de pobres sea la solución para resolver los problemas estructurales de los sistemas educativos.

De hecho, tanto la agenda educativa global como las políticas focalizadas presuponen que cualquier inversión educativa será positiva *per se*, asumiendo el ideal positivista propio de la teoría del capital humano. La escuela se contempla única y exclusivamente como un canal de movilidad social y el fracaso escolar como el resultado de la falta de aprovechamiento individual de las oportunidades. Desde este punto de vista, se omite completamente el propio papel que puede jugar la escuela en el mantenimiento e incluso en la reproducción de las desigualdades sociales de partida. Es más, se sobreentiende que todas las escuelas tienen las mismas oportunidades para intervenir y que si no lo hacen es por falta de voluntad, capacidad y/o formación de su personal.

El análisis que hemos realizado en la tesis doctoral ha pretendido demostrar precisamente la importancia del contexto escolar y de los propios procesos educativos para entender las relaciones entre educación y pobreza. Es decir, se ha tratado de poner de manifiesto que la propia escuela está marcada por las condiciones de pobreza y que dichas condiciones generan oportunidades desiguales tanto para la intervención escolar como para el aprovechamiento educativo del menor. Tal como planteamos en el modelo de análisis, las probabilidades de éxito escolar del alumnado están influenciadas por los propios procesos educativos y éstos están influenciados por el contexto institucional, político y social en que se localiza la escuela. Y, efectivamente, los resultados del análisis permiten demostrar que la pobreza es uno de los principales determinantes contextuales de los procesos educativos y, por tanto, de las oportunidades de éxito escolar de los estudiantes. Es más, el análisis pone de manifiesto la multitud y diversidad de impactos de la pobreza sobre el ámbito escolar. Una pobreza que se manifiesta en los recursos, en las necesidades, en las prácticas, en el ambiente y en los resultados. Una pobreza que, de nuevo, va más allá de la carencia material.

Como hemos visto, cada una de las tres escuelas estudiadas se ve influenciada por la pobreza de un modo diferente. En la **escuela 1** el principal impacto de la pobreza se refleja en la imposibilidad de conseguir los objetivos de índole instrumental y en la prioridad que se tiene que otorgar a los aspectos expresivos del proceso de escolarización. Se trata de una escuela que concentra a un gran volumen de estudiantes pobres y donde la mayor parte de los docentes reconoce la necesidad de actuar sobre aspectos no puramente pedagógicos para conseguir resultados educativos. La atención, el cuidado y la protección adquieren tanta importancia como el propio aprendizaje y ocupan un lugar central en los objetivos de intervención de la institución escolar. Dichos objetivos, son claramente legítimos. Más aún, la intervención sobre los aspectos expresivos de la escolarización es absolutamente imprescindible en un contexto marcado por la

extrema necesidad. El cuidado, sin embargo se acaba convirtiendo en el eje prioritario de una escuela que, a pesar del esfuerzo, no consigue garantizar el aprendizaje efectivo de su alumnado.

En la **escuela 2** el principal impacto de la pobreza se refleja en el ambiente cotidiano. La violencia que caracteriza al barrio donde se localiza la escuela traspasa los muros de la escuela y se convierte en un rasgo definidor del centro educativo. La necesidad de contención, por consiguiente, pasa a convertirse en el centro de la acción educativa frente al elevado grado de violencia, agresividad e indisciplina que presenta el alumnado y frente a la incapacidad de la escuela para adoptar medidas alternativas para revertir esta situación. Se trata de una escuela, en definitiva, que representa la continuidad de la calle y en la cual no sólo hay numerosas dificultades para garantizar el aprendizaje del menor sino incluso para garantizar su “protección”. Una escuela que intenta resguardarse del exterior levantando muros, cerrando puertas y reforzando la vigilancia. Una escuela que, sin éxito, intenta cerrarse frente a una violencia estructural que no sólo marca el día a día del barrio sino también el día a día del centro.

En la **escuela 3** la pobreza se expresa a partir de las distancias. Distancias físicas y simbólicas que el profesorado del centro presenta respecto al alumnado y a las familias pobres. Se trata de una escuela que no reconoce el lugar del alumno pobre como sujeto de derechos, que se representa la escuela como un lugar destinado única y exclusivamente a formar a los alumnos para entrar a la universidad, que no entiende de modo alguno las repercusiones de la pobreza en las oportunidades y disposiciones educativas de su alumnado. En esta escuela, por tanto, el principal efecto de la pobreza no proviene de elementos de cuño estructural, sino precisamente de las prácticas, valoraciones y representaciones sociales de los docentes respecto a las relaciones entre pobreza y educación.

De hecho, cuando iniciamos el análisis de las escuelas partíamos de la hipótesis de que la escuela con menos presencia de alumnado pobre y mejores condiciones laborales de sus docentes (la escuela 3) sería aquella que ofrecería mayores oportunidades para sus estudiantes. Entendíamos que las condiciones estructurales de este centro educativo ofrecían más oportunidades para desarrollar prácticas educativas inclusivas y que esta situación ofrecía mejores oportunidades para el desarrollo del menor. Es decir, entendíamos que una mayor heterogeneidad social dentro de la escuela, unas mejores condiciones laborales para el profesorado y unas estructuras administrativas que permiten la coordinación y el trabajo conjunto entre docentes ofrecían más oportunidades tanto para el desarrollo de la propia escuela como para el desarrollo del menor. Sin embargo, los resultados del análisis se alejan de esta hipótesis inicial. El análisis sobre las tres escuelas demuestra que los recursos efectivamente

importan. Paralelamente, sin embargo, pone de relieve la gran importancia que adquiere el propio rol del docente, su actitud, sus prácticas y sus representaciones sociales sobre educación y pobreza.

Efectivamente, las variables del contexto socioeconómico y las variables de tipo institucional tienen una relevancia crucial para entender las diferentes oportunidades que las escuelas ofrecen a su alumnado. Sin embargo, nuestro análisis permite apoyar claramente la propuesta de Juan Carlos Tedesco (2005b) cuando afirma lo siguiente: “para que las reformas lleguen al aula y se modifiquen las relaciones y los resultados de aprendizaje, la variable clave es el docente, sus métodos, sus actitudes y sus representaciones. Desde este punto de vista, la nueva agenda coloca en un lugar central las preguntas acerca de quién y cómo se enseña” (Tedesco, 2005b: 28). Según indica el autor, es imprescindible revisar el papel de las variables propiamente pedagógicas en el cambio educativo. Es decir, es necesario recuperar el énfasis en las cuestiones vinculadas con el propio proceso escolar. Siguiendo la misma propuesta, Inés Dussell (2005) afirma que es imprescindible ampliar los análisis cualitativos que permitan explorar cuáles son las expectativas del profesorado frente a los alumnos, las relaciones con el poder y el saber que se establecen dentro del aula, las formas de convivencia y de trabajo que se proponen y la propia consideración que los docentes tienen de los “otros”. Estos elementos, según la autora, son “cuestiones centrales para repensar las formas en que la escuela se posiciona frente a la desigualdad” (Dussel, 2005: 100).

En definitiva, creemos que el análisis de los efectos de la pobreza sobre la institución escolar supone dos grandes aportaciones. Por una parte, permite mostrar empíricamente que la pobreza también repercute sobre la escuela. Una afirmación que a pesar de poder parecer evidente a primera vista, permanece ausente de las recomendaciones de los organismos internacionales y de las modalidades de intervención de política educativa dominantes en América Latina. El análisis realizado demuestra los diversos efectos de la pobreza sobre la institución escolar y pone en evidencia la necesidad de intervenir sobre esta cuestión si se pretende que la inversión educativa sea la base de movilidad social de los colectivos pobres. Efectivamente, si los pobres estudian en escuelas de pobres, con recursos pobres, expectativas pobres y docentes pobres difícilmente saldrán de la pobreza a través de su inversión escolar. Por otra parte, permite poner en evidencia la importancia de las cuestiones no exclusivamente materiales para entender los efectos de la pobreza sobre la educación. Indudablemente, las medidas materiales e institucionales son necesarias para mejorar las posibilidades de intervención de la escuela. Sin embargo, para construir una escuela capaz de promover trayectorias de aprendizaje que superen los determinismos sociales es necesario ir más allá de las medidas “objetivas”. Tal como afirma

Tedesco, “las reformas institucionales son necesarias pero no suficientes para romper los determinismos sociales y culturales de los resultados de aprendizaje” (Tedesco, 2004: 566).

9.2.3. Los efectos de la pobreza en las disposiciones educativas

Los efectos de la pobreza sobre la educación no sólo se manifiestan en las oportunidades educativas “objetivas” disponibles para los estudiantes. Las propias prácticas, estrategias y actitudes de los estudiantes frente a la escolarización están profundamente mediadas por sus condiciones de pobreza y por su experimentación de las mismas. Es decir, la pobreza repercute sobre las familias, el ocio y las escuelas del alumnado pobre, disminuyendo las oportunidades existentes para aprovechar la inversión educativa. La pobreza, sin embargo también repercute sobre las disposiciones escolares del alumnado, sobre su forma de representarse la institución escolar y sobre el propio sentido que atribuye al proceso de escolarización. La **experiencia escolar** en sí misma está marcada por las condiciones de pobreza.

El análisis realizado ha pretendido estudiar los impactos de la pobreza sobre el alumnado a partir de una doble dimensión, la instrumental y la expresiva. Desde el punto de vista instrumental se han explorado los roles, valoraciones y estrategias de los menores frente al aprendizaje formal, frente a las promesas de movilidad social que transmite la escuela. Desde el punto de vista expresivo se han estudiado las reacciones, representaciones y disposiciones de los menores frente a los comportamientos, normas y valores esperados por la institución escolar. Los resultados del análisis no sólo han contribuido a demostrar las omisiones de la agenda global y de las políticas focalizadas, sino que además han permitido alejarse de modelos lineales y causales que o bien entienden que toda inversión educativa es buena para salir de la pobreza o bien entienden que la pobreza (sobre todo material) impide de forma mecánica el éxito escolar.

Efectivamente, la agenda global y las políticas focalizadas no sólo olvidan la necesidad de garantizar unas condiciones mínimas necesarias para que los estudiantes pobres puedan aprovechar su paso por la escuela. Paralelamente omiten la heterogeneidad de formas en que la pobreza puede afectar a las trayectorias educativas de los estudiantes. Se presupone que la inversión educativa generará los mismos efectos para todos los estudiantes. Se da por supuesto que si los estudiantes pobres no aprenden en la escuela es porque no han sabido aprovechar su inversión escolar. Se olvida, en definitiva, que para tener éxito en la escuela es necesario asegurar **algo más que la asistencia escolar**. De hecho, a pesar de que a nivel discursivo se reconozca la necesidad de garantizar el aprendizaje de los estudiantes pobres para avanzar en la lucha contra la pobreza, en la práctica se sigue dando prioridad al acceso escolar. Las políticas de transferencia de renta condicionadas a la asistencia escolar no incluyen entre sus medidas ninguna acción orientada a mejorar el aprendizaje de los alumnos atendidos. Dichas políticas

tampoco prevén mecanismos de articulación con los centros educativos que permitan mejorar la oferta escolar disponible para el alumnado pobre. Las declaraciones contrastan constantemente con la realidad. Una realidad marcada por el predominio de políticas que siguen priorizando la intervención sobre el acceso y la asistencia escolar de los colectivos pobres. Unas políticas que siguen olvidando que la pobreza no sólo repercute sobre las posibilidades de asistencia escolar sino también sobre las posibilidades de aprendizaje y sobre el propio sentido que los estudiantes atribuyen a la escolarización.

Es más, tanto la agenda como las políticas focalizadas olvidan los efectos de la **pertenencia de clase** sobre el proceso de escolarización. Es decir, se establece una equiparación entre el estudiante pobre y el estudiante de clase media, olvidando no sólo las diferencias económicas, sociales y culturales de diferentes grupos sociales sino también que la propia escuela es una institución que sigue estando pensada y organizada a partir de un perfil de alumno de clase media. Un alumno que no sólo dispone de las condiciones materiales para hacer frente a la escolarización, sino también de valores y actitudes que le disponen de forma más favorable para el aprendizaje escolar (López y Tedesco, 2002). Los resultados del análisis ponen en evidencia los efectos de la pertenencia de clase sobre las actitudes y experiencias escolares de los estudiantes pobres y muestran la necesidad de reconocer los efectos no puramente materiales de la pobreza sobre el alumnado. De hecho, en numerosas ocasiones las dificultades que tiene que afrontar el alumnado pobre para aprovechar su inversión educativa no provienen de carencias estrictamente monetarias. Las distancias culturales del alumnado pobre respecto a los valores, normas y procedimientos de la institución escolar son, a menudo, la base de sus resistencias frente a la educación. Y a la inversa, las distancias del profesorado respecto a los *habitus* de clase propios de los estudiantes pobres son en numerosas ocasiones el origen de procesos de estigmatización que dificultan enormemente, e incluso imposibilitan, las posibilidades de adhesión escolar del alumnado. Los “recién llegados” al sistema educativo, los pobres, “traen consigo todo lo que ellos son como clase y como cultura” (Tenti, 2000a: 2). Y este bagaje no siempre es reconocido por la escuela. No siempre se adecua con unas reglas de juego que han sido elaboradas pensando en otro público.

Asimismo, el análisis realizado pone en evidencia la multiplicidad de efectos de la pobreza sobre las disposiciones educativas del alumnado pobre. Es decir, demuestra la existencia de una relación dialéctica entre objetividad y subjetividad y la creciente separación de las lógicas de acción de los actores sociales (Dubet y Martuccelli, 1999). Dicho de otro modo, lo que pone de manifiesto el análisis es que la actitud y la experiencia escolar del alumnado está condicionada pero no determinada por las condiciones estructurales de partida. Demuestra que no todos los alumnos que comparten, por ejemplo, la misma situación de pobreza familiar presentan las

mismas prácticas frente a la institución escolar. En algunos casos las prácticas del alumnado muestran plena correspondencia con sus condiciones estructurales, pero en otros presentan ciertos indicios de ruptura con aquello que sería esperable según las condiciones estructurales.

Los resultados del análisis, por tanto, muestran la diversidad de formas de transitar por la escuela por parte de los estudiantes pobres y permiten romper con los estereotipos y determinismos que a menudo dominan el análisis de las actitudes escolares de los estudiantes pertenecientes a sectores sociales pobres e incluso miserables. Los estudiantes pobres presentan diversos modos de vivir la experiencia escolar en función de sus condiciones de vida, de las características propias de las instituciones educativas y de su forma de experimentar las condiciones de pobreza que les ha tocado vivir. A pesar de que todos los alumnos entrevistados sean pobres, el análisis demuestra que no existe una experiencia educativa homogénea. Al contrario, el sentido otorgado a la educación por parte de los estudiantes pobres y las prácticas y actitudes escolares desarrolladas por los mismos se caracterizan por su **heterogeneidad**. Una heterogeneidad marcada por la diversidad de condiciones sociales que marcan sus vidas. Una heterogeneidad influenciada por las enormes diferencias que separan a las escuelas donde están escolarizados. Una heterogeneidad que se asocia con la propia subjetividad de los actores sociales.

Algunos de los alumnos entrevistados asumen plenamente el orden instrumental y expresivo de la escuela. Para ellos, la escuela es el canal para imaginarse un futuro mejor, creen en el ideal de movilidad social que les promete la escuela y además disponen de unas mínimas condiciones sociales y escolares para poder hacer efectiva su adhesión escolar. Para otros, las prácticas, ideales y promesas de la escuela contrastan constantemente con sus posibilidades objetivas para aprovechar la inversión educativa. Se trata de alumnos que a pesar de creer en la utilidad de la escuela no disponen de los recursos sociales, económicos y culturales para hacer efectiva una actitud de adhesión escolar. Son alumnos que viven su trayectoria escolar de forma conflictiva. Que discurren permanentemente entre el querer y no poder. Que tienen que enfrentarse a numerosas dificultades para desarrollar unas prácticas y unas actitudes escolares que puedan conducirles al éxito escolar. Para otros, la escuela se presenta como algo ajeno. Las prácticas, las normas y los valores de la institución escolar se alejan de su mundo cotidiano y por eso las rechazan. Se resisten a aceptar algo que se les presenta como una imposición carente de sentido. Se trata de alumnos que ya no creen en las promesas de movilidad social que ofrece la escuela o que incluso creyendo en ellas saben que existen poderosos mecanismos de exclusión que influenciarán sobre sus oportunidades futuras, más allá de la escolarización. La cotidianeidad de la exclusión, tal como afirma López (2005), “implica la construcción de subjetividades en las

que el proyecto educativo pierde su lugar, y frente a las cuales la escuela tiende a quedar paralizada” (López, 2005: 104).

En definitiva, consideramos que el análisis de los efectos de la pobreza sobre las disposiciones y las prácticas escolares del alumnado supone dos importantes aportaciones. En primer lugar, permite alejarse de análisis dicotómicos que tienden a clasificar la actitud de los alumnos en la escuela en base a las etiquetas de “éxito” y “fracaso” escolar. Unas etiquetas que, por otra parte, no se cuestionan ni se problematizan. Como hemos visto, desarrollar actitudes “pro” o “anti escuela” es una cuestión compleja relacionada tanto con cuestiones de cuño estructural como con las propias prácticas, posicionamientos y actitudes de los menores. La actitud escolar de los alumnos pobres se asocia claramente con las características estructurales que definen su contexto social y escolar. Paralelamente, sin embargo, se vincula con su propia subjetividad, con su forma de experimentar sus condiciones de pobreza, con sus relaciones y con sus prácticas en diferentes campos de actividad. En segundo lugar, y de forma íntimamente relacionada con la primera cuestión, permite introducir el lugar de la subjetividad del actor, su forma de representarse la escuela y de percibir la utilidad de la escolarización. Es decir, los resultados de la investigación demuestran la importancia de incluir lo subjetivo para entender no sólo la actitud escolar de los estudiantes sino también sus oportunidades educativas. Tal como indican Dubet y Martuccelli (1999) “los actores no se identifican únicamente con sus pertenencias y sus intereses, se definen también como sujetos (...) Ellos se definen también por su creatividad, por su autonomía, por su libertad, por todo lo que, paradójicamente se presenta como no social” (Dubet y Martuccelli, 1999: 79). En este sentido, es fundamental analizar como la pobreza repercute sobre la propia experiencia escolar de los estudiantes, sobre su forma de representarse el mundo social y sobre el desarrollo de valores y representaciones que favorecen o no el éxito escolar. Es más, siguiendo la propuesta de Tedesco (2004) y de Porter y Tedesco (2006), podemos afirmar que es necesario avanzar hacia “**políticas de subjetividad**” que incluyan un mayor reconocimiento de la dimensión subjetiva de las políticas educativas.

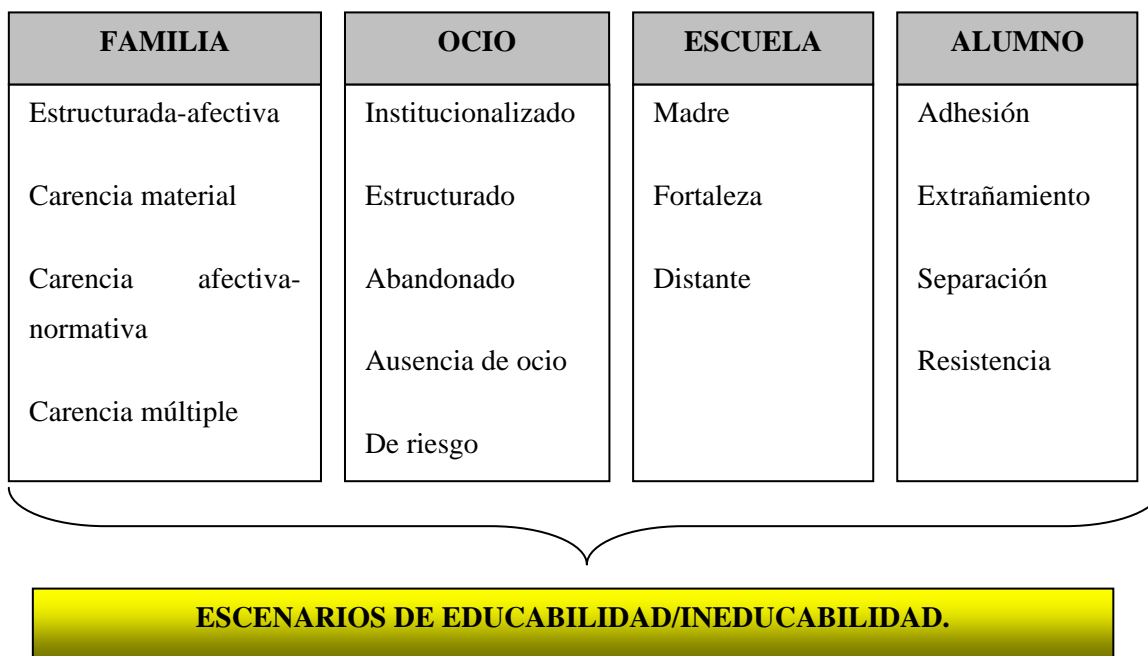
9.2.4. Los escenarios de educabilidad e ineducabilidad

El último aspecto que queremos subrayar del análisis realizado se asocia con la definición de escenarios de educabilidad e ineducabilidad. Según planteamos en una de las hipótesis de investigación, los impactos aislados de la pobreza sobre los diferentes ámbitos de estudio (familia, ocio, escuela y alumno) no predeterminan por sí mismos el éxito educativo de los estudiantes ni sus posibilidades de aprovechar la inversión educativa realizada. Es el efecto combinado de los efectos de la pobreza en los diferentes ámbitos lo que genera diferentes escenarios de educabilidad y de ineducabilidad. De hecho, el propio concepto de educabilidad

alude a un análisis relacional que tenga en cuenta simultáneamente los contextos sociales, económicos, culturales y escolares en que se desenvuelve el estudiante. La educabilidad se refiere a las condiciones necesarias para poder garantizar el desarrollo educativo del estudiante y, por tanto, la propia naturaleza del concepto implica desarrollar un **análisis multidimensional**.

El análisis realizado a partir del concepto de educabilidad ha pretendido articular las diferentes expresiones y dimensiones de la pobreza con el objetivo de explorar sus efectos sobre las oportunidades educativas de los estudiantes pobres. De hecho, una de las aportaciones de la investigación es precisamente analizar de forma simultánea los efectos de la pobreza sobre diferentes ámbitos de desarrollo del menor, intentando explorar la articulación existente entre ellos. El estudio paralelo de la familia, el ocio, las escuelas y las propias prácticas, actitudes y predisposiciones escolares del menor ofrece un análisis multidimensional de la pobreza sobre la educación que permite alejarse de visiones excesivamente deterministas y/o lineares. Como puede observarse en la figura que sigue, la construcción de los escenarios de educabilidad y/o ineducabilidad se ha hecho teniendo en cuenta los diversos efectos de la pobreza identificados en los diferentes ámbitos de análisis:

Figura 2. Los efectos multidimensionales de la pobreza sobre la educación



Fuente: elaboración propia.

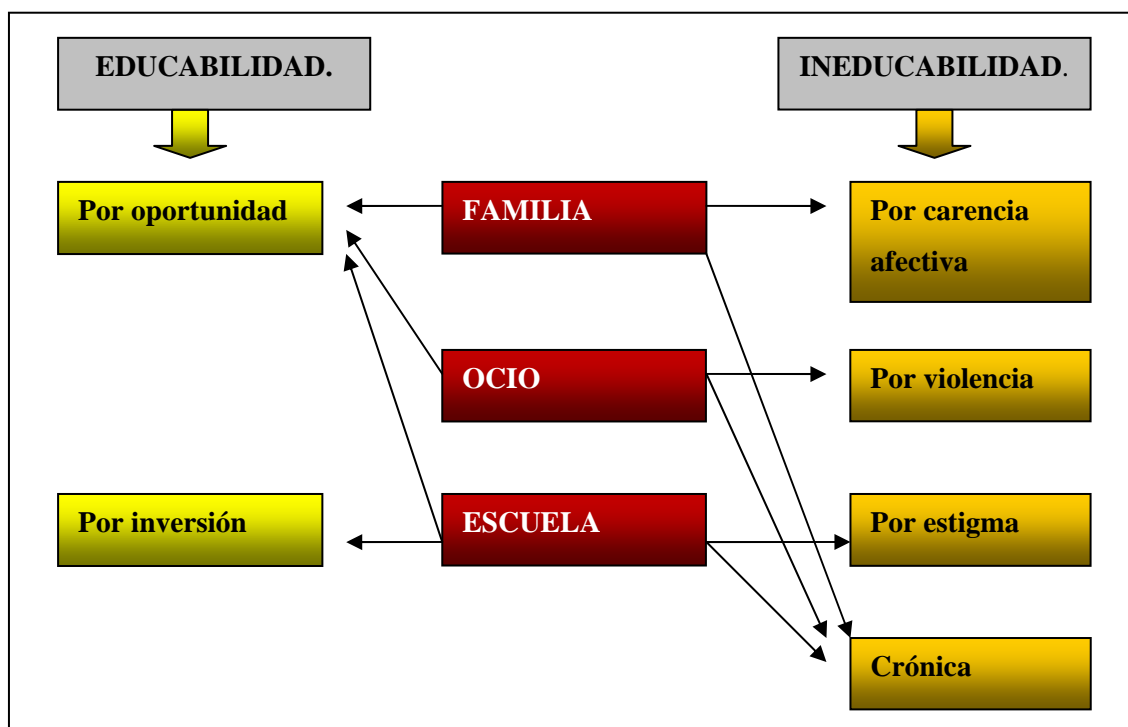
Los **6 escenarios** de educabilidad y/o ineducabilidad resultantes del análisis permiten poner de manifiesto dos elementos centrales: por una parte, demuestran la multiplicidad de efectos de la

pobreza sobre la educación; por otra, demuestran la heterogeneidad de situaciones existentes y la diversidad de formas a partir de la cual la pobreza se refleja en las oportunidades educativas. Cada escenario muestra una situación específica de pobreza que genera diferentes oportunidades y riesgos para el desarrollo de la educación del menor. En unos casos los efectos de la pobreza se localizan claramente en uno de los ámbitos definidos, sea la familia, el ocio o la escuela. En otros, se reflejan de forma transversal en todos los ámbitos de análisis. E incluso en otros, existen ciertos mecanismos de protección frente a la pobreza que permiten abrir oportunidades de éxito escolar para el menor.

Desde nuestro punto de vista, además, los escenarios de educabilidad e ineducabilidad pueden contribuir al diseño de políticas sociales y educativas específicas en función de las particularidades y expresiones de la pobreza. De hecho, para revertir los cuatro escenarios de ineducabilidad identificados el foco de la intervención política debería situarse en un ámbito diferente. Es decir, cuando la ineducabilidad proviene de la carencia afectiva parece claro que el foco de intervención debe situarse en la familia a partir de medidas que precisamente permitan compensar el nivel de pobreza familiar más allá de su dimensión material. Cuando la ineducabilidad proviene de la violencia la intervención política debe priorizar la acción sobre el contexto de ocio del menor. Del mismo modo, cuando la ineducabilidad proviene del estigma se hace imprescindible aplicar políticas de intervención sobre la institución escolar orientadas precisamente a actuar sobre las valoraciones, prácticas y representaciones sociales del profesorado respecto al alumnado pobre. En el caso más extremo, en el de ineducabilidad crónica, es imprescindible la acción intersectorial de diferentes políticas sociales, económicas y educativas que permitan atacar de forma simultánea las causas generadoras y reproductoras de la pobreza.

La figura que sigue muestra de forma gráfica el principal **foco de educabilidad o ineducabilidad** en los diferentes escenarios definidos. El foco de educabilidad e ineducabilidad, como se puede observar, no incluye las disposiciones educativas del alumnado. La causa de esta omisión es la siguiente: no existe ningún caso en que las condiciones de educabilidad o ineducabilidad del menor provengan únicamente de sus disposiciones y prácticas escolares. Este hecho demuestra que a pesar de que sea imprescindible contemplar la subjetividad de los actores para analizar y entender las posibilidades de éxito y fracaso escolar, la intervención política debe situarse en las causas estructurales que precisamente posibilitan actitudes escolares de adhesión por parte de los estudiantes. También demuestra que la educabilidad no depende por sí misma de los sujetos sino de las estructuras.

Figura 3. Foco generador de las condiciones de educabilidad e ineducabilidad.



Fuente: elaboración propia

Finalmente, es importante señalar el **predominio de los escenarios de ineducabilidad** frente a los escenarios de educabilidad. Los resultados del análisis generan 4 escenarios de ineducabilidad frente a 2 escenarios de educabilidad, hecho que no sólo demuestra los fuertes impactos que genera la pobreza sobre la educación, sino que sobre todo pone en evidencia la necesidad de invertir la relación entre educación y pobreza.

En definitiva, el análisis de los escenarios de educabilidad e ineducabilidad permite confirmar la importancia que adquieren los contextos sociales y educativos en que se localizan las relaciones entre educación y pobreza. Asimismo, permite poner de manifiesto los límites de una agenda y de unas políticas que ubican toda la responsabilidad de la lucha contra la pobreza en el aprovechamiento individual de la inversión educativa. El análisis realizado en la tesis doctoral demuestra la insuficiencia de la educación para luchar contra la pobreza, sobre todo en un contexto que sigue estando marcado por la pobreza de raíz estructural. Cuando los estudiantes pobres no disponen de condiciones familiares, sociales, económicas ni escolares para apoyar su inversión educativa parece difícil no sólo que dicha inversión les conduzca al éxito escolar, sino sobre todo que sea la base para su movilidad social. Cuando la escasez de empleo es un problema crónico de los países latinoamericanos; cuando la estigmatización, la discriminación residencial y la falta de oportunidades sigue caracterizando la vida cotidiana de las *favelas*; cuando las escuelas están socialmente segregadas; cuando el profesorado sigue sin reconocer el lugar del alumnado pobre dentro de la institución escolar; cuando el alumnado no atribuye

ningún sentido a su trayectoria escolar; cuando, la pobreza, en definitiva, sigue marcando el día a día de numerosos niños, jóvenes y adolescentes parece evidente que no sólo es necesario ofrecerles más educación, sino sobre todo garantizarles mejor educación y mejores condiciones para poder aprovechar su paso por la escuela y sus posibilidades de movilidad social.

Si sólo se garantiza el acceso escolar del alumnado pobre sin alterar las condiciones escolares y sociales bajo las cuales se desarrolla el proceso de escolarización, el riesgo es obtener una población más formada pero igualmente pobre. Una población sumamente decepcionada frente a la imposibilidad de cumplir la “promesa educativa”. ¿Qué harán los estudiantes pobres cuando salgan de la escuela con un título devaluado?, ¿qué harán cuando a pesar de tener estudios no consigan trabajo más allá del mercado laboral informal? No hay que olvidar que la frustración por las promesas incumplidas es lo que genera procesos de marginación, que no sólo conducen a la exclusión social de numerosos jóvenes sino que además disminuyen la cohesión social y aumentan los riesgos de conflictividad social. La exclusión social, tal como señalan Dubet y Martuccelli (1999), no sólo afecta a los colectivos excluidos sino que “produce efectos en cascada sobre el conjunto de los grupos y de los actores sociales. Afecta a las viejas solidaridades (...) Transforma también las concepciones más antiguas de justicia y solidaridad” (Dubet y Martuccelli, 1999: 196). La exclusión, por tanto, debe pensarse en términos de relaciones sociales, precisamente porque afecta a todas las clases sociales, porque sus efectos no conciernen exclusivamente a los excluidos. En palabras de Castel, “la cuestión social se plantea explícitamente en los márgenes de la vida social pero *pone en cuestión* al conjunto de la sociedad” (Castel, 1997: 23).

En este contexto de exclusión, las políticas focalizadas cumplen evidentemente una importante función social en la medida que consiguen mejorar las condiciones de vida inmediatas de las familias atendidas. Permiten actuar sobre lo urgente, sobre aquello que genera alarma social. Sin embargo, se trata de políticas que siguen sin alterar las causas generadoras de la pobreza, la desigualdad y la exclusión social. Son políticas que actúan sobre los efectos de la pobreza pero no sobre sus causas. Son políticas que intervienen sobre los individuos pero no sobre las estructuras. Y precisamente son las causas que se esconden bajo la pobreza y las estructuras que generan su permanencia y su reproducción lo que explica no sólo las dificultades de éxito escolar que padecen los estudiantes pobres sino también la imposibilidad de salir de la pobreza incluso en condiciones de éxito escolar. Ésta es la paradoja. Frente a la falta de estructuras socioeconómicas capaces de absorber a todos los estudiantes formados, los títulos escolares dejan de actuar como mecanismo protector frente a la permanencia de la pobreza. La salida exitosa del sistema educativo puede ser incapaz de proyectar un futuro alejado de la miseria.

Concluimos, pues, este trabajo de investigación resaltando dos grandes ideas. Por una parte, creemos haber demostrado que si bien la educación es absolutamente necesaria, no es suficiente para salir de la pobreza. Si no se contemplan los múltiples efectos de la pobreza sobre la educación, si no se generan las condiciones mínimas para poder aprovechar la inversión educativa y asegurar el éxito de dicha inversión, difícilmente será la educación la clave de un futuro mejor. Por otra parte, creemos haber puesto en evidencia la insuficiencia de las políticas focalizadas como mecanismo político preferente para luchar contra una situación de pobreza de cuño estructural. Si no se altera el carácter profundamente desigual y excluyente que sigue caracterizando las estructuras laborales, escolares y residenciales, la acción de las políticas focalizadas sólo será capaz de aliviar las situaciones de miseria presentes que padecen millones de adultos, niños y adolescentes, pero no de alterar sus condiciones de pobreza en el largo plazo ni de crear sociedades más inclusivas y menos polarizadas socialmente.

NOTA. Líneas futuras de investigación.

El trabajo realizado en la tesis doctoral abre la posibilidad de desarrollar nuevas líneas de investigación. Estas líneas muestran que la tesis no cierra los caminos de investigación sobre las relaciones entre educación y pobreza sino que precisamente abre nuevas vías para el análisis sociológico en este campo. Las principales líneas de investigación que se plantean a raíz del análisis realizado son las siguientes:

1. Seguir la evolución de la agenda educativa global y de las propuestas de los organismos internacionales en relación a la importancia de la educación para la lucha contra la pobreza. Dentro de esta línea de investigación me interesa especialmente seguir estudiando el papel del BM como agente predominante tanto para el financiamiento de la educación a escala internacional como para la fijación de la agenda global de intervención. Hay que tener en cuenta que el BM publica anualmente numerosos documentos tanto en el área educativa como de lucha contra la pobreza y, por consiguiente, es de suma pertinencia monitorear sus avances tanto discursivos como políticos en el campo que nos ocupa.
2. Estudiar la evolución de las metas de la EPT y de los ODM, tanto por lo que se refiere a sus resultados en diferentes regiones y países como por lo que respecta a sus posibles cambios y reformulaciones futuras. Como hemos visto a lo largo de la tesis doctoral, la EPT y los ODM no sólo han contribuido a consolidar las recomendaciones de lucha contra la pobreza de la agenda global sino también a aumentar su legitimidad internacional y su influencia sobre el diseño de las políticas a escala nacional. En este sentido, consideramos muy interesante estudiar su evolución.
3. Analizar con detalle los PRSP desarrollados por el BM en diversos países. El objetivo del análisis sería doble: por una parte, permitiría explorar con más detalles las características y la evolución del nuevo mecanismo prioritario de lucha contra la pobreza propuesto por el BM; por otra, permitiría explorar los impactos de dichos mecanismos tanto en el proceso de elaboración de las políticas educativas de los países del sur, como en sus contenidos. Para ello sería necesario, evidentemente, seleccionar algunos países que estén aplicando un PRSP y comparar las similitudes y diferencias entre ellos.
4. Seguir explorando las características y los impactos de las políticas focalizadas aplicadas en América Latina. Especialmente me interesa estudiar la evolución de programas como el Bolsa Familia de Brasil ya que no sólo se ha convertido en la principal política

nacional de lucha contra la pobreza sino que además ha pasado a recibir financiación del BM.

5. Aplicar y adaptar los instrumentos de análisis utilizados para estudiar las relaciones entre educación y pobreza en otros contextos nacionales. Especialmente, me interesa explorar las relaciones entre educación y pobreza existentes en el estado español y especialmente en Catalunya. Creo que sería de suma utilidad aplicar la lógica de los escenarios de educabilidad e ineducabilidad en el contexto catalán, con el objetivo de seguir avanzando en el análisis de los efectos de la pobreza sobre la educación. Evidentemente, las diferencias en el contexto de análisis implicarían replantear las dimensiones, variables y dimensiones utilizadas para definir los diferentes ámbitos de análisis. La lógica de investigación, sin embargo, seguiría siendo la misma. En esta misma dirección creo que sería de suma utilidad utilizar nuevas técnicas de investigación que enriquezcan el trabajo cualitativo referente a las relaciones entre educación y pobreza. En particular, sería especialmente interesante desarrollar un estudio longitudinal que permitiera seguir la evolución educativa y social de diversos estudiantes en diferentes momentos de tiempo.

Bibliografía

- Accorinti, S. (2002), 'Neoliberalismo y políticas sociales. El ingreso ciudadano', *Revista Urutáguá*, 4, 1-5.
- Aguerrondo, I. (1993), *Escuela, fracaso y pobreza: ¿cómo salir del círculo vicioso?* Washington D.C.: INTERAMER/OEA.
- (2005), 'Estrategias para mejorar la calidad y la equidad de la educación en la Argentina', en: J.C. Tedesco (ed.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires: IPE, 35-84.
- Alegre, M. A. (2004) *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrat en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar*, Tesis doctoral. Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Alonso, L. E. (1994), 'Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa', en: J.M. M. Delgado y J.M. Gutiérrez (ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis.
- (1998), *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Altbach, P. G. y Kelly, G., P. (1978), *Education and Colonialism*. New York: Longman.
- Althusser, L. (1976), 'El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante', en: A. Gras (ed.), *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Madrid: Narcea, 299-308.
- Altimir, O. (1999), 'Desigualdad, empleo y pobreza en América Latina: los efectos del ajuste y del cambio en el estilo de desarrollo', en: Víctor E. Tokman y Guillermo O'Donnell (ed.), *Pobreza y desigualdad en América Latina. Temas y nuevos desafíos*, Buenos Aires: Paidós.
- Alvarez, B. y Ruiz-Casares, M. (eds.) (1997), *Evaluación y reforma educativa: opciones de política*. Santiago de Chile: PREAL.
- Alves Azeredo, T. M. (2003) *Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte: uma construção para a avaliação econômica, sob a ótica de eficácia, eficiência e sustentabilidade*, Tesis doctoral. Departamento de Gestao Economica e Administração Pública, Fundação Joao Pinheiro, Belo Horizonte.
- Amin, S. (1988), *La desconexión. Hacia un sistema mundial policéntrico*. Madrid: IEPALA.
- Andrade Oliveira, D. y Teixeira Duarte, M. (1997), 'Política e administração de educação: um estudo de algunas reformas recientes implementadas no estado de Minas Gerais', *Revista Educação e Sociedade*, 18 (58).
- Andrenacci, A., Neufeld, M., y Raggio, L. (eds.) (2001), *Elementos para un análisis de programas sociales desde la perspectiva de los receptores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Aoky, A., Bruns, B., y Drabble, M. (2002), 'Chapter 19. Education', en: J. Klugman (ed.), *A Sourcebook for Poverty Reduction Strategies*, Volume II: Macroeconomic and Sectoral Approaches. Washington D.C.: World Bank.
- Apple, M. (ed.), (1982), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Arndt, H. W. (1987), *Desarrollo económico. La historia de una idea*. Buenos Aires: Rei.
- Arriagada, I., (1997), 'Políticas sociales, familia y trabajo en la América Latina de final de siglo', *Serie de Políticas Sociales*, 21. Santiago de Chile: CEPAL.
- Auyero, J. (1993), *Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*: Espacio Editorial Buenos Aires.
- (2001), 'Introducción. Claves para pensar la marginación', en: L. Wacquant (ed.), *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires: Manantial.
- Ayres, R. L. (1983), *Banking on the Poor. The World Bank and the World Poverty*. Cambridge: The MIT Press.

- Baran, P. A. (1957), *The Political economy of growth*. New York: Monthly Review Press.
- Barnett, M. N. y Finnemore, M. (1999), 'The Politics, Power and Pathologies of International Organizations', *International Organization*, 53 (4), 699-732.
- Batliwala, S. (1993), *Empowerment of Women in South Asia: Concepts and Practices*. New Dehli: Asian-South Pacific Bureau of Adult Education and Freedom from Hunger Campaign.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1971), *L'ecole capitaliste en France* Paris: Maspéro.
- Becker, G. S. (1964), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. London: The University of Chicago Press.
- Behrman, J., Piyali, S., y Petra, T., (2001), 'Progressing through Progres: An impact assessment of a school subsidy experiment', *Education Reports*. Washington, D.C.: University of Pennsylvania-IFPRI.
- Bello, M. (2002), *Perú. Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Bennell, P. (1996), 'Using and abusing rates of return: A critique of the world bank's 1995 education sector review', *International Journal of Educational Development*, 16 (3), 235-48.
- Bennell, P. y Furlong, D. (1998), 'Has Jomtien Made any Difference? Trends in Donor Funding for Education and Basic Education Since the Late 1980s', *World Development*, 26 (1), 45-59.
- Berger, P. y Luckman, T. (1968), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Bernstein, B. (1971), *Class, Codes and Control. Volum I: Applied Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- (1973), *Class, codes and control. Volum II: Applied studies towards a sociology of language* London: Routledge and Kegan Paul.
- (1975), *Class, Codes and Control. Volum III: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- (2001), 'Das pedagogías aos conhecimentos', *Educação, Sociedade e Culturas*, (15), 9-17.
- BID, (2001), 'Proyecto multifase de consolidación y expansión del programa de educación, salud y alimentación (PROGRESA) - Fase I', Washington D.C.: BID.
- , (2005), 'Programa multifase de Consolidación y Expansión del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades - Fase II', Washington D.C.: BID.
- Blanchet, A. (1989), 'Entrevistar', en: A. Blanchet, et al. (ed.), *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (1993), 'Culturas profesionales en la enseñanza', *Cuadernos de Pedagogía*, (219), 68-72.
- Bonal, X. (1998), *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- (2002a), 'Plus ça change ...the world bank global education policy and the post-washington consensus', *International Studies in Sociology of Education*, 12 (1), 3-22.
- (2002b), 'Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial en América Latina', *Revista Mexicana de Sociología*, 64 (3), 3-35.
- (2003a), 'Contra la pobreza... ¿desigualdad? La educación como estrategia de superación de la pobreza según el Banco Mundial. Algunos ejemplos de América Latina', Ponencia presentada en: *Seminario Internacional Descentralización y política social en América Latina*, Barcelona, 3-4 abril.
- (2003b), 'Les dimensions de l'impacte de la globalització sobre les polítiques i els sistemes educatius', *Revista Àmbits*, (25-26), 50-3.
- (2004), 'Is the World Bank education policy adequate for fighting poverty? Some evidence from Latin America', *International Journal of Educational Development*, 24, 649-66.
- (2007), 'On global absences: Reflections on the failings in the education and poverty relation in Latin America', *International Journal of Educational Development*, 27 (1), 86-100.

- Bonal, X. y Rambla, X. (2003), 'Captured by the Totally Pedagogised Society: teachers and teaching in the knowledge economy', *Globalisation, education and societies*, 1 (2), 169-84.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2003), 'Focalización educativa y lucha contra la pobreza: reflexiones a partir de algunas experiencias en América Latina', *Revista Colombiana de Sociología*, (21), 119-40.
- , (2005), 'El Programa Bolsa Escola: diseño institucional y modalidades de gestión', *Documentos Internos del IPE*. Buenos Aires: IPE.
- (2006a), 'Focalización educativa y lucha contra la pobreza: un debate acerca de los límites y posibilidades del programa Bolsa Escola', en: X. Bonal (ed.), *Globalización, Educación y Pobreza en América Latina*, Barcelona: CIDOB, 355-80.
- (2006b), 'Globalización y política educativa: cambios de escala y consecuencias metodológicas', Ponencia presentada en: *X Congreso Nacional de Educación Comparada*, Donostia-San Sebastián, 6-8 de septiembre.
- (2006c), 'Programas de garantía de renta condicionados a la asistencia escolar. Una revisión de evaluaciones del programa Bolsa Escola', *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (30), 943-70.
- Bonal, X. y Rambla, X. (2008, en prensa), '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. (2008; en prensa), 'Global solutions for global poverty? The World Bank education policy and the anti-poverty agenda', en: Maarten Simons, Mark Olssen, y Michael Peters (ed.), *Re-reading Education Policies: Studying the Policy Agenda of the 21st century*, Sense Publishers.
- Bonal, X., Tarabini, A., y Klickowski, F. (2007a), 'Repensant les relacions entre educació i pobresa', en: P. Polo y A. Verger (ed.), *Globalització i desigualtats educatives*, Palma de Mallorca: Escola de Formació i Mitjans Didàctics, 52-66.
- Bonal, X., Tarabini, A., y Verger, A. (2007b), 'La educación en tiempos de globalización: nuevas preguntas para las ciencias de la educación', en: X. Bonal, A. Tarabini, y A. Verger (ed.), *Globalización y Educación. Textos fundamentales*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 13-35.
- Bonal, X., Alegre, M. A., González, I., Herrera, D., Rovira, M., y Saurí, E. (2003), *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- Booth, D. (2003), 'PRSPs - Introduction and Overview', *Development Policy Review*, 21 (2), 31-159.
- Bourdieu, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*. París: Minuit.
- (1980), *Le sens pratique*. París: Minuit.
- (1986), 'The Forms of Capital', en: J.G. Richardson's (ed.), *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*, 241-58.
- (1993), *La misère du monde*. París: Éditions du Seuil.
- (1998), 'Las estrategias de conversión', en: M. Fernández Enguita (ed.), *Sociología de la educación*, Barcelona: Ariel.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Editions de Minuit.
- Bourguignon, F. (2003), 'Conditional Cash Transfers, Schooling and Child Labor: Micro-Simulating Brazil's Bolsa Escola Program', *The World Bank economic review*, 17 (2), 229-54.
- Bourguignon, F., Ferrerira, F., y Leite, P. G. (2002), *Ex- ante evaluation of conditional cash transfer programs: the case of Bolsa Escola*. Washington DC: World Bank.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976), *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bracho, T. (1995), 'Pobreza Educativa', en: E. Pieck y E. Aguado (ed.), *Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad*, México D.F.: Colegio Mexiquense/UNICEF, 273-307.

- Braslavsky, C. (1985), *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brodershon, V., (1999), 'Focalización de programas de superación de la pobreza', *Derecho a tener derecho: infancia, derecho y política social en América Latina*. Montevideo: Instituto Internacional del Niño (IIN) y UNICEF.
- Brown, P. (2003), 'The opportunity trap: education and employment in a global economy', *European Educational Research Journal*, 2 (1), 141-79.
- Brown, P. y Lauder, H. (1997), 'Education, Globalization and Economic Development', en: A.H. Halsey, et al. (ed.), *Education. Culture, Economy and Society*, Oxford: New York University Press, 72-192.
- Buarque, C. (2001), *100 preguntas y respuestas que usted necesita saber sobre la Beca Escolar*, ed. Missão Criança. Brasília: UNICEF.
- Buchert, L. (1995), 'The Concept of Education for All: What Has Happened after Jomtien?' *International Review of Education*, 41 (6), 537-49.
- (1996), 'Donor policy and practice related to EFA since Jomtien', *Norrag News*, 19, 36-8.
- Bullard, N. (2003), 'The Millennium Development Goals and the Poverty Reduction Strategy Paper: two wrongs don't make a right', en: Focus on the Global South (ed.), *Anti Poverty or Anti Poor?: the Millennium Development Goals and the Eradication of Extreme Poverty and Hunger*, New York: UNESCAP, 15-7.
- Caillois, F. y Hallak, J. (2004), *Education and PRSPs. A review of experiences*. Paris: UNESCO/ IIEP.
- Calderón, E. (2004), 'Trabajo infantil urbano, educación y programas de transferencias condicionales: una evaluación ex-ante para el caso de México', Ponencia presentada en: *X Encuentro de Latinoamericanistas Españoles. Identidad y Multiculturalidad: La Construcción de Espacios Iberoamericanos*, Salamanca, 13-14 mayo.
- Cammack, P. (2003), 'The Governance of Global Capitalism: A New materialist Perspective', *Historical Materialism*, 11 (2), 37-59.
- (2004), 'What the World Bank means by poverty reduction and why it matters', *New Political Economy*, 9 (2), 189-211.
- Campos, A., Pochmann, M., Amorim, R., y Silva, R. (eds.) (2003), *Atlas da exclusão social no Brasil*. Volume 2. Dinâmica e manifestação territorial. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Cardoso, F. H. y Faletto, E. (1969), *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Carnoy, M. (1974), *Education as cultural imperialism*. New York: Longman.
- (1993), 'Multinationals in a Changing World Economy: Whither the Nation States?' en: M. Carnoy, et al. (ed.), *The New Global Economy in the Information Age. Reflections on our changing world*, Pensilvania: The Pensilvania State University Press, 45-96.
- (1995), 'Structural Adjustment and the Changing Face of Education', *International Labour Review*, 134 (653-673).
- (1999), *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris: UNESCO.
- (2002), *¿Están funcionando las reformas educativas en América Latina?* Washington: BID.
- (2004), 'Mayor acceso, equidad y calidad en la educación de América Latina: ¿Qué lecciones deja para el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe?' *Revista PRELAC*, 0, 43-63.
- Carnoy, M. y Levin, H. M. (1985), *Schooling and work in a democratic state*. Stanford: Stanford University Press.
- Carnoy, M. y Torres, C. A. (1994), 'Educational change and structural adjustment: a case study of Costa Rica', en: J. Samoff (ed.), *Coping with crisis. Austerity, adjustment and human resources*, London: Cassell.
- Carnoy, M. y McEwan, P., (1997), 'Public investments or private schools? A reconstruction of educational improvements in Chile', Stanford: Stanford University School of Education.
- Casassus, J. (2003), *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Castañeda, E. (2002), *Colombia. Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IIEP - UNESCO.

- Castel, R. (1997), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- CE (2003), 'The European Union and the South: A New Era. The international responsibilities of an enlarged European Union', *Conference organized by SID-Netherlands and EADI*. Vienna: Comisión Europea.
- CEPAL (1994), *Panorama Social de América Latina 1994*. Santiago de Chile: CEPAL.
- (1999), *Panorama social de América Latina 1999-2000*. Santiago de Chile: CEPAL.
- (2002a), *Panorama Social De América Latina, 2002-2003*. Santiago de Chile: CEPAL.
- (2002b), *Panorama social de América Latina 2001-2002*. Santiago de Chile: CEPAL.
- (2004), *Panorama social de América Latina 2002-2003*. Santiago de Chile: CEPAL.
- (2005a), *Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- (2005b), *Panorama Social de América Latina 2005*. Santiago de Chile: CEPAL.
- (2006a), 'Capítulo 1: El desarrollo centrado en derechos y el pacto para la protección social', en: CEPAL (ed.), *La protección social de cara al futuro: Acceso, financiamiento y solidaridad*, Santiago de Chile: CEPAL, 13-42.
- (2006b), *Panorama Social de América Latina 2006*. Santiago de Chile: CEPAL.
- (2006c), *La protección social de cara al futuro: Acceso, financiamiento y solidaridad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- (2006d), 'Capítulo V. Programas Sociales', en: CEPAL (ed.), *La protección social de cara al futuro: Acceso, financiamiento y solidaridad*, Santiago de Chile: CEPAL, 149-80.
- (2007), *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL, IPEA, y PNUD (2003), *Hacia el Objetivo del Milenio de reducir la pobreza en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL/UNESCO, (2005), 'Invertir mejor para invertir más. Financiación y gestión de la educación en América Latina y el Caribe', *Serie Seminarios y Conferencias*, 43. Santiago de Chile: CEPAL /UNESCO.
- Cerny, P. G. (1997), 'Paradoxes of the competition state: the dynamics of political globalization', *Government and Opposition*, 32 (2), 152-274.
- Cohen, E. y Franco, R. (2006), *Transferencias con Corresponsabilidad: Una Mirada Latinoamericana*. México D.F.: FLACSO /SEDESOL.
- Cohen, E., Franco, R., y Villatoro, P. (2006), 'Capítulo II. México: el programa de desarrollo humano Oportunidades', en: E. Cohen y R. Franco (ed.), *Transferencias con Corresponsabilidad: Una Mirada Latinoamericana*, Mexico D.F.: FLACSO /SEDESOL, 85-136.
- Coleman, J. S. (1968), 'Modernization: political aspects', en: D.L. Sills (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Volumen 10. New York: McMillan.
- (ed.), (1965), *Education and Political Development*. New Jersey: Princeton.
- Collins, R. (1979), *The Credential Society: an historical sociology of education and stratification*. New York: Academy Press.
- Cornia, G., Jolly, R., y Stewart, F. (1987), *Adjustment with a Human Face*, Volume 1. Oxford: Clarendon Press.
- Courtney, W. (1999), 'Education and development co-operation: a UNESCO perspective', en: Kenneth King y Lene Buchert (ed.), *Changing International Aid to Education*, Paris: UNESCO.
- Couto Soares, M. C. (1998), 'Banco Mundial: políticas y reformas', en: L. De Tommasi, M.J. Warde, y S. Haddad (ed.), *O banco mundial e as políticas educacionais*, Sao Paulo: Cortez.
- Cox, C., (2001), 'Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del Siglo XX: Compromiso público e instrumentos de estado y mercado', *Proyecto Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Cox, R. (1979), 'Ideologies and the New International Economic Order', *International Organization*, 33 (2), 257-302.

- (1987), *Production, power and world order: Social forces in the making of history*. New York: Columbia University Press.
- Craig, D. y Porter, D. (2003), 'Poverty Reduction Strategy Papers: A New Convergence', *World Development*, 31 (1), 53-69.
- Chabbott, C. (1998), 'Constructing educational consensus: international development professionals and the World Conference on Education for All', *International Journal of Educational Development*, 18 (3), 207-18.
- (2003), *Constructing Education for Development. International Organizations and Education for All*. New York: Routledge Falmer.
- Chambers, R. (1989), 'Vulnerability, Coping and Policy', *IDS Bulletin*, 20 (2), 1-7.
- Chossudovsky, M. (1997), *The Globalisation of Poverty. Impacts of FMI and World Bank Reforms*. London: Zed Books.
- Dalben, A., I. (2000), 'Avaliação da implementação de Projeto Político-Pedagógico Escola Plural', en: A. Dalben, I. (ed.), *Singular o plural. Eis a escola em questao*, Belo Horizonte: GAME, FaE, UFMG.
- Dale, R. (1982), 'Learning to Be... What? Shaping Education in "Developing Societies"', en: H. Alavi y T. Shanin (ed.), *Introduction to the Sociology of "Developing Societies"*, London: McMillan, 408-21.
- (1989), *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- (1997), 'The state and the governance of education: an analysis of the restructuring of the state-education relationship', en: A.H. Halsey, et al. (ed.), *Education: culture, economy, society*, Oxford: Oxford University Press.
- (1999), 'Specifying globalization effects on national policy: a focus on mechanisms', *Journal Education Policy*, 14 (1), 1-17.
- (2000), 'Globalisation and Education: Demonstrating a "Common World Education Culture" or Locating a "Globally Structured Educational Agenda"? ' *Educational Theory*, 50, 427-48.
- (2003), 'The Lisbon Declaration, the Reconceptualisation of Governance and the Reconfiguration of European Educational Space', Ponencia presentada en: *RAPPE seminar Governance, Regulation and Equity in European Education Systems*, London.
- Dale, R. y Robertson, S. (2007), 'Beyond Methodological 'Isms' in Comparative Education in an Era of Globalisation', en: A. Kazamias y R. Cowan (ed.), *Handbook on Comparative Education*, Netherlands: Springer.
- De Janvry, A., Finan, F., Sadoulet, E., Nelson, D., Lindert, K., De la Brière, B., y Lanjouw, P., (2005), 'Brazil's Bolsa Escola Program: The Role of Local Governance in Decentralized Implementation', *SP Discussion Paper n° 0542*. Washington D.C.: World Bank.
- De la Torre, R., (2005), 'Evaluación externa del impacto del programa Oportunidades. Versión final', México, D.F.: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Deaton, A. (2002), 'Is world poverty falling?' *Finance and Development*, 39 (2), 4-7.
- Demmers, J., Fernández Jilberto, A. E., y Hogenboom, B. (2001), 'The transformation of Latin American Populism: regional and global dimensions', en: A. E. Fernández Jilberto y E. Hogenboom (ed.), *Miraculous Metamorphoses: The neoliberalization of Latin American Populisms*, London: Zed Books, 1-21.
- Denison, E. F. (1965), 'Education and Economic Productivity', en: S. Harris (ed.), *Education and Public Policy*, Berkeley: McCutchen.
- Di Gropello, E. (1999), 'Los modelos de descentralización educativa en América Latina', *Revista de la CEPAL*, (68), 153-70.
- Draibe, S. (1994), 'Neoliberalismo y políticas sociales: Reflexiones a partir de las experiencias latinoamericanas', *Revista Desarrollo Económico*, 134.
- (2006), 'Brasil: Bolsa Escola y Bolsa Familia', en: Ernesto Cohen y R. Franco (ed.), *Transferencias con responsabilidad. Una mirada latinoamericana*, Mexico D.F.: FLACSO.
- Driscoll, R. y Evans, A. (2005), 'Second-Generation Poverty Reduction Strategies: Opportunities and Emerging Issues', *Development Policy Review*, 23 (1), 5-25.

- Duarte, V. C. (2004), 'Capacitação Docente em Minas Gerais e Sao Paulo: uma análise comparativa', *Cuadernos de Pesquisa*, 34 (121), 139-68.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- (1999), *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Duhau, E. (2001), 'Política social, pobreza y focalización. Reflexiones en torno al programa de educación, salud y alimentación', en: A. Ziccardi (ed.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*, Buenos Aires: CLACSO, 311-26.
- Dupriez, V. y Dumay, X., (2004), 'L'egalité dans les systèmes scolaires: effet école ou effet société?' *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 31. Bruselas: GIRSEF.
- Duru-Bellat, M., (2002), 'Les inégalités sociales à l'école', Paris, PUF: Education et Formation.
- Dussel, I. (2005), 'Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas', en: J.C. Tedesco (ed.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires: IPE, 85-116.
- Enríquez Rosas, R. (2002) *El crisol de la pobreza: malestar emocional y redes de apoyo social mujeres pobres urbanas*, Tesis doctoral. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, UdG, Mexico D.F.
- Escobar, A. (1995), *Encountering development. The making and unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Estivill, J. (2003), *Panorama de la Lucha contra la Exclusión Social. Conceptos y Estrategias*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Feijóo, M. C. (2002), *Argentina. Equidad social y educación en los '90*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Feres, J. C. y Mancero, X., (2001a), 'El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina', *Serie Estudios estadísticos y prospectivos*, 7. Santiago de Chile: CEPAL.
- , (2001b), 'Enfoques para la revisión de la pobreza. Breve revisión de la literatura', *Serie de Estudios Estadísticos y Prospectivos*, 4. Santiago de Chile: CEPAL.
- Ferreira, J., Fonseca, M., y Seabra, M. (2005), 'O programa fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência. A perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas', *Educação e Sociedade*, 26 (90), 127-47.
- Ferrer, F. (2001), 'La educación para todos: entre el mito y la realidad, de Jomtien a Dakar.' en: Luis M^a Naya (ed.), *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*, Donostia: Erein, 119-70.
- Ferrer, F., Ferrer, G., y Castel, J. L., (2006), 'Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003', *Informes Breus*, 1. Àrea Educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Filgueira, C., H. (2001a), 'Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes', Ponencia presentada en: *Seminario Internacional. Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, 20 y 21 de junio.
- Filgueira, F. (1999), 'Tipos de welfare y reformas sociales en América Latina. Eficiencia, residualismo y ciudadanía estratificada', en: A. André Mello (ed.), *Reforma do estado e mudança institucional no Brasil*, Recife: Editora Massangana.
- (2001b) *Entre pared y espada: ciudadanía social en América Latina (I)*, Barcelona: Instituto Internacional de Gobernabilidad (IIG). Disponible en: <http://www.iigov.org>.
- (2002), 'Los bienes públicos y las políticas sociales', *Revista TodaVía*, (3), 1-5.
- Filgueira, F. y Katzman, R., (1998), 'Una mirada crítica al "assets- vulnerability approach". Orígenes, aplicaciones y posibles innovaciones', Santiago de Chile: CEPAL.
- Filgueira, F. y Martínez Larrechea, E., (2001), 'La Reforma Educativa en Uruguay: Desafíos y tendencias.' *Proyecto Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. Montevideo: Ministerio de Educación.

- Filgueira, F., Molina, C., Papadópolos, J., y Tobar, F., (2006), 'Universalismo Básico: Una Alternativa Posible y Necesaria para Mejorar las Condiciones de Vida en América Latina', *Documentos de Trabajo del INDES I-57*. Washington D.C.: INDES-BID.
- Filmus, D. (2001), *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Madrid: Santillana.
- Fine, B. (2001a), *Social Capital versus Social Theory*. London: Routledge.
- (2001b), 'Neither the Washington Consensus nor the Post-Washington Consensus: An introduction', en: B. Fine, C. Lavapitas, y J. Pincus (ed.), *Development Policy in the Twenty-first Policy. Beyond the Post-Washington Consensus*, London: Routledge, 1-27.
- Fine, B., Lavapitas, C., y Pincus, J. (eds.) (2001), *Development policy in the Twenty-first Century. Beyond the Post-Washington Consensus*. London: Routledge.
- FJP (2000), *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*. Belo Horizonte: FJP, IPEA, PNUD.
- Fleury, S. (1997), *Estado sin ciudadanos*. Buenos Aires: Editorial S.A.
- (1998), 'Política social, exclusión y equidad en América Latina en los años noventa', *Nueva Sociedad*, 156, 1-25.
- Franco, R. (2001), 'Los paradigmas de la política social en América Latina', en: C. Arteaga Basurto y S. Solís San Vicente (ed.), *La política social en la transición*, México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Escuela Nacional de Trabajo Social.
- (2004), 'Situación social actual en América Latina y el Caribe y su influencia en el desarrollo de la educación', *Revista PRELAC*, 0, 13-23.
- Frank, A. G. (1971), *Capitalism and Underdevelopment in Latin America. Histotical Studies of Chile and Brazil*. London: Monthly Review Prees.
- (1975), *On Capitalist Underdevelopment*. London: Oxford University Press.
- Freedman, L. P. (2005), 'Achieving the MDGs: Health systems as core social institutions', *Development*, 48 (1), 19-24.
- Fukuyama, F. (1992), *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Gajardo, M., (1999), 'Reformas educativas en América Latina: balance de una década', *Documento de Trabajo, 15*. Santiago de Chile: PREAL.
- García-Huidobro, J. E. (2000), 'Políticas y equidad educativa en Chile', en: F. Reimers (ed.), *Distintas Escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Madrid: La Muralla, 269-92.
- Gewirtz, S. (1998), 'Can All Schools Be Successful? An Exploration of the Determinants of School 'Success' ', *Oxford Review of Education*, 24 (4), 439-57.
- Ghai, D. A. y Khan, E. L. (1977), *The Basic-needs Approach to Development. Some issues regarding concepts and methodology*. ILO: Geneva.
- Giddens, A. (1990), *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- (2002), *Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our World*. London: Profile Books.
- Godoy, L. (2004), 'Programas de Renta Mínima vinculados a educación: las becas escolares en Brasil', *Serie Políticas sociales de la CEPAL*, (99), 1-31.
- Goffman, E. (1963), *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldberg L. y Kessler, G. (2001), *Cohesión Social y Violencia Urbana: un estudio exploratorio sobre la Argentina a fines de los 90*. Buenos Aires: UNSAM-CEDES-UNGS-CONYCET.
- González de la Rocha, M. (2005), 'Espirales de desventajas: pobreza, ciclo vital y aislamiento social', Ponencia presentada en: *X Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y la Administración Pública*, Santiago de Chile, 18-21 octubre.
- Gordon, S. (1999), 'Del universalismo estratificado a los programas focalizados. Una aproximación a la política social en México', en: M. Scheingart (ed.), *Políticas sociales para los pobres en América Latina*, Mexico D.F.: Miguel Ángel Porrúa, 49-80.
- Gore, C. (1995), 'Introduction: Markets, citizenship and social exclusion', en: G. Rodgers, Ch. Gore, y J.B. Figuereido (ed.), *Social exclusion: rethoric, reality, responses*, Geneva: ILO, 1-42.

- (2000), 'The Rise and Fall of the Washington Consensus as a Paradigm for developing Countries', *World Development*, 28 (5), 789-804.
- Green, A. (1997), *Education, Globalisation and the National State*. London: Palgrave MacMillan.
- Green, A., Preston, J., y Janmaat, G. (2006), *Education, Equality and social cohesion. A comparative analysis*. New York: Palgrave.
- Green, A., Little, A., Kamat, S., Oketch, M., y Vickers, E. (2007), *Education and Development in a Global Era: Successful strategies for education*. London: DfID.
- Greig, A., Hulme, D., y Turner, M. (2007), *Challenging Global Inequality. Development Theory and Practice in the 21st Century*. New York: Palgrave. MacMillan.
- Haas, E. B. (1990), *When Knowledge is Power: Three Models of Change in International Organizations*. Berkeley: U.C. Press.
- Harbison, F. y Myers, C. (1964), *Education, Manpower and Economic Growth. Strategies of Human Resource Development*. New York: McGraw-Hill.
- Harcourt, W. (2005), 'The Millennium Development Goals: A missed opportunity?' *Development*, 48 (1), 1-4.
- Hargreaves, A. (1991), 'Cultures of teaching: a focus for change', en: A. Hargreaves y M. Fullan (ed.), *Understanding Teacher Development*, Nueva York y Londres: Teacher's College Press y Cassell.
- (1993a), 'Individualism and Individuality: Reinterpreting the teacher culture', *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 227-46.
- (1993b), 'La reforma curricular y el maestro', *Cuadernos de Pedagogía*, (211), 50-4.
- (1999), *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Held, D. y Mc. Grew., A. (2000), *The global transformation reader. An introduction to the globalization debate*. Cambridge: Polity press.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., y Perraton, J. (1999), *Global Transformations. Politics, economics and cultures*. Oxford: Polity Press.
- Hernández, B. y Hernández, M. (eds.) (2004), *Evaluación Externa del Programa Oportunidades*. Tomo I. Educación. Mexico D.F.: Instituto Nacional de Salud Pública, CIESAS.
- Heyneman, S. P. (2001), 'The World Bank and the Analysis of Human Capital: A Contribution or Distortion?' Ponencia presentada en: *Annual Meeting of the Comparative and International Education Society*, Washington D.C.
- (2003), 'The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000', *International Journal of International Development*, (23), 315-37.
- Hoogvelt, A. (2001), *Globalisation and the Postcolonial World. The new political economy of development*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Hopkins, D., Ainscow, M., y West, M. (1994), *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Casell.
- Horn, R., (2002), 'Mejoramiento de las escuelas y de la calidad de la educación: el enfoque FUNDESCOLA', *En Breve*, 10. Washington D.C. : World Bank.
- Huber, E. (1996), 'Options for Social Policy in Latin America: Neoliberal versus Social Democratic Models', en: G. Esping-Andersen (ed.), *Welfare States in Transition. National Adaptations in Global Economies*, London: Sage.
- Ilon, L. (1994), 'Structural Adjustment and Education: adapting to a growing global market', *International Journal of Educational Development*, 14 (2), 95-108.
- (2002), 'Agent of global markets or agent of the poor? The World Bank's education sector strategy paper', *International Journal of Educational Development*, 22, 475-82.
- Inkeles, A. y Smith, D. (1974), *Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Jessop, B. (1999a), *Crisis del Estado de Bienestar. Hacia una teoría del estado y sus consecuencias sociales*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- (1999b), 'Reflections on globalization and its (il)logics', en: P. Dicken, et al. (ed.), *Globalization and the Asia Pacific: Contested Territories*, London: Routledge, 19-38.

- Jones, P. W. (1988), *International Policies for Third World Education: Unesco, Literacy and Development*. New York: Routledge.
- (1990), 'Unesco and the politics of global literacy', *Comparative Education Review*, 34 (1), 41-60.
- (1992), *World Bank financing education. Lending, Learning and Development*. London: Routledge.
- (1997), 'On World Bank Education Financing', *Comparative Education*, 33 (1), 117-29.
- (1998), 'Globalisation and Internationalism: democratic prospects for world education', *Comparative Education*, 34 (2), 143-55.
- (1999), 'Globalisation and the UNESCO mandate: multilateral prospects for educational development', *International Journal of Educational Development*, 19 (1), 17-25.
- (2006), *Education, Poverty and the World Bank*. Netherlands: Sense Publishers.
- (2007), 'Education and World Order', *Comparative Education*, 43 (3), 325-37.
- Jones, P. W. y Coleman, D. (2005), *The United Nations and Education. Multilateralism, development and globalisation*. New York: Routledge Falmer.
- Kabeer, N., (1999), 'The Conditions and Consequences of Choice: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment', *UNRISD Discussion Paper 108*. Geneva: United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD).
- Kapur, D., Lewis, J., y Webb, R. (eds.) (1997a), *The World Bank: Its First Half Century*. Volume 1, History. Washington, DC.: Brookings Institution Press.
- (eds.) (1997b), *The World Bank: Its First Half Century*. Volume 2, Perspectives. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Katzman, R. (1989), 'La Heterogeneidad de la Pobreza. El caso de Montevideo', *Revista de la CEPAL*, 37.
- (2001), 'Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos', *Revista de la CEPAL*, (75), 171-89.
- Katzman, R. y Filgueira, F., (1999), 'Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades', Santiago de Chile: CEPAL.
- Keddie, N. (1971), 'Classroom Knowledge', en: M. Young (ed.), *Knowledge and Control*, London: Collier MacMillan.
- Kessler, G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- King, K. (2004), 'The external agenda of educational reform: a challenge to educational self-reliance and dependency in sub-Saharan Africa', *Journal of International Cooperation in Education*, 7 (1), 85-96.
- King, K. y Rose, P. (2005), 'International Development Targets and Education: Towards a New Educational Compact or a New Conditionality?' *Journal of International Development*, 17 (1), 97-100.
- Klees, S. J. (2002), 'World Bank education policy: new rhetoric, old ideology', *International Journal of Educational Development*, 22 (5), 451-74.
- Klugman, J. (ed.), (2002a), *A Sourcebook for Poverty Reduction Strategies*. Volume II: Macroeconomic and Sectoral Approaches. Washington D.C.: World Bank.
- (ed.), (2002b), *A Sourcebook for Poverty Reduction Strategies*. Volume I: Core Techniques and Cross-Cutting Issues. Washington D.C.: World Bank.
- Kuznets, S. (1955), 'Economic Growth and Income Inequality', *American Economic Review*, 45 (1), 17-26.
- Langlo, J. (1996), 'Banking on education and the uses of research. A critique of World Bank priorities and strategies for education', *International Journal of Educational Development*, 16 (3), 221-33.
- Lavinas, L. (1998), 'Programas de garantia de renda minima: perspectivas brasileiras', *IPEA, texto para discussao*, 596, 1-37.
- Lavinas, L. y Barbosa, M. L. (2000), 'Combater a pobreza estimulando a frequencia escolar: o estudo do caso do programa Bolsa Escola de Recife', *Dados: Revista de Ciencias Sociais*, 43 (3), 1-26.

- Lavinias, L., Barbosa, M. L., y Tourinho, O. (2001), *Assessing Local Minimum Income Programmes in Brazil*. Geneva: ILO, Brazil Regional Office, World Bank y IPEA.
- Lazzarotti, B. y Azeredo, T., (2004), 'Inovação, Eficiência e Eficácia em Políticas Sociais. Reflexões a partir de Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte', *Texto Para Discussão*, 9. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro.
- Lederer, K. (ed.), (1980), *Human Needs: A Contribution to the Current Debate*. Oelgeschlager: Gunn and Hain Publishers.
- Leftwich, A. (1993), 'Governance, Democracy and Development in the Third World', *Third World Quarterly*, 14 (3), 607.
- Lerner Sigal, B. (1998), 'Globalización, neoliberalismo y política social', en: R. Casas y H. Castillo (ed.), *Las políticas sociales en México en los años noventa*, México D.F.: UNAM, FLASCO y Plaza y Valdés.
- Lewis, O. (1987), *Antropología de la pobreza: cinco familias*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Leys, C. (1995), *The rise and fall of development theory*. Oxford: James Currey.
- Lima Monteiro, M. T. (1999), *O impacto social do programa bolsa escola no distrito federal*. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal y Universidad Católica de Brasília (UCB).
- Lindert, K. (2006), 'Brazil: Bolsa Escola Program. Scaling-up Cash Transfers for the Poor', en: OCDE-WB (ed.), *Emerging good practice in managing for development results: Sourcebook*, Washington D.C.: OCDE-WB, 67-74.
- Lo Vuolo, R., Barbeito, A., Pautassi, L., y Rodríguez, C. (1999), *La pobreza de la política contra la pobreza*. Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila-CIEPP.
- López, N. (2004), *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Buenos Aires: IPE.
- (2005), *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IPE- UNESCO.
- 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.
- Lukes, S. (2005), *Power: a Radical View (Second Edition)*. London: Palgrave MacMillan.
- Machinea, J. L. y Hopenhayn, M. (2005), *La esquivada equidad en el desarrollo latinoamericano. Una visión estructural, una aproximación sociofacética*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza editorial.
- Martins Borges, E. (2003) *Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte: limites e possibilidades de uma política de inclusão social*, Tese de Mestrado em Administração Pública. Escola de Governo Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte.
- McEwan, P. (1995), *Primary school reform for rural development: An evaluation of Colombian new schools*. Washington D.C.: BID.
- , (2000), 'Public and Private Schooling in the Southern Cone: a comparative analysis of Argentina and Chile', *Ocasional Paper, 11*. Washington D.C.: National Center for the Study of Privatization in Education.
- Mclean, M. (1984), 'Educational Dependency. Two Lines of Enquiry', en: Keith Watson (ed.), *Dependence and Interdependence in Education*, London: Croom Helm, 21-30.
- McNeely, C., L. (1995), 'Prescribing National Educational Policies: The Role of International Organizations', *Comparative Education Review*, 39 (4), 483-570.
- Mesa Lago, C. (2000), 'Desarrollo social, reforma del Estado y de la seguridad social, al umbral del siglo XXI', *Serie de Políticas Sociales de la CEPAL*, (36).
- Mesquita, C. (2007), 'Programa Bolsa Familia', Ponencia presentada en: *Seminario internacional. Evolución y desafíos de los programas de transferencias condicionadas*, Brasília, 20-21 noviembre.
- Meyer, J. y Ramírez, F. (2000), 'The world institutionalization of education', en: J. Schriewer (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education*, Frankfurt: Peter Lang.
- Meyer, J., Boli, J., Thomas, G. M., y Ramírez, F. (1997), 'World Society and the Nation-state', *American Journal of Sociology*, 103 (1), 144-81.

- MINEDUC (2002), *Trayectoria de una década. El programa de las 900 escuelas*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Minjuin, A. (ed.), (1993), *Desigualdad y exclusión: Desafíos para la política social en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Losada.
- Mkandawire, T., (2005), 'Targeting and Universalism in poverty reduction', *Programme Paper*, 23. Geneva: United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD).
- Molina, C., (2005), 'Modelo de Protección para Pobres. Alcance y limitaciones de un nuevo modelo de política social para la región', *Documentos de Trabajo del INDES*. Washington D.C.: INDES / BID.
- Morduch, J. (1994), 'Poverty and Vulnerability', *The American Economic Review*, 84 (2), 221-5.
- Morduchowicz, A. y Duro, L. (2007), *La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planificación Educativa (IPE).
- Morley, S. A. y Coady, D. (2003), *From Social Assistance to Social Development: Targeted Education Subsidies in Developing Countries*. Washington D.C.: Center for Global Development and International Food Policy.
- Morrisson, C., (2002), 'Health, Education and Poverty Reduction', *OECD Policy Brief*, 19. Paris: OECD.
- Morrow, R. A. y Torres, C. A. (2000), 'The State, Globalization and Educational Policy', en: Nicholas C. Burbules y Carlos Alberto Torres (ed.), *Globalization and Education. Critical Perspectives*, London and New York: Routledge.
- Moser, C. (1997), *Household Responses to Poverty and Vulnerability*, Volume 1. Washington D.C.: World Bank.
- (1998), 'The asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies', *World Development*, 26 (1), 1-19.
- Mundy, K. (1998), 'Educational Multilateralism and World (Dis)Order', *Comparative Education Review*, 42, 448-78.
- (1999), 'Educational Multilateralism and Changing World Order: Unesco and the limits of the possible', *International Journal of Educational Development*, 19 (1), 27-52.
- (2002), 'Retrospect and prospect: education in a reforming World Bank', *International Journal of Educational Development*, (22), 483-508.
- (2005), 'Globalization and Educational Change: New Policy Worlds', en: Nina Bascia, et al. (ed.), *International Handbook of Educational Policy. Part I*, Netherlands: Springer.
- (2006), 'Education for All and the new development compact', *International Review of Education*, 52 (1), 23-48.
- (2007), 'Global Governance, Educational Change', *Comparative Education*, 43 (3), 339-57.
- Narayan, D. (2002), *Empoderamiento y reducción de la pobreza. Libro de consulta*. Washington D.C.: World Bank.
- Navarro, L. (2002), *Chile. Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IPE - UNESCO.
- NNUU (1952), *Agreements between the United Nations and the specialized agencies*. New York: NNUU.
- (2000), *United Nations Millennium Declaration*. Ginebra: NNUU.
- (2007), *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2007*. Nueva York: NNUU.
- Noel, A. (2006), 'The new global politics of poverty', *Global Social Policy*, 6, 304-33.
- Nun, J., Mumis, M., y Marín, J. C. (1968), *La marginalidad en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Di Tella.
- OCDE (2004), *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris: OCDE.
- OCDE/UNESCO (2003), *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*. París: OCDE.
- Offe, C. (2000), 'Some contradictions of the modern Welfare State', en: C. Pierson y F.G. Castles (ed.), *The welfare state reader*, Cambridge: Polity Press.
- OIT (2006), *Panorama laboral 2006. América Latina y el Caribe*. Lima: OIT, Oficina regional para América Latina y el Caribe.

- Ortí, A. (1986), 'La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo', en: M. García Ferrando, J. Ibáñez, y F. Alvira (ed.), *El análisis de la realidad social*, Madrid Alianza.
- Papadópolos (1999), 'Igualdad, democracia y políticas sociales en el Cono Sur de América Latina', en: M. Schteingart (ed.), *Políticas sociales para los pobres en América Latina*, México: Miguel Ángel Porrúa, 103-36.
- PBH (2004), *Anuario Estadístico de Belo Horizonte 2003*. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte.
- Pender, J. (2001), 'From "Structural Adjustment" to "Comprehensive Development Framework": conditionality transformed?' *Third World Quarterly*, 22 (3), 397-411.
- Perona, N. B. y Rocchi, G. I. (2001), 'Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares', *Kairos. Revista de temas sociales*, (8).
- Pinheiro, E. y Aguiar, M., (2006), 'Bolsa Escola: historia y evolución', *Cuadernos de Investigación del IPE*. Buenos Aires: IPE.
- Pizarro, R., (1999), 'La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina', *Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos. N° 6*. Santiago de Chile: CEPAL.
- PNUD (1995), *Human Development Report 1995: Gender and Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Porter, L. (2006), 'Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter', *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-21.
- PREAL (1998), *El futuro está en juego. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica*. Santiago de Chile: CINDE.
- Presbich, R. (1949), 'Introducción: El desarrollo económico de América Latina y algunos de sus principales problemas', en: CEPAL (ed.), *Estudio económico de América Latina, 1948*, Santiago de Chile: CEPAL, 63-129.
- Raczynski, D. (2006), 'Cambio educativo en contextos de pobreza. Límites y aprendizajes de un programa de acción afirmativa en Chile', en: X. Bonal (ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina. ¿Hacia una nueva agenda política?*, Barcelona: CIDOB, 297-318.
- Redondo, P. (2004), *Escuelas y Pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*, Paidós. Buenos Aires.
- Reimers, F. (1994), 'Education and Structural Adjustment in Latin America and Sub-Saharan Africa', *International Journal of Educational Development*, 14 (2), 119-29.
- (1997), 'Education and Structural Adjustment: unmet needs and missed opportunities', en: James Lynch, Sohan Modgil, y Celia Modgil (ed.), *Education, Development, Tradition and Innovation*, London: Cassell.
- (2000a), 'Oportunidades y políticas educacionales en Latinoamérica', en: F. Reimers (ed.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en América Latina*, Madrid: La Muralla, 117-94.
- (2000b), 'Introducción. ¿Qué podemos aprender del estudio de las oportunidades educacionales en las Américas y por qué debe interesarnos?' en: F. Reimers (ed.), *Distintas Escuelas, diferentes oportunidades. Retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Madrid: La Muralla, 19-72.
- (2000c), 'Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina', *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. ¿Equidad en educación?, 21-50.
- Reimers, F. y Tiburcio, L. (1993), *Education, Adjustment and Reconstruction: options for change*. Paris: UNESCO.
- Riddell, A. R. (1993), 'The evidence of public/private educational trade-offs in developing countries', *International Journal of Educational Development*, (13), 333-86.
- Rios-Netto, E. (2007), 'Programas de transferencia condicionada de renda e educacao: O Bolsa Família numa perspectiva comparada', Ponencia presentada en: *Foro Latinoamericano de Políticas Sociales, Abordajes y desafíos*, Belo Horizonte, 8-10 de agosto.

- Rist, R. G. (1970), 'Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling in Ghetto Schools', *Harvard Education Review*, 40 (3).
- (1986), 'Sobre la comprensión del proceso de escolarización. Aportaciones a la teoría del etiquetaje', *Educación y Sociedad*, 8, 180-91.
- Rivero, J. (1999a), 'Educación y Pobreza: políticas, estrategias y desafíos', *UNESCO: Boletín del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe*, (48), 5-31.
- (1999b), *Educación y exclusión en América Latina: reformas en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2000), 'Reforma y desigualdad educativa en América Latina', *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, ¿Equidad en educación?, 103-33.
- Roberston, S. y Dale, R. (2003), 'Changing Geographies of Power in Education: the politics of rescaling and its contradictions', Ponencia presentada en: *Joint BERA/BAICE Conference on Globalisation, Culture and Education*, June 12th.
- Roberts, J. (2005), 'Policy Arena. Millennium Development Goals: are international targets now more credible?' *Journal of International Development*, 17 (1), 113-29.
- Robertson, S. y Dale, R. (2003), 'Changing Geographies of Power in Education: the politics of rescaling and its contradictions', Ponencia presentada en: *Joint BERA/BAICE Conference on Globalisation, Culture and Education*, June 12th.
- Robertson, S., Bonal, X., y Dale, R. (2002), 'GATS and the education sector industry: The politics of scale and global reterritorialization', *Comparative education review*, 46 (4), 472-96.
- Robertson, S., Novelli, M., Dale, R., Tikly, L., Dachi, H., y Alphonse, N. (2006), *Globalisation, education and development: Ideas, Actors and Dynamics*. London: DfID.
- Rodgers, G. (ed.), (1995), *New approaches to poverty analysis and policy-I. The poverty agenda and the ILO. Issues for reseach and action*. Geneva: International Institute for Labour Studies.
- Rose, P. (2003), *The Education Fast Track Initiative: A Global Campaign review of progress and recomendations for reform*: AcionAid.
- Rostow, W. W. (1960), *The Stages of Economic Growth, a Non-Communist Manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rowlands, J. (1997), *Questioning Empowerment. Working with Women in Honduras*. Oxford: Oxfam Publishing.
- Ruckert, A. (2006), 'Towards an Inclusive-Neoliberal Regime of Development: From the Washington to the Post-Washington Consensus', Ponencia presentada en: *Canadian Political Science Association Conference*, Toronto, June 1-3.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996), *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. y Ispizua, M. A. (1989), *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Sabóia, J. y Rocha, S. (1998), 'Programas de garantia de renda minima-linhas gerais de uma metodologia de avaliacao a partir da experiencia pioneira do Paranoá, no Distrito Federal', *IPEA texto para discussao*, (582), 1-37.
- Sadasivam, B. (2005), 'Wooing the MDG-skeptics', *Development*, 48 (1), 30-4(5).
- Sader, E. (ed.), (2001), *El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sader, E. y Gentili, P. (eds.) (1999), *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Samoff, J. (1994a), 'Responses to Crisis: (Re)Setting the Education and Training Policy Agenda.' en: Joel Samoff (ed.), *Coping with Crisis: Austerity, Adjustment and Human Resources*, Cassell: Paris, 219-53.
- (1994b), 'Crisis and Adjustment: Understanding National Responses', en: Joel Samoff (ed.), *Coping with Crisis. Austerity, Adjustment and Human Resources*, Paris: Cassell, 5-27.
- (1996), 'Which priorities and strategies for education?' *International Journal of Educational Development*, 16 (3), 249-71.

- Samoff, J. y Sumra, S. (1994), 'From Planning to Marketing: Making Education and Training Policy in Tanzania', en: Joel Samoff (ed.), *Coping with Crisis. Austerity, Adjustment and Human Resources*, Paris: Cassell, 134-72.
- Samoff, J. (ed.), (1994c), *Coping with Crisis. Austerity, Adjustment and Human Resources*. London: Casell.
- Sánchez, S. C. (2004), 'Experiencias juveniles en la pobreza', *Kairós, Revista de Temas Sociales*, 8 (14), 1-13.
- Saraví, G. A. (2004), 'Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural', *Revista de la CEPAL*, (83), 33-48.
- (2005), 'Nuevas dimensiones de la pobreza en América Latina: acumulación de desventajas y biografías de exclusión', Ponencia presentada en: *X Congreso Internacional del CLAD sobre reforma del estado y de la administración pública*, Santiago de Chile, 18-21 octubre.
- Sarmiento, A. (2000), 'Política y equidad educativas en Colombia', en: F. Reimers (ed.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Madrid: La Muralla, 327-82.
- Scott, J., (1999), 'Análisis del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA): Experiencias Exitosas de Combate a la Pobreza Rural: Lecciones para una Reorientación de las Políticas', *Estudio RIMISP-FAO*. Mexico D.F.: CIDE.
- Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. (2000), 'Educación y Pobreza en Chile: acción afirmativa en la década de los noventa', en: F. Reimers (ed.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades educacionales en Latinoamérica*, Madrid: La Muralla, 299-325.
- Schiefelbein, E., Corvalán, A. M., Peruzzi, S., Heikkinen, S., y Hausmann, I. (1995), 'Calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la región, 1980-1994', *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, (38), 3-51.
- Schmelkes, S. (1997), *La Calidad de la Educación Primaria*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Schteingart, M. (1999), 'Balance de las políticas sociales para los pobres en países latinoamericanos', en: M. Schteingart (ed.), *Políticas sociales para los pobres en América Latina*, México D.F.: Miguel Ángel Porrúa, 337-56.
- Schultz, T. W. (1961), 'Investment in human capital', *The American Economic Review*, 51 (1), 1-17.
- (1963), *The economic value of education*. New York: Columbia University Press.
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984), *Sociología cualitativa: método para la construcción de la realidad*. México: Trillas.
- Schwartzman, S. (2005), 'Education-oriented social programs in Brazil: the impact of Bolsa Escola', Ponencia presentada en: *Global Conference on Education Research in Developing Countries (Research for Results on Education)*, Praga.
- SEDESOL (2007a), *Oportunidades, un programa de resultados*. Mexico D.F.: SEDESOL.
- , (2007b), 'Programa de Desarrollo Humano Oportunidades. Montos mensuales correspondientes al segundo semestre del 2007', Mexico D.F.: SEDESOL.
- SEE-MG, (2003), 'La educación pública en Minas Gerais -2003/2006, el desafío de la calidad', Minas Gerais: Governo de Estado de Minas Gerais.
- Sen, A. (1981), *Poverty and Famines: An Essay on Entitlements and Deprivation*. Oxford: Clarendon Press.
- (1983), 'Poor, relatively speaking', *Oxford Economic Papers*, (35), 153-69.
- (1984), *Values, Resources and Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1992), *Inequality Reexamined*. Oxford: Oxford University Press.
- Shetty, S. (2005), 'The Millennium Campaign: getting governments to keep their promises', *Development*, 48 (1), 25-9.
- Skoufias, E., (2005), 'PROGRESA and its impacts on the welfare of rural households in Mexico', *Research Report, 139*. International Food Policy Research Institute: Washington D.C.

- Skoufias, E. y Mcclafferty, B., (2001), 'Is Progres Working? Summary of the Results of an Evaluation by IFPRI', Washington D.C.: International Food Policy Research Institute.
- Smelser, N. (1964), *Toward a Theory of Modernization*. New York: Basic Books.
- So, A. Y. (1990), *Social Change and Development. Modernization, Dependency and World-System Theories*. London: Sage Publications.
- Soederberg, S. (2005), 'Recasting Neoliberal Dominance in the Global South? A Critique of the Monterrey Consensus', *Alternatives*, 30 (325-364).
- Sottoli, S. (2002), 'La política social en América Latina: Diez dimensiones para el análisis y el diseño de políticas', *Papeles de Población*, 34, 43-63.
- Stewart, F. (1995), *Adjustment and Poverty*. London: Routledge.
- Stewart, F. y Wang, M., (2003), 'Do PRSPs empower poor countries and disempower the World Bank, or is it the other way round?' *QEH Working Paper Series*, 108. Oxford: Department of International Development. University of Oxford.
- Stiglitz, J. (1998a), 'Towards a New Paradigm of Development: Strategies, Policies and Processes', Ponencia presentada en: *Prebisch Lecture*, Geneva, October, 19.
- (1998b), 'More instruments and broader goals: Moving toward the post-Washington Consensus', Ponencia presentada en: *The 1998 WIDER Annual Lecture*, Helsinki, January, 7.
- (2002), *Globalization and its discontents*. New York and London: Norton.
- Tarabini, A. (2005) *Globalización, focalización educativa y lucha contra la pobreza*, Memoria de master. Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- (2006), 'Derecho a la educación y lucha contra la pobreza: límites y oportunidades de la focalización educativa', Ponencia presentada en: *XVI ISA World Congress of Sociology*, Durban, 23-29 Julio.
- (2007), 'The spread of targeted educational policies in Latin America: global thesis and local impacts', *International Studies in Sociology of Education*, 17 (1/2), 21-43.
- Tarabini, A. y Valiente, O. (2004), 'Lucha contra la pobreza y derecho a la educación. Estudio de caso del Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte', Ponencia presentada en: *IX Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del estado y la administración pública*, Madrid, 2-5 noviembre.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2004), 'Bolsa Escola: una revisión de sistemas de evaluación de los programas de garantía de renta mínima en educación', Ponencia presentada en: *X Encuentro de Latinoamericanistas Españoles Identidad y multiculturalidad: la construcción de espacios iberoamericanos*, Salamanca, 13-14 de mayo.
- Tarabini, A. y Verger, A. (2007), 'L'agenda educativa global: mecanismes i agents', en: P. Polo y A. Verger (ed.), *Globalització i desigualtats educatives*, Palma de Mallorca: Escola de Formació i Mitjans Didàctics, 23-39.
- Tavares, L. (1999), 'Política Social y Pobreza. Brasil en el contexto latinoamericano', en: M. Schteingart (ed.), *Políticas sociales para los pobres en América Latina*, México D.F.: Miguel Angel Porrúa, 13-47.
- (2000), *Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1992), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C. (1993), 'Educación y Sociedad en América Latina: Algunos cambios conceptuales y políticos', en: D. Filmus (ed.), *¿Para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 13-32.
- (1998), *Carta Informativa del IPE, XVI, nº 4*. Paris: UNESCO.
- (2004), 'Igualdad de oportunidades y política educativa', *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 557-72.
- (2005a), 'Los nuevos temas en la "agenda" de la transformación educativa en la Argentina', en: J.C. Tedesco (ed.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires: IPE-UNESCO, 17-34.

- (2005b), 'Inegración social, nuevos procesos de socialización y ciudadanía social en América Latina', Ponencia presentada en: *Globalización, educación y pobreza en América Latina: hacia una nueva agenda política?*, Barcelona, 27-28 octubre.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2002), 'Desafíos de la educación secundaria en América Latina', *Revista de la CEPAL*, (76), 55-69.
- Tenti, E. (1994), 'La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron', en: C.A. Torres y G. González Rivera (ed.), *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2000a) *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- (2000b), 'La educación básica y la "cuestión social" contemporánea (notas para la discusión)', Ponencia presentada en: *Congreso sobre pedagogía*, Colombia, Universidad Luis Amigó, 2-7 mayo.
- (2003), 'La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización', en: E. Tenti (ed.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires: Altamira, UNESCO, IPE, 11-30.
- (ed.), (2000c), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: UNICEF/LOSADA.
- Thérien, J. P. (2004), 'The politics of international development: towards a new grand compromise?' *Economic Policy and Law: Journal of Trade and Environment Studies*, 1-19.
- (2005), 'Beyond the North-South divide: the two tales of world poverty', en: R. Wilkinson (ed.), *The Global Governance Reader*, London: Routledge, 218-38.
- Thomas, G. M., Meyer, J., Ramírez, F., y Boli, J. (1987), *Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual*. Newbury Park, California: Sage.
- Tiramonti, G. (ed.), (2004), *La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Torres, R. M. (1998), 'Melhorar a educação básica? As estratégias do Banco Mundial', en: L. De Tommasi, M.J. Warde, y S. Haddad (ed.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, Sao Paulo: UMG-FdE y Cortez, 125-93.
- (2000), *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- (2001), 'What happened at the World Education Forum?' *Adult Education and Development*, (56).
- Touissant, E. (2004), *La bolsa o la vida. Las finanzas contra los pueblos*. Buenos Aires: CLACSO.
- UNCTAD (2002), *From Adjustment to Poverty Reduction: What's New?* New York/Geneva: United Nations.
- UNESCO (1972), *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. París: UNESCO.
- (1990a), *The World Conference on Education for All (Jomtien-Thailand, 1999). Framework for Action: Meeting Basic Learning Needs*. París: UNESCO.
- (1990b), *The World Conference on Education for All (Jomtien-Thailand, 1999). The World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. París: UNESCO.
- (1998), *Primer Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado*. Santiago de Chile: UNESCO.
- (2000a), *The world education forum (Dakar- Africa, 2000). Framework to action: Meeting Our Collective Commitments*. París: UNESCO.
- (2000b), *Segundo informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- (2001), *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico*. Santiago de Chile: UNESCO.

- (2002), *EFA Global Monitoring Report 2002 - Education for All: Is the World on Track?* París: UNESCO.
- (2004a), *EFA Global Monitoring Report 2003/2004 - Gender and Education for All: The Leap to Equality*. París: UNESCO.
- (2004b), *Textos fundamentales*. París: UNESCO.
- (2005), *EFA Global Monitoring Report 2005 - The Quality Imperative*. París: UNESCO.
- (2006), *EFA Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life*. París: UNESCO.
- (2007), *EFA Global Monitoring Report 2007. Features early childhood care and education*. París: UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2000), *Balance de los 20 años de Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- (2002), *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC 2002-2017)*. La Habana: UNESCO/OREALC.
- (2007a), *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- (2007b), *Educación de Calidad para Todos: Un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNICEF (2001), *The Women's Equality and Empowerment Framework*. New York: UNICEF.
- Vallés, M. S. (1997), *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Varela, F. (2007), 'La comprensión del desarrollo y la pobreza y su vinculación con la evolución de la ayuda al desarrollo ¿una nueva agenda para el desarrollo?' Ponencia presentada en: *IX Congreso Español de Sociología*, Barcelona, 13-15 septiembre.
- Veleda, C., (2005), 'Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del Conurbano Bonaerense', *Área de Política Educativa. Documento de trabajo*, 5. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- Veras-Soares, F., Soares, S., Medeiros, M., y Guerreiro-Osório, R., (2006), 'Cash Transfer Programmes in Brazil: impacts on inequality and poverty', *Working Paper*, 21. Brasilia: International Poverty Centre, UNDP/IPEA.
- Vilas, C. M. (1998), 'De ambulancias, bomberos y policías: la política social del neoliberalismo (notas para una política macro)', en: R. Casas y H. Castillo (ed.), *Las políticas sociales en México en los años noventa*, México D.F.: UNAM, FLACSO, Plaza y Valdés.
- (ed.), (1995), *Estado y políticas sociales después del ajuste. Debates y alternativas*. Caracas: Nueva Sociedad-UNAM.
- Villatoro, P., (2004), 'Programas de reducción de la pobreza en América Latina. Un análisis de cinco experiencias', *Serie Políticas Sociales*, 87. Santiago de Chile: CEPAL.
- (2007), 'Las transferencias condicionadas en América Latina: luces y sombras', Ponencia presentada en: *Seminario Internacional. Evolución y desafíos de los programas de transferencias condicionadas*, Brasilia, 20-21 de noviembre.
- Wade, R. (1990), *Governing the Market: Economic Theory and the Role of Government in East Asia's Industrialization*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- (1996), 'Japan, the World Bank, and the Art of Paradigm Maintenance: The East Asian Miracle in Political Perspective', *New Left Review*, 217 (1), 3-36.
- (2004), 'Is globalization reducing poverty and inequality?' *World Development*, 32 (4), 567-89.
- Watson, K. (ed.), (1982), *Education and the Third World*. London: Croom Helm.
- (ed.), (1984), *Dependence and Interdependence in education. International perspectives*. London: Croom Helm.
- Weber, H. (2004), 'Reconstituting the 'Third World'? Poverty reduction and territoriality in the global politics of development', *Third World Quarterly*, 25 (1), 187-206.
- Weis, L. (1988), *Class, Race and Gender in American Education*. New York: State University of New York Press.
- White, N. D. (2002), *The United Nations System: Toward International Justice*. London: Lynne Rienner Publishers.

- Williamson, J. (1989), 'What Washington Means by Policy Reform', en: John Williamson (ed.), *Latin American Readjustment: How Much has Happened*, Washington D.C.: Institute for International Economics.
- (1993), 'Democracy and the "Washington Consensus"', *World Development*, 21 (8), 1329-36.
- Willis, P. (1977), *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Sussex: Saxon House, Teakfield.
- (1998), *Cultura viva: una recerca sobre les activitats culturals dels joves*, Col·lecció Materials de Joventut, 13. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Wolfensohn, J. D. (1999), *A Proposal for a Comprehensive Development Framework (A Discussion Draft)*. Washington D.C.: World Bank.
- Wolff, L., González, P., y Navarro, J. C. (eds.) (2002), *Educación privada y política pública en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL/BID.
- Wood, R. (1986), *From Marshall Plan to Debt Crisis: Foreign Aid and Development Choices in the World Economy*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Woodhall, M. (1994), 'The Context of Economic Austerity and Structural Adjustment', en: Joel Samoff (ed.), *Coping with Crisis. Austerity, Adjustment and Human Resources*, Paris: Cassell, 28-39.
- WorldBank (1971), *Education Sector Working Paper*. Washington D.C.: World Bank.
- (1974), *Education Sector Working Paper*. Washington D.C.: World Bank.
- (1980), *Education Sector Policy Paper*. Washington D.C.: World Bank.
- (1986), *Financing Education in developing countries: An exploration of policy option*. Washington D.C.: World Bank.
- (1988), *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization and Expansion*. Washington, D.C.: World Bank.
- (1990), *World Development Report 1990. Poverty*. Washington D.C.: World Bank.
- , (1994), 'State of Minas Gerais Basic Education Quality Improvement Project (ProQualidade). ' *Staff appraisal report. Report n° 12477-BR*. Washington D.C.: World Bank.
- (1995), *Priorities and strategies for education*. New York: World Bank.
- (1999a), *Educational Change in Latin American and the Caribbean*. New York: World Bank.
- (1999b), *World Development Report 1999/2000: Entering the 21st Century*. New York: Oxford University Press.
- (1999c), *Education sector strategy*. New York: World Bank.
- , (1999d), 'Poverty Reduction Strategy Papers—Operational Issues', Washington D.C.: World Bank.
- (2001a), *An Assessment of the Bolsa Escola Program*. Washington D.C.: World Bank.
- (2001b), *World Development Report 2000/2001. Attacking Poverty*. Washington D.C.: Oxford University Press.
- (2002), *Empowerment and Poverty Reduction. A sourcebook*. Washington D.C.: World Bank.
- (2004a), *Education for All – Fast Track Initiative. Accelerating progress towards quality universal primary education. Framework*. Washington D.C.: World Bank.
- (2004b), *Supporting Development Programs Effectively. Applying the Comprehensive Development Framework Principles: A Staff Guide*. Washington D.C.: World Bank.
- , (2004c), 'Project Appraisal Document on a proposed adaptable program loan for a Bolsa Familia Project', Washington D.C.: World Bank.
- (2004d), *Inequality in Latin America and the Caribbean: Breaking with History?* Washington D.C.: World Bank.
- (2004e), *World Development Report 2004. Making services work for poor people*. Washington D.C.: World Bank and Oxford University Press.
- (2006a), *Education Sector Strategy Update. Achieving Education for all, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness*. Washington D.C.: World Bank.
- (2006b), *World Development Report 2006. Equity and Development*. Washington D.C.: World Bank.

- Young, M. (1971), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier MacMillan.
- Zanten Van, A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: P.U.F.
- (2003), 'Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools: reproduction and transformation of class relations in education', *International Studies in Sociology of Education*, 13 (2), 107-23.
- Ziccardi, A. (ed.), (2002), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

ANEXOS.

ANEXO 1: GUIONES DE ENTREVISTAS.

A) GUIÓN ENTREVISTA ALUMNADO

Estructura de la entrevista:

La entrevista al alumnado se estructura en tres grandes bloques:

- En primer lugar se abordará el tema del tiempo libre, los amigos y las actividades extraescolares. La decisión de empezar la entrevista por el tiempo libre y los amigos es para facilitar la empatía con los entrevistados, todos ellos niños y adolescentes de entre 11 y 15 años.
- En segundo lugar se tratará el tema familiar. Las preguntas de este bloque se orientan a explorar tanto la situación socioeconómica del alumnado como sus relaciones dentro del hogar.
- Finalmente, se abordará la cuestión escolar. Se trata de explorar la trayectoria educativa, la posición actual y las expectativas educativas del alumnado. Asimismo, se pretende hacer emerger la valoración de los menores sobre la escuela donde están escolarizados.

Tiempo libre y amigos.

[Las primeras preguntas tienen un carácter introductorio y se orientan a iniciar las preguntas referentes al tiempo libre del modo más “natural” posible]

- ¿Cuánto tiempo hace que estudias en esta escuela? En caso de haber cambiado: ¿dónde estudiabas antes? ¿Por qué cambiaste?
- ¿En qué turno estudias?
- ¿Qué haces generalmente cuando no estas en la escuela? Me interesa saber qué tipo de actividades realiza (extraescolar formalizada, etc.), cuáles son las características de estas actividades (el lugar donde las realiza, el tiempo al día que les dedica...) y el motivo de realizar dichas actividades (obligación, voluntad...).
- ¿Haces alguna actividad específica los fines de semana que no hagas durante la semana? ¿Cuál?
- ¿Hay alguna actividad que te gustaría hacer que no haces? ¿Cuál? ¿Por qué?
- ¿Quiénes son tus amigos? ¿Son de la escuela? ¿Son del barrio? ¿tienen la misma edad que tú?
- ¿Qué haces con tus amigos? ¿De qué temas hablas con tus amigos? ¿Vas siempre con el mismo grupo de gente?
- ¿Cómo te definirías a ti y a tu grupo de amigos en relación a otros grupos?

- ¿Qué es lo que más te gusta hacer durante el tiempo libre?
- ¿Hace mucho tiempo que vives en este barrio? En caso de haber cambiado: ¿Cuándo y por qué cambiaste? ¿Dónde vivías antes?
- ¿Te gusta vivir aquí? ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos te gusta de tu barrio? ¿Si pudieras escoger, cambiarías de barrio? ¿Por qué?
- ¿Qué actividades realizas en el barrio? ¿Tienes que ir a otras zonas de la ciudad para poder realizar tus actividades diarias? ¿Con cuánta frecuencia sales de tu barrio? ¿Por qué motivos sales?
- ¿Crees que es un barrio peligroso o que hay violencia? ¿Por qué?

Familia

- ¿Me podrías explicar con cuántas personas vives y desde cuándo vivís juntos? (¿qué edad tienen tus hermanos?, ¿tiene hermanos viviendo fuera de casa? En caso de cambios: ¿cuáles? ¿Por qué motivos?, etc.)
- ¿Hace mucho tiempo que sois beneficiarios del BE? ¿A parte del beneficio monetario tenéis alguna otra renta en casa? ¿de dónde proviene?
- ¿Sabes si hay alguien en tu casa que esté trabajando? ¿Me podrías explicar de qué trabaja y desde cuándo?
- ¿Tú no ayudas en casa? (me interesa que aparezca tanto el trabajo no doméstico como el doméstico, sus características y regularidad). En caso de que ayude en casa: ¿cómo? ¿con cuánta regularidad? ¿desde cuándo?
- ¿Cómo definirías la relación que tienes con tu padre y con tu madre? ¿Crees que ellos definirían vuestra relación de la misma manera?
- ¿Cuál crees que es la principal virtud y el principal defecto de cada uno de ellos?
- ¿Qué aspectos te gustaría conservar de la manera de ser de tus padres y qué aspectos no te gustaría conservar?
- ¿De qué temas hablas con tus padres? ¿les explicas tus problemas? ¿les tienes confianza?
- ¿Te ponen muchas normas en casa? ¿cuáles? ¿Cuál es tu opinión al respecto, crees que te controlan demasiado, crees que deberían estar más encima de ti...?
- ¿Siempre sigues sus normas? ¿por qué?
- ¿Crees que son comprensivos? ¿Los entiendes tú a ellos? ¿Compartes sus ideas y su forma de ver la vida sobre...?
- ¿Te controlan mucho los deberes y las notas? ¿cómo?
- ¿Te dan muchos consejos? ¿cuáles? ¿Sigues sus consejos? ¿por qué?
- ¿Qué miedos tienen tus padres? ¿y tú?
- ¿Conocen a tus amigos tus padres? ¿qué opinión tienen de ellos?

- Si tiene hermanos. ¿Cómo definirías la relación que tienes con tus hermanos? ¿Crees que ellos definirían la relación de la misma manera?
- ¿Hacéis alguna actividad juntos? ¿Cuáles?
- ¿Crees que la relación que tienen tus padres con tus hermanos es la misma que tienen contigo? ¿Os exigen las mismas cosas? ¿Por qué?

Escuela y estudios.

- ¿Qué curso estudias?
- ¿A qué edad empezaste a estudiar?
- ¿Has repetido algún curso? ¿cuál? ¿por qué motivo (aprendizaje, frecuencia, etc.)?
- ¿Has estado algún período fuera de la escuela, sin estudiar? ¿por qué?
- ¿Cómo vienes a la escuela, caminando, en bus...? ¿está cerca de tu casa?
- ¿Te gusta estudiar? ¿Cómo definirías tu actitud frente al estudio?
- ¿Cuáles son tus asignaturas preferidas? ¿por qué motivo lo son? ¿Cuáles son las asignaturas que menos te gustan? ¿por qué?
- ¿Cuáles son tus notas en la escuela? ¿a qué se debe?
- ¿Cómo definirías tu comportamiento y tu actitud en la escuela?
- ¿Haces los deberes a menudo? ¿Estudias en casa? ¿Por qué? (voluntad, obligación familiar...)
- ¿Alguien te ayuda con los deberes? ¿quién?
- ¿Qué opinión tienes de tus profesores? ¿te caen bien? ¿crees que te enseñan bien? ¿Cuál crees que es la principal virtud y el principal defecto de tus profesores?
- ¿Cuál es la actitud del profesorado cuando hay algún problema en clase (comportamiento, etc.) o cuando algún alumno tiene algún problema para seguir el ritmo de la asignatura? ¿Crees que son comprensivos?
- ¿Hablas con los profesores fuera de clase? ¿sobre qué?
- ¿Qué opinión crees que los profesores tienen de ti? ¿Crees que la opinión que tienen del ti el profesorado es la misma que tienes de ti mismo?
- ¿Crees que la relación que tienes con los profesores es la misma que tienen el resto de tus compañeros?
- ¿Qué es lo que más valoras de un profesor?
- ¿Cuáles son las actividades principales que hacéis en clase?
- ¿Te parece interesante el contenido que os enseñan? ¿por qué? ¿Te parece útil el contenido que os enseñan? ¿para qué?
- ¿Qué relación tienes con tus compañeros de clase? ¿los definirías como tus amigos? ¿Os veis fuera de la escuela? ¿para qué? ¿estudiáis o realizáis los deberes juntos?
- ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela? y ¿qué es lo que menos te gusta?

- Si pudieras mejorar algo de la escuela ¿qué mejorarías?
- ¿Si pudieras cambiar de escuela lo harías? ¿Por que?
- ¿Vienes cada día a clase? ¿por qué motivos faltas? ¿Siempre has sido frecuente? ¿Eres más frecuente ahora que tienes BE que antes? ¿por qué?
- ¿Qué cambios has notado en tu casa desde que participáis en el BE? ¿Crees que estos cambios han influido de algún modo en tu educación? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿Tus padres participan en la escuela? ¿cómo? ¿Sabes si tus padres vienen muy a menudo a la escuela? ¿por qué motivos vienen? ¿Sabes si los profesores llaman muy a menudo a tus padres? ¿por qué motivos los llaman?
- ¿Tus padres conocen a los profesores? ¿qué opinión tienen de ellos?
- ¿Están contentos tus padres con esta escuela? ¿por qué?
- ¿Hasta cuándo te gustaría seguir estudiando? ¿Y a tus padres, qué les gustaría que estudiaras?
- ¿Crees que vas a poder cumplir tus expectativas? ¿por qué?
- ¿De qué te gustaría trabajar cuando seas mayor? ¿Qué dicen tus padres al respecto?
- ¿Crees que será fácil encontrar trabajo? ¿por qué? ¿Si ahora tuvieras que buscar trabajo, dónde irías? ¿cómo lo harías?
- ¿Qué crees que te ha aportado tu paso por la escuela? ¿Crees que esto va a influir de alguna manera en tu futuro? ¿Cómo?

Pregunta de control.

- ¿Me podrías explicar qué haces un día de cada día desde que te levantas hasta que te vas a dormir?

B) GUIÓN ENTREVISTA FAMILIAS

Estructura de la entrevista:

La entrevista a las familias se estructura en tres grandes bloques:

- En primer lugar, se harán preguntas relativas a su situación socioeconómica. Estas preguntas se orientan a confirmar la información obtenida en las fichas de seguimiento del Programa BE y a saber cuál es su situación actual.
- En segundo lugar, se tratará el tema del tiempo libre, de la organización familiar y de las relaciones intrafamiliares.
- En tercer lugar, se harán preguntas referentes a la educación de los hijos (trayectoria, situación actual, expectativas y problemáticas) y a la escuela donde están escolarizados

Las preguntas en relación a los hijos/as se formularán para todos ellos, pero se buscarán respuestas específicas para el caso del hijo/a a entrevistar.

Situación socioeconómica

- ¿Me podría explicar cuántas personas son en casa actualmente y desde cuándo viven juntos? (¿qué edad tienen sus hijos?, ¿tiene hijos menores viviendo fuera de casa? En caso de cambios: ¿cuáles? ¿Por qué motivos?, etc.)
- ¿En qué barrio viven? ¿hace mucho tiempo que viven aquí? Si cambiaron de barrio: ¿cuándo y por qué?
- ¿Cómo describiría el barrio donde vive? ¿le gusta vivir aquí?
- ¿Qué es lo que más le gusta y lo que menos le gusta del barrio?
- ¿Tiene amigos o familiares en el barrio? ¿se ayudan entre sí? ¿de qué manera?
- ¿Desde cuándo participa en el Programa BE? ¿Participa en otro programa de transferencia de renta o recibe algún tipo de ayuda no monetaria (alimentación, etc.)? ¿tienen alguna otra fuente de renta a parte del BE? ¿cuál? ¿de dónde proviene?
- ¿Alguien trabaja en casa? ¿me podría explicar de qué trabaja, desde cuándo y cuánto cobra aproximadamente?
- ¿Ninguno de sus hijos contribuye en la renta familiar? ¿quién, cómo y desde cuándo?
- ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene el hecho de que sus hijos estén trabajando o hayan trabajado?
- ¿Ninguno de sus hijos le ayuda en las tareas domésticas? ¿quién? ¿con qué frecuencia?
- ¿Cuál es la renta media mensual de la familia? ¿es una renta estable?
- ¿Qué mejoras notó en su casa desde que participa en el programa BE? ¿Cree que contribuyó a la educación de sus hijos? ¿cómo?

Tiempo libre, organización y relaciones familiares

- ¿Me podría explicar qué hacen sus hijos cuando no están en la escuela? ¿hacen alguna actividad extra-escolar? ¿cuál? ¿cuándo y por qué empezó?
- En caso de realizar actividades extraescolares: ¿qué beneficios cree que comporta la realización de actividades extraescolares? ¿Por qué decidió apuntarlos a esta actividad? ¿está contenta con la actividad que realizan? ¿y ellos?
- En caso de no realizar actividades extraescolares: ¿le gustaría que sus hijos realizaran alguna actividad extraescolar? ¿por qué no lo hacen? ¿qué beneficios cree que comportaría la realización de actividades extraescolares? ¿cree que en el barrio hay suficiente oferta de actividades extraescolares?
- ¿Quiénes son los amigos de sus hijos? ¿les conoce? ¿han venido alguna vez a su casa? ¿Está contenta con ellos? ¿cree que son una buena influencia para sus hijos? ¿Qué tipo de actividades realizan sus hijos con sus amigos?
- ¿Le pone normas a sus hijos? ¿de qué tipo? ¿Quién pone las normas? ¿cómo se establecen estas normas? ¿Establece alguna normativa específica en relación al estudio?
- ¿Cree que sus hijos respetan y cumplen sus normas? ¿por qué? ¿qué hace cuando sus hijos no cumplen la normativa?
- ¿Le da consejos a sus hijos? ¿sobre qué? ¿cree que ellos siguen sus consejos? ¿ellos le piden consejo? ¿cree que sus hijos le tienen confianza? ¿de qué temas habla con ellos?
- ¿Cómo describiría la relación que tiene que con sus hijos? ¿cree que ellos la describirían de la misma forma? ¿tiene el mismo tipo de relación con todos sus hijos? ¿qué diferencias encuentra? ¿a qué se deben?
- ¿Está contenta con la relación que tiene con sus hijos? ¿le gustaría cambiar algo?
- ¿Qué relación tienen sus hijos entre sí?
- ¿Hay algo que le daría miedo que sus hijos hicieran?

Escuela y educación

- ¿Todos sus hijos estudian? ¿dónde estudian? ¿en qué curso? Y ¿en que turno?
- ¿Por qué motivo escogió estas escuelas?
- ¿Tiene algún hijo fuera de la escuela? ¿por qué?
- ¿A qué edad empezaron a estudiar?
- ¿Cuál ha sido la trayectoria escolar de sus hijos? (¿alguno ha tenido que repetir? ¿alguno ha tenido que dejar la escuela durante algún periodo? ¿cómo les ha ido la escuela hasta ahora?, etc.)
- ¿Cree que mejoró la frecuencia escolar de sus hijos desde que participan en el BE? ¿por qué?

- ¿Qué opinan sus hijos de la escuela? ¿están contentos de venir a la escuela?
- ¿Sabe si a sus hijos les gustan los profesores? ¿por qué? ¿qué le explican de ellos?
- ¿Sabe si sus hijos tienen buena relación con sus compañeros de clase?
- ¿Cómo describiría la actitud de sus hijos frente al estudio? ¿cree que son buenos estudiantes? ¿Usted diría que estudian por voluntad o por obligación?
- ¿Sabe si tienen buenas notas? ¿en qué asignaturas? ¿cómo lo sabe?
- ¿Sabe si se portan bien en clase? ¿cómo lo sabe? ¿Qué tipo de quejas le transmite el profesorado respecto a sus hijos?
- ¿Tiene que estar muy encima de sus hijos para que estudien, vayan a clase...?
- ¿Qué hace cuando sus hijos no quieren estudiar, tienen malas notas, etc.?
- En caso de que tengan dificultades con el estudio o el comportamiento, ¿cuáles cree que son las causas?
- ¿Alguien ayuda a sus hijos si tienen dificultad en la escuela, si les cuesta mucho estudiar...?
- ¿Qué cree que puede hacer usted para mejorar la situación de sus hijos en la escuela?
- ¿Qué opinión tiene de la escuela donde estudian sus hijos? ¿cree que están recibiendo un buen aprendizaje?
- ¿Qué opina de las asignaturas que estudian sus hijos? ¿cree que son todas igual de importantes? ¿cree que son útiles? ¿para qué?
- ¿Qué opina de los deberes y los trabajos que tienen que hacer sus hijos?
- Si pudiera mejorar algo de la escuela ¿Qué mejoraría?
- ¿Usted participa en la escuela? ¿de qué forma? ¿Por qué motivos viene a la escuela? ¿cree que la escuela da facilidades para la participación familiar?
- ¿Sabe si hay alguna asociación de padres y madres en la escuela? ¿participa en ella? ¿por qué?
- ¿Qué cree que espera la escuela de usted? y ¿usted que espera de la escuela?
- ¿Cree que sus hijos van a seguir estudiando el año que viene? ¿Hasta qué nivel educativo le gustaría que estudiaran sus hijos? ¿ellos hasta cuando quieren seguir estudiando? ¿cree que lo van a conseguir? ¿por qué?
- ¿De qué se imagina que trabajará sus hijos cuando sean mayores? ¿a usted de qué le gustaría que trabajaran? ¿y a ellos? ¿cree que lo van a conseguir?
- ¿Para qué cree que la educación va a servir a sus hijos? ¿cree que la educación les ayudará a tener una vida mejor en el futuro?

Pregunta de control:

- ¿Me podría describir qué hace usted y qué hacen sus hijos en un día a día cualquiera desde que se levantan hasta que van a dormir?

C) GUIÓN ENTREVISTA PERSONAL DE DIRECCIÓN Y COORDINACIÓN

Estructura de la entrevista:

Las entrevistas con directores/as de escuela y personal de coordinación se estructuran a partir de tres bloques:

- En primer lugar se harán preguntas relativas a la trayectoria profesional y a la situación laboral actual.
- En segundo lugar se harán preguntas relativas a la escuela y a la política educativa: oferta educativa, forma de organización, proyectos pedagógicos, etc.
- En tercer lugar se harán preguntas relativas al perfil del alumnado, a las familias de la escuela y a las relaciones entre educación y pobreza.

Formación profesional y trayectoria laboral

- ¿Me podría explicar cuál es su formación profesional y su trayectoria laboral? (¿qué estudios cursó?, ¿por cuantas redes ha pasado?, ¿en cuantas escuelas ha trabajado?, ¿cuántos años hace que trabaja en esta escuela?..)
- Si ha trabajado en diferentes escuelas y redes: ¿Ha observado diferencias significativas entre los centros anteriores y este? ¿Qué diferencias? ¿A qué cree que se deben?
- ¿Me podría explicar cuál es su posición actual y tarea cotidiana dentro de esta escuela? (¿cuántos turnos trabaja y en cuántas escuelas?, ¿qué tipo de contrato tiene?, ¿cuál es su salario? ¿cuáles son sus actividades diarias en el centro?..)
- Si ha trabajado en diferentes escuelas y redes: ¿siempre ha realizado las mismas tareas? ¿Ha pasado por algún cargo de dirección o de coordinación?
- Escuela
- ¿Me podría hacer una descripción general de la escuela a nivel de oferta educativa, número de alumnos que atienden, número de profesorado, etc.?
- ¿Tienen proyecto pedagógico en la escuela? ¿Me podría explicar cuáles son sus características? (objetivos y finalidades, ¿cómo y cuándo se creó? ¿cómo funciona y cómo se aplica?, etc.) ¿cuál es su opinión sobre el proyecto? ¿cree que el resto del profesorado tiene la misma opinión que usted en relación al proyecto?
- En caso de que no tengan proyecto. ¿cuáles son las causas de la ausencia del proyecto?, ¿cuáles son los objetivos principales de su acción educativa?, ¿son objetivos compartidos por todos los profesionales del centro o son individuales? ¿Cómo desarrollan estos principios dentro del aula?

- Si es una escuela municipal: ¿diría que esta escuela es una “escuela plural”? ¿qué es lo que aplican y lo que no aplican del proyecto? ¿Qué cambios ha notado en su trabajo desde que funciona la escuela plural? ¿Cuál es su opinión sobre la propuesta? ¿Cree que esta opinión es compartida por el resto de profesorado de la escuela? ¿hay muchas reticencias para implementar las propuestas de la escuela plural?
- Si es una escuela estatal: ¿participan en algún programa pedagógico de la red estatal? ¿en cuáles? ¿cuál es su opinión sobre estos programas? ¿cómo afecta a su trabajo cotidiano?
- ¿Cree que existen diferencias entre las escuelas municipales y las estatales? ¿en qué sentido? ¿cuáles cree que son los puntos positivos y negativos de ambas redes?
- ¿Qué tipo de relación existe entre el profesorado de la escuela, tanto a nivel profesional como personal? A nivel profesional me refiero a si existen mecanismos para organizar el trabajo docente de forma compartida entre el profesorado, ¿qué mecanismos son? ¿cómo se utilizan? ¿Qué tipo de reuniones realizan, etc.? A nivel personal me refiero a si hay cohesión de grupo, ¿si cree que el profesorado se lleva bien entre sí? Etc.
- ¿Diría que en su escuela se realiza un trabajo colectivo? ¿en qué ámbitos? ¿qué ventajas e inconvenientes cree que tiene la forma de trabajar de la escuela? ¿qué dificultades y/o facilidades existen en esta escuela para realizar un trabajo colectivo? ¿cree que en la escuela se comparten en términos generales los mismos principios pedagógicos y modelos de intervención?
- ¿Cuál es la política de la escuela para organizar las clases? ¿qué criterios de agrupación se utilizan? ¿Se tiene en cuenta el rendimiento de los alumnos? ¿Qué otros criterios se contemplan?
- ¿Cuál es su opinión general sobre esta escuela? ¿Cómo la describiría? ¿cuáles cree que son los puntos fuertes y débiles de la escuela en comparación con otras? ¿Qué propuestas de mejora introduciría en la escuela?

Alumnado, familias, educación y pobreza

- ¿Me podría hacer una descripción general del perfil social del alumnado del centro? (¿de qué barrios provienen los alumnos? ¿cuál diría que es el porcentaje de alumnado pobre en relación al total? ¿cuál es el nivel de heterogeneidad social de la escuela?, etc.)
- ¿Me podría hacer una descripción general del perfil educativo del alumnado? (¿tienen muchos problemas de aprendizaje? ¿de qué tipo? ¿tienen problemas de deserción o abandono escolar? ¿problemas de disciplina?, etc.)
- ¿Cuáles cree que son las principales problemáticas que tiene que abordar la escuela. (Es decir, problemáticas de tipo administrativo, vinculadas con el perfil de los docentes, con el perfil del alumnado, con la localización de la escuela...) ¿cuál cree que son las causas

de los problemas socioeducativos que presenta la escuela? ¿qué tipo de medidas aplica la escuela para abordar estas problemáticas?

- ¿Cree que la escuela “se adapta” al perfil socioeducativo del alumnado? ¿de qué forma? ¿cree que el profesorado en general conoce el perfil, las condiciones socioeconómicas y educativas del alumnado del centro? ¿cree que en general el profesorado “adapta” su forma de enseñar a las características y necesidades específicas del alumnado?
- ¿Cree que la escuela, con sus proyectos, con su forma de trabajar, aborda de forma “efectiva” los problemas de aprendizaje, de disciplina o de relaciones existentes? ¿cree que sus actividades dan buenos resultados? ¿qué dificultades encuentran para ello?
- ¿Cree que la condición de pobreza de sus estudiantes repercute en su situación educativa? ¿de qué manera? ¿qué cree que puede hacer la escuela para compensar la situación de pobreza en que viven los alumnos?
- ¿Me podría hacer una descripción general de la relación entre la escuela y la comunidad? Es decir, ¿cuáles son las estructuras de participación que tiene la escuela? ¿cuál es el nivel de participación de las familias? ¿qué dificultades tienen para conseguir la participación familiar? ¿la escuela tiene relaciones con otras entidades sociales o educativas del barrio?
- ¿Me podría hacer una valoración general del Programa BE? (¿cree que hay diferencias entre los alumnos beneficiarios del programa y los que no lo son? ¿Qué efectos tiene el programa sobre la educación de los menores? ¿mejoraría algún aspecto del programa?, etc.)
- ¿Cree que la educación puede contribuir a mejorar las perspectivas futuras, tanto sociales como laborales, del alumnado pobre? ¿hasta qué punto cree que la escuela las puede ayudar a salir de su situación de pobreza?
- ¿Cuáles son en su opinión los límites y potencialidades del sistema educativo actual para llevar a cabo esta tarea, para trabajar con alumnado que viene de medios tan carentes? ¿Qué propuestas de mejora haría en la escuela pública actual? ¿Y cuáles son los límites y oportunidades de esta escuela en particular para llevar a cabo esta tarea? ¿cómo cree que podría mejorar?

D) GUIÓN ENTREVISTA PROFESORADO

Estructura de la entrevista:

Las entrevistas con el profesorado se estructuran a partir de tres bloques:

- En primer lugar, se harán preguntas relativas a la trayectoria profesional y a la situación laboral actual.
- En segundo lugar, se harán preguntas generales en relación a la clase donde se imparten aulas y respecto al alumnado de la misma: contexto socioeconómico, relaciones entre alumnado, problemas de aprendizaje, participación de las familias, etc.
- Finalmente, se harán preguntas específicas en relación al alumnado que será entrevistado en la investigación.

Formación profesional y trayectoria laboral

- ¿Me podría explicar cuál es su formación profesional y su trayectoria laboral? (¿qué estudios cursó?, ¿por cuantas redes ha pasado?, ¿en cuantas escuelas ha trabajado?, ¿cuántos años hace que trabaja en esta escuela?, etc.)
- Si ha trabajado en diferentes escuelas y redes: ¿Ha observado diferencias significativas entre los centros anteriores y este? ¿Qué diferencias? ¿A qué cree que se deben?
- ¿Me podría explicar cuál es su posición actual y su tarea cotidiana dentro de esta escuela? (¿cuántos turnos trabaja y en cuántas escuelas?, ¿qué tipo de contrato tiene?, ¿cuál es su salario? ¿cuáles son sus actividades diarias en el centro?, etc.)
- Si ha trabajado en diferentes escuelas y redes: ¿siempre ha realizado las mismas tareas? ¿Ha pasado por algún cargo de dirección o de coordinación?

Clase, perfil del alumnado y estrategias pedagógicas

- ¿Me podría hacer una descripción general del perfil social del alumnado de su clase? (barrios de procedencia, grado de pobreza de los estudiantes, heterogeneidad social entre los estudiantes, etc.)
- ¿Me podría hacer una descripción del perfil educativo de los estudiantes de su clase? (¿se encuentra con muchas dificultades de aprendizaje? ¿tiene muchas entradas y salidas de alumnos durante el curso, por qué motivos? ¿cuál es el grado general de motivación frente al estudio?, etc.)
- ¿Cree que el perfil social y educativo de sus estudiantes está relacionado? ¿en que sentido?
- ¿Tiene alumnado del Programa BE en su clase? ¿cree que el programa mejora las condiciones educativas del alumnado? (¿Cree que existen diferencias significativas entre

el alumnado bolsista y no bolsista? ¿de qué tipo? ¿Qué relación hay entre alumnado bolsista y no bolsista? ¿Me podría hacer una valoración general del programa? ¿cuáles cree que son sus puntos positivos y negativos?)

- ¿Me podría hacer una descripción del perfil de la clase a nivel de comportamiento y disciplina? (¿cree que los alumnos son respetuosos? ¿aceptan las normas? ¿se han producido casos de violencia? ¿qué tipo de problemas tiene que enfrentar para gestionar la clase? ¿Cuáles cree que son las causas principales de los comportamientos ‘anti-escuela’?)
- ¿Qué estrategias utiliza usted personalmente para reducir las dificultades que presentan sus estudiantes, tanto a nivel de aprendizaje, como de disciplina y/o de motivación? ¿son estrategias que se aplican en todas las clases o sólo en la suya? ¿qué dificultades se encuentra para aplicar estas estrategias? ¿qué resultados genera? ¿ha contemplado alguna estrategia alternativa? ¿cree que los alumnos responden positivamente a sus estrategias?
- Si hay mucha heterogeneidad entre el alumnado: ¿cuál cree que son las causas de la heterogeneidad entre el alumnado, a nivel de comportamiento, aprendizaje...? ¿Qué hace usted para gestionar esta heterogeneidad? ¿diría que en la clase hay determinados alumnos especialmente problemáticos? ¿por qué?
- ¿Cree que la escuela en general y usted en particular tiene los medios suficientes para atender “correctamente” las necesidades de su alumnado? ¿qué cree que sería necesario para ello?
- ¿Cómo caracterizaría las relaciones entre el alumnado de su clase? ¿cree que se llevan bien entre sí? ¿se ayudan? ¿se relacionan fuera de la escuela?
- ¿Cómo caracterizaría la relación que tiene usted con sus alumnos? ¿Qué opinión cree que sus alumnos tienen de usted? ¿cree que están contentos de su forma de enseñar? ¿cree que le tienen confianza, que podrían recurrir a usted si tienen algún problema?
- ¿En términos generales, conoce a las familias de sus alumnos o conoce de algún modo sus condiciones de vida? ¿cómo ha adquirido este conocimiento? ¿qué vías de comunicación establece con las familias? ¿cree que en general acompañan el desarrollo educativo de sus hijos? ¿cree que en general sus alumnos tienen hábitos de estudio?
- ¿Cuál diría que es el nivel de participación escolar de las familias de sus alumnos? ¿Qué mecanismos de participación tienen? ¿Qué mecanismos de participación utiliza usted? ¿Para qué o para qué convoca a las familias? ¿con qué regularidad las convoca?
- ¿Qué tipo de estrategias utiliza usted para mejorar los niveles de participación de las familias? ¿cree que tienen resultados? ¿cree que las familias de sus alumnos están satisfechas con su trabajo como docente? ¿ha recibido quejas por parte de alguna familia?
- ¿Qué espera usted de las familias de sus alumnos? ¿Cumplen sus expectativas?

- ¿Qué cree que esperan las familias de sus alumnos de usted, en tanto que profesora?
¿Cree que cumple sus expectativas?
- ¿Cree que la educación puede contribuir a mejorar las perspectivas futuras, tanto sociales como laborales, del alumnado pobre? ¿hasta qué punto cree que la escuela las puede ayudar a salir de su situación de pobreza?
- ¿Cuáles son en su opinión los límites y potencialidades del sistema educativo actual para llevar a cabo esta tarea, para trabajar con alumnado que viene de medios tan carentes?
¿Qué propuestas de mejora haría en la escuela pública actual? ¿Y cuáles son los límites y oportunidades de esta escuela en particular para llevar a cabo esta tarea? ¿cómo cree que podría mejorar?

Alumnado a entrevistar

- ¿Hace mucho tiempo que X estudia en esta escuela? ¿Desde cuándo es alumno suyo?
- ¿Cómo describiría el perfil socioeconómico de este alumno en relación con sus compañeros de clase?
- ¿Cómo describiría su perfil educativo? (¿diría que es un alumno con dificultades de aprendizaje? ¿cuáles son sus notas en su asignatura y en el resto? ¿cuál es la actitud del alumno frente al estudio?)
- ¿Qué tipo de comportamiento tiene en clase? (¿respeto las normas? ¿realiza las actividades? ¿presta atención? ¿cree que falta al respeto?)
- ¿Qué relación tiene con sus compañeros? ¿tiene amigos en clase?
- ¿Qué relación tiene con usted? ¿cree que él describiría la relación que tienen del mismo modo?
- ¿Cuáles cree que son las causas de la actitud escolar de X?
- ¿Cuál cree que es la principal virtud de X como estudiante? ¿cuál cree que es el principal ámbito que debería mejorar como estudiante?
- ¿Usted conoce la situación socioeconómica familiar de X? ¿Cree que esta situación influye en su situación, posición y trayectoria educativa? ¿Cómo?
- ¿Cree que la posición de X frente a la escuela y el estudio ha cambiado desde que es BE?
¿En qué sentido?
- ¿Sabe si la familia de X participa en la escuela? ¿cuál es su nivel medio de participación?
¿para qué vienen a la escuela?
- ¿Cómo se imagina el futuro académico de X? es decir, ¿cree que seguirá estudiando?
¿hasta cuándo? ¿Qué elementos contribuirán o dificultarán que siga estudiando? ¿cree que X tiene voluntad de querer seguir?
- ¿Cómo imagina su futuro laboral? ¿de qué cree que trabajará?

ANEXO 2: CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BOLSA ESCOLA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (BEM-BH)

Diseño del Programa BEM-BH.	
Inicio del programa	1997
Criterios de selección	Renta familiar por cápita inferior a medio salario mínimo Edad hijos 7-14 (6-15 a partir del 2001) Tiempo mínimo de residencia en el municipio: 5 años *Se priorizan familias con menores en situación de riesgo social
Valor de transferencia	168R\$ fijos mensuales por familia (equivalentes a 56€)
Contrapartidas	Frecuencia escolar mínima de los hijos del 85% del total
Tiempo de permanencia	Indefinido. A no ser que: a) todos los hijos superen la edad requerida b) la familia cambie de municipio c) los hijos abandonen la institución escolar d) se presente una mejora muy sustantiva de las condiciones de vida que ya no justifique la permanencia en el programa
Gestión e implementación	Secretaría Municipal del Educación
Presupuesto	1'67% del presupuesto educativo municipal
Metodología de acompañamiento familiar	<ul style="list-style-type: none"> • acciones socioeducativas • educación y capacitación profesional de jóvenes y adultos • atención especial a familias con menores en situación de riesgo social

Fuente: Bonal y Tarabini (2006a)

ANEXO 3: CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO ENTREVISTADO

Características del alumnado entrevistado por escuela.				
Escuelas	Escuelas			
	Nombre ¹²⁹	Edad	Curso	Turno
Escuela 1	Vanilda	11 años	5ª serie	Mañana
	Nestor	11 años	5ª serie	Mañana
	Clara	12 años	6ª serie	Mañana
	Marcio Antonio	13 años	6ª serie	Mañana
	Rosario	13 años	6ª serie	Mañana
	Carolina	14 años	7ª serie	Mañana
	Nerea	13 años	7ª serie	Mañana
	Aldenicio	13 años	7ª serie	Mañana
	Joao	14 Años	7ª serie	Mañana
	Gilberto	15 años	8ª serie	Noche
	José	15 Años	8ª serie	Noche
Escuela 2	Danilo	12 Años	5ª serie	Tarde
	Victor	14 años	5ª serie	Tarde
	Amelia	11 años	5ª serie	Tarde
	Cassia	13 años	5ª serie	Tarde
	Toni	12 años	5ª serie	Tarde
	Nati	14 años	8ª serie	Mañana
	Teodora	15 años	8ª serie	Mañana
	Wesley	15 años	8ª serie	Mañana
	Devora	14 años	8ª serie	Mañana
Escuela 3	Talita	15 años	6ª serie	Tarde
	Carlota	14 Años	6ª serie	Tarde
	Gerardo	13 años	6ª serie	Tarde
	Stella	13 años	7ª serie	Tarde
	Laura	13 años	7ª serie	Tarde
	Joana	13 años	7ª serie	Tarde
	Leandro	15 años	8ª serie	Mañana
	Georgina	14 años	8ª serie	Mañana
	Valerio	15 Años	8ª serie	Tarde
	Alberto	15 Años	8ª serie	Tarde
	Matias	14 años	8ª serie	Mañana

Fuente: elaboración propia

¹²⁹ Para poder mantener el anonimato de los alumnos entrevistados, todos sus nombres son falsos.

ANEXO 4: ENTREVISTAS AL PERSONAL DE LA ESCUELA

Función docente del profesorado entrevistado por escuela	
Escuela 1	Directora
	Vice-directora
	Profesora de alfabetización y coordinadora turno nocturno
	Profesora proyecto meditación
	Tutora 5ª serie A
	Tutora 5ª serie B
	Profesora de inglés nocturno
	Profesora de historia 3er ciclo
	Profesora de geografía 3er ciclo
	Profesora de portugués 3er ciclo
Escuela 2	Directora
	Supervisora pedagógica
	Tutor 8ª serie A y profesor de educación física
	Tutor 8ª serie B y profesor de geografía
	Profesor de historia 8ª serie
	Profesor de matemáticas 8ª serie
	Profesor de educación física 5ª
	Profesora de historia 5ª serie
	Profesora de inglés 5ª serie
Escuela 3	Director
	Vice-director
	Coordinadora turno de tarde (1) y profesora de 8ª serie mañana.
	Coordinadora turno de tarde (2) y profesora de matemáticas secundaria.
	Coordinadora turno de mañana
	Profesora proyecto alfabetización
	Profesora de artes 8ª serie
	Profesora de inglés 8ª serie
	Profesora de historia tercer ciclo
Profesora de portugués tercer ciclo	

Fuente: elaboración propia

ANEXO 5: VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES DE ESTUDIO

A) FAMILIA

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES
Material – estructural	Económica	Valor de renta familiar mensual
		Origen de la renta familiar mensual
		Grado de estabilidad ingresos
		Personas que aportan ingresos al hogar (número y tipo)
		Existencia de subsidios o prestaciones sociales
	Laboral	Nº de miembros de la familia trabajando
		Tipo de ocupación según grado de formalidad e informalidad
		Grado de estabilidad ocupación
		Sector de actividad
	Trabajo infantil	Existencia de trabajo infantil en el hogar
		Tipo de trabajo infantil
		Grado de estabilidad del trabajo infantil
		Grado de intensidad del trabajo infantil
	Estructura familiar	Nº de adultos en la familia
		Nº de menores en la familia
		Existencia de personas dependientes
		Personas a cargo de miembros dependientes
		Relación de parentesco entre miembros hogar
		Grado de estabilidad estructura familiar
	Residencial	Barrio de residencia (nombre y tipo)
		Condiciones de la vivienda
		Número de habitaciones
		Condiciones de propiedad del hogar
		Localización de la vivienda en área de riesgo
	Sanitaria	Existencia de enfermedades crónicas (y tipo)
		Existencia de adicciones y tipo
		Nº de personas de la familia con enfermedad
Nº de personas diagnosticadas y tratadas del total de personas enfermas		
Formativa	Número de personas analfabetas en el hogar	
	Nivel de escolarización de los miembros adultos de la familia	
	Nivel de escolarización de los miembros menores de la familia	
	Edad de entrada de los menores en la escuela	
	Existencia de menores en edad escolar fuera de la escuela	
	Trayectoria educativa de los miembros de la familia	
Relacional	Capital social	Existencia y tipo de red de relaciones vecinales
		Intensidad de la red de relaciones vecinales
		Existencia y tipo de red de relaciones familiares
		Intensidad de la red de relaciones familiares
Temporal		Número de horas al día que comparten adultos y menores
		Momento del día que comparten adultos y menores
		Tipo de tiempo compartido por adultos y menores (de trabajo, de ocio, etc.)
		Tiempo diario destinado al trabajo fuera del hogar por parte de adultos y menores
		Tiempo diario destinado al trabajo doméstico por parte del

		responsable del hogar y por parte del menor	
		Tiempo diario destinado al cuidado de dependientes por parte del responsable del hogar y por parte del menor	
		Tiempo libre diario disponible para adultos y menores	
		Tiempo conjunto (adultos y menores) dedicado a la realización de tareas extraescolares	
Afectiva	Relacional	Tipo de relación madre e hijos	
		Tipo de relación padre e hijos	
		Tipo de relación entre hermanos	
	Comunicativa	Nivel de comunicación familiar	
		Temas de comunicación	
		Existencia de consejos	
		Tipo de consejos	
	Referencial	Aspecto más valorado de la madre por parte del hijo	
		Aspecto más valorado del padre por parte del hijo	
		Persona de referencia en casa	
		Existencia de apoyo familiar para...	
		Grado de confianza en el hijo/a	
		Grado de confianza en el padre	
		Grado de confianza en la madre	
	Violencia	Posibilidad de acudir a un familiar si se tiene un problema	
		Existencia de violencia de género presente	
Existencia de maltrato infantil presente			
Existencia de maltrato o violencia en momentos pasados			
Normativa	Normas	Existencia de normas	
		Tipo de normas	
		Normatividad específica en el terreno educativo	
		Persona que establece normas en casa	
	Control	Existencia de alcoholismo dentro del hogar (presente y pasado).	
		Nivel de control familiar	
		Estrategias de control familiar	
		Grado de cumplimiento de las normas.	
		Grado de control de las actividades educativas	
		Reacción familiar frente a la falta de cumplimiento de normativa	
		Tipo de premios y castigos utilizados	
		Establecimiento de rutinas en relación al estudio	
	Valorativa	Social	Valoración de las familias sobre el barrio de residencia
			Valoración de las familias sobre las condiciones de vida
			Percepción familiar sobre las condiciones de pobreza
			Causa atribuida por las familias a la situación de pobreza
Educativa		Valor atribuido a la escolarización de hijos e hijas	
		Expectativas educativas en relación a los hijos	
		Expectativas laborales en relación a los hijos	
		Valoración sobre el nivel y capacidad de acompañamiento educativo	
		Percepción sobre los efectos de la pobreza en la educación	
		Opinión sobre la escuela donde estudian sus hijos	
		Propuestas de mejora sobre la escuela donde estudian sus hijos	
Prácticas	Educativas	Motivos de selección escuela hijos	
		Cambios de escuela y causas	
		Escolarización actual de los miembros adultos de la familia	

		Participación de la familia en la escuela de los hijos
		Tipo de participación de la familia en la escuela
		Causas de la baja participación por parte de la familia
		Valor atribuido a la participación por parte de la familia
		Reacción de la familia frente a problemas escolares del hijo (mal comportamiento, infrecuencia, malas notas, etc.)
		Estrategias de acompañamiento educativo
		Ayuda familiar en las tareas escolares

2. OCIO

VARIABLE	INDICADORES
Estructural	Tipo de barrio
	Existencia de servicios sociales en el barrio y tipo
	Existencia de servicios educativos en el barrio y tipo
	Nivel de violencia del barrio
	Distancia del barrio respecto al centro de la ciudad
	Carencias estructurales del barrio (Agua, luz, asfalto)
	Riesgos estructurales del barrio
	Existencia de comunicaciones y tipo con el centro de la ciudad.
Institucional/no institucional	Participación en actividades extraescolares y tipo
	Regularidad realización actividades extraescolares
	Lugar de realización de las actividades extraescolares
	Barrio en que se realizan actividades extraescolares
	Ocupación del tiempo libre no institucionalizado
	Actividad principal realizada durante el tiempo libre
	Actividades secundarias realizadas durante el tiempo libre
	Lugar principal donde se desarrolla el tiempo libre no institucionalizado
	Actividades específicas durante el fin de semana
	Uso de la escuela para realizar actividades de ocio
	Asistencia a la iglesia, motivos y regularidad
Relacional	Número de redes de ocio
	Composición de redes de ocio (de la escuela, de la calle)
	Características de las redes (edad, sexo...)
	Actividad principal realizadas con amigos
Regulativa	Presencia de adultos durante el tiempo libre
	Normatividad específica asociada al tiempo libre
	Control familiar de las prácticas de ocio
	Conocimiento del grupo de iguales por parte de la familia
	Valoración de la familia sobre el grupo de iguales del hijo
	Persona/s de referencia en el ocio
	Grado de regulación de las actividades de ocio.
	Elemento regulador de las actividades de ocio (trabajo, familia, extraescolar, etc.)
Violencia y riesgos	Existencia de prácticas de ocio violentas y tipo
	Discursos sobre violencia
	Existencia de prácticas ilícitas (drogas, alcohol)
	Prácticas de riesgo y tipo
	Miedos o peligros percibidos del contexto de ocio
	Forma de reacción frente a los peligros percibidos

	Vivencia de experiencias traumáticas en el ocio (muerte, etc.)
	Reacción frente a experiencias traumáticas
Valorativa	Grado de satisfacción con las actividades de ocio
	Opinión de la familia sobre las actividades de ocio del hijo
	Demandas de los jóvenes en relación a las actividades de ocio
	Demandas familiares en relación a actividades de ocio
	Aspecto más valorado de las actividades de ocio realizadas
	Aspecto del barrio más valorado por los jóvenes
	Actividades que le gustaría realizar y no puede
	Causas atribuidas al “no salir del barrio” (económicas, prejuicios...)
	Distancias simbólicas establecidas por el sujeto entre su barrio y el centro de la ciudad
	Percepción del barrio por parte de los jóvenes (espacio de riesgo o refugio)
	Sensación de inseguridad en el barrio
	Percepción sobre la ausencia de oportunidades de ocio
	Percepción sobre situaciones de discriminación

3. ESCUELA

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES
Estructural	Composición social	Tipo de barrio en que se ubica la escuela
		Barrios de procedencia del alumnado
		Porcentaje de alumnado pobre
		Porcentaje de alumnado del programa Bolsa Escola
		Perfil social del alumnado
		Perfil educativo del alumnado
		Nº de alumnos con dificultades de aprendizaje
Pedagógica		Rasgos de identidad del centro
		Existencia de proyecto pedagógico
		Grado de unificación del proyecto pedagógico
		Origen del proyecto pedagógico (interno o externo)
		Forma de elaboración del proyecto pedagógico
		Objetivos del proyecto pedagógico
		Tipo de actividades y medidas previstas en el proyecto pedagógico
		Formas de aplicación del proyecto pedagógico
		Adecuación del proyecto pedagógico al perfil del alumnado
		Concepción de “lo educativo”.
		Importancia atribuida al orden expresivo
		Importancia atribuida al orden instrumental
		Formas de abordar las dificultades de aprendizaje (intervención pedagógica, social, etc.)
Grado de inclusividad de las propuestas pedagógicas.		
Concepción de la calidad educativa		
Cultura profesional	Relacional	Tipo de relación personal entre profesorado del centro
		Tipo de relación profesional entre profesorado del centro
		Espacios de relación informal entre profesorado
		Existencia de apoyo mutuo

	Formas de trabajo	Tipo de trabajo: individual o colectivo
		Ámbitos de trabajo individual
		Ámbitos de trabajo colectivo
		Metodologías de trabajo
	Identificación	Identificación con valores educativos del centro
		Identificación con metas educativas del centro
		Identificación con procedimientos educativos del centro
	Organizativa	Existencia de mecanismos de coordinación docente
		Tipo de mecanismos de coordinación docente
		Funcionamiento de los mecanismos de coordinación docente
		Uso de los mecanismos de coordinación docente
	Abertura y participación	Mecanismos existentes para la participación “formal de las familias”
		Nivel de participación “formal” de las familias
Mecanismos existentes para la participación “informal” de las familias		
Nivel de participación “informal” de las familias		
Grado y tipo de abertura de la escuela a la comunidad		
Identificación escuela comunidad		
Lazos afectivos escuela comunidad		
Cultura escolar	Aprendizaje	Forma de conceptualizar las dificultades de aprendizaje (problema individual, social, escolar...)
		Relación establecida entre pobreza y dificultades de aprendizaje
		Relación establecida entre dificultades de aprendizaje y problemas disciplinares
		Efectos y manifestaciones percibidas de las dificultades de aprendizaje
		Valoración sobre el papel desarrollado por la escuela frente a las dificultades de aprendizaje
		Valoración sobre los límites de la escuela para reducir las dificultades de aprendizaje
		Función escuela
	Percepción de las funciones de la familia	
	Valoración sobre la división de funciones escuela familia	
	Valoración sobre el “papel social” de la escuela	
	Opinión sobre las familias pobres	
	Opinión sobre el nivel de participación familiar	
	Causas atribuidas a la “baja” participación familiar	
	Bolsa Escola	Utilidad atribuida al programa Bolsa Escola
		Tipo de críticas frente al programa Bolsa Escola
		Tipo de críticas frente a los alumnos beneficiarios del programa
		Tipo de críticas frente a las familias beneficiarias del programa
		Grado de conocimiento del programa
		Estigmatización de alumnado y/o familias bolsistas

4. ALUMNADO

VARIABLE	INDICADORES
Instrumental	Notas del alumno por materias
	Dificultades de aprendizaje y tipo
	Causas de las dificultades de aprendizaje
	Expectativas educativas del alumno
	Expectativas educativas en relación al alumno
	Expectativas laborales del alumno y en relación al alumno
	Certeza sobre el cumplimiento de las expectativas
	Valor atribuido a la escolarización (utilidad del paso por la escuela)
	Opinión sobre el nivel de aprendizaje adquirido
	Causa atribuida al nivel de aprendizaje adquirido
	Valoración del trabajo intelectual
	Reacción del alumno frente a las dificultades de aprendizaje
	Reconocimiento de la autoridad pedagógica
	Percepción del grado de utilidad de las asignaturas
	Asignaturas consideradas útiles por parte del alumno
	Asignaturas consideradas inútiles por parte del alumno
	Causas atribuidas a la utilidad o inutilidad de las asignaturas
	Actitud del alumno frente al estudio
	Percepción de sí mismo como alumno
	Frecuencia de realización de los deberes
	Aspecto más valorado de la escolarización
	Valoración del alumno sobre el nivel de enseñanza de la escuela
Aspecto más valorado de la escuela desde el punto de vista instrumental	
Propuestas de mejora de la escuela desde un punto de vista instrumental	
Expresivo	Tipo de comportamiento del alumno en la escuela
	Principal manifestación del mal comportamiento
	Principal manifestación del buen comportamiento
	Grado de acuerdo sobre las normas escolares
	Grado de aceptación de las normas escolares
	Grado de acuerdo sobre los valores escolares
	Grado de aceptación de los valores escolares
	Tipo de relación con profesores
	Aspecto más valorado del profesorado
	Rol atribuido al profesorado
	Relación especial con algún profesor
	Confianza en el profesorado
	Causa atribuida al tipo de relación existente con el profesorado
	Tipo de relación con compañeros
	Valor atribuido a las relaciones escolares
	Causa atribuida al tipo de relación existente con los compañeros
	Participación en actividades “no obligatorias” de la escuela
	Reconocimiento de la “utilidad expresiva” de la escuela
	Uso del espacio escolar
	Valoración sobre el espacio escolar
	Aspecto más valorado de la escuela desde el punto de vista expresivo
	Propuestas de mejora de la escuela desde un punto de vista expresivo