

## **Més enllà de l'accés: més educabilitat (i menys educació) per a sortir de pobresa**

*Xavier Bonal, GEPS-UAB.*

**Perspectiva Escolar núm. 399, Maig / Juny 2018, pp. 6-9**

---

No hi ha dubte que l'educació ha estat i és un àmbit central en la formulació de les polítiques per al desenvolupament. Des que la teoria del capital humà conceptualitzà l'educació com una inversió productiva amb rendibilitat privada i social, les diferents variants de les teories del desenvolupament han situat a l'educació com a factor central per explicar el creixement econòmic i la potencial reducció de la pobresa i la desigualtat. Tant és així que la pregunta, explícitament o latent, sobre les relacions entre educació, pobresa i creixement en les teories i polítiques de desenvolupament no ha estat si la inversió en educació hauria de ser o no una prioritat, sinó quanta inversió i en quin tipus d'educació hauria de invertir-se.

Res tindria de particular l'èmfasi en l'educació com a factor clau de desenvolupament si no fos perquè la persistència discursiva s'ha mantingut en contra d'una creixent evidència pel que fa als efectes esperats de la inversió educativa sobre la reducció de les desigualtats socials o la pobresa. En efecte, en les darreres dècades s'ha produït una important expansió educativa a nivell global, fet que ha conduït a un augment continuat de les taxes d'escolarització i un avanç important en l'objectiu mundial d'aconseguir l'educació primària universal –tot i que encara hi ha més de 60 milions de nens i nenes sense escolaritzar (UNESCO, 2017). L'expansió de l'educació, òbviament, ha facilitat la democratització de l'accés a les oportunitats educatives de grups socials tradicionalment exclosos del sistema, però aquesta democratització d'oportunitats no ha permès evitar la persistència d'elevades taxes de pobresa. Títols tan explícits com *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente* (Filmus, 2001) o expressions com "la fi de l'expansió fàcil de l'educació" (Tedesco i López, 2002) il·lustren com des dels anys noranta hem assistit a una elevació del nivell educatiu de la població sense precedents històrics i a ser testimonis al mateix temps dels escassos efectes de la millora educativa sobre les condicions de vida de la població. En efecte, la reducció de les taxes de pobresa absoluta o relativa avança a un ritme molt inferior al ritme d'expansió quantiativa i qualitativa de l'educació.

Al nostre context, la recent crisi econòmica ho confirma. L'absència d'oportunitats laborals fa augmentar significativament la demanda educativa (i redueix l'abandonament educatiu prematur), mentre en canvi el risc de pobresa augmenta, especialment la pobresa infantil (Síndic de Greuges, 2012).

Aquests fets qüestionen el caràcter Automàtic dels suposats Beneficis de la inversió educativa, i ens obliguen a preguntar-nos sobre a els limitats efectes de la millora de l'accés a l'educació en la reducció de la pobresa o la desigualtat. De fet, l'agenda educativa global s'ha caracteritzat per significatives omissions respecte a les relacions entre educació i pobresa (Bonal, 2007; Bonal i Tarabini, 2010), unes omissions que són fonamentals per a comprendre quan, com i per què varien els efectes de l'educació sobre la reducció de la pobresa.

Si la inversió en educació té una traducció immediata en els oportunitats educatives i

socials, com podem explicar l'elevat absentisme escolar en determinades regions del planeta? Per què les famílies pobres no inverteix més en una institució que els podria treure de la pobresa? És per què no n'intueixen els beneficis? com entendre que un major accés a l'educació no es tradueixi sempre en l'adquisició dels aprenentatges necessaris per a una bona inserció social? Aquestes i altres preguntes són difícils de respondre si s'opta per aproximacions exclusivament tècniques en l'anàlisi de la rendibilitat de la inversió educativa. En canvi, Podem acostar-nos a respondre-les si tenim en compte aspectes menys tangibles però decisius que ens informen sobre el comportament de la demanda. Saber per què un nen pobre aprèn o no, o per què tot i disposar de credencials no té inserció en el mercat de treball no són respostes que ens proporcionin l'anàlisi clàssica de les relacions entre oferta i demanda educativa que ens ofereix la teoria del capital humà. L'entorn cultural, la necessitat econòmica, la situació sociofamiliar, la qualitat del centre escolar, són alguns dels aspectes sobre els quals l'agenda d'estudi de les relacions entre educació i pobresa posa menys atenció i que no obstant això tenen un pes decisiu per comprendre en profunditat la relació entre tots dos fenòmens.

De fet, les omissions assenyalades es sintetitzen en una ommissió central: la que resulta d'ignorar els efectes de la pobresa sobre l'educació com a factor decisiu per comprendre les possibilitats d'aprofitament educatiu dels nens i nenes en situació de pobresa. Abordar la relació inversa entre educació i pobresa és precisament el que ens permet comprendre la gran diversitat de comportaments de la demanda educativa. I és en el terreny del reconeixement dels efectes de la pobresa sobre l'educació on adquireix plena significació el concepte d'educabilitat. López i Tedesco (2002) fan ús d'aquest concepte per donar resposta a la pregunta: "És possible educar en qualsevol context?". En escenaris socials cada vegada més complexos i més devastats per la pobresa la pregunta esdevé fonamental. L'existència de condicionants vitals, aliens a les capacitats innates de l'individu, és un factor decisiu per a comprendre per què les pràctiques educatives no resulten exitoses per a determinats nens.

El concepte d'educabilitat "apunta a identificar quin és el conjunt de recursos, aptituds o predisposicions que fan possible que un infant o adolescent pugui assistir reeixidament a l'escola, alhora que convida a analitzar quines són les condicions socials que fan possible que tots els infants i adolescents accedeixin a aquests recursos "(López i Tedesco, 2002: 7).

L'educabilitat com a condició expressa la idea d'un estat o situació que possibilita alguna cosa (Castañeda, 2002) i, per tant, indica una disposició dinàmica i no una determinació fixa (Feijoó, 2002). L'educabilitat no s'associa amb les potencialitats i capacitats individuals, sinó precisament amb els instruments necessaris per a possibilitar el desenvolupament educatiu. Dit d'una altra manera, tot i que tothom sigui potencialment educable, el context social, familiar i escolar, juguen un paper clau en el desenvolupament o impediment d'aquesta potencialitat, en la mesura que influeix en la possibilitat d'adquirir el conjunt de recursos, aptituds i predisposicions necessàries per al desenvolupament de les pràctiques educatives. En paraules de López i Tedesco, "tot infant neix potencialment educable, però el context social opera, en molts casos, com obstacle que impedeix el desenvolupament d'aquesta potencialitat" (López i Tedesco, 2002: 9).

La consideració de l'educabilitat constitueix un element molt valuós per analitzar les

relacions entre educació i pobresa, ja que posa l'èmfasi precisament en aquells factors associats a la pobresa que impedeixen l'aprofitament de les oportunitats educatives. En les condicions d'educabilitat de l'infant intervenen evidentment les condicions materials mínimes, però també el disposar d'un entorn familiar favorable per a l'aprenentatge, un entorn escolar capaç d'acceptar diferents ritmes d'aprenentatge o un professorat que confii en les seves capacitats educatives. En definitiva, uns mínims socials, familiars i escolars per al desenvolupament i el potencial èxit de les pràctiques educatives, perquè “per sota de la línia de subsistència, els canvis institucionals o pedagògics tenen un impacte molt poc significatiu en els resultats escolars dels alumnes” (Tedesco, 1998).

El concepte d'educabilitat ens convida així mateix a una reflexió fonamental per a fer política educativa i social. Si cal intervenir sobre els condicions d'educabilitat dels infants, cal també revisar el concepte de dret a l'educació i desplegar els mecanismes regulatius i polítics per assegurar-lo. És a dir, reconèixer les condicions d'educabilitat com a element central de l'aprenentatge i desenvolupament dels infants convida a entendre que el dret a l'educació no és possible si no s'assegura el dret a gaudir de les condicions mínimes per a aprofitar l'educació. El dret a l'educació esdevé d'aquesta manera un dret que no només pot garantir l'escola o l'administració educativa, sinó un dret que només pot ser acomplert mitjançant una intervenció social molt més àmplia, que vetlli per generar les condicions socials, materials i emocionals bàsiques sense les quals l'educació simplement no és possible. Cal doncs sortir de l'escola per tornar a l'escola. Si no ho fem seguirem assumint que les causes del fracàs escolar i els problemes d'aprenentatge són competencials, curriculars, d'incompetència del professorat, de manca d'implicació parental o d'obsolescència pedagògica i manca d'innovació educativa. I seguirem en l'error de buscar les claus allà on hi ha llum i no on les hem perdut.

## Referències

- Bonal, X. (2007), 'On global absences: Reflections on the failings in the education and poverty relationship in Latin America', *International Journal of Educational Development*, 27 (1), 86-100.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (dir.) (2010), *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castañeda, E. (2002), *Colombia. Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IPE – UNESCO.
- Feijoó, M. C. (2002), *Argentina. Equidad social y educación en los '90*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Filmus, D. (2001), *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Madrid: Santillana.
- López, N. y Tedesco, J. C., (2002), 'Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina', *Documentos del IPE*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Síndic de Greuges (2012) Informe sobre la pobresa infantil a Catalunya. Barcelona: Síndic de Greuges.
- Tedesco, J.C. (1998) *Carta Informativa del IPE, XVI, n° 4*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017) Global Education Monitoring Report. Accountability in Education. Meeting our Commitments. Paris: UNESCO.