



**NECESITA
MEJORAR**



Save the Children

Por un sistema educativo que no
deje a nadie atrás

"Si yo tuviera hambre no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro."

Federico García Lorca

Coordinación:

Ana Sastre
Almudena Escorial

Autoras:

Liliana Marcos
Thomas Ubrich

Foto portada:

Alba Lajarín

Fotos:

Eva Filgueira
Estela García
Alba Lajarín
Íker Pastor
Mingo Venero

Gráficos e ilustraciones:

Germán Gullón (VALBHY)

Arte y maquetación:

Óscar Naranjo Galván

Imprime:



SEPTIEMBRE 2016

Edita:

Save the Children España

Depósito legal:

M-33009-2016



Este informe ha sido elaborado en base a la investigación **‘Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás’**, dirigida por Aina Tarabini y Xavier Bonal, del Grupo de Investigación en Globalización, Educación y Políticas Sociales, de la Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: savethechildren.es/necesitamejorar

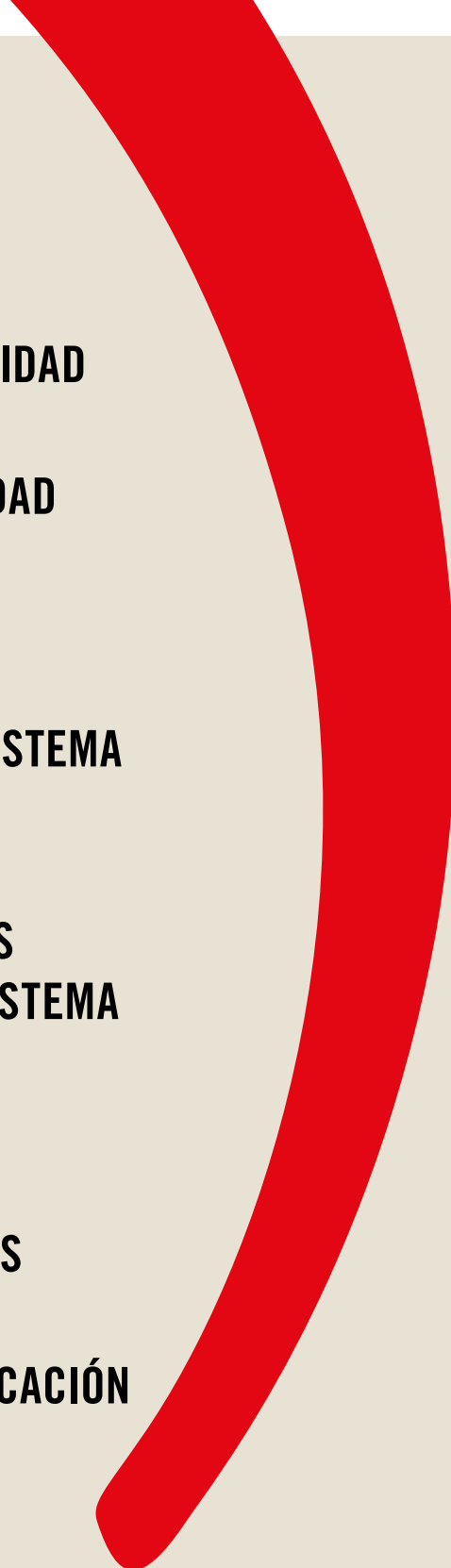

Agradecimientos: Susana Álvarez, José Ignacio Alonso, Paloma García, Lucas Gortazar, Nuria Guilló, María Isabel Martínez Martín, Carmela del Moral, Catalina Ribas, Plena Inclusión, Fundación Secretariado Gitano, Fundación Tomillo y todos los expertos y miembros de la comunidad educativa que han compartido con nosotros su tiempo y sabiduría.

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Artículo 26, Declaración Universal de los Derechos Humanos

A thick, vibrant red curved line starts from the top left corner and sweeps across the page towards the bottom right, creating a large, open shape. The background is a solid, light beige color.

ÍNDICE

- 
- 
- 8 RESUMEN EJECUTIVO**
- 20 INTRODUCCIÓN: UN PACTO POR LA EQUIDAD**
- 24 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL SIGLO XXI**
- 28 DESVINCULACIÓN ESCOLAR Y DÉFICITS DE EQUIDAD EDUCATIVA EN NUESTRO SISTEMA ESCOLAR**
- 34 A QUIÉN SE DEJA ATRÁS: CÓMO SON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CON QUIENES EL SISTEMA FRACASA**
- 42 PRINCIPIOS BÁSICOS DE UN SISTEMA EDUCATIVO QUE NO DEJE A NADIE ATRÁS**
- 112 QUÉ HACE SAVE THE CHILDREN EN EDUCACIÓN**
- 114 CONCLUSIÓN: JUNTOS Y MÁS LEJOS**





RESUMEN EJECUTIVO

La educación juega un rol fundamental en la explicación de las desigualdades sociales, ya sea a través de su reproducción, aumento o disminución. En España, la educación ha tenido en las últimas décadas un papel determinante en la movilidad social de amplios sectores de la población.

Sin embargo, como ascensor social la educación tiene limitaciones y niños y niñas con determinadas características socioeconómicas, culturales, étnicas o de discapacidad, necesitan de políticas educativas definidas desde la equidad, para poder compensar las desigualdades de origen.

No disfrutar en igualdad de condiciones de la educación es una vulneración de los derechos humanos y, por ello, la equidad debe ser central en cualquier sistema educativo.

El derecho a la educación en el Siglo XXI debe ser entendido de forma amplia. Para una correcta inserción laboral y un completo desarrollo personal, la educación obligatoria ya no es suficiente. El acceso a una educación postobligatoria de calidad, a formación y actividades extraescolares y a educación infantil, no puede depender de la situación socioeconómica de niños/as y familias.

Sin embargo, la inequidad educativa en España ha aumentado: según la OCDE, entre 2003 y 2012 el impacto que el nivel socioeconómico tiene sobre los resultados educativos ha crecido un 24%.

De todos los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin cursar educación postobligatoria, aquellos que provienen del quintil bajo de ingresos han pasado de un 28% en 2008 a un 36% en 2015.

España tiene la mayor tasa de Abandono Educativo Prematuro (AEP) de la UE con un grave impacto no sólo en el desarrollo y opciones vitales de niños y niñas, sino en el conjunto del país. Se calcula que el coste de la AEP oscila entre el 5,9% y el 10,7% del PIB.

Las desigualdades también inciden en el AEP, incidiendo más en niños y niñas con peores condiciones socioeconómicas. Es más, aunque durante la crisis el AEP se ha reducido por la

ausencia de oportunidades de trabajo en sectores como la construcción o el turismo, no ha bajado tanto en los quintiles de renta más pobres. El origen socioeconómico es ahora más determinante. El 43% de los niños y niñas del 20% más pobre abandona prematuramente sus estudios.

Ante esta situación, un posible Pacto de Estado por la Educación debe de ser un pacto contra el fracaso escolar desde la equidad.

El fracaso escolar y el AEP son parte de un proceso que se conoce como de desvinculación escolar. Para reducir las tasas de AEP habría que asegurar que más niños y niñas están vinculados cognitiva, conductual y emocionalmente al sistema educativo.

El fracaso escolar y el AEP son, por lo tanto, problemas de justicia social y de desvinculación educativa. Las políticas y programas dirigidos a promover el éxito escolar deben diseñarse desde la equidad educativa, e intervenir de forma sistémica y preventiva, no limitándose únicamente al rendimiento escolar del alumno/a.

Las políticas de austeridad presupuestaria y determinadas características de la LOMCE afectan a la equidad educativa. Los amplios recortes que ha sufrido el presupuesto de educación han incidido especialmente en los estudiantes en peor situación; y la LOMCE puede conllevar un aumento de la segregación educativa y de la rigidez del currículum y evaluación, dificultando la atención a la diversidad.

La reducción de la inversión pública en educación conlleva un incremento del gasto de las familias, que ha aumentado un 28,8% entre 2008 y 2015 intensificando el impacto que la capacidad económica de las familias tiene en el resultado educativo y expectativas del niño o niña.

¿CÓMO SON LOS NIÑOS Y NIÑAS CON LOS QUE EL SISTEMA FRACASA?

Mayormente niños varones, de menor renta y, en muchos casos, de minorías étnicas u origen extranjero, constituyen el grueso de aquellos que salen peor parados en sus estudios.

- **Nivel de renta:** En España el alumnado de nivel socioeconómico bajo obtiene 90 puntos menos en las pruebas de matemáticas de PISA que el alumnado de nivel socioeconómico alto. De todos los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin cursar educación postobligatoria, aquellos que provienen del quintil bajo de ingresos ha aumentado de un 28% en 2008 a un 36% en 2015.

- **Origen migrante:** La diferencia en la prueba PISA entre el alumnado autóctono e inmigrante es de 52 puntos; mientras que en el conjunto de la OCDE esa misma diferencia es de sólo 34.
- **Origen étnico:** La tasa bruta de graduación de la población gitana en ESO en el curso 2011-2012 fue del 56%, prácticamente 25 puntos menos que la población general.
- **Discapacidad:** La tasa de AEP en 2008 para chicos y chicas con discapacidad era del 53,8%, mientras que para la población general era de un 31,5%.

Save the Children alerta sobre un aumento de la inequidad del sistema educativo, y, se une a la demanda social de un Pacto de Estado por la Educación, aportando al debate 9 principios que cualquier sistema educativo debería cumplir para no dejar a ningún niño o niña atrás.

1. Un sistema plenamente financiado y rico en becas

La equidad educativa no se puede lograr sin los fondos adecuados y sin los mecanismos redistributivos pertinentes. Es imposible si recortes presupuestarios son cubiertos por un aumento del gasto que hacen las familias en función de su capacidad económica. España invierte en educación históricamente menos que la media de la OCDE (2,8% del PIB en educación primaria, secundaria obligatoria y postobligatoria, frente a un 3,5%).

Mientras que entre 2010-2012 se redujo el gasto en educación un 3% de media en la UE-21, España recortó un 12%.

El sistema de becas español está infradotado y es muy poco progresivo, sacando principalmente provecho de él grupos sociales con más renta. En 2010-2011 el número de becas y ayudas para libros y material escolar en educación obligatoria, infantil y especial fue de 925.080. En 2013-2014, se dieron apenas 63.501 ayudas.

2. Profesorado de calidad y suficiente para trabajar en entornos vulnerables

El profesorado es un agente central en la configuración de oportunidades educativas para los y las jóvenes y en la garantía del derecho efectivo a la educación. Sin embargo, la rotación docente es una constante en los centros educativos más afectados por la segregación escolar o en ambientes complicados; sin que se haya enfrentado este problema con ninguna política pública adecuada. Además, los recortes han limitado el profesorado disponible, afectando especialmente a perfiles profesionales de apoyo en centros educativos (psicólogos, orientadores, pedagogos, logopedas...).

Entre 2009-2010 y 2013-2014, el alumnado en centros públicos aumentó un 7,09% y el profesorado se redujo en un 2,91%.

3. Educación de 0 a 3 para la infancia más vulnerable

La educación de 0 a 3 neutraliza las diferencias sociales que tienden a reproducirse a lo largo de la vida escolar, siendo la etapa educativa con mayor poder igualador de las diferencias sociales y culturales del alumnado. A pesar de esto, las plazas disponibles (que en muchos lugares no llegan a la demanda), no son cubiertas fundamentalmente por niños y niñas en desventaja ya sea porque son caras para muchas familias o porque los criterios de acceso no tienen en cuenta la equidad como debieran.

La brecha en la escolarización de niños/as en centros de educación infantil de 0 a 3 años entre el quintil de renta más alto y más bajo fue de 25 puntos en 2015.

4. Acceso a actividades extraescolares de calidad para la infancia en situación de pobreza

Acceder a experiencias formativas fuera del terreno estrictamente escolar permite disfrutar de una socialización complementaria, que posibilita desarrollar habilidades consideradas fundamentales en la sociedad de la información. Sin embargo, en España los costes de esta parte fundamental de la educación quedan, en su mayoría, cubiertos por las familias. La relevancia relativa que se le da a este tipo

de formación en comparación con la formal y la ausencia de programas y financiación pública adecuados, ha llevado a que sean las asociaciones de padres y madres las que se responsabilicen de organizar y dinamizar las actividades extraescolares a su criterio y posibilidad.

La diferencia en el acceso a extraescolares entre los que más tienen y los que menos es de hasta 30 puntos.

5. Sin segregación escolar, ni entre escuelas ni dentro de las aulas

La heterogeneidad social de los centros permite maximizar el “efecto pares”, es decir, la mejora del rendimiento producto de mezclar a alumnos con mayores dificultades de aprendizaje con aquellos con mejor rendimiento académico. Sin embargo, el alumnado procedente de entornos económicamente desfavorecidos tiende a concentrarse en las mismas escuelas y esta concentración afecta negativamente a su rendimiento educativo. En España se observa segregación entre la escuela pública y la pública-concertada gracias al establecimiento de tasas a las familias, o a criterios de puntuación que pueden discriminar a algunos colectivos de estudiantes.

La distribución del alumnado extranjero en educación primaria, en el curso 2013-2014, fue del 87% en centros públicos y un 13% en centros concertados.

6. Sin estratificación escolar en grupos o itinerarios de valor desigual

Una escolarización comprensiva implica garantizar un currículum y una organización pedagógica común para todo el alumnado durante la etapa obligatoria que, a su vez, debe ser compatible con mecanismos para atender la diversidad. El llamado modelo de integración personalizado, el predominante en los países nórdicos, se caracteriza por ser comprensivo y flexible a la vez, garantizando la atención individualizada del alumnado dentro del aula mediante el uso de profesorado de apoyo y de pedagogías que detectan preventivamente las dificultades de niños y niñas. Sin embargo, el modelo que predomina en España es el de integración uniforme, basado en patrones curricu-

lares rígidos y el uso sistemático de la repetición. Además, se usan de forma generalizada los agrupamientos por nivel y se ha introducido, con la LOMCE, itinerarios diferenciados en la enseñanza secundaria obligatoria.

La OCDE recomienda que la elección de itinerarios se posponga hasta etapas post-obligatorias.

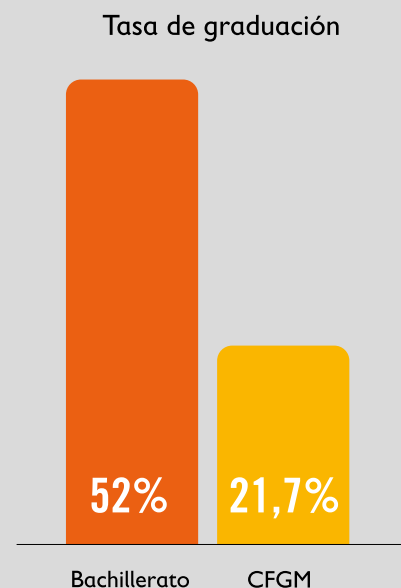
7. Reconocimiento de la diversidad como valor

No hay dos niños/as iguales. Sin embargo, el sistema educativo español se sigue organizando como si la homogeneidad del alumnado fuera la norma y la diversidad una excepción, primando medidas de atención a la diversidad de tipo compensatorio o el uso generalizado de la repetición, frente a cambios más sistémicos que deberían afectar a la pedagogía, el currículum o los sistemas de evaluación. El recargo del currículum que supone la LOMCE y la introducción de pruebas de nivel centralizadas y exógenas no facilitan una educación basada en competencias, ni la flexibilidad que es necesaria para atender a la diversidad.

En alumnos que obtienen la misma puntuación en PISA, los de nivel socioeconómico bajo tiene 4 veces más probabilidades de haber repetido que los de nivel alto.

8. Educación postobligatoria en formación profesional de calidad

Hay una reproducción de la desigualdad en la educación secundaria postobligatoria: chicos y chicas de perfil socioeconómico bajo prefieren la vía profesional y, junto con los de origen inmigrante, están infra-representados en el bachillerato. Sin embargo, los Ciclos Formativos de Grado Medio, están infra-ofertados, no cuentan a penas con becas y están peor valorados socialmente y por los estudiantes. Así, entre los cursos 2010-11 y 2013-14, si bien las becas y ayudas han incrementado para el bachillerato, se observa una reducción tanto en el número de becas como del importe total en los CFGM.



9. Segundas oportunidades de calidad disponibles para aquellos que quieren volver

La UE y la OCDE recomiendan para luchar contra el AEP la generación de oportunidades socioeducativas para aquellos que están en riesgo de abandonar la educación o que ya lo han hecho. Hasta ahora el principal mecanismo compensatorio en España ha sido los Programas de Formación Profesional Básica (FPB), que, antes de la aprobación de la LOMCE, eran conocidos como Programas de Cualificación Profesional Inicial o PCPI. Sin embargo, hasta ahora los resultados de esta vía han sido pobres, y no garantizan el “reenganche del alumno”, ni la flexibilidad, la personalización y el acompañamiento que debería caracterizar cualquier modelo que pretenda tener éxito. Aunque las llamadas escuelas de segunda oportunidad sí que siguen los estándares definidos internacionalmente y tienen potencialmente más capacidad de impacto que la FPB, no están reconocidas oficialmente por el sistema educativo y no tienen garantizada su sostenibilidad.

Del total de matriculados en Formación Profesional Básica en el curso 2013-14, tan sólo un 26% estaba inscrito en los módulos voluntarios para titularse de ESO.

RECOMENDACIONES

1. Aumentar progresivamente el **gasto público en educación** hasta situarlo en la media de la OCDE en el plazo máximo de una legislatura y protegerlo, por Ley, de futuras constricciones de gasto.
2. Priorizar la **política de becas**, de forma que se garantice el derecho a las mismas y asegurando que las familias de niños y niñas viviendo en la pobreza tienen cubiertos los costes de transporte, comedor, material escolar o extraescolares, cuando éstos no están pagados por fondos públicos.
3. Aumentar el **gasto público en becas y ayudas al estudio** desde el 0,11% del PIB actual al 0,4% del PIB en 2020, incrementando su progresividad a través de, entre otras cosas:
 - i. Eliminar los requisitos que castigan a grupos sociales vulnerables (nacionalidad española o no repetición).
 - ii. Aumentar los fondos disponibles para ayudas y becas en los programas de segunda oportunidad, la educación de 0 a 3 y los grados medios de formación profesional.
 - iii. Simplificar el diseño de los procedimientos de solicitud de las ayudas, evitando procesos tediosos y de gran complejidad que excluyen de facto a las familias con menor nivel educativo.
 - iv. Modificar el artículo 13.2 e) de la Ley General de Subvenciones para establecer una salvedad que garantice que la concesión de una beca a un menor de edad no esté condicionada por una deuda con la Administración Tributaria o a la Seguridad Social de cualquiera de sus progenitores.
4. Atender a las **desigualdades territoriales en inversión y becas** derivadas de las diferencias socioeconómicas entre CCAA y de los regímenes de provisión público-privado de cada comunidad.
5. Asegurar la **gratuidad de libros de textos** promoviendo, por ejemplo, sistemas de préstamo como el andaluz o el navarro.
6. Garantizar la **accesibilidad a un servicio de comedor de calidad** para todos los niños y niñas; mediante un aumento del dinero público dedicado a este servicio y estable-

ciendo medidas compensatorias como la tarificación social o la exención del pago para familias que vivan por debajo del umbral de la pobreza.

7. Desarrollar **estrategias para atraer y retener al profesorado más preparado en las escuelas más desfavorecidas**, a través de la provisión de buenas condiciones laborales, articulación de mecanismos sistemáticos de apoyo institucional e incentivos para alentar la permanencia y estabilidad docente.
8. Asegurar que los centros con mayor complejidad cuentan con **profesorado adicional para la implementación de medidas inclusivas** de atención a la diversidad en el aula.
9. Garantizar **la formación permanente, pertinente y de calidad del profesorado**, especialmente en los centros de mayor complejidad, para asegurar que profesores y profesoras posean los conocimientos y habilidades necesarias.
10. Crear **redes de escuelas**, con apoyo institucional, para reforzar las prácticas de apoyo mutuo e intercambio de intervenciones.
11. Diversificar los **perfiles profesionales** que intervienen en los centros educativos, incluyendo en la plantilla a educadores sociales, pedagogos, psicólogos o trabajadores sociales, entre otros.
12. Creación de un **plan de acceso a la educación infantil pública**, aumentando las tasas de escolarización de 0 a 3 hasta alcanzar un mínimo del 33%, en todas las comunidades autónomas, en 2020, respondiendo así al objetivo europeo.
13. Garantizar el **acceso de las poblaciones más desfavorecidas a la educación infantil de primer ciclo**, mediante:
 - i. Becas y tarificación social.
 - ii. La priorización de la equidad en los criterios de acceso. Lo que llevaría, entre otras cosas, a puntuar más la monoparentalidad o la renta familiar.
 - iii. Traspasar la regulación de las condiciones de acceso a la educación infantil de primer ciclo del ámbito local al autonómico.

14. Establecer **estándares estatales y mecanismos de garantía de la calidad** de la oferta en educación infantil, tanto en el sector público como en el privado.
15. A través de un aumento del dinero público disponible, **garantizar el acceso de todos los niños y niñas a actividades de ocio educativo de calidad**, tanto dentro como fuera del centro escolar, aumentando las actividades que se ofertan directamente por las administraciones frente a las gestionadas por los AMPAS.
16. Generar los **mecanismos compensatorios necesarios** para garantizar una oferta plural y de calidad en las actividades educativas complementarias que puedan ofrecer los centros (acceso a actividades culturales, salidas educativas, colonias escolares...) y el acceso a las mismas para todos los niños y niñas.
17. Garantizar que **el ocio educativo es inclusivo** y que no excluye de su participación al alumnado, y, en particular, al alumnado con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.
18. Definir un **plan de política educativa de lucha contra la segregación escolar**, con medidas normativas y políticas como son la escolarización equilibrada del alumnado con necesidades educativas específicas, las ratios alumnos/as-aula, la zonificación escolar, la lucha contra el fraude en los procesos de preinscripción o las medidas de apertura o cierre de aulas y escuelas. Entre otras cosas, el plan contemplaría:
 - i. Complementar las medidas de lucha contra la segregación escolar interescolar con planes de acción positiva en aquellos centros con mayor complejidad social (programas magnet, planes de choque, profesorado adicional, apoyo pedagógico, etc.)
 - ii. Eliminar los baremos fijados por las CCAA para la admisión a centros sostenidos con fondos públicos que permiten la discriminación de niños y niñas y la reproducción de las desigualdades.
 - iii. Establecer mecanismos de garantía de la gratuidad real de la educación, fijando máximos en las aportaciones que puedan realizar las familias para actividades complementarias tanto en centros públicos como concertados.
 - iv. Promover el modelo de contrato-programa para aquellos centros concertados que escolaricen a un alumnado con mayor heterogeneidad. Se tra-

ta de acuerdos de la Administración con dichos centros para determinar objetivos en resultados y población a escolaridad y determinar el apoyo financiero y de otra índole que recibe el centro a cambio.

- v. Prohibir la firma o renovación de convenios con escuelas que segreguen por sexo.
 - vi. Fijar objetivos de educación inclusiva para la progresiva eliminación de los centros de educación especial en dos legislaturas.
 - vii. Fortalecer las capacidades de la inspección educativa para controlar posibles prácticas de selección del alumnado por parte de escuelas concertadas y tomar las medidas correctoras oportunas.
19. Garantizar que **todos los niños y niñas siguen el mismo currículo académico** durante la escolarización obligatoria, posponiendo los itinerarios diferenciados hasta las etapas postobligatorias.
 20. Limitar la agrupación homogénea del alumnado, mejorando los **recursos para atender la diversidad de forma inclusiva** para que se pueda reducir el número de asignaturas que se organizan por nivel o la duración de dichas agrupaciones, e incrementado la flexibilidad de los grupos. Establecer estándares curriculares elevados para el alumnado de los diferentes grupos.
 21. Articular mecanismos que permitan la **detección prematura de las dificultades de aprendizaje** del alumnado, orientados a la prevención de los riesgos de fracaso escolar.
 22. Establecer mecanismos de **apoyo y refuerzo educativo dentro de los centros**, desde etapas tempranas, y enmarcados en una práctica inclusiva y de atención a la diversidad orientada a todo el alumnado y no a través de mecanismos compensatorios.
 23. Fomentar **diseños curriculares, pedagógicos y de evaluación desarrollados en base al reconocimiento, valoración y atención a la(s) diversidad(es)** de los estudiantes. Esto implica eliminar las reválidas en la etapa obligatoria.
 24. Garantizar **condiciones de trabajo, preparación y desarrollo profesional de los equipos docentes** que hagan posible una verdadera práctica inclusiva en el día a día de los centros educativos.

25. Limitar la **repetición de curso a casos realmente justificados**. El ahorro ocasionado puede ser reorientado hacia la inversión en atención a la diversidad en el segundo ciclo de educación infantil y en toda la etapa de educación.
26. Racionalizar los **deberes del alumnado**, con el fin de que sirvan para reforzar conocimientos adquiridos en el aula y adquirir hábitos de estudios y no para adquirir conocimientos que no han podido o no puede darse en el aula.
27. Mejorar **la oferta y la calidad** de la Formación Profesional de Grado Medio de forma tal que se equipare con la situación del Bachillerato.
28. Implementar sistemas de **apoyo educativo al alumnado** con más dificultad en los diferentes itinerarios de educación secundaria postobligatoria.
29. Incrementar las **becas y ayudas al estudio** para la educación secundaria postobligatoria y equipararlas para el itinerario académico y profesional.
30. Complementar las becas actuales con otras **becas salario, ligadas a la renta y al rendimiento académico**, que mitiguen el coste de oportunidad del estudio para los buenos estudiantes con escasos recursos.
31. Reconocer como parte del sistema a las **Escuelas de Segunda Oportunidad** a partir de un apoyo institucional que garantice su sostenibilidad a largo plazo, que se amplíe su cobertura territorial y que cuenten con más recursos humanos y materiales para su acción equitativa, eficiente y eficaz.
32. Garantizar una configuración del sistema educativo que permita de forma efectiva la **conexión, reversibilidad y flexibilidad de los itinerarios** seguidos por los estudiantes, evitando las 'vías muertas' dentro del sistema educativo -o, dicho de otro modo, las modalidades formativas que se configuran como un callejón sin salida dadas sus pocas o nulas opciones reales de continuidad-, así como los caminos paralelos con valor diferente y desigual.

INTRODUCCIÓN: UN PACTO POR LA EQUIDAD

La educación juega un rol fundamental en la explicación de las desigualdades sociales, ya sea a través de su reproducción, aumento o disminución. De hecho, es a través de la educación que se explica en gran medida la posición social que ocupan las personas en la estructura social y, si bien ésta responde a otros factores, no hay duda de que la educación juega un rol central en la generación de oportunidades vitales. Es más, para el caso de España, la educación ha funcionado durante los últimos 40 años como el principal ascensor social para explicar la movilidad social ascendente de amplios sectores de la población y convertir a la sociedad española en una “sociedad de clases medias”¹.

Los niños y niñas son titulares de dos derechos que se dan la mano y que no pueden garantizarse el uno sin el otro: el de la no discriminación e igualdad y el del acceso y disfrute de la educación como forma de garantizar, precisamente, que todos y todas tenemos las mismas oportunidades, independientemente de nuestro origen.

A pesar de los avances que el sistema educativo español ha experimentado en las últimas décadas, hay un consenso unánime en que no ha sabido superar su principal problema: el fracaso escolar, con tasas sin parangón en Europa. Sin embargo, no es este un desafío individual de alumnos y alumnas que no sean capaces de aprender. El fracaso y el abandono educativo prematuro (AEP) están determinados, como veremos en los siguientes epígrafes de este informe, por el origen social, migratorio y étnico de las familias, o por la discapacidad de niños y niñas. Es, por lo tanto, una cuestión fundamentalmente de igualdad de oportunidades; una vulneración de los derechos humanos de niños y niñas que no disfrutaban plenamente, ni en igualdad de condiciones, del derecho a la educación. **Entre los años 2003 y 2012, el impacto que el nivel socioeconómico tiene sobre los resultados educativos ha crecido en España un 24%; hoy el 68% de del 40% más pobre de la población abandona prematuramente sus estudios.**

Si bien el fracaso es endémico a nuestro sistema, en los últimos años, dos factores podrían estar contribuyendo a intensificar el peso que las consideraciones socioeconómicas del alumnado tienen en el fracaso escolar, aumentando las inequidades. El primero ha sido las políticas de austeridad presupuestaria que han afectado, mucho más

1 REQUENA M. y GONZÁLEZ J. J. (coord.) (2008)

que en otros países de nuestro entorno, al sistema educativo y que, además, no parecen haber tenido en cuenta que algunos alumnos/as y clases sociales tienen más necesidades que otras. Los recortes han afectado, en mayor medida y por distintas razones que desentrañamos más adelante, a las familias en peor situación social y económica.

Junto con la crisis, el segundo de los factores es la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa² (LOMCE) y en particular algunos de sus componentes, ya que podrían tener, a medio y largo plazo y considerando la evidencia internacional existente en la materia, un grave impacto en un aumento de la segregación educativa y en una reducción de las opciones que profesoras y profesores tienen para atender a la diversidad de su alumnado.

El otro gran consenso que, sobre educación, se da en la sociedad española es, sin lugar a dudas, que los problemas a los que se enfrenta el sistema escolar hay que enfrentarlos desde la unidad de un pacto, y son muchos los miembros de la comunidad educativa y organizaciones sociales que demandan un punto de encuentro entre todas las fuerzas políticas por la mejora de nuestras escuelas.

Save the Children presenta este informe uniéndose a la demanda por un pacto de estado de educación y recordando que el fracaso y el abandono educativo prematuro son los principales desafíos en este campo y que son un problema fundamentalmente de justicia social. **El Pacto de Estado por la educación debe ser principalmente un pacto por la equidad en la educación.**

En este contexto, el objetivo de este informe, basado en una investigación previa,³ es identificar los principios básicos que debería cumplir el sistema educativo español para garantizar **el derecho efectivo a una educación justa y de calidad que abra, desde la equidad, vías de éxito educativo para todos y todas.**

Para ello, el documento se organiza en cuatro apartados que siguen a esta introducción. En el primero se explora el significado del derecho a la educación y la igualdad de oportunidades en el siglo XXI; el segundo explica el proceso de desvinculación escolar del alumnado que abandona el sistema y lo relaciona con políticas de equidad educativa; el tercero trata de hacer un boceto del niño o niña con quien el sistema fracasa; y el cuarto y más extenso desarrolla nueve principios que deberían articular un sistema educativo que ‘no dejara a nadie atrás’, acompañándolos, en cada caso, de recomendaciones de intervención política, testimonios y ejemplos de buenas prácticas aplicados en diferentes niveles de acción.

2 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

3 TABARINI y BONAL (dir.) (2016), Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás, Grupo de Investigación en Globalización, Educación y Políticas Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en LINK DEL INFORME

Igualdad vs. Equidad

Mientras que una política pública basada en la igualdad, trata de igual modo a todos y todas independientemente de su condición de partida; la equidad hace referencia a tratar a cada uno de la forma que necesite para salvar las desigualdades que existen en origen.

Un ejemplo, si todo el que accede a un edificio lo hace por unas mismas escaleras hay igualdad en el acceso; pero si, además, hay una rampa para las personas que se mueven en silla de ruedas hay equidad. Aunque se accede de forma diferente, se hace en igualdad de condiciones.

No todos los niños y niñas acceden a la escuela en las mismas condiciones, es por eso que son necesarias políticas de equidad, de discriminación positiva o compensatorias que garanticen el disfrute del derecho en igualdad.

“Somos un sistema resultadista. Si un niño parte de menos 10 y llega a 2, será mejor que uno que parte de 5 y llega a 7. Pero el proceso, lo que hacemos con el niño, no importa.”

Malu Martínez
Directora del C.E.I.P. Javier de Miguel
[Madrid]



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL SIGLO XXI

El acceso a la educación está garantizado por los poderes públicos según el ordenamiento jurídico. Sin embargo, la garantía del acceso no implica necesariamente una satisfactoria inclusión social y laboral futura o el desarrollo de las capacidades necesarias para la vida social.

El 20% de los chicos y chicas de 18 a 24 años en España ha dejado de estudiar tras la educación obligatoria. Del 40% más pobre de la población, el 68% abandona prematuramente. El coste del abandono educativo prematuro supone entre el 5,9% y el 10,7% del conjunto de PIB.

UN DERECHO LÍQUIDO

Los conocimientos, habilidades y credenciales educativas que aseguran trayectorias laborales y sociales de inclusión social han aumentado sensiblemente. Las exigencias del mercado de trabajo y la misma democratización del acceso a la enseñanza han devaluado credenciales educativas que antes facilitaban un acceso adecuado al mercado de trabajo. La escolarización obligatoria, pues, se convierte cada vez más en una condición necesaria pero no suficiente para garantizar una trayectoria social y laboral de éxito y, por tanto, las responsabilidades del estado en relación al derecho a la educación se expanden más allá de la educación obligatoria.

Hay tres ámbitos de la educación en los que una mirada amplia al derecho a la educación tiene más sentido:

1. Se hace cada vez más determinante el acceso a la **educación infantil**, tramo que nuestro sistema contempla como

no obligatorio y que en España sólo es universal a partir de los 3 años de edad. Más allá de los beneficios sociales innegables desde el punto de vista de la conciliación laboral y familiar o del acceso de las mujeres al mercado de trabajo, la educación infantil se presenta como una base sólida para unas mayores oportunidades educativas de futuro y mejores resultados académicos; con el potencial, además, de neutralizar diferencias sociales que tienden a reproducirse a lo largo de la vida escolar.⁴

2. El derecho a la educación también se expande fuera del ámbito de la educación formal gracias a las **actividades extraescolares**. Acceder a experiencias formativas fuera del terreno estrictamente escolar permite disfrutar de una socialización complementaria, que da acceso a la construcción de habilidades consideradas fundamentales en la sociedad de la información: la comunicación, las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos... son algunos de los aspectos no instrumentales que a menudo no se adquieren o sólo parcialmente en el terreno escolar.
3. La escolarización obligatoria es imprescindible pero insuficiente. Organismos internacionales como la OCDE incluyen como indicador de inclusión social y laboral del capital humano de un país, las titulaciones en **educación secundaria postobligatoria**.⁵ No es casual, por ejemplo, que el indicador de abandono educativo prematuro contemple en su definición la no finalización de alguna forma de enseñanza secundaria postobligatoria. Sin embargo, en 2015, el 20% de los chicos y chicas de 18 a 24 años en España habían dejado de estudiar tras la educación obligatoria en lo que se conoce como abandono educativo prematuro (AEP).

LIMITACIONES DE DERECHOS QUE ABREN LA PUERTA A LAS DESIGUALDADES

Reconocer que el derecho a la educación va más allá de la escolarización obligatoria debería invitar a los poderes públicos a replantearse aspectos fundamentales del marco jurídico y de políticas públicas de la educación. De lo contrario, una acción tibia del Estado en los tres puntos antes destacados lleva a que el acceso, resultados y calidad de la educación infantil, la educación postobligatoria y las actividades de formación y ocio fuera del aula dependan de las capacidades económicas y sociales de las familias.

4 GONZÁLEZ, M.J. y JURADO, T. (2006)

5 OCDE (2012a)

Evidentemente, cuanto más espacio del derecho a la educación se deje al mercado, más expuestos estamos a las desigualdades educativas y más aún si ello ocurre en periodo de crisis. En efecto, como veremos en páginas sucesivas, la crisis acentúa las diferencias en las condiciones de escolarización de los distintos grupos sociales.

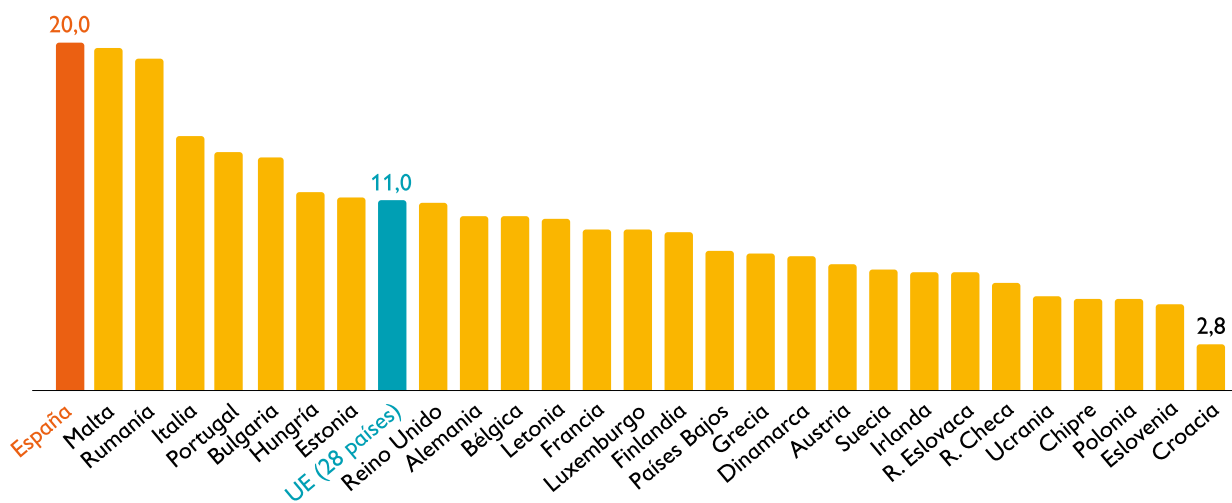
Piénsese simplemente en cómo actúan las familias ante los requerimientos formativos actuales y ante tan elevado nivel de competitividad académica. Las inversiones formativas privadas son extensas y saturan las agendas de niños, niñas y jóvenes hasta extremos casi inimaginables. Una revisión de la evolución del gasto privado en educación no hace más que confirmar cómo éste no ha dejado de crecer en los últimos años, y lo ha hecho especialmente desde la crisis y de forma simultánea a la reducción del gasto público educativo. Especialmente relevante en términos de equidad es que este incremento ha sido muchísimo más acusado en las familias de más renta [ver gráfico página 45].

Después de muchos años de reducción sostenida de las desigualdades educativas en España, la crisis nos pone en alerta sobre un estancamiento en la tendencia a una mayor igualdad educativa e incluso algunos retrocesos. La reducción de las becas y ayudas al estudio junto con el aumento de los costes derivados del aumento de tasas de acceso a la enseñanza postobligatoria o a la universidad repercuten en las condiciones de escolarización de grupos sociales con diferente poder adquisitivo. La contención del gasto familiar producto de la crisis supone a menudo renunciar al acceso a actividades formativas complementarias que, como hemos señalado, son claves para la adquisición de competencias profesionales futuras. Algunos indicadores, como se observará en este informe, apuntan precisamente en esta dirección y alertan sobre las pérdidas de equidad en una institución fundamental para la igualdad de oportunidades y para legitimar las diferencias sociales.

Si se quiere revertir esta tendencia es imprescindible responder al derecho ampliado de la educación; un reto de gran magnitud que abarca el acceso, el proceso y los resultados educativos pero que es, ciertamente, ineludible en la Europa del siglo XXI. Cabe recordar que España tiene la peor tasa de AEP de Europa y que esto no sólo tiene impacto en el desarrollo e integración de niños y niñas, si no en el conjunto del país. A nivel social y económico, la formación se presenta como un factor esencial para asegurar un modelo de crecimiento económico basado en el conocimiento que asegure un desarrollo sostenible y una mayor cohesión social. A partir de estimaciones estadísticas, se cuantifica que el coste que representa el abandono educativo prematuro en nuestro país oscila entre el 5,9% y el 10,7% del conjunto de PIB.⁶

6 IVIE (2013)

Tasa de AEP en distintos países europeos. Eurostat 2015



Abandono Educativo Prematuro

Se entiende como **abandono educativo prematuro** (AEP) al hecho de no alcanzar al menos un nivel 3 de la Clasificación Internacional de Niveles Educativos (CINE) y no estar cursando estudios, ya sean reglados o no reglados. En España esto se traduce como aquellos chicos y chicas que, aunque habiendo logrado titularse de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), no continúan sus estudios, ya sea en Bachillerato o Formación Profesional. La tasa se calcula para las personas entre 18 y 24 años de edad.

Por otro lado, el término de fracaso escolar hace referencia a quienes no consiguen el título de ESO.

Dados los requerimientos educativos de la sociedad contemporánea y la necesidad de una población cada vez más formada, tanto la OCDE como la UE consideran el AEP como el indicador válido para medir y comparar el desempeño de los distintos países.

DESVINCULACIÓN ESCOLAR Y DÉFICITS DE EQUIDAD EDUCATIVA EN NUESTRO SISTEMA ESCOLAR

El derecho a la educación contempla el acceso y el disfrute en igualdad de condiciones. Como las condiciones de salida de cada niño o niña no son las mismas y cada uno se enfrenta a unas dificultades diferentes, siendo especialmente relevantes las que afectan a determinados grupos, para garantizar la igualdad de condiciones hay que poner en marcha medidas correctivas o compensatorias.

La equidad educativa total se lograría si fuesen los méritos individuales y el esfuerzo del alumno o alumna los únicos factores determinantes en su éxito escolar. La pobreza se heredaría en menor medida de padres y madres a hijos e hijas al tener éstos acceso a mejores oportunidades educativas y laborales, independientemente de la situación de su familia. El 80% de los niños y niñas que hoy viven en situación de pobreza, también lo harán de adultos.⁷

En este sentido, las medidas pro-equidad son aquellas que reducen el impacto de condicionamientos previos económicos, sociales o culturales. Por otro lado, cada una de las decisiones que se toman en política educativa tienen un impacto u otro en materia de equidad.

DESVINCULACIÓN ESCOLAR COMO ANTESALA DEL FRACASO

El fracaso y el abandono educativo prematuro no pasan en un día, se fraguan a lo largo de toda la vida escolar del niño/a. Tal como afirman diversos autores,⁸ la vinculación escolar, o más específicamente la falta de vinculación, es uno de los conceptos más útiles para capturar el proceso gradual a través del cual los estudiantes se

7 FOESSA (2016)

8 FREDRICKS, J.A, BLUMENFELD, P.C., y PARIS, A.H. (2004)

desconectan de la escuela y, por tanto, es un indicador clave para pronosticar los riesgos de AEP.⁹

Dando como válido este punto, las políticas destinadas a reducir el fracaso escolar deberían centrarse en mejorar la vinculación educativa, diseñarse de forma sistémica y, ya que abandonan más los niños y niñas en peor situación, tener en cuenta la equidad educativa.¹⁰

POLÍTICAS CONTRA EL FRACASO QUE IGNORAN LA DESVINCULACIÓN

Sin embargo, las políticas y programas diseñados en España para reducir el fracaso y el AEP han utilizado, a menudo, un concepto de fracaso escolar vinculado eminentemente con dificultades individuales de aprendizaje y que, por tanto, deja en segundo lugar la desigualdad de condiciones y oportunidades que enfrentan diferentes colectivos sociales para alcanzar el éxito escolar. El enfoque dominante para luchar contra el fracaso escolar en el contexto español¹¹ ha consistido en la aplicación de programas específicos de refuerzo o compensación para el alumnado en riesgo, sin cuestionar la propia lógica y estructura del sistema educativo que genera dichos riesgos.

Desde esta perspectiva, pues, el éxito escolar no se puede entender exclusivamente como sinónimo de rendimiento escolar. Para alcanzar el éxito se requiere articular un conjunto de medidas y políticas orientadas a garantizar la equidad de nuestro sistema educativo de forma tal que los estudiantes se puedan vincular conductual, emocional y cognitivamente con su proceso de aprendizaje.¹² Es necesario intervenir de forma sistemática y preventiva.

Así mismo, el fracaso y el AEP tampoco son fenómenos que se quedan reducidos a la relación del chico o chica con el sistema escolar, sino que influyen fuertemente, como veremos en el siguiente apéndice, las condiciones familiares, especialmente las relacionadas con la situación socioeconómica de padres y madres. Esto apunta a que, para lograr que el conjunto de niños y niñas tengan éxito educativo, hay que actuar sobre el entorno más amplio en el que se desarrollan las oportunidades educativas de los y las jóvenes. Así, el compromiso para garantizar un sistema educativo socialmente justo pasa también por actuar sobre las condiciones sociales y económicas en base a las cuales se construye la desigualdad social.

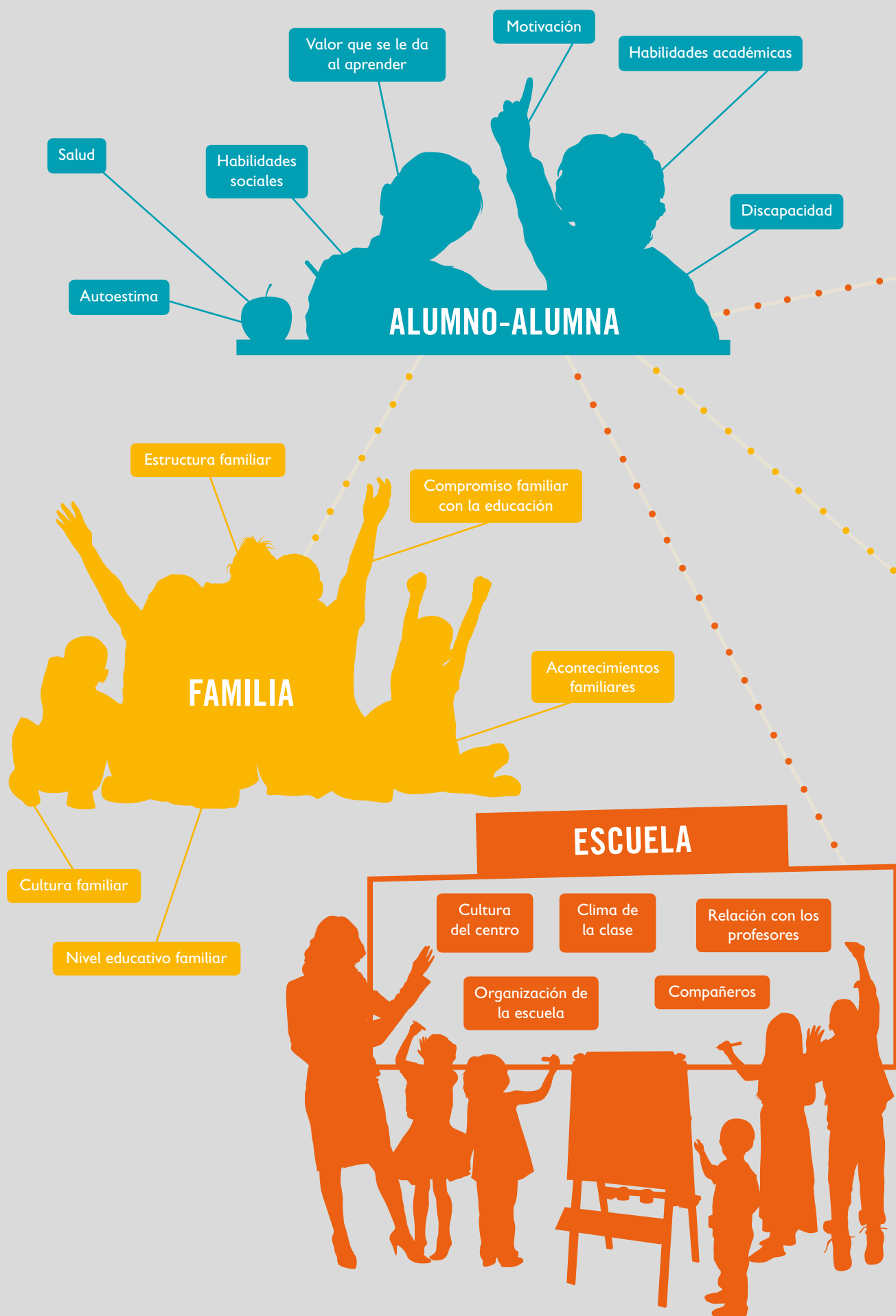
9 AUDAS, R., Y WILLMS, D. (2011)

10 OCDE (2012b)

11 ESCUDERO, J. M. y MARTÍNEZ, B. (2012)

12 TARABINI, A. CURRAN, M., MONTES, A. y PARCERISA, LL. (2015)

FACTORES DE LA DESVINCULACIÓN ESCOLAR





La desvinculación escolar es el proceso por el cual el niño o niña se va alejando de la escuela, emocional, conductual y cognitivamente, hasta abandonarla.



POLÍTICAS DE EQUIDAD EDUCATIVA EN ESPAÑA



EDUCACIÓN DE 0 A 3

Es la etapa educativa con mayor poder igualador.

La falta de plazas, su coste y criterios de acceso que no priman la equidad castigan más a las familias en peor situación.



RECURSOS ADECUADOS

Para lograr un sistema de calidad hacen falta recursos. A menos inversión pública, más es la inversión de las familias.

España invierte menos que la media europea (3,7% frente al 4,6% en 2012).

El gasto de las familias ha aumentado en un 28,8% entre 2008 y 2015.



BECAS

Para que los gastos de la educación, tanto directos como de oportunidad, no determinen el resultado de los que menos tienen hacen falta medidas distributivas.

Las becas para material escolar y libros han pasado de 925.080 en el curso 2010-2011 a 63.501 en 2013-2014.



ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Son esenciales para el desarrollo de las capacidades imprescindibles para el desarrollo de niños/as y para su inclusión laboral.

Sin inversión pública, su acceso depende de la renta familiar. Como se les da poca relevancia, acaban dependiendo de la voluntad y capacidad de las AMPAS, cuyas subvenciones han sido muy recortadas.



Niños y niñas con más renta

56% de niños/as del 20% más rico de la población estaban matriculados 0-3 en 2015.

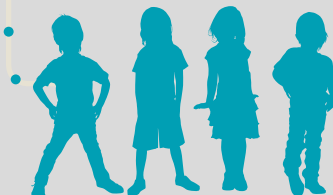
Los hogares del 33% más rico de la población gastan, de media, entre 7 y 8 veces más en educación que el 33% más pobre.

Estudiantes provenientes del 10% más rico recibían el 15,6% de la inversión en becas en 2010.

Hay hasta 30 puntos de diferencia en el acceso a actividades extraescolares entre los niños/as del 20% más rico de población y el 20% más bajo.

31% de niños/as del 20% más pobre de la población estaban matriculados 0-3 en 2015.

Los del 10% más pobre se llevaba el 9,4% de la inversión en becas en 2010.



Niños y niñas de menos renta



SEGREGACIÓN

Que niños y niñas con familias de distintas rentas y orígenes estudien juntos mejora, por el “efecto pares”, su rendimiento académico.

En España los niños y niñas de familias empobrecidas o de origen migrante tienden a concentrarse en los mismos centros.

Hay una diferencia, debido a más altos costes o a determinados criterios de acceso, entre los alumnos que acceden a la escuela pública y los que acceden a la concertada.



ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Cada niño y niña es distinto y el sistema educativo debe, desde una práctica inclusiva, adaptarse a las necesidades individuales.

Sin embargo, en España el modelo es el de integración uniforme, basado en patrones curriculares rígidos y el uso sistemático de la repetición.

Los apoyos a aquellos con más dificultades se articulan, al margen del aula, en clases de apoyo o compensatorias; en vez de tratarse la diversidad adaptando currículum, pedagogía y evaluaciones.



FORMACIÓN PROFESIONAL DE CALIDAD

La educación postobligatoria es fundamental en la Europa del Siglo XX. Aquellos que se decantan por la vía profesional tienen que tener asegurada su oferta y calidad.

Se reproduce la desigualdad social en la postobligatoria. Chicos/as de origen socioeconómico bajo prefieren la vía profesional. Sin embargo, la calidad, oferta y valor social que en España se le da a la formación profesional es menor que la académica.



SEGUNDAS OPORTUNIDADES

Las vías de compensación, recomendadas por la OCDE para luchar contra la AEP, generan oportunidades para aquellos que están en riesgo de abandonar o ya lo han hecho.

El sistema de compensación en España no sigue los principios que, según la UE, debería cumplir; que son la flexibilidad, la personalización y el acompañamiento. Es, prácticamente, una “vía muerta”: muy pocos obtienen, a través de esta vía, el título de ESO con el que seguir estudiando.

92% de éxito escolar en el 20% más rico de la población

El 20% más rico de la población se llevaba, en 2010, el 35,9% de la inversión pública en educación primaria en centros concertados.

El 20% más pobre se lleva el 9,8% de la inversión pública en educación primaria en centros concertados.

Obteniendo la misma puntuación en las pruebas PISA, los alumnos/as de nivel socioeconómico bajo tiene 4 veces más probabilidades de haber repetido que sus compañeros de nivel alto.

De los jóvenes de 15-34 años cuyos padres tenían estudios universitarios, un 87,5% había estudiado bachillerato.

Aquellos con padres con, como mucho, los estudios obligatorios esta cifra es del 39,4%.

La tasa bruta de graduación del alumnado matriculado en Programas de Cualificación Profesional Inicial el curso 2013-14 es de un 34%. Tan sólo un 26% se matriculaba en los módulos voluntarios para obtener la ESO.

43% de AEP en el 20% más pobre de la población

A QUIÉN SE DEJA ATRÁS: CÓMO SON LOS NIÑOS Y NIÑAS CON QUIENES EL SISTEMA FRACASA

Ante las limitaciones de la equidad educativa en España, los factores determinantes para el resultado escolar de un niño o niña son su estatus socioeconómico, el nivel cultural y el origen étnico de la familia. Es más, **según PISA, el impacto que el nivel socioeconómico tiene sobre los resultados educativos ha crecido en España un 24% entre los años 2003 y 2012.**¹³ Del total de jóvenes que abandonaban el sistema educativo sin cursar educación postobligatoria, el porcentaje de quienes provienen del 20% de la población con menos ingresos ha aumentado de un 28% en 2008 a un 36% en 2015.¹⁴

A continuación, tratamos de dibujar el perfil del alumno/a con quien el sistema fracasa a través de tres indicadores: nivel competencial, titulación en ESO y abandono educativo prematuro. Las diferencias en los datos según las variables socioeconómicas y culturales del alumnado indican que el sistema educativo español no es capaz de revertir las desigualdades de partida y contribuye a su reproducción. **Mayormente niños varones, de menor renta y, en muchos casos, de minorías étnicas o de origen extranjero constituyen el grueso de quienes salen peor parados.**¹⁵

13 OCDE (2013)

14 Cálculos elaborados para Save the Children por Ksnet, a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida, INE 2015. Cálculos realizados a partir de la distribución de personas de entre 18 y 24 años. Se han empleado pesos poblacionales individuales (adultos). Los quintiles se han calculado mediante la renta disponible equivalente (unidades de consumo).

15 Una de las carencias más importantes del sistema español es, precisamente, la falta de datos oficiales que permitan conocer la situación concreta de ciertos colectivos, por ejemplo, en relación al nivel socioeconómico o el origen étnico. Es por ello que, en algunos casos, la información no es tan concreta como sería deseable y combinamos fuentes oficiales (PISA, MECD), datos propios en base a encuestas INE y cálculos elaborados por otras organizaciones.

1. Nivel competencial: Las competencias académicas del alumnado español son, como viene mostrando el estudio PISA en sus sucesivas ediciones, algo inferiores al conjunto de alumnos y alumnas de la OCDE. Por ejemplo, en el año 2012, las y los jóvenes españoles de 15 años obtuvieron 10 puntos menos que la media de la OCDE en competencia matemática, 8 puntos menos en competencia lectora y 5 puntos menos en competencia científica.

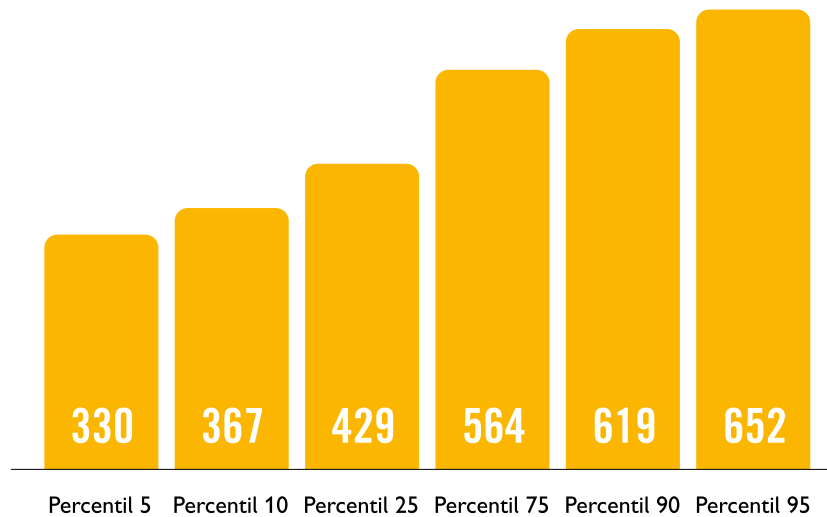
Nos quedamos lejos de los objetivos marcados por la agenda UE2020,¹⁶ pero son especialmente algunos colectivos o territorios los que se quedan más rezagados. Mejorar su rendimiento mejoraría considerablemente la media.

Las diferencias que se observan en el rendimiento en PISA según el sexo de los y las estudiantes son relevantes. En matemáticas, los chicos obtienen 16 puntos más que las chicas, y en ciencias 7. En competencia lectora, la tendencia se invierte, y las diferencias son de 29 puntos a favor de las chicas. Las diferencias de rendimiento según el sexo del alumnado pueden explicar también las diferencias, como se verá a continuación, en las tasas de graduación.

Más allá del sexo del alumno o alumna, el nivel socioeconómico marca mucho más los resultados que obtenga. **En España, estudiantes de un nivel socioeconómico bajo obtienen 90 puntos menos en matemáticas que quienes provienen de un nivel socioeconómico alto.**

16 La estrategia Europa 2020 establece como uno de los objetivos prioritarios mejorar los niveles educativos de la población de los países miembros, concretamente la adquisición de unos niveles mínimos en el dominio de habilidades básicas. El indicador que establece la estrategia 2020 para medir este dominio es el porcentaje de alumnado con un nivel de rendimiento bajo en PISA, que en el año 2020 no debería ser superior al 15%. España, en la edición de PISA 2012 y para la competencia matemática, se sitúa lejos de este umbral: un 24% del alumnado de 15 años presenta un bajo rendimiento. En este indicador, además, la desigualdad territorial es notable (desde el 14% en Navarra hasta el 31% en Murcia).

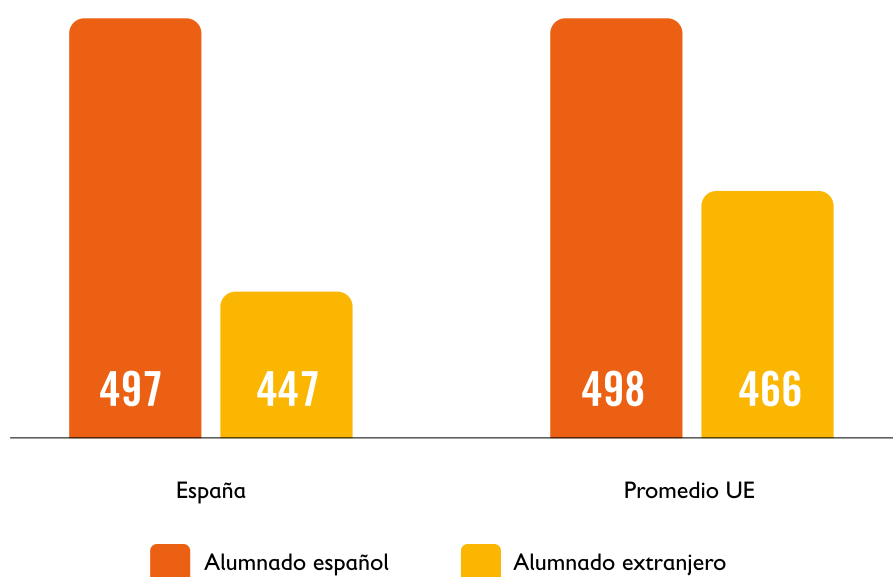
**Puntuación global media del alumnado según el percentil¹⁷
de ingresos de los padres y madres. PISA 2012**



Según el estatus migrante, la diferencia de puntuación en matemáticas entre el alumnado autóctono e inmigrante es de 52 puntos, mientras que en el conjunto de países de la OCDE es de 34 (PISA, 2012). Si se tiene en cuenta el impacto del nivel socioeconómico en el rendimiento, esta diferencia se reduce a 36 puntos. Este dato expone que una parte de las diferencias entre el alumnado de origen inmigrante y autóctono se explican por el nivel socioeconómico de sus familias.

¹⁷ Un percentil es una medida usada para, una vez ordenados los datos de menor a mayor, unificar a todos los que están por el percentil dado. Así, en el gráfico, el percentil 5 corresponde a los que están en el 5% de la población de menos ingresos y el percentil 95 incluiría al 5% más rico.

Puntuación global media del alumnado según el estatus migrante comparado con la media UE. PISA 2012



2. Titulación ESO: En España, la tasa bruta de graduación en ESO es de 75,4%, lo que supone que **1 de cada 4 alumnos y alumnas españoles finaliza la educación obligatoria sin el título correspondiente.**¹⁸ A nivel territorial, esta tasa es muy variable: desde el 70% de graduación en la Comunidad Valenciana hasta el 89% en País Vasco.

Las desigualdades según el sexo de los y las jóvenes respecto a este indicador son también elevadas: el porcentaje de mujeres que se gradúa en ESO es 10 puntos superior al de los hombres.

La estimación de la tasa bruta de graduación de la población gitana en ESO se sitúa, para el curso 2011-2012, sobre el 56%, muy por debajo del total de la población (datos para el curso 2010-2011. FSG, 2013).

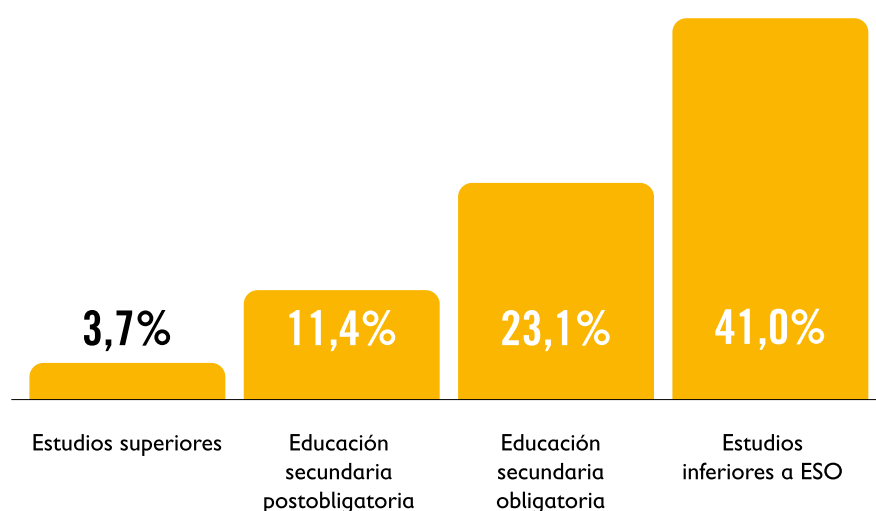
Del mismo modo se observan de nuevo importantes desigualdades según el origen social, en este caso en relación a las tasas de graduación en la educación obligatoria.

¹⁸ Datos para el curso 2012-2013. MEC, 2016.

3. Abandono educativo prematuro: Tal como se ha señalado anteriormente, el AEP es uno de los principales desafíos que presenta el sistema educativo español, afectando en 2015 al 20% de los y las jóvenes de 18 a 24 años. Asimismo, la distribución del AEP es socialmente desigual: los datos muestran una mayor proporción de hombres, de nivel socioeconómico bajo, extranjeros y provenientes de minorías étnicas que abandonan los estudios prematuramente.

En relación con el nivel educativo de los y las progenitoras, es especialmente relevante el nivel formativo de la madre. Entre los jóvenes cuyas madres disponen de estudios superiores, la tasa de AEP se sitúa en el 3,7%, mientras que este porcentaje se eleva al 11,4% cuando las madres disponen de educación secundaria postobligatoria, al 23,1% cuando tiene únicamente la secundaria obligatoria y a un dramático 41% cuando disponen sólo de estudios inferiores.

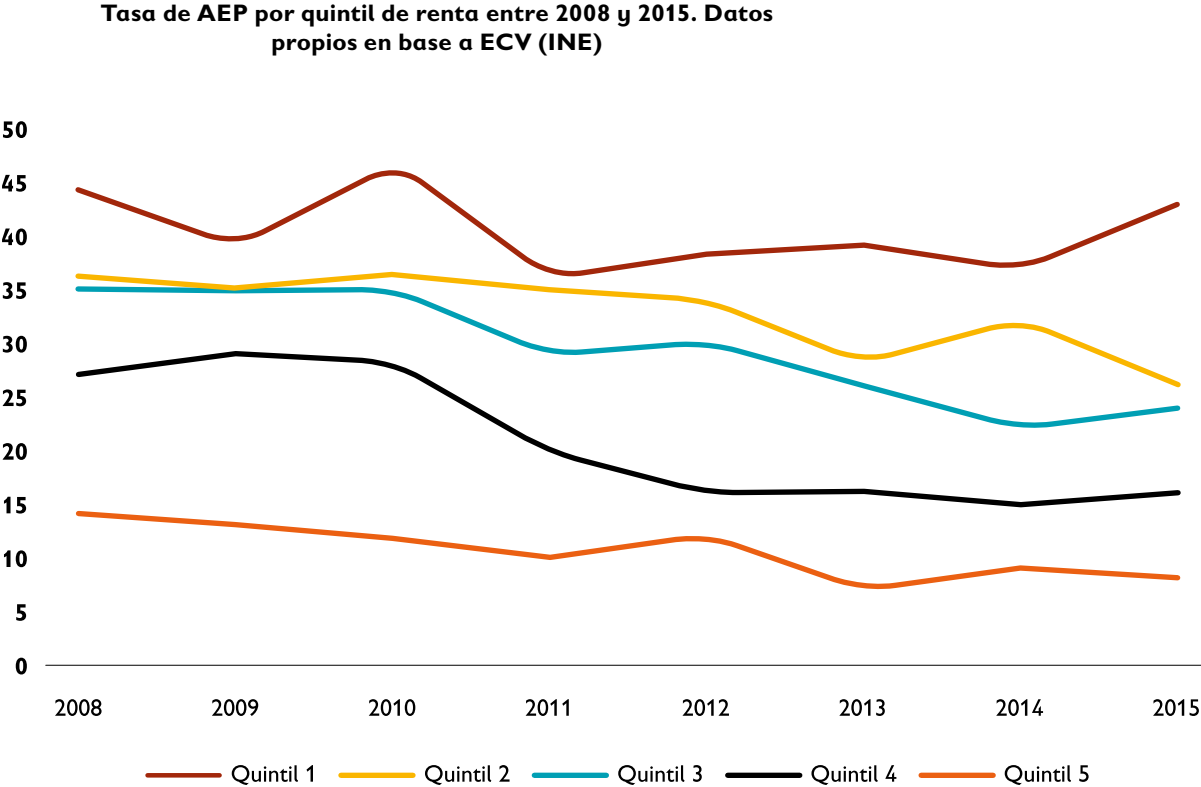
Tasas de AEP entre los jóvenes según nivel de estudios de la madre (2015). MECD 2015



19 MECD (2016)

Por nivel socioeconómico, quienes más expuestos están al abandono educativo prematuro son quienes provienen de los hogares con menor renta: de los dos primeros quintiles de renta, el equivalente al 40% más pobre de la población, un 69% abandonaba prematuramente sus estudios según datos de 2015.²⁰ Y lo que es más preocupante, durante la crisis, las diferencias en abandono entre niños y niñas de hogares de renta distinta se han agudizado de manera impactante.

Como muestra el siguiente gráfico, el abandono educativo prematuro ha caído para todos los grupos de renta, excepto para el 20% más pobre, en el que un 43% de las niñas y niños abandonan. Por tanto, sí, el AEP ha caído significativamente entre 2008 y 2015, pero la forma en que ha ocurrido hace que hoy sea un fenómeno mucho más ligado al origen socioeconómico de la niña o niño que al comienzo de la crisis.



20 Un quintil es la quinta parte de una población, ordenada de menor a mayor según alguna característica; en este caso, ingresos. De esta forma, el primer quintil es el 20% más pobre y el quinto quintil el 20% más rico.

En lo que se refiere a la población extranjera, un 41,6% del alumnado extranjero entre 18-24 años había abandonado los estudios prematuramente el pasado 2014.²¹ Mientras que de los y las jóvenes de etnia gitana de entre 18 y 24 años, un 63% de chicos y un 64% de chicas había abandonado los estudios de forma prematura.²²

Aunque la falta de datos dificulta poder analizar el fenómeno en mayor profundidad, las desigualdades también afectan a niños y niñas con discapacidad. Según una encuesta incluida en la Estrategia Española de la Discapacidad 2012-2020, la tasa de AEP en 2008 para la población sin discapacidad era del 31,5% y para la población con discapacidad del 53,8%.

En cuanto a la distribución del AEP a nivel territorial, se observa una considerable heterogeneidad entre las diferentes comunidades autónomas. Así las mejor posicionadas son País Vasco (9,4%) y Cantabria (10,3%), las cuales han alcanzado el objetivo europeo de llegar al 10% mientras que otras comunidades, como Andalucía (27,7%) o las Islas Baleares (32,1%), están muy lejos de alcanzar dicho objetivo.²³

Algunos de los factores que podrían explicar esta heterogeneidad en el AEP en los diferentes territorios estarían vinculados principalmente con la mayor o menor oferta formativa de educación secundaria postobligatoria y de programas de segunda oportunidad y con el contexto económico y el mercado laboral de cada zona. De hecho, los territorios con mayores tasas de AEP a nivel español se caracterizan por tener un mercado laboral donde el turismo y el sector de la construcción, principalmente, han facilitado, un acceso rápido al mercado laboral a jóvenes sin titulación académica, incrementando los costes de oportunidad de continuar con los estudios postobligatorios.

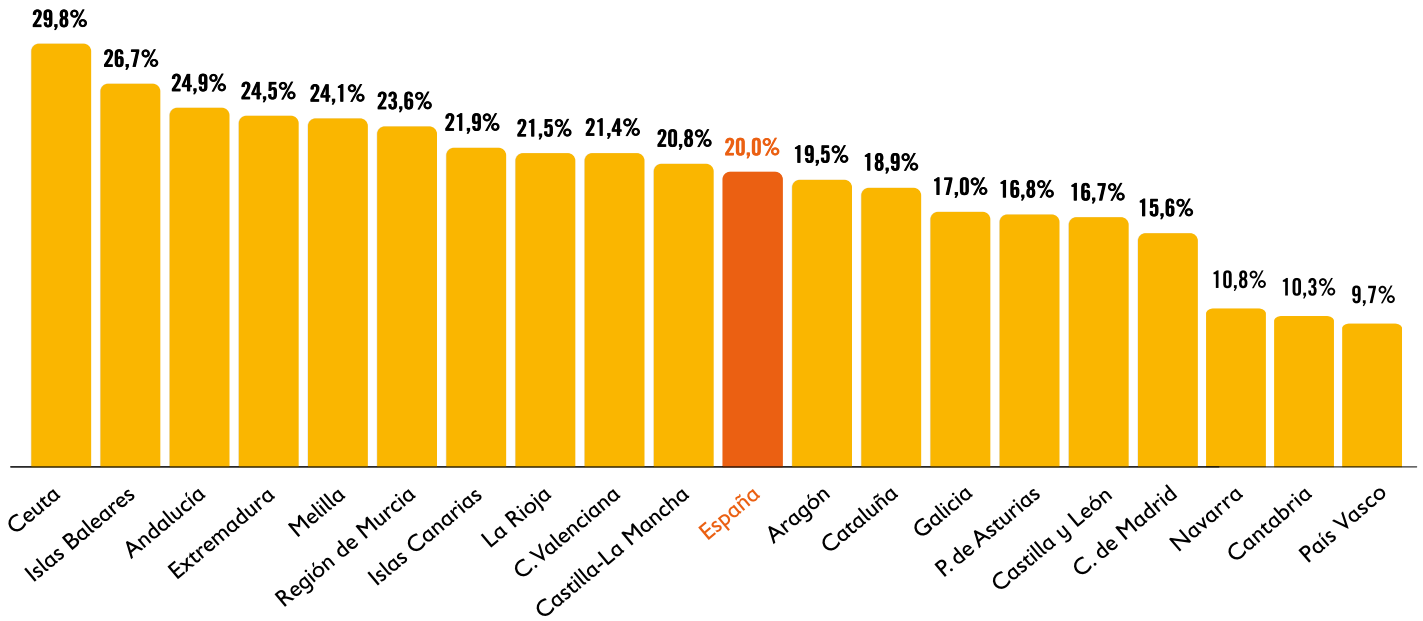


21 Ibid

22 Fundación Secretariado Gitano (2013)

23 MECD (2016)

Tasa de AEP por comunidades autónomas. Eurostat 2015



En cuanto a la distribución por sexo y a pesar de que en los últimos años la diferencia entre chicos y chicas se ha ido reduciendo (de 2004 al 2015 la diferencia ha pasado de 14 a 9 puntos), ésta aún sigue siendo muy superior (24% chicos, 15% chicas) a la diferencia de la media europea (12,4% chicos, 9,5% chicas).²⁴



50 puntos es la diferencia en la puntuación media de PISA entre estudiantes nativos y extranjeros en España; 32 en Europa



53,8% es la tasa AEP para la población con discapacidad, mientras que para la población sin discapacidad es del 31,5%

24 Eurostat (2016)

PRINCIPIOS BÁSICOS DE UN SISTEMA EDUCATIVO QUE NO DEJE A NADIE ATRÁS

En Save the Children queremos llamar la atención sobre lo esencial de la equidad en la educación y, para ello, hemos identificado nueve principios que deberían orientar la acción política en educación en los próximos años y nutrir, en su caso, un posible pacto de estado. A partir del diagnóstico presentado en los apartados anteriores, se identifican ámbitos clave de intervención pública que configuran una agenda sistemática de equidad educativa.

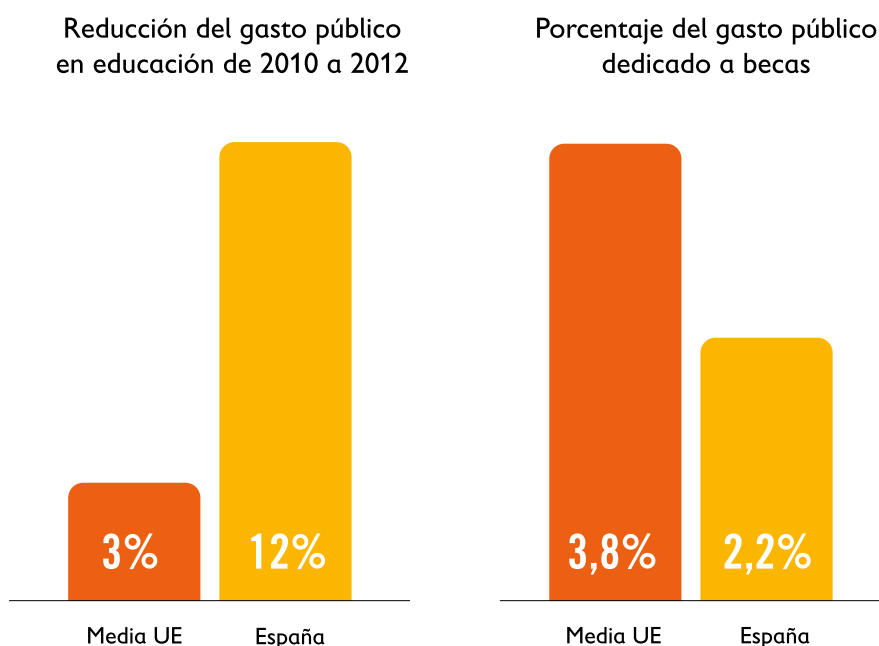
Cada principio incluye una descripción de su significado y las razones de su inclusión, un diagnóstico, basado en datos objetivos, sobre el estado de la cuestión y un conjunto de recomendaciones políticas clave. Asimismo, se incluye el testimonio de un miembro de la comunidad educativa, ya sea padre o madre, docente o alumno/a, quienes tienen mucho que decir sobre equidad y educación.

1. UN SISTEMA PLENAMENTE FINANCIADO Y RICO EN BECAS

Existen evidencias contundentes acerca de la relación entre la reducción de la financiación pública en educación y el aumento de la desigualdad educativa. A menor inversión pública, más gasto de las familias, siendo las que se encuentran en peor situación las que se ven más afectadas y sus hijos e hijas los que ven más recortadas sus expectativas.

La equidad educativa no es posible alcanzarla sin la financiación necesaria y mecanismos de redistribución adecuados. Sin embargo, lo que España dedica a educación es menor que lo que dedican otros países del entorno y la crisis ha acentuado las necesidades de financiación de las familias, al tiempo que se ha reducido ampliamente la cobertura del sistema de becas y ayudas al estudio.

En el transcurso de los años 2008 a 2015, el gasto de las familias aumentó en un 28,8%. Por otro lado, el número de ayudas a libros y material escolar del Ministerio de Educación descendió de las 925.080 en el curso 2010-2011 a las 63.510 del curso 2013-2014.



UNA INFRAFINANCIACIÓN SISTEMÁTICA Y UN RECORTE ABUSIVO

En España, el gasto público en educación no universitaria se ha situado sistemáticamente por debajo del de otros países de nuestro entorno y de las medias de la UE y la OCDE. En el año 2012, el gasto público destinado a educación primaria, secundaria obligatoria y postobligatoria²⁵ supuso un 2,8% del PIB, mientras que en el conjunto de países de la UE-21 y la OCDE fue del 3,4% y del 3,5% respectivamente.²⁶

Además, en los últimos años, la reducción del gasto público en educación también ha sido significativa, comprometiendo la calidad de la educación para el conjunto de los y las estudiantes. Si bien la inversión pública ha sufrido rebajas en un número importante de países europeos, la reducción que ha sufrido en España ha sido especialmente relevante: según datos de la OCDE, entre 2010 y 2012, el gasto público en educación se ha reducido un 3% en el conjunto de países de la UE-21, mientras que en España la disminución ha sido de un 12%.²⁷ A nivel presupuestario, la previsión del gasto en educación disminuyó un 13,6% entre los años 2010 y 2014.²⁸

Si bien el gasto de las familias en la enseñanza no ha dejado de crecer en la década de los 2000, ha sido tras el inicio de la crisis del déficit y la reducción del gasto público cuando su incremento se ha visto más acelerado. Entre 2008 y 2015, por ejemplo, el gasto privado de los hogares aumentó un 28,8%.²⁹ Igualmente, el porcentaje del PIB dedicado a educación por las familias en España (0,5%) es superior que la media europea (0,3%).³⁰

25 A pesar de que este punto hace referencia a la educación obligatoria, los datos disponibles a nivel internacional únicamente ofrecen el gasto público en educación agregado para las etapas de primaria y secundaria obligatoria y postobligatoria.

26 OCDE (2015)

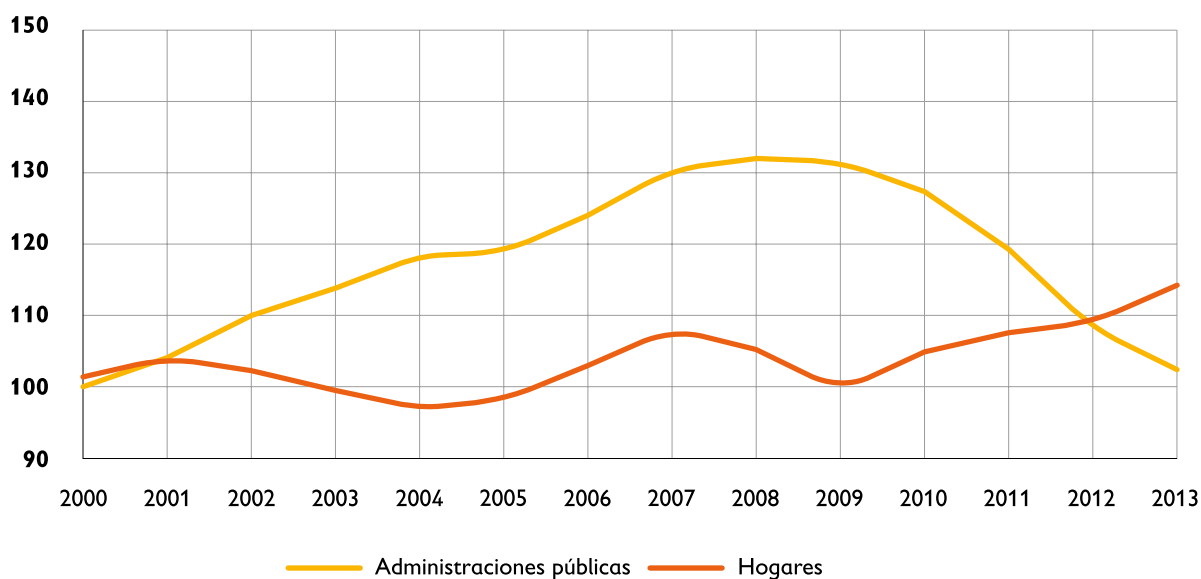
27 Ibid

28 CELORRIO. X (2015)

29 PÉREZ, F. y URIEL, E. (dir) (2016)

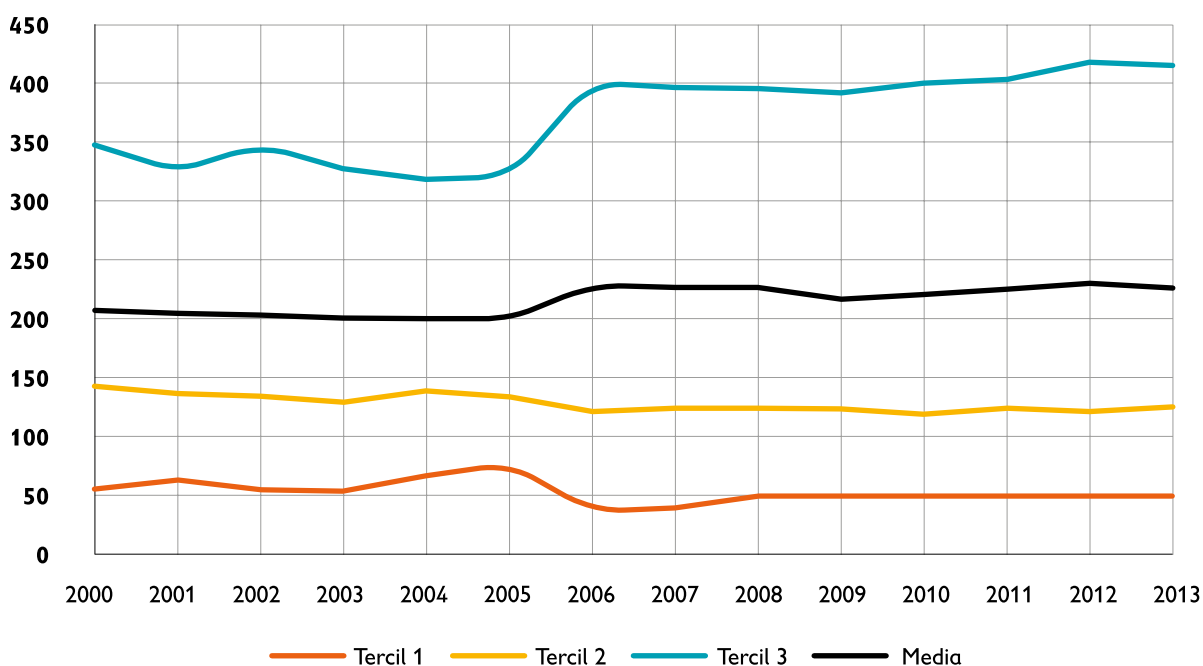
30 Ibid

**Evolución de la financiación de la educación pública
y de las familias por alumno/a.
2000=Base 100. IVIE y Fundación BBVA 2016**



Cuanto más coste dependa de las familias para obtener una educación de calidad, más desigualdad habrá entre quienes más tienen y quienes menos.

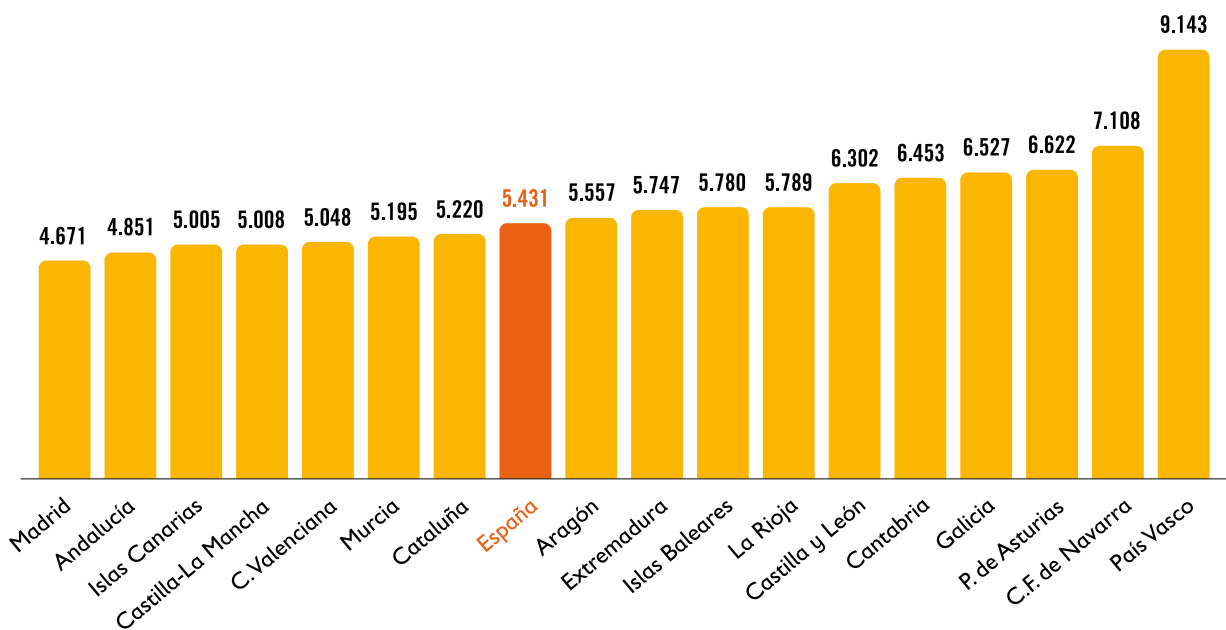
**Evolución del gasto en educación según tercil de renta.
España, 2000-2013 (euros). Gasto real per cápita en
educación (euros de 2013). IVIE y Fundación BBVA 2016**



DIFERENCIAS AUTONÓMICAS ABISMALES

Aunque la media española de gasto público por estudiante en centros públicos de enseñanza no universitaria fue de 5.431€ en 2012, esta cifra esconde grandes diferencias: mientras que en Madrid la inversión fue de 4.671€ en País Vasco se llegó a los 9.143.³¹ Estas diferencias pueden agudizar las desigualdades interterritoriales en el seno del sistema educativo español, pero también las intraterritoriales dentro de aquellas comunidades que menos invierten en educación.

Gasto público por alumno/a en centros públicos.
Enseñanza no universitaria (en euros) 2012. MECD



Como el gasto privado es mayor a menor gasto público, comunidades autónomas como Madrid o Cataluña presentan niveles de gasto en educación de las familias mucho mayores que otras como Extremadura o Castilla-La Mancha.

31 MECD (2016)

BECAS MUY POCO REDISTRIBUTIVAS...

La dotación de becas y ayudas al estudio es un mecanismo fundamental de los sistemas educativos para compensar las desigualdades económicas que presentan los alumnos y alumnas. Sin embargo, el sistema de becas en España genera un impacto redistributivo muy bajo y, lejos de potenciar el acceso y continuidad educativa del alumnado más vulnerable, no consigue prevenir el fracaso escolar y el abandono educativo prematuro.³²

Según un estudio de 2013 sobre la progresividad de la inversión pública en sanidad y educación en España,³³ la inversión en becas, en educación universitaria y en la escuela público-concertada es claramente regresiva, es decir, saca beneficio de una mayor cantidad del gasto público la población de mayor renta. Por otro lado, los fondos dedicados a escuela primaria y secundaria pública se caracterizan por su progresividad.³⁴

Las razones de la poca progresividad de las becas en España son varias. En primer lugar, las becas dirigidas a estudios universitarios favorecen especialmente a estudiantes de clases medias y altas, que son quienes principalmente se decantan por esta vía. Pero, además, hay una serie de requisitos para la obtención de becas que castigan a las clases más populares que cursan la educación obligatoria.

Así, desde 1983 hay que tener la nacionalidad española para tener una beca del MECD. Condición que no ha cambiado en las distintas reformas del sistema de becas a pesar del aumento de la población extranjera y la incidencia de la pobreza entre estos niños y niñas. Según datos del Instituto Nacional de Estadística, el 53,3% de los niños y niñas cuyos progenitores no tienen la nacionalidad española son pobres. Desde 1996, la población extranjera ha pasado de representar el 1,4% al 10% del conjunto de la población en 2015.

En segundo lugar, también quedan excluidos quienes hayan repetido el curso anterior. Teniendo en cuenta que la tasa de repetición en España es considerablemente más alta que la media de la OCDE y que los niños y niñas de familias con menos ingresos tienen, como veremos más adelante, cuatro veces más posibilidades de repetir que aquellos en mejor situación, esta medida tiene un impacto obligado en la equidad del sistema.

32 CELORRIO. X (2015)

33 CALERO y GIZ (2013)

34 Las becas en concreto, y según el índice Reynolds-Smolensky, tienen un poder redistributivo de un 0,0012, en contraste con el gasto público total en educación que es mucho más progresivo (0,0354). CALERO y GIZ (2013).

Por último, la Ley 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones,³⁵ no permite solicitar subvenciones a los niños y niñas cuyos progenitores hayan contraído deudas con la Administración Pública.

...Y EN CAÍDA LIBRE

El planteamiento del sistema de becas español, además de no ofrecer estrategias adecuadas para garantizar la equidad del sistema, presenta una infradotación económica. España destinaba en 2011 y según Eurostat, un 2,2% del gasto público en educación a ayudas financieras al alumnado en niveles no universitarios, mientras que la media de la UE-28 es del 3,8%.³⁶

Por si la situación no fuera ya crítica, los recortes de gasto público han mermado aún más la dotación de becas en España. Entre el año 2010 y el 2015, se estima la reducción en un 29%.³⁷

Concretamente, el impacto de los recortes estatales en becas y ayudas a la educación no universitaria corresponde básicamente a aquellas ayudas destinadas a costes directos, como la financiación de libros de texto: según estadísticas oficiales, mientras que en el curso 2010-2011 el número de becas y ayudas para libros y material escolar en las enseñanzas obligatorias, educación infantil y educación especial otorgadas por el MECED fue de 925.080, en el curso 2013-2014 esta cifra se redujo dramáticamente hasta 63.501 ayudas. Se dio una disminución de un 93% de las ayudas estatales en este concepto.³⁸

Aunque las becas y ayudas al estudio son de los pocos capítulos financieros que en educación están centralizados en manos del MECED (que ha defendido la equidad territorial como principio de justicia distributiva), las CCAA pueden hacer contribuciones significativas que pueden compensar los recortes de la Administración central y la ausencia en España de becas universales al estudio similares a las de los países escandinavos.

Según datos de la CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos), hay importantes diferencias territoriales en los modelos de ayudas para la adquisición de libros de texto: mientras que en algunas comunidades se desarrolla un modelo de préstamo y reutilización que permite la gratuidad para todos los niños y niñas (Andalucía, Navarra y recientemente Comunidad

35 Ley 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones. Recuperada en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-20977>

36 Eurostat (2016)

37 CELORRIO. X (2015)

38 Datos propios, elaborados por GEPS para este estudio en base a los datos del MECED, Estadística de Educación, cursos 2010-2011 y 2013-2014.

Valenciana), en otras el gasto recae en las familias sin posibilidad de solicitar becas o ayudas.³⁹

Los comedores escolares representan, más allá del servicio de conciliación para algunas familias, un espacio fundamental para garantizar una alimentación adecuada para todos los niños y niñas, especialmente aquellos que se encuentran en situación de pobreza o exclusión social. En 2015, 1.388.474 niños y niñas vivían en pobreza severa y casi 3 millones en pobreza relativa.

Mientras que la tasa de población menor de 18 años en riesgo de pobreza aumentó en 1,2 puntos entre los años 2010 y 2014, las becas de comedor en ese mismo periodo han aumentado apenas un 0,07%.⁴⁰

Muchas comunidades autónomas determinan el precio máximo de la prestación del servicio de comedor al inicio del curso, mientras que otras no establecen ningún tipo de instrucción. Esto genera evidentes desigualdades entre territorios y entre centros. La CEAPA calcula que la variación del precio medio del menú escolar por día se movió en una horquilla de entre los 6,81€ de Aragón y los 3€ de Asturias, en el curso 2014-2015.⁴¹

39 CEAPA (2014)

40 Datos propios, elaborados por GEPS para este estudio en base a los datos del MECD, Estadística de Educación, cursos 2010-2011 y 2013-2014.

41 CEAPA (2015)

EL COSTE DE LA EDUCACIÓN: UN CASO REAL

Los hijos de Susana (en la foto) van a un colegio público de la localidad madrileña de Leganés y ella, sola, se encarga con su sueldo de sacarles a delante como puede. Sin embargo, los costes de la educación de sus hijos les suponen una auténtica carga. *“Mis hijos han tenido que empezar el curso sin algunos libros porque los de segunda mano que nos da el colegio llegan siempre con retraso”,* nos confiesa. *“La dueña de la papelería ha tenido que fiarme para pagar los cuadernos que vienen con los libros (el colegio no tiene de segunda mano) y poder pagarlos más tarde”.* El gasto anual medio por alumno/a de primaria es de 865 euros.⁴²

“Mis hijos me transmiten, sin darse cuenta, que se sienten inferiores por usar materiales usados, viejos o pintados”.

“He llegado a retrasar visitas de mis hijos al dentista porque prefiero que tengan un libro en el pupitre y puedan estudiar en las mismas condiciones que sus amigos.”

Susana, 46 años
Madre de dos hijos estudiantes de Educación Primaria
[Leganés, Madrid]

42 PÉREZ, F. y URIEL, E. (dir) (2016)



RECOMENDACIONES

1. Aumentar progresivamente el **gasto público en educación** hasta situarlo en la media de la OCDE en el plazo máximo de una legislatura y protegerlo, por Ley, de futuras constricciones de gasto.
2. Priorizar la **política de becas**, de forma que se garantice el derecho a las mismas y asegurando que las familias de niños y niñas viviendo en la pobreza tienen cubiertos los costes de transporte, comedor, material escolar o extraescolares, cuando estos no están pagados por fondos públicos.
3. Aumentar el **gasto público en becas y ayudas al estudio desde el 0,11% del PIB actual al 0,4% del PIB en 2020**, incrementando su progresividad a través de, entre otras cosas:
 - i. Eliminar los requisitos que castigan a grupos sociales vulnerables (nacionalidad española o no repetición).
 - ii. Aumentar los fondos disponibles para ayudas y becas en los programas de segunda oportunidad, la educación de 0 a 3 y los grados medios de formación profesional.
 - iii. Simplificar el diseño de los procedimientos de solicitud de las ayudas, evitando procesos tediosos y de gran complejidad que excluyen de facto a las familias con menor nivel educativo.
 - iv. Modificar el artículo 13.2 e) de la Ley General de Subvenciones para establecer una salvedad que garantice que la concesión de una beca a un menor de edad no esté condicionada por una deuda con la Administración Tributaria o a la Seguridad Social de cualquiera de sus progenitores.
4. Atender a las **desigualdades territoriales** en inversión y becas derivadas de las diferencias socioeconómicas entre CCAA y de los regímenes de provisión público-privado de cada comunidad.
5. Asegurar la **gratuidad de libros de textos** promoviendo, por ejemplo, sistemas de préstamo como el andaluz o el navarro.
6. Garantizar la **accesibilidad a un servicio de comedor** de calidad para todos los niños y niñas; mediante un aumento del dinero público dedicado a este servicio y estableciendo medidas compensatorias como la tarifación social o la exención del pago para familias que vivan por debajo del umbral de la pobreza.

2. PROFESORADO DE CALIDAD Y SUFICIENTE PARA TRABAJAR EN ENTORNOS VULNERABLES

El profesorado es un agente central en la configuración de oportunidades educativas para los y las jóvenes y en la garantía del derecho efectivo a la educación, sobre todo en lo que se refiere al desarrollo de experiencias escolares exitosas orientadas a la consecución de resultados justos de aprendizaje.⁴³

Sin embargo, el profesorado no siempre goza de la formación necesaria, los sistemas de apoyo o las condiciones de trabajo necesarias para desarrollar su trabajo de forma eficaz, sobre todo en entornos especialmente vulnerables donde se vive una gran rotación de personal. Articular mecanismos para atraer, apoyar y retener al profesorado con mejores habilidades para trabajar en los entornos de mayor complejidad social es, pues, una tarea central para avanzar en la consecución de un sistema educativo que no deje a nadie atrás.

Entre 2009-2010 y 2013-2014, el alumnado en centros públicos aumentó un 7,09% y el profesorado se redujo en un 2,91%.

UNA GRAN ROTACIÓN

Son muchos los autores y expertos que destacan el rol central que juega el profesorado en el rendimiento escolar del alumnado, siendo un tema especialmente relevante en los contextos socialmente vulnerables. Hay evidencias empíricas, recogidas en varias ocasiones por la OCDE, que apuntan a la calidad y reconocimiento del profesorado como una de las claves del éxito educativo.⁴⁴ Todos somos capaces de recordar profesores que marcaron nuestro aprendizaje y nos ayudaron a progresar.

43 LINGARD, B., MILLS, M., y HAYES, D. (2000)

44 OECD (2004) / OCDE (2009)

**“Es un esfuerzo
sobrehumano que, cada
comienzo de curso,
tengas que explicar
a 15-18 personas,
de treinta y pico que
somos, tu proyecto
educativo, formarles e
inculcarles el cariño por
el barrio.”**

Francesc Freixadet
Director de la Escuela de Primaria
Antaviana
[Barcelona]

Sin embargo, la investigación sobre preferencias del profesorado también señala que precisamente las escuelas menos deseadas por el cuerpo docente son aquellas con mayor concentración de alumnado desaventajado socialmente y con mayor proporción de alumnado extranjero.⁴⁵

Ello explica la elevada rotación docente que tiende a caracterizar a los centros educativos más afectados por la segregación escolar o en ambientes complicados. Asimismo, el profesorado que ejerce en dichos centros no tiene por qué ser ni el mejor cualificado ni el que dispone de más reconocimiento social. Durante la elaboración de este estudio, Save the Children ha mantenido conversaciones y entrevistas con profesores y profesoras de distintas comunidades autónomas; todos ellos mostraron su insatisfacción por la falta de oferta formativa que se ajuste a las realidades de sus centros.

LA ROTACIÓN EN UN COLEGIO CONCRETO

Francesc Freixadet (en la foto) es director de un colegio de primaria de Barcelona donde se dan cita unas 30 nacionalidades que conviven con niños y niñas de etnia gitana y una unidad de educación especial que permite que una docena de alumnos/as con discapacidad auditiva esté escolarizada con normalidad de forma inclusiva. Por si fuera poco, el centro se encuentra en un barrio con dificultades socioeconómicas. Sin embargo, Freixadet está orgulloso de su proyecto educativo y de los resultados que obtienen. Ha conseguido vencer a la Administración de que es necesario darle continuidad y en dos años empiezan a impartir también educación secundaria.

A la pregunta de qué es necesario para trabajar en un centro con tanta diversidad como el suyo, este director contesta al instante: *“Bueno, lo que voy a pedir es casi un imposible, profesorado muy a medida del proyecto, pero es imposible porque la plantilla es muy inestable”*. En su centro hay unos 30 profesores, de los que la mitad cambian anualmente.

“No es fácil. Es un esfuerzo sobrehumano que cada comienzo de curso tengas que explicar a 15-18 personas el proyecto educativo, darles formación, no todo el mundo sabe trabajar con niños sordos, o que tengas que inculcarle el cariño, el amor por lo que aquí tenemos, por el barrio, la comunidad”.

Sobre la capacidad de los maestros y maestras que allí trabajan, *“no puede ser que con las oposiciones ya esté todo hecho”* y demanda una buena formación inicial, formación continua y evaluaciones. *“La formación que se le exige a los maestros, habitualmente, es una formación para tener puntos para los sexenios. Entonces, a veces, la formación es desordenada, cuando debería de ser mucho más específica, determinada por dónde trabajas y los problemas que hay en el centro”*.

45 OECD (2005)



EL IMPACTO DE LOS RECORTES

La política de profesorado en España depende de las comunidades autónomas, con lo cual existe una elevada variabilidad en condiciones salariales, sistemas de acceso y selección a la función docente o en la existencia o no de incentivos para trabajar en contextos vulnerables.

A pesar de las diferencias autonómicas y tras analizar las opiniones de distintos expertos, podemos afirmar que el debate y las medidas orientadas a atraer, apoyar y retener al profesorado más preparado hacia los centros más vulnerables se han caracterizado, principalmente, por su omisión o por tener una mirada parcial y reduccionista, que no tiene en cuenta el impacto que las condiciones del profesorado tienen en alumnos y alumnas en mayor desventaja.

De hecho, las políticas de contención presupuestaria aplicadas tanto por el Gobierno central como por diversas comunidades autónomas han ido precisamente en la dirección opuesta: reducción de plantillas docentes (siendo especialmente significativo para el personal de apoyo como educadores sociales, psicólogos o trabajadores sociales o pedagogos), reducción de horarios de coordinación, flexibilización de las substitutiones de personal, reducción salarial y pérdida de algunas prestaciones sociales, entre otras.⁴⁶

Mientras que entre los cursos 2009-2010 y 2013-2014, el número de alumnos y alumnas de Enseñanzas en Régimen General creció un 6,15%, el número de docentes disminuyó un 0,41%. Comparando estas mismas cifras en centros públicos y para el mismo periodo, el alumnado aumentó un 7,09% y el profesorado se redujo en un 2,91%. A nivel estatal, y en las enseñanzas no universitarias, se ha observado también un aumento de las ratios estudiante/docente en el sector público. Mientras que en el curso 2009-2010 la relación era de 10,6, en el curso 2012-2013 ésta era de 11,8.

El Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, incorpora la posibilidad de que las administraciones educativas puedan aumentar la ratio hasta en un 20%. Es lógico pensar que, aunque no tenemos datos posteriores al curso 2012/2013, la entrada en vigor de esta legislación pueda haber acentuado el crecimiento de las ratios en los centros educativos españoles.

46 BONAL, X., VERGER, A., y MARCEL, P. (2013)

CÓMO RETENER AL PROFESORADO EN ESCUELAS DIFÍCILES: EL CASO FRANCÉS

Atraer y retener al profesorado hacia los centros de mayor complejidad implica, pues, articular mecanismos de apoyo sistemático hacia dichos centros de forma tal que garanticen buenas condiciones laborales, oportunidades de desarrollo profesional e incentivos que alienten su estabilidad.

Francia lleva implementando desde principios de los ochenta, y con resultados positivos, políticas de incentivos salariales, incluidas dentro de programas más amplios de apoyo al profesorado en contextos difíciles donde son necesarias medidas de discriminación positiva para mejorar el rendimiento escolar. El objetivo es hacer más atractivo el puesto de trabajo y lograr la estabilidad en entornos caracterizados habitualmente por una gran rotación.

Los centros escolares situados en las llamadas Zonas de Educación Prioritaria, recientemente rebautizadas como Redes de Educación Prioritaria, se ven beneficiados de recursos extra que incluyen profesorado adicional, mayores salarios y formación específica. En 2015 se refundó y reforzó el programa.⁴⁷ Entre otras cosas, se le dotó de un sistema formativo específico de atención a las necesidades y garantizando su continuidad. Además, se consolidó el sistema de fuertes incentivos, con incrementos salariales de entre un 50% y un 100% según la complejidad social de los centros.

Los incentivos al profesorado, si bien han provocado cierta controversia en torno a su idoneidad como medida puesto que el éxito de estos no está garantizado en todos los casos,⁴⁸ parecen generar buenos resultados en su aplicación en escuelas de entornos vulnerables. Los resultados que se les atribuye en Francia, sobre todo en cuanto a la preparación y estabilidad del profesorado en zonas vulnerables, son muy positivos. A través de esta medida, se ha conseguido favorecer la concienciación entre el profesorado de la existencia de estos centros y de alumnos y alumnas con necesidades específicas, los cuales tienen que enfrentarse diariamente a una serie de dificultades añadidas. Al mismo tiempo se ha favorecido el inicio de proyectos de trabajo en equipo y de innovación educativa en las áreas correspondientes.

⁴⁷ Para más información, se puede entrar en la web del programa 'Refundar la Educación Prioritaria' en <http://www.education.gouv.fr/cid76427/refonder-education-prioritaire.html>

⁴⁸ Escardíbul, O. (2015)

RECOMENDACIONES

1. Desarrollar **estrategias para atraer y retener al profesorado más preparado en las escuelas más desventajadas**, a través de la provisión de buenas condiciones laborales, articulación de mecanismos sistemáticos de apoyo institucional e incentivos para alentar la permanencia y estabilidad docente.
2. Asegurar que los centros con mayor complejidad cuentan con **profesorado adicional** para la implementación de medidas inclusivas de atención a la diversidad en el aula.
3. Garantizar la **formación permanente, pertinente y de calidad** del profesorado, especialmente en los centros de mayor complejidad, para asegurar que profesores y profesoras posean los conocimientos y habilidades necesarias.
4. Crear **redes de escuelas**, con apoyo institucional, para reforzar las prácticas de apoyo mutuo e intercambio de intervenciones.
5. Diversificar los **perfiles profesionales** que intervienen en los centros educativos, incluyendo en la plantilla a educadores sociales, pedagogos, psicólogos o trabajadores sociales, entre otros.

3. AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE 0 A 3, ESPECIALMENTE A LA INFANCIA MÁS VULNERABLE

Las evidencias de los efectos positivos del acceso prematuro a la educación son cada vez más contundentes. Los beneficios sobre el desarrollo cognitivo, la estimulación precoz, la sociabilidad o el rendimiento educativo posterior confirman a la educación infantil como el nivel educativo con mayor potencial para el desarrollo personal. Además, los beneficios sociales desde un punto de vista de la conciliación laboral y familiar o el acceso de la mujer al mercado de trabajo son innegables.

Pero es sobre los colectivos más vulnerables donde los beneficios de la educación de 0 a 3 son aún más relevantes: permite el acceso de las y los menores de edad desfavorecidos a entornos positivos de interacción y facilita la sociabilización escolar. Neutraliza, por tanto, en las primeras etapas de la vida, unas diferencias sociales que tienden a reproducirse a lo largo de la vida escolar y se convierte en la etapa educativa con mayor poder igualador de las diferencias sociales y culturales del alumnado. Es, de esta forma, la inversión educativa con mayor poder distributivo. Sin embargo, en España faltan plazas públicas y los criterios con los que se dan no siempre responden a un principio de equidad, dejando fuera a quien más lo necesita.

En Educación de 0 a 3 años, solo 3 de cada 10 niños/as están matriculados, siendo el coste medio por familia al año de 1.774 euros. La Educación de 3 a 6 años es universal.

De los niños y niñas matriculados en 2015, el 31% pertenecen al quintil más bajo y el 56% al quintil más alto.

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN DE 0 A 3 EN EL RESULTADO ACADÉMICO

Organismos internacionales como la OCDE, UNICEF o la Comisión Europea, han destacado la importancia de aumentar el número de niños y niñas matriculados en la educación infantil y de promover políticas públicas en esta etapa como estrategia fundamental para compensar las desigualdades de partida y contribuir a la mejora del éxito educativo del conjunto del alumnado, sentando las bases de un sistema educativo de equidad y calidad.

La mejor prueba de la importancia de tender a la universalización de la educación de 0 a 3 es el resultado académico de chicos y chicas. Según PISA, los alumnos y alumnas de 15 años que cursaron al menos un año de educación infantil obtienen mejores resultados y este impacto es especialmente significativo entre el alumnado socialmente desfavorecido. Para el caso del alumnado de origen extranjero que llegó al país de acogida antes de los 6 años, la diferencia entre los que cursaron educación infantil y los que no, equivale aproximadamente a un año de escolarización.⁴⁹

UNIVERSALIZACIÓN DE 3 A 6, FALTA DE PLAZAS DE 0 A 3

La educación de 0 a 3 en España corresponde al primer ciclo de educación infantil. Si bien el conjunto de la etapa infantil es de carácter voluntario, el segundo ciclo, el que iría de los 3 a los 6 años, es gratuito y en últimos años ha llegado a ser prácticamente universal, siendo la tasa neta de escolarización⁵⁰ del 95,8% a los 3 años y del 97,5% a los 5 en el curso 2013/2014. Se trata de cifras que superan tanto la media europea (93,9%) como el objetivo europeo EU2020 (95%).⁵¹

España es de los pocos países de la UE que ha universalizado el acceso a la educación a partir de los 3 años desde los noventa. A pesar de ser éste un tramo no obligatorio, el avance en este terreno es uno de los más relevantes de nuestro sistema educativo y muestra

49 OCDE (2015)

50 Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, las tasas netas de escolarización por edad hacen referencia a la “relación porcentual entre el alumnado de una enseñanza de esa edad y el total de la población de la edad considerada”. Se utilizan las Estimaciones intercensales de Población a 1 de enero de 2014 del Instituto Nacional de Estadística.

51 En el marco de los objetivos EU2020 y en su punto estratégico 3 (Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa) se establece como objetivo que al menos el 95% de los niños y niñas entre cuatro años de edad y la edad de comienzo de la educación primaria deberían participar en educación infantil.

que, con voluntad política y fondos suficientes, se puede universalizar relativamente rápido un ciclo educativo.

Sin embargo, aún queda mucho para poder replicar esta experiencia con la educación de 0 a 3, ya que, a nivel estatal, sólo 3 de cada 10 niños y niñas participan en el primer ciclo de educación infantil.

Aunque la crisis económica ha reducido considerablemente la demanda,⁵² aún sigue habiendo territorios, especialmente las grandes ciudades, en las que la demanda supera ampliamente la oferta. A modo de ejemplo, la demanda no atendida en la ciudad de Barcelona en el curso 2013/2014 fue del 44,8%.⁵³

DESIGUALDADES TERRITORIALES

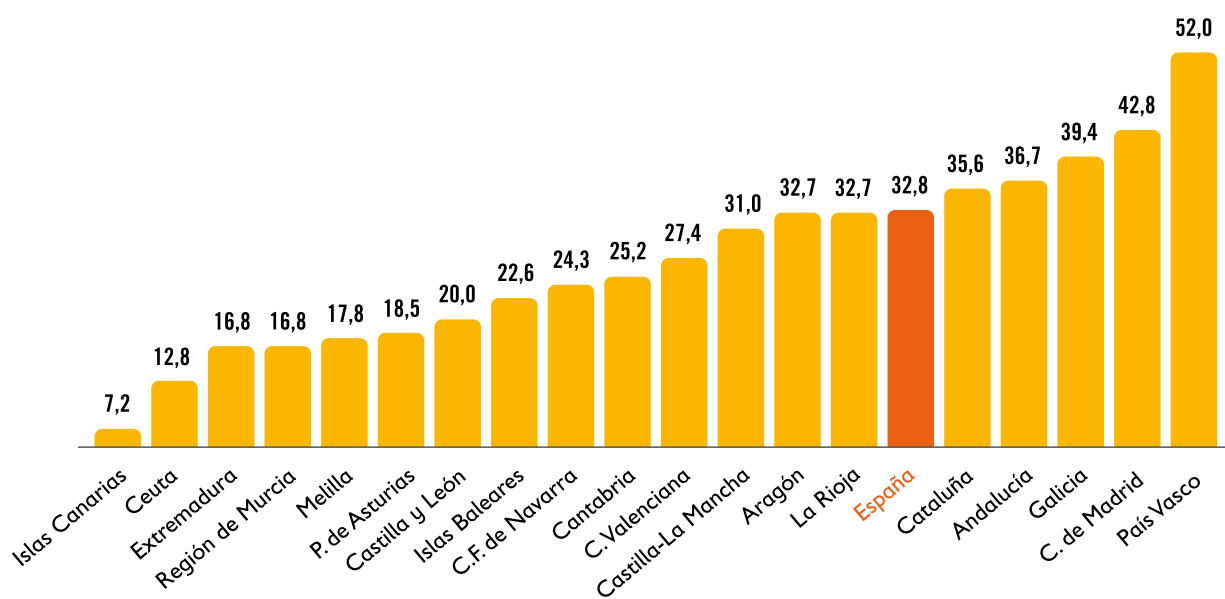
No puede negarse que la tasa neta de escolarización infantil se ha triplicado desde el 2001-2002 (11,9%) hasta 2013-2014 (32,5%), pero, dadas las grandes desigualdades entre comunidades autónomas, lo cierto es que son algunos territorios los que han “tirado” de la media estatal.

Mientras que País Vasco o Galicia cuentan con unas tasas de escolarización del 52% y el 39,4% respectivamente, en Canarias o Extremadura, se quedan en un 7,2% y un 15,8%. Para poder alcanzar de forma equitativa el objetivo europeo de que, para 2020, el 33% de los niños y niñas de 0 a 3 años esté escolarizado, debería asegurarse que se alcanza este porcentaje en todas las comunidades autónomas.

52 El fuerte incremento del paro durante los años de la crisis económica (según datos del INE se ha pasado del 8,57% en el último trimestre del 2007 al 20,9% en el mismo periodo del 2015) ha reducido las necesidades de conciliación laboral y familiar y ha hecho que muchas familias no puedan hacer frente a las cuotas de educación infantil.

53 Síndic de Greuges de Catalunya (2015)

Tasa neta de escolaridad de 0 a 3 por CC.AA. 2013-2014.
MECD 2015



La gran diferencia en la escolarización en primer y segundo ciclo de infantil se observa también en las diferencias en el porcentaje de alumnado por titularidad del centro. Mientras que el 17% de los alumnos y alumnas de 0 a 3 estaban matriculados en centros públicos en 2013-2014, para la educación de 3 a 6, las plazas públicas representaban un 68% del total.

DESIGUALDADES SOCIOECONÓMICAS

Dado este potencial de la educación temprana, sería de desear que hubiera plazas disponibles y asequibles para todos los niños y las niñas, y que, en el caso de que no fuera así, las plazas públicas estuvieran en una mayor medida ocupadas por niños y niñas de familias en desventaja. Sin embargo, los datos disponibles muestran que la demanda de educación infantil de 0 a 3 supera la oferta y que hay desigualdades en el acceso en función del perfil sociodemográfico del alumnado.

La brecha en la proporción de niños y niñas que han recibido algún tipo de atención en centros de educación infantil de 0 a 3 entre el quintil de renta más alto y más bajo fue de 25 puntos en 2015 (un 56% de los niños/as en el quintil de renta más alto han sido escolarizados

en centros infantiles o preescolares frente a un 31% del quintil de renta más bajo).⁵⁴

Si bien es cierto que la desigualdad en el acceso a este tipo de servicios se ha reducido (la brecha era de 32 puntos en el año 2008), resulta evidente que una inequidad significativa todavía persiste en su utilización.

Hay, además, una menor participación en la educación infantil de niños y niñas provenientes de familias con baja educación: el porcentaje de matriculados con madres que han completado como máximo la educación primaria es notablemente más bajo (36%) que el de aquellos cuya madre goza de estudios superiores (46,3%).⁵⁵

Aunque hay pocos datos disponibles, también se observa infrarrepresentación de otros colectivos como la población de origen extranjero o la de etnia gitana.⁵⁶ En el caso concreto de estos últimos y aunque su participación en la etapa preobligatoria de hasta 6 años ha experimentado un gran incremento en los últimos años, sigue siendo inferior a la de la población general.

BARRERAS A LOS QUE MÁS LO NECESITAN: COSTES Y CRITERIOS DE ACCESO

Una financiación adecuada representa uno de los elementos claves para lograr la igualdad de oportunidades. El gasto público en educación infantil es del 0,6% del PIB español,⁵⁷ que, aunque está en la media de la OCDE, queda lejos de las inversiones del 1% de países que prácticamente doblan las tasas de escolarización de 0 a 3 de España, como son Noruega o Islandia.⁵⁸

Además, la crisis económica ha conllevado una reducción, de 2009 a 2014, de un 15% de la inversión en educación infantil.⁵⁹ Como consecuencia a dichas reducciones presupuestarias, algunos municipios han cerrado aulas de educación infantil, han aumentado las cuotas y se han reducido las ayudas públicas. Un ejemplo es cómo, en el caso catalán, se han eliminado las subvenciones que el Departament d'En-

54 Cálculo de Ksnet para Save the Children a partir de datos de la Encuesta de Condiciones de Vida, INE, 2015. Para el cálculo de quintiles, se ha empleado la renta disponible equivalente junto con la distribución de la población menor de 3 años. Se han utilizado pesos poblacionales individuales. Los resultados han de considerarse con cautela debido al limitado número de observaciones empleadas para su cálculo.

55 MECD (2016)

56 Síndic de Greuges de Catalunya (2015)

57 OCDE (2015)

58 OCDE (2015b)

59 UNICEF (2015)

seyament transfería a centros públicos para alumnado en situaciones económicas vulnerables.⁶⁰

Para muchas familias, estas cuotas de la escolarización en una etapa educativa que, aunque fundamental, no es de acceso gratuito, son una gran barrera que sólo puede ser solventada con políticas compensatorias o de discriminación positiva y una mayor financiación pública. En 2012, el gasto medio anual de una familia en educación infantil de primer ciclo fue de 1.774 euros, reduciéndose al entorno de los 1.000 euros en el tramo de 3 a 6. Sólo la universidad (unos 2.000 euros) es más cara que la educación 0 a 3.⁶¹

Ante la falta de plazas para todos y todas, hay que seleccionar a qué niños y niñas se les concede el acceso. Los criterios suelen ser una mezcla de algunos dirigidos a facilitar la conciliación laboral y familiar con otros destinados a priorizar a estudiantes de familias con dificultades, aderezados con algunos otros que corresponden a intereses de distinta índole como “ser empleado público”, “número de años empadronado en el municipio” o “si se tiene o no deuda con el Ayuntamiento”.

En el caso de la educación infantil de primer ciclo, a diferencia de la de segundo ciclo, la competencia es de las administraciones locales. Mientras que las administraciones autonómicas se reservan la capacidad de autorizarlas, la regulación de las condiciones de acceso y la gestión corresponde a las administraciones locales. El hecho de que la normativa sobre los criterios de admisión de las plazas públicas sea una competencia de las administraciones locales tiene como consecuencia que las pautas y criterios de acceso son muy heterogéneos en términos de equidad.

Por una parte, hay municipios que establecen como criterios para la asignación de plazas públicas los mismos que a nivel autonómico regulan el acceso al segundo ciclo de educación infantil. Sin embargo, muchos municipios añaden criterios complementarios o alteran los sistemas de baremación con el objetivo de gestionar la demanda en la dirección deseada.

Algunos de los criterios existentes perjudican directamente a los niños y niñas en familias en riesgo de exclusión. Un ejemplo de esto es el criterio según el cual en comunidades autónomas como la de Madrid, Andalucía, Asturias o Castilla y León, se prioriza a los niños y niñas de familias en las que los dos progenitores se encuentren trabajando. Esto provoca un efecto perverso en familias con baja empleabilidad y dificultades para buscar empleo, pues que los y las más pequeñas de la casa no tengan plaza en un centro público hace aún más difícil encontrar trabajo.

60 Síndic de Greuges de Catalunya (2015)

61 PÉREZ, F. y URIEL, E. (dir) (2016)

Aunque todas las comunidades puntúan más a niños y niñas de familias numerosas, donde la prevalencia de la pobreza o riesgo de exclusión es más alta, no todas hacen lo mismo con otro colectivo de especial vulnerabilidad: el 42% de las familias monoparentales viven en la pobreza. Tras revisar los criterios de acceso de ocho CCAA, descubrimos que ni País Vasco ni Madrid, ni Extremadura han tenido en cuenta la especial situación de un tipo de familia donde la pobreza incide con especial virulencia.

Otra dificultad aparece cuando los criterios de discriminación positiva que priorizan familias de rentas bajas y otorgan la plaza a colectivos en un mayor riesgo de exclusión son demasiado poco generosos. En los casos autonómicos de Cataluña y Madrid, por ejemplo, la normativa general no otorga prioridad de acceso a las familias con rentas más bajas, si no a los perceptores de las rentas mínimas de inserción. Criterios más comprensivos y no limitados, como éste, a algunas familias en pobreza severa permitirían avanzar hacia la igualdad de oportunidades en un sentido más amplio.

DOS CASOS REALES

El sistema de puntuación dejó sin plaza a Ana, catalana de 30 años que fue abandonada por su pareja cuando su hija tenía 7 meses. En aquel momento vivían en l'Ampolla (Tarragona) en un piso de protección oficial, que decide dejar para irse a Barcelona, ya que es natural de allí, y consideraba que le sería más fácil encontrar trabajo. Sin embargo, sin tener con quién dejar a la niña, hasta que no encontró plaza en la guardería de la Asociación de Familias Monoparentales no pudo trabajar. Ana estuvo siete meses sin trabajar porque en las escuelas municipales no le daban plaza hasta el inicio del curso siguiente ya que la niña nació en octubre y la preinscripción se debe hacer en el mes de mayo del curso anterior.

A todo esto hay que sumar que el sistema de puntuación le daba, por ser familia monoparental, 15 puntos, insuficientes si compites con familias que reciben una similar cantidad de puntos por el empadronamiento o estar el padre y la madre trabajando. Para ella *“es incongruente tanto el sistema como la organización, no se basan en la realidad. Se han duplicado las familias monoparentales y deberíamos obtener mayor puntuación. ¿Es qué no ven que estamos solos?”*.

Además, el coste al mes por plaza es de 300 euros. Mientras no trabajaba, cobraba una prestación de 400 euros. Al encontrar trabajo, rechazó esta ayuda pero su nómina se quedó en apenas 300. *“Para mí era imposible pagar la luz, el agua, pañales y la comida si la guardería municipal costaba 300 euros y del RMI recibía 400 euros. Es la pescadilla que se come la cola, porque no podía trabajar”*, nos cuenta. Ha pedido una beca para el pago y espera que le concedan el 100% de los costes. Ana sigue buscando trabajo y vive con su hija en el salón de una amiga suya.

A Julia y Rubén (en la foto), el sistema de puntuación de Madrid la ha perjudicado de forma similar. Vive con su bebé de 11 meses y su pareja en el centro de Madrid. Al no trabajar él, los puntos que obtienen para una plaza de guardería pública son insuficientes. Sin embargo, para que Rubén pueda encontrar trabajo y porque saben que ir a la guardería es lo mejor para su hijo, han decidido apretarse el cinturón y pagar una plaza en un centro privado. Saben que es temporal pero también que si tuvieran que pagar un alquiler (ahora mismo viven en una casa propiedad de un familiar) esta decisión sería imposible y él tendría menos posibilidades de encontrar un empleo.

“Sin plaza en la guardería, ¿cómo se busca trabajo? Si lo mejor es que los niños vayan, debería haber plazas para todos.”

Julia, 31 años

Madre de Mario, matriculado en Educación de 0 a 3 años
[Madrid]



TARIFACIÓN SOCIAL

Para ayudar a familias como la de Ana o la de Julia y Rubén, una buena práctica en relación al alto coste al que tienen que hacer frente las familias, y el necesario aumento de la participación de niños y niñas de entornos más deprimidos en la educación de 0 a 3, es la tarificación social. Puesta en marcha en varios municipios y en las comunidades autónomas de Navarra y, recientemente, Madrid, se trata de establecer un sistema variable de precios en función de la renta de cada unidad familiar.

Ha demostrado ser una de las políticas más efectivas para combatir las desigualdades de acceso, pues consolida la provisión de oferta pública, reduce los costes de escolarización y permite medidas de la accesibilidad (principalmente económica) a las familias socialmente menos favorecidas. Adicionalmente a la tarificación, pueden añadirse becas o bonificaciones que permitan la excepción total del pago en algunos casos. La puesta en marcha de la tarificación social no lleva aparejada ninguna complicación técnica ni grandes costes de transacción.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE 0 A 3

La falta de oferta frente a una demanda mayor está detrás de que aumenten los servicios de primera infancia como espacios familiares o ludotecas donde la necesidad que se cubre no es tanto educativa como de cuidado y conciliación familiar. Esta realidad, junto con que la educación de 0 a 3 no es obligatoria y depende de los municipios, lleva a una dispersión mayor de la deseada en cuanto a las características y calidad de este tramo educativo. El aumento de la oferta se ha producido en condiciones que, en ocasiones, no permiten mantener los estándares de calidad, han aumentado los ratios, se ha reducido la cualificación de los profesionales y las condiciones laborales se han precarizado.

La normativa que regula la calidad de la educación infantil a nivel europeo se centra principalmente en tres aspectos: en materia de seguridad y salud (en edificios, instalaciones y equipamientos), en aspectos relacionados con la ratio alumnado/profesorado y en las titulaciones exigidas al personal docente. Si comparamos esta normativa con la española, la segunda es estricta en materia de seguridad y salud en cuanto a la distribución de los espacios, pero no es tan exigente en cuanto a equipamientos.

En cuanto a los ratios entre alumnado/profesor, aunque se respetan los criterios de la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea, hay que señalar una gran diferencia por edades. Mientras que en los menores de 1 año hay 8 niños/as por grupo, de 2 a 3 se pasa a 18 por grupo, comprometiéndose la calidad de la educación a

medida que avanza la educación infantil. En cuanto a los ratios alumnado/profesor por titularidad del centro, hay que señalar que son superiores en los centros privados en comparación con los públicos.⁶²

Por último, cabe remarcar que la dificultad de las administraciones para substituir bajas y contratar personal⁶³ o la reducción del personal de apoyo han tenido como consecuencia una disminución de las horas dedicadas a tareas no lectivas tales como la coordinación, preparación de las clases o relación con las familias.

62 SÁENZ P., MILÁN M. y BAUTISTA J., (2010)

63 Durante la actual recesión económica, las tasas de reposición por jubilación se encuentran temporalmente congeladas.

RECOMENDACIONES

1. Creación de un **plan de acceso a la educación infantil pública**, aumentando las tasas de escolarización de 0 a 3 hasta alcanzar un mínimo del 33%, en todas las comunidades autónomas, en 2020, respondiendo así al objetivo europeo.
2. Garantizar el **acceso de las poblaciones más desfavorecidas** a la educación infantil de primer ciclo, mediante:
 - i. Becas y tarificación social.
 - ii. La priorización de la equidad en los criterios de acceso. Lo que llevaría, entre otras cosas, a puntuar más la monoparentalidad o la renta familiar.
 - iii. Traspasar la regulación de las condiciones de acceso a la educación infantil de primer ciclo del ámbito local al autonómico.
3. Establecer **estándares estatales y mecanismos de garantía de la calidad** de la oferta en educación infantil, tanto en el sector público como en el privado.

4. ACCESO A ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DE CALIDAD PARA LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE POBREZA

El derecho a la educación debe leerse de una forma ampliada, yendo más allá de la educación formal e incluyendo el acceso a un conjunto de actividades formativas y de socialización que son fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo personal, teniendo cada vez un peso mayor para una exitosa inserción social y laboral.⁶⁴

La posibilidad de que este conjunto de actividades se pueda ofrecer con apoyo público, y fuera del mercado, puede constituir una estrategia de lucha contra las desigualdades en un ámbito altamente marcado por las distintas posibilidades que ofrece el nivel económico de las familias.

**La diferencia en el acceso a actividades extraescolares entre las rentas altas y bajas es de hasta 30 puntos.
Más de la mitad de los niños/as españoles de 10 a 14 años no ha ido nunca al teatro.**

ACCESO DESIGUAL

La Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas incluye, en su artículo 31, el derecho de la infancia al ocio y a participar en las actividades culturales, artísticas y recreativas existentes, y el deber de las administraciones a propiciarlo. Sin embargo, en España los costes de esta parte fundamental de la educación quedan, en su mayoría, cubiertos por las familias.

Las distintas capacidades económicas de unos y otros explican que haya grandes diferencias entre el acceso a este tipo de actividades. Por si fuera poco, las familias han tenido que reducir el gasto en actividades de ocio y deportivas de forma significativa como con-

64 Trilla, J. (2012)

secuencia de la crisis, con lo que las desigualdades de acceso a las actividades extraescolares han aumentado significativamente, hasta alcanzar los 30 puntos porcentuales entre los grupos sociales mejor y peor posicionados económicamente.⁶⁵

De este modo, no es de extrañar que el 32% de los niños y niñas de 10 a 14 años no haya visitado nunca un museo o más de la mitad no haya accedido a una exposición o ido al teatro.⁶⁶

Otros déficits importantes en la equidad en el acceso a ocio educativo tienen que ver con la falta de planificación y programación de la oferta desde un punto de vista territorial o en el carácter poco inclusivo de algunas de las actividades, especialmente para la infancia con necesidades educativas especiales.

SIN COMPENSACIÓN PÚBLICA DE LAS DESIGUALDADES

La relevancia relativa que se le da a este tipo de formación en comparación con la formal, ha llevado a que sean las asociaciones de padres y madres las que se responsabilicen de organizar y dinamizar las actividades extraescolares a su criterio y posibilidad, sin que un agente rector público garantice una mínima igualdad entre unos centros educativos y otros. El resultado es que la desigual participación de las familias en una escuela u otra y su desigual poder económico condicionan altamente el volumen y características de la oferta de actividades extraescolares y complementarias de tipo educativo organizadas por el propio centro (salidas culturales, colonias escolares, etc.).

José Luis Pazos (en la foto) es presidente de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres (FAPA) de Alumnos Giner de los Ríos, tiene amplia experiencia en asesorar sobre actividades extraescolares a AMPAS y nos cuenta que hay veces que, las cargas administrativas y de gestión que suponen las subvenciones para extraescolares “por tan poco dinero”, llevan a AMPAS y centros incluso a rechazarlas.

La otra forma de gestionarlo es que la administración tenga recursos con los que ofrecer a los centros una oferta variada de actividades y, “para que en su centro haya una, dos o tres actividades extraescolares, el centro lo único que tiene que hacer es conseguir formar un grupo. De los grupos que salen, la Administración pone al monitor y le paga con fondos públicos. El AMPA no va a tener que hacer papeleos, ni justificar dinero ni estar cobrando ni pagando”. Para Pazos es una forma menos costosa de poner en marcha extraescolares, igualando las capacidades de los distintos centros.

“Las extraescolares le deben dar al chaval algo que a la escuela últimamente le falta, y es la motivación para estar en ella.”

José Luis Pazos
Presidente de la FAPA
Francisco Giner de los Ríos
[Madrid]

65 Síndic de Greuges de Catalunya (2014)

66 Save the Children (2015)



Este es el caso del programa 'La Laguna Educa', implementado por el Ayuntamiento de este municipio canario desde el curso 2008-2009. Esta administración local ha centralizado las actividades extraescolares de la totalidad de los centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria con el objetivo de promover este tipo de formación y facilitar un acceso en igualdad de condiciones a todas las familias, independientemente de su capacidad económica o de la del centro de organizar o no actividades.

El programa consta de más de 20 actividades que van desde la formación en lenguas y el refuerzo educativo hasta danza, manualidades o informática, e implica a más de 4.000 estudiantes. A las actividades, subvencionadas con fondos públicos, se accede pagando una cuota que varía según el ingreso familiar. Así, las familias con una mayor renta pagan 16 euros al mes y aquellas que se enfrentan a mayores dificultades económicas acceden al mismo servicio por 1 euro mensual.

MÁS RECORTES

Sin embargo, prima el modelo en el que las actividades están gestionadas por los AMPAS y, además, se ha limitado considerablemente por la crisis. Las subvenciones para educación en el tiempo libre otorgadas a entidades se han reducido drásticamente en los últimos años. Por ejemplo, en Cataluña, esta partida se ha recortado en más de un millón y medio de euros entre el 2008 y 2013.⁶⁷

En el caso de Madrid, el convenio entre el Ayuntamiento y la Comunidad para subvencionar la realización de actividades extraescolares en los colegios públicos se redujo también considerablemente: en el curso 2010-2011 las ayudas que otorgaron la administración autonómica y el Ayuntamiento permitieron que se realizasen actividades extraescolares en 407 colegios; en el 2011-2012 la Comunidad rebajó su aportación un 45% y el Ayuntamiento un 83%. Estos recortes se sucedieron en el curso posterior y finalmente desembocaron en la finalización del convenio entre ambas administraciones en el curso 2013-2014, por lo que desaparecieron las aportaciones para actividades.⁶⁸

Las subvenciones a las asociaciones de madres y padres también han sufrido importantes recortes. En Extremadura, por ejemplo, las ayudas a las AMPAS se han reducido un 48% desde el curso 2008-2009, pasando de 127.225€ en aquella convocatoria hasta 86.000€ en la última (2016).⁶⁹

67 Síndic de Greuges de Catalunya (2015).

68 Grupo Socialista en el Ayuntamiento de Madrid (2014, 4 de abril), El PSOE exige que Ayuntamiento y Comunidad de Madrid renueven el convenio para subvencionar las actividades extraescolares
http://www.psoeaytomadrid.es/notas_de_prensa/view/ana_de_sande_la_eliminacion_de_ayudas_a_las_extraescolares_es_otro_atentado_del_pp_contra_la_educaci.html

69 Datos propios, elaborados del GEPS para esta investigación, a partir de la información publicada en el Diario Oficial de Extremadura, números 119 de 2008 y 97 de 2016.

RECOMENDACIONES

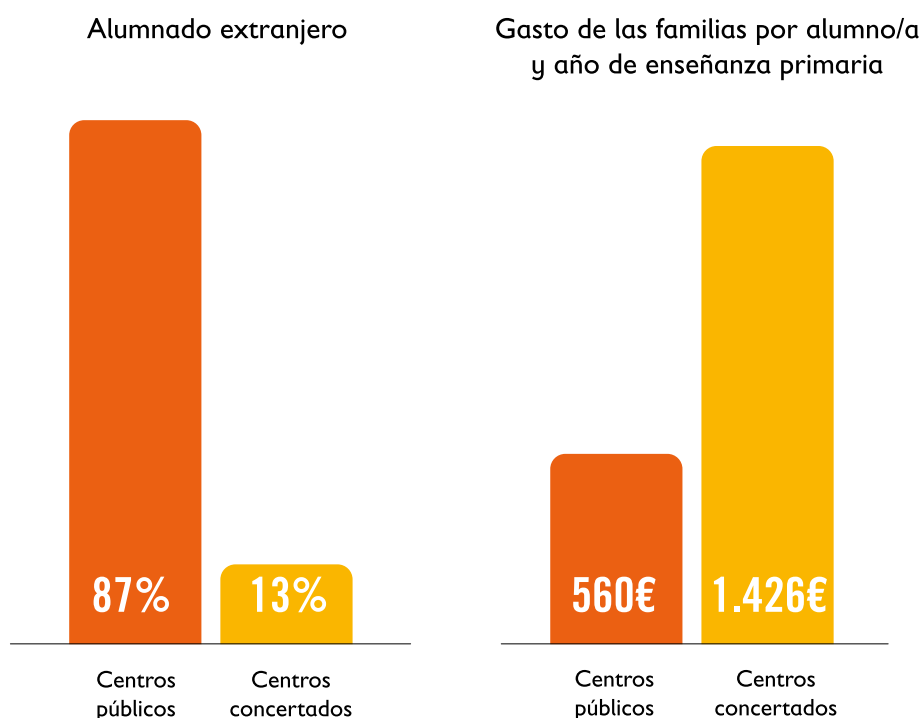
1. A través de un **aumento del dinero público** disponible, garantizar **el acceso de todos los niños y niñas** a actividades de ocio educativo de calidad, tanto dentro como fuera del centro escolar, aumentando las actividades que se ofertan directamente por las administraciones frente a las gestionadas por los AMPAS.
2. Generar los **mecanismos compensatorios necesarios** para garantizar una oferta plural y de calidad en las actividades educativas complementarias que puedan ofrecer los centros (acceso a actividades culturales, salidas educativas, colonias escolares...) y el acceso a las mismas para todos los niños y niñas.
3. Garantizar que el **ocio educativo** es **inclusivo** y que no excluye de su participación al alumnado, y, en particular, al alumnado con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.

5. SIN SEGREGACIÓN ESCOLAR, NI ENTRE ESCUELAS NI DENTRO DE LAS AULAS

Una composición equilibrada de los centros escolares es un principio de política educativa fundamental desde el punto de vista de la equidad. La heterogeneidad social de los centros permite maximizar el “efecto pares”, es decir, la mejora del rendimiento producto de mezclar a alumnos y alumnas con mayores dificultades de aprendizaje con quienes obtienen un mejor rendimiento académico y construir un modelo escolar indicativo del modelo de convivencia social deseado, en el que la interacción entre estudiantes de distinto entorno social y distinta procedencia cultural sea la norma y no la excepción en el proceso de escolarización.

Sin embargo, los datos nos alertan de que en España hay segregación, que eso tiene consecuencias en el resultado académico de niños y niñas, especialmente de quienes provienen de nivel socioeconómico bajo, y que son insuficientes las políticas dirigidas a enfrentar esta situación.

Más de un tercio de los y las jóvenes de 15 años está escolarizado en centros donde el colectivo migrante está sobre-representado.



CONCENTRACIÓN DE ALUMNADO EN SITUACIÓN DE POBREZA, DE ORIGEN MIGRANTE O CON NECESIDADES ESPECIALES

El alumnado procedente de entornos económicamente desfavorecidos tiende a concentrarse en las mismas escuelas y esta concentración afecta negativamente a su rendimiento educativo. Según datos PISA 2012, el porcentaje de alumnos y alumnas que estudia en escuelas que tienen un nivel socioeconómico más bajo que la media y obtienen resultados bajos es de un 17,3%, mientras que en escuelas con nivel socioeconómico más alto que la media este porcentaje se reduce al 0,1%. La segregación escolar, pues, es una evidencia en nuestro sistema educativo y está ligada a la polarización de resultados entre escuelas.

Estos mismos datos PISA⁷⁰ demuestran también una concentración de los estudiantes de origen inmigrante en las escuelas desfavorecidas y alertan de que éste es uno de los factores más importantes que influye en su bajo rendimiento, al que hay que añadir otros de tipo cultural, como el desconocimiento de la lengua del país de acogida. Según datos PISA 2012, en España hay más de un tercio de los jóvenes de 15 años escolarizado en centros donde el colectivo migrante está sobre-representado.

Por otro lado, niños y niñas con discapacidad viven la segregación de forma especial ya que, donde no se facilita la educación con el resto del alumnado, son separados a centros de educación especial. La Convención de Derechos de Personas con Discapacidad prohíbe esta práctica que impide que estos niños y niñas se formen en igualdad de condiciones con sus compañeros y puedan titularse. Experiencias como la del País Vasco, donde no hay escuelas de educación especial, o la de Portugal, donde se pasó, según datos de su Ministerio de Educación, de un 20% del alumnado con NEEs en centros especiales en 1995 a un 0,2% en 2010, muestran que avanzar hacia la educación inclusiva es posible.

70 OCDE (2013)

POLÍTICAS ACTIVAS DE LUCHA CONTRA LA SEGREGACIÓN

En España, la regulación de los procesos de acceso a la escuela, con un amplio margen de capacidad de elección del centro y escasos mecanismos correctores de la composición social resultante de dicha elección, acentúan las diferencias de composición social entre centros escolares. Estas diferencias no son sólo visibles entre el sector público y el concertado, del que hablaremos más adelante, sino cada vez más dentro del propio sector público.⁷¹

La OCDE alerta precisamente de que, sin ningún control gubernamental, *“proporcionar plena libertad de elección de escuela a los padres y madres puede dar por resultado la segregación según sus capacidades y antecedentes socioeconómicos, y generar mayores desigualdades en los sistemas educativos”*.⁷²

Aunque la configuración urbana explica buena parte de estas diferencias ya que personas del mismo nivel socioeconómico tienden a vivir en las mismas zonas, no lo explica todo. La segregación escolar debe considerarse un fenómeno fundamentalmente de carácter local, con diferencias alarmantes en la escolarización de alumnos y alumnas con riesgo de fracaso escolar en escuelas dentro de un mismo barrio y de un mismo distrito.

Distintas administraciones han usado métodos diferentes que pueden ir desde la zonificación escolar, uniendo zonas socialmente heterogéneas, al establecimiento y control de ratios de niños y niñas con determinadas características por escuela, pasando por el cierre o apertura de aulas, o por mecanismos de control para acabar con la discriminación por razones económicas o étnicas de niños y niñas por centros concertados.

Cuando la segregación ha sido tal que un centro escolar se ha convertido en una escuela “gueto” las intervenciones deben ir encaminadas a transformar la dinámica de aquellas escuelas aisladas y con mayor complejidad social mediante, por ejemplo, la búsqueda de proyectos pedagógicos singulares (programas magnet⁷³) o la planificación de los recursos de apoyo adicionales para la transformación del centro.

71 Bonal, X. (2012)

72 OCDE (2012b).

73 Véase: <http://www.fbofill.cat/publicacions/les-escoles-magnet-una-aposta-lexcel-lencia-i-lequitat>

DEJAR DE SER ESCUELA GUETO POR UN PROYECTO 'MAGNET'

En los años noventa se decidió convertir el colegio de Santa Eugenia, en Girona, en un centro de acogida a niños y niñas de origen migrante. El resultado es que al poco tiempo el centro pasó a convertirse en un colegio gueto en el que el 99% de sus alumnos eran extranjeros y del que huían los vecinos del barrio. Hoy no es así y su jefa de estudios, Magda Campistol (en la foto), nos cuenta cómo han dejado esa etapa atrás poniendo en marcha un proyecto magnet.

Las escuelas magnet, del inglés imán, son centros que tienen como objetivo atraer estudiantes de distinta condición gracias a un proyecto educativo de especial atractivo. Fue el Ayuntamiento de Girona el que quiso cambiar la situación y ofreció a tres escuelas con fuertes problemas de segregación tres proyectos distintos: *"La nuestra es una escuela musical"*, nos cuenta Campistol.

Tienen un convenio con la escuela municipal para que todos los niños y niñas a partir de tercero aprendan a tocar un instrumento a su elección entre la flauta, la guitarra o la percusión. La idea inicial ha crecido y hoy, además, hay clases de canto coral, patios musicales y colaboraciones con otras instituciones de la zona. Los niños y niñas de Santa Eugenia cantan en residencias de ancianos o visitan guarderías para enseñar lo que ya han aprendido a alumnos y alumnas de menor edad.

El proyecto está vivo desde 2008 y para Magda Campistol se ha logrado el objetivo, *"la gente del barrio viene a la escuela del barrio, hemos dejado de ser un gueto"*. Hoy la relación entre alumnado de origen migrante y de origen español es la misma que la del resto del barrio y, además, han logrado otro objetivo: *"A nivel de lengua y comunicación era difícil porque el castellano o catalán eran lenguas que no conocían los niños. A través del lenguaje musical en seguida entramos en contacto. Para nosotros es como un milagro"*.

"Hemos logrado el objetivo del proyecto, que la gente del barrio viniera a la escuela del barrio. La escuela ha dejado de ser un gueto."

Magda Campistol
Directora del C.E.P. Santa Eugenia
[Girona]



LA SEGREGACIÓN EN LA ESCUELA CONCERTADA: TASAS VOLUNTARIAS Y CRITERIOS SEGREGADORES

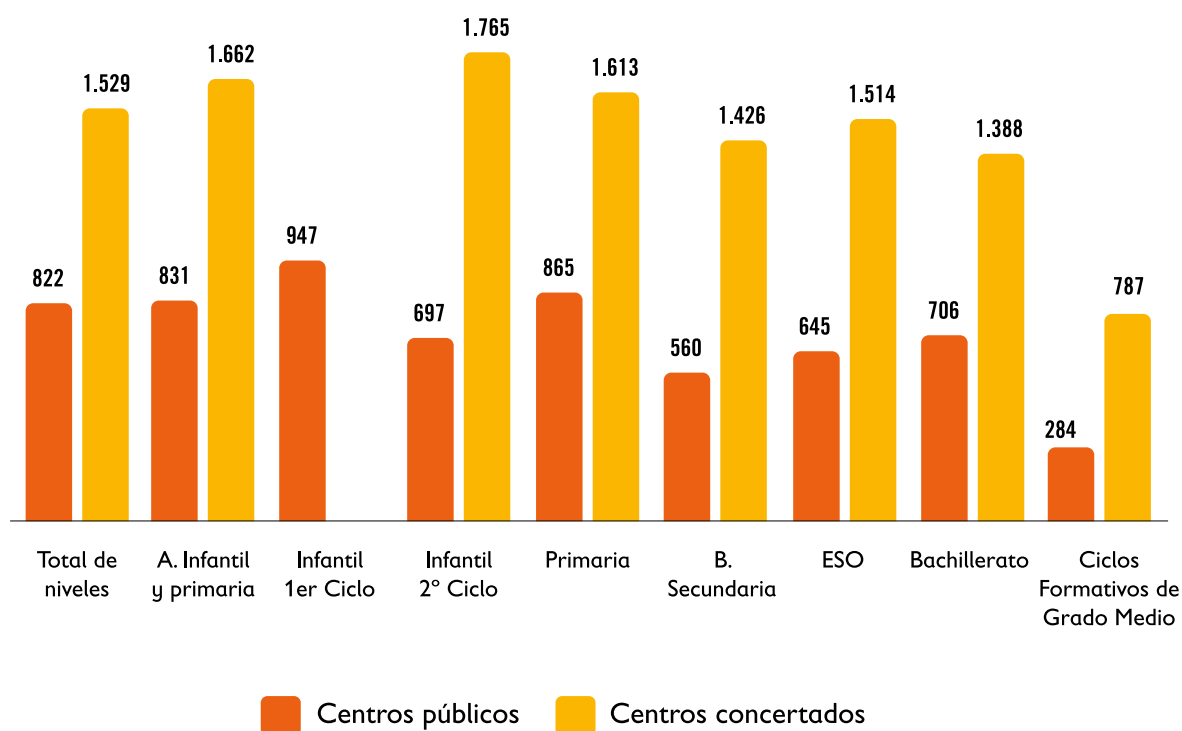
En España la educación pública opera a través de dos redes de distinta titularidad: los centros públicos y los concertados. Mientras un amplio sector de la escuela concertada es hoy efectivamente de “interés público” y se implica en la escolarización de alumnado en situación de riesgo educativo y social, existen otros centros privados perceptores de dinero público muy alejados de los principios de inclusividad o equidad y que seleccionan a unos niños y niñas discriminando al resto. El resultado es que se da segregación entre centros de una y otra titularidad y se generan condiciones de escolarización desiguales.

Uno de los principales retos que genera una creciente presencia del sector concertado⁷⁴ es que, a pesar de lo estipulado en los convenios, existen mecanismos que permiten a los centros seleccionar al alumnado mediante discriminación económica o cultural, generando mayores niveles de desigualdad y segregación educativa.

A pesar de que legalmente los centros sostenidos con fondos públicos deberían garantizar la gratuidad (Declaración Universal de los Derechos Humanos y LODE), numerosos centros concertados reciben contribuciones económicas por parte de las familias en base a diferentes conceptos tales como aportaciones regulares a través de fundaciones privadas, actividades complementarias formalmente voluntarias o actividades extraescolares dentro del horario lectivo. Esto lleva a la exclusión de alumnado en peor situación económica.

74 El porcentaje de alumnos/as matriculados en centros concertados es considerablemente superior a la media de la OCDE. Mientras que, en la escuela primaria, el 28% de los alumnos/as en España cursan sus estudios en centros privados dependientes del Estado, cuando el promedio de la OCDE es del 8%. El número de aulas en centros públicos ha aumentado un 30,4% en diez años desde 1990, mientras que en el mismo periodo las aulas en los centros privados, incluyendo los concertados, han aumentado en un 45%. Como resultado de ello, se ha reducido la importancia relativa de los centros públicos y en el caso de las grandes ciudades la opción pública ya es minoritaria (40% en Barcelona o 47% Madrid).

Gasto en euros de las familias en la educación anual por niño/a en distintos niveles educativos, en el curso 2011-2012. Ivie y Fundación BBVA 2016.



Junto al mecanismo del cobro, hay centros concertados que usan otras formas de selección encubierta vinculadas a prácticas religiosas, la asignación de puntos discrecionales de forma poco transparente, o con la no aceptación de alumnado con necesidades especiales. Aunque la Constitución Española reza, en su artículo 84.3, que “En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”, la LOE de 2006 abrió la puerta a que, con la libre elección de centros, fueran las comunidades autónomas las que establecieran los criterios de puntuación de niños y niñas a la hora de adjudicarles centro. La LOMCE ha mantenido esto y hay barómetros que favorecen la segregación. Por ejemplo, que en la Comunidad de Madrid (hasta hace poco también en la valenciana) se puntúe que alguno de los progenitores haya acudido al centro escolar solicitado va en contra de la movilidad social.⁷⁵

75 VALIENTE, Ò. (2011) y ALEGRE, M. À., BENITO, R. y GONZÁLEZ, I. (2011)

DISTRIBUCIÓN DESIGUAL DEL ALUMNADO EN LA ESCUELA PÚBLICA Y LA CONCERTADA

Hay datos que ratifican que hay segregación entre la pública y la concertada. A nivel estatal, y en educación obligatoria, el alumnado de incorporación tardía⁷⁶ se distribuye en un 80% en centros públicos y un 20% en centros concertados, siendo la distribución de la población escolar de un 70-30.⁷⁷

En el caso del alumnado extranjero en educación primaria, la distribución en el curso 2013-2014 fue del 87% en centros públicos y un 13% en centros concertados.

La sobre-representación del alumnado extranjero en los centros públicos indica que es la red pública la que se responsabiliza de forma mayoritaria de su escolarización. Igual que lo hace con los alumnos y alumnas en riesgo educativo y/o social o con Necesidades Educativas Especiales:⁷⁸ un 80% del alumnado con NEEs integrado en la escuela ordinaria estudia en centros de titularidad pública.

76 Según el MECED, se considera alumnado de integración tardía aquel “procedente de otros países que en el curso escolar de referencia se ha incorporado a las enseñanzas obligatorias del sistema educativo español y se encuentra en, al menos, una de las siguientes situaciones: a) está escolarizado en uno o dos cursos inferiores al que le corresponde por su edad; b) recibe atención educativa específica transitoria dirigida a facilitar su inclusión escolar, la recuperación del desfase curricular detectado, o el dominio de la lengua vehicular del proceso de enseñanza”. MECED, 2013, Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Metodología.

77 Elaboración propia del GEPS para esta investigación, a partir de datos del MECED para el curso 2012-2013.

78 La categoría “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” hace referencia al “alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastornos graves matriculado en centros ordinarios y compartiendo aula con otro alumnado”. Definición del MECED.

LIBERTAD DE ELECCIÓN, PERO CON IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Las escuelas públicas y las privadas sostenidas con fondos públicos deben operar bajo los mismos principios de inclusión social. Ahora bien, ni el Gobierno estatal ni los autonómicos tienen los mecanismos ni, generalmente, la voluntad política para controlar las prácticas de selección y discriminación del alumnado que llevan a los problemas de inequidad del sistema de doble titularidad.

Es más, tras la aprobación de la LOMCE, los conciertos se pueden extender a niveles no obligatorios, pasan a tener una extensión mínima de seis años y se incluye la posibilidad de que se firmen con centros segregadores por sexo; sin que esto lleve aparejado per se una mejora de las capacidades y poderes de la inspección educativa ni se exploren otras herramientas que garanticen que los fondos públicos empleados por los centros concertados tienen un fin público o de interés general.

La ausencia de políticas dirigidas a eliminar la discrecionalidad en la selección del alumnado quiebra gravemente la igualdad de oportunidades y hace que la libre elección de escuela sea una entelequia para las familias menos favorecidas.

RECOMENDACIONES

1. Definir un **plan de política educativa de lucha contra la segregación escolar**, con medidas normativas y políticas como son la escolarización equilibrada del alumnado con necesidades educativas específicas, las ratios alumnos/as-aula, la zonificación escolar, la lucha contra el fraude en los procesos de preinscripción o las medidas de apertura o cierre de aulas y escuelas. Entre otras cosas, el plan contemplaría:
 - i. Complementar las medidas de lucha contra la segregación escolar interescolar con **planes de acción positiva en aquellos centros con mayor complejidad social** (programas magnet, planes de choque, profesorado adicional, apoyo pedagógico, etc.)
 - ii. Eliminar los **baremos fijados por las CCAA para la admisión a centros** sostenidos con fondos públicos que permiten la discriminación de niños y niñas y la reproducción de las desigualdades.
 - iii. Establecer **mecanismos de garantía de la gratuidad** real de la educación, fijando máximos en las aportaciones que puedan realizar las familias para actividades complementarias tanto en centros públicos como concertados.
 - iv. Promover el modelo de contrato-programa para aquellos centros concertados que escolaricen a un alumnado con mayor heterogeneidad. Se trata de acuerdos de la Administración con dichos centros para determinar objetivos en resultados y población a escolaridad y determinar el apoyo financiero y de otra índole que recibe el centro a cambio.
 - v. Prohibir la firma o renovación de convenios con escuelas que segreguen por sexo.
 - vi. Fijar objetivos de educación inclusiva para la progresiva eliminación de los centros de educación especial en dos legislaturas.
 - vii. Fortalecer las **capacidades de la inspección educativa** para controlar posibles prácticas de selección del alumnado por parte de escuelas concertadas y tomar las medidas correctoras oportunas.

6. SIN ESTRATIFICACIÓN ESCOLAR EN GRUPOS O ITINERARIOS DE VALOR DESIGUAL

Los países con mejores resultados académicos, menor fracaso y abandono educativo prematuro, garantizan la equidad a través de escolarizar al conjunto de sus alumnos y alumnas juntos, con un currículum y una organización pedagógica común durante la etapa obligatoria. Que niños y niñas con más dificultades, provenientes de contextos socioeconómicos deprimidos, acaben en un itinerario de valor inferior es determinar su futuro en vez de atender sus mayores necesidades.

Sin embargo y a pesar de las recomendaciones de organismos internacionales, España está generalizado el agrupamiento de chicos y chicas por nivel y se ha introducido la selección de itinerarios en la etapa obligatoria.

En la década de los cincuenta del siglo pasado, distintos países europeos empezaron a cambiar sus sistemas educativos para avanzar hacia una educación comprensiva, una escuela en la que todos los niños y niñas estudiaran juntos y lo mismo. Hasta entonces era común que, en torno a los 10/11 años, se separase al alumnado en tres vías distintas de educación secundaria: la académica, que era la que tenía mayor prestigio; la científico-técnica, y la denominada profesional que poseía un menor reconocimiento social. Como los niños y niñas de extracto social más bajo obtenían peores resultados acababan en la vía peor valorada, de forma que, desde muy jóvenes, se veía legitimada y establecida la desigualdad social, impidiendo que se rompiera la transmisión de la pobreza de padres y madres a hijos e hijas y articulando la sociedad en estamentos cerrados.

Frente a esto, la educación comprensiva plantea una educación obligatoria con un mismo marco curricular que favorezca la igualdad de oportunidades y el éxito escolar del conjunto de niños y niñas. Los países donde este modelo se ha llevado a la práctica con más convicción y coherencia han sido los nórdicos (Suecia, Noruega, Finlandia y Dinamarca) que son, también, los países con mejores resultados académicos. Han conseguido articular equidad y calidad, con un trato individualizado con los alumnos y alumnas.

La propia OCDE recomienda que la selección prematura de los estudiantes debería posponerse a la educación secundaria superior, reforzando la educación comprensiva en la educación secundaria inferior u obligatoria. Según esta institución, *“la selección temprana de estudiantes ejerce un efecto negativo en los alumnos y alumnas asignados a niveles más bajos”*.

COMPRESIVIDAD Y ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA

La comprensividad escolar, de hecho, no implica homogeneidad sino precisamente una organización curricular y pedagógica de los centros educativos capaz de hacer efectivo el carácter inclusivo de la oferta escolar. Es decir, ofrecer las mismas oportunidades para el conjunto de estudiantes con independencia de su origen social pero atendiendo a la pluralidad de sus necesidades, aptitudes y particularidades.

Ser comprensivo para lograr la equidad y flexible para poder atender a la diversidad de cada alumno y alumna no es una tarea fácil pero, sin embargo, se ha logrado en países que, a diferencia de España, dedican bastante más presupuesto a educación.

El llamado modelo de integración personalizado⁷⁹ es el predominante en los países nórdicos, más específicamente en Finlandia, Suecia, Dinamarca e Islandia.⁸⁰ Este modelo se caracteriza por la adaptación de diversos métodos de enseñanza con el objetivo de no dejar a ningún alumno ni alumna atrás. Entre los métodos utilizados destaca la atención individualizada del alumnado, el uso de profesorado de apoyo dentro del aula, de pedagogías que detectan preventivamente las dificultades de niños y niñas, y la no separación del alumnado para lograr así su integración.

De hecho, este modelo evita la estructuración del sistema en base a itinerarios diferenciados y gestiona la diversidad dentro del aula a través de la atención personalizada e individualizada. Sólo en escasas excepciones se dan procesos de expulsión del centro o se deriva a los y las jóvenes hacia trayectorias menos exigentes fuera del centro. De este modo, se asegura que la estratificación por itinerarios no se realiza hasta que se ha logrado un mínimo de escolarización común.

Es más, países como Suecia o Finlandia que históricamente tenían modelos de agrupación del alumnado por nivel-capacidad, fueron aboliendo estas medidas (prácticas conocidas como de de-tracking) en un intento de dotar de mayor comprensividad a su sistema educativo y aumentar la equidad del mismo.

Son varias las investigaciones internacionales⁸¹ sobre este tema que demuestran que el modelo de integración personalizado favorece la equidad y la calidad educativa en mayor medida que otros modelos para gestionar la heterogeneidad del alumnado.

79 DUPRIEZ (2010)

80 MONS, N. (2007)

81 Ibid

EL MODELO ESPAÑOL

En el caso español, el modelo que predomina es el de integración uniforme, basado en patrones curriculares rígidos y el uso sistemático de la repetición. Este modelo, según las mismas evidencias, sería el que presenta peores resultados de aprendizaje y mayor inequidad.

Si bien a nivel formal, la LOGSE estableció una estructura educativa comprensiva hasta los 16 años, a nivel práctico ha discurrido en paralelo con diversos mecanismos de segregación interna de estudiantes dentro de los centros educativos, entre los que destacan especialmente los agrupamientos por nivel.

De hecho, esta forma de agrupación del alumnado es una práctica generalizada en numerosos centros educativos españoles que tiene impactos profundamente negativos en términos de equidad educativa. Para evitarlo habría que asegurar que los centros cuentan con más recursos, tanto pedagógicos como profesorado, para atender a las diferencias de forma inclusiva.

La introducción de la LOMCE en 2013 supone un punto de inflexión clave en el modelo de escuela comprensiva o común ya que anticipa la separación del alumnado en España a la etapa obligatoria, antes sólo contemplada en la etapa postobligatoria, y modifica, así, los propios cimientos de la comprensividad escolar.

Bajo el supuesto de que la “rigidez” del sistema comprensivo es una de las causas de las elevadas tasas de fracaso escolar que caracterizan al sistema educativo español, la LOMCE opta por un modelo mucho más “flexible” que teóricamente debe ser capaz de adaptarse a las necesidades, aspiraciones y habilidades de todos los estudiantes. Sin embargo, para varios expertos los cambios que introduce la Ley conducen a una segregación prematura de los estudiantes en vías diferenciadas que no sólo van en contra de las principales evidencias internacionales en este campo sino que, además, generan oportunidades educativas diferentes y desiguales para los estudiantes.

RECOMENDACIONES

1. Garantizar que **todos los niños y niñas siguen el mismo currículo académico** durante la escolarización obligatoria, posponiendo los itinerarios diferenciados hasta las etapas postobligatorias.
2. Limitar la agrupación homogénea del alumnado, mejorando los **recursos para atender la diversidad de forma inclusiva** para que se pueda reducir el número de asignaturas que se organizan por nivel o la duración de dichas agrupaciones, e incrementado la flexibilidad de los grupos. Establecer estándares curriculares elevados para el alumnado de los diferentes grupos.

7. RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD COMO VALOR

La selección, transmisión y evaluación del conocimiento educativo no son cuestiones técnicas o neutras,⁸² sino que se asocian con procesos de desigualdad social y con el grado de poder y reconocimiento que tienen diferentes grupos sociales en términos de género, edad, clase social, etnicidad, discapacidad o capacidades entre otros.

El reconocimiento y representación de diferentes conocimientos, saberes y habilidades es, pues, un punto de partida necesario para atender la diversidad. Sin embargo, en España, el sistema educativo se sigue organizando como si la homogeneidad del alumnado fuera la norma y la diversidad una excepción que implica sólo reformas en los márgenes, primando medidas de tipo compensatorio o el uso generalizado de la repetición, frente a cambios más sistémicos.

La tasa de repetición en España triplica la de la media de la OCDE. Al mismo nivel de competencias en matemáticas, lectura y ciencias, el alumnado de nivel socioeconómico bajo tiene 4 veces más probabilidades de repetir.

No hay dos niños/as iguales y, por ello, el principio central que debería regir toda enseñanza básica es poder adaptarse a las características y necesidades individuales. La diversidad es un valor en sí mismo y el sistema educativo debe procurar medidas flexibles que se adecuen a las diferencias individuales y ritmos de maduración de cada estudiante. Idealmente esto debería asegurarse de una forma sistémica y tanto currículo, como pedagogía o evaluación deberían ser flexibles para adaptarse a cada niño o niña.

En España la atención a la diversidad y el apoyo al alumnado con problemas se realiza, fundamentalmente, mediante soluciones “en los márgenes”: programas de diversificación curricular, planes individualizados, planes de atención tutorial o diversos mecanismos de refuerzo escolar. De hecho, los programas específicos de tipo compensatorio son los que más han proliferado como estrategia para

82 BERNSTEIN, B. (1985)

atender la diversidad y prevenir los riesgos de fracaso escolar, dejando las medidas sistémicas en segundo lugar.⁸³

Un ejemplo muy claro de la necesidad de mayor adaptabilidad son los niños y niñas con discapacidad o diversidad funcional que estudian en centros con compañeros sin necesidades especiales. Si bien acuden a clase con los demás y se les flexibilizan sus objetivos de aprendizaje adaptándolos a las capacidades del alumno o alumna, esto no conlleva que la diversidad se tenga en cuenta en el sistema de evaluación; en este caso, aunque el alumno/a cumpla con los objetivos que se le han fijado y, de hecho, apruebe las asignaturas, al acabar el ciclo formativo no se le da el título que certifica que ha cursado satisfactoriamente la ESO.

Frente a esta evidente carencia de nuestro sistema, las políticas públicas no sólo no han enfrentado una reforma estructural hacia la inclusión de la diversidad, por el contrario han seguido una tendencia destructiva de las medidas compensatorias hasta ahora existentes; la partida dedicada a la Educación Compensatoria en los Presupuestos General del Estado para 2016 descendió a 5,11 millones de euros, lo que supone una reducción del 2,6% respecto al año 2015, que se suma a la reducción cercana al 90% respecto al año 2014 y a la del 68% en los presupuestos de 2013. Antes de los recortes, en 2011, esta partida ascendía a 2.843 millones de euros.

REFUERZO DE LAS COMPETENCIAS FRENTE A LOS CURRÍCULUMS RÍGIDOS

Definir los conocimientos que debe adquirir un estudiante para estar preparado para la vida no es fácil, y en España se han sucedido múltiples intentos que han resultado en vaivenes curriculares que repercuten directa y negativamente sobre la organización escolar y el trabajo docente, produciendo distorsiones.⁸⁴

La Unión Europea, por su parte, trató de sentar las bases definiendo un conjunto de competencias clave que todos los ciudadanos europeos deberían adquirir y desarrollar. La idea es que priorizar el enfoque basado en el desarrollo de competencias permitiría racionalizar los currículums sobre los que gira el trabajo escolar, ciertamente sobrecargados y academicistas en España, y una cierta flexibilidad que centros y docentes podían emplear para atender a la diversidad de los estudiantes.

Sin embargo, la recentralización curricular que propone la LOMCE y el refuerzo de las materias instrumentales (Lengua, Matemáticas

83 ESCUDERO, J. M. y MARTÍNEZ, B. (2012)

84 TIANA, A. (2015)

e Inglés) en detrimento del resto de áreas supone una vuelta a los aprendizajes básicos en su versión más academicista y tradicional y hacen prácticamente imposible cualquier intento de personalización del aprendizaje y de generar ambientes escolares promotores de la vinculación escolar para todos y todas, independientemente de su origen social.⁸⁵ Las reválidas como pruebas de nivel centralizadas y exógenas, aplicadas, además, desde los primeros ciclos educativos limitarían, aún más la flexibilidad curricular. Sólo 3 de los 35 países analizados en PISA 2012, tienen pruebas estandarizadas en primaria.

El recargo del currículum y la rigidez del mismo puede agudizar el sobrecargo de deberes que, a día de hoy, tienen muchos alumnos y alumnas. La escuela es igualadora: todos los estudiantes tienen acceso a unos recursos similares para poder aprender. Si hay materia o trabajo que no puede hacerse en el aula y se deja para casa, ayudas adicionales como la capacidad de los padres y madres para costear clases particulares o para explicar la materia, convierten a los deberes en una puerta a la inequidad.

DIAGNÓSTICO TEMPRANO FRENTE A REPETICIÓN DE CURSO INJUSTA E INEFICIENTE

Otra forma incluida en nuestro sistema “de apoyo” es la repetición. Sin embargo, su utilidad queda en entredicho ya que, para muchos, forma más parte del problema que de la solución, al contribuir al proceso de desvinculación del estudiante al sistema educativo y no ayudarle, precisamente, a lo contrario.

En España, las tasas de repetición de curso son especialmente elevadas, casi triplicando la tasa media de la OCDE en el mismo indicador.⁸⁶ Concretamente, y según datos del Ministerio, del total de alumnado de 15 años un 36,4% acumula retrasos antes de 4º de ESO. De estos, un 16,3% acumuló retrasos durante la educación primaria y un 20,1% lo hizo, por primera vez, en ESO.

Los resultados de las pruebas PISA determinan que los y las alumnas que han repetido algún curso a lo largo de su trayectoria académica presentan unos resultados más bajos que los no repetidores, de forma que no se observa la repetición como una estrategia eficaz para mejorar el rendimiento de los alumnos y alumnas con más dificultades frente a los que tienen menos.

Además, la utilización de esta estrategia es desigual según el perfil del alumnado: en España, según datos de PISA 2012, en estudiantes

85 COLL, C. (2012)

86 OCDE (2014b)

que obtienen la misma puntuación en esta prueba en matemáticas, lectura y ciencias, los de nivel socioeconómico bajo tiene cuatro veces más probabilidades de repetir que los de nivel socioeconómico alto.⁸⁷ La proporción de repetidores también es mucho más elevada entre los chicos que entre las chicas, y entre el alumnado inmigrante que el autóctono.⁸⁸ Entre el alumnado gitano, la tasa de repetición se sitúa en un 41,8%.⁸⁹

A la luz de estos datos, parece ser que en España, una vez más, el origen socioeconómico de los alumnos y alumnas es un factor determinante en la repetición de curso; por lo tanto, teniendo en cuenta las implicaciones que la repetición de curso tiene en las trayectorias de los y las estudiantes y en sus experiencias, esta medida lejos de favorecer una mayor equidad en el sistema puede agudizar las diferencias sociales.

Por el contrario, hay evidencia suficiente para concluir que sería mucho más efectivo identificar dificultades de aprendizaje e intervenir en las primeras fases de la infancia, ya que son las intervenciones tempranas las que incrementan de forma sistemática la capacidad cognitiva y socioemocional de los niños y las niñas de una forma consistente y duradera.⁹⁰

Esto implicaría establecer mecanismos efectivos para detectar de forma prematura las potenciales dificultades de aprendizaje del alumnado. Una vez identificadas, el apoyo individualizado e inclusivo debería empezar en las primeras etapas de la vida educativa.

87 OCDE (2014a) Are disadvantaged students more likely to repeat grades? PISA in Focus, nº 43. Paris: OCDE Publishing.

88 OCDE (2014b)

89 Fundación Secretariado Gitano (2013)

90 HECKMAN J. y KAUTZ T. (2013)

UN CASO REAL DE UNA ESCUELA ESPECIALMENTE DIFÍCIL

Dentro de las limitaciones del actual modelo, hay un instituto de educación obligatoria en el municipio de Fuente Vaqueros, Granada, que hace malabares. Está catalogado como centro de difícil desempeño y de educación compensatoria por la Junta de Andalucía. Entre un 25% y 35% de su alumnado es de etnia gitana, hay una gran cantidad de familias con problemas de desestructuración y, cuando empezaron a implementar su actual proyecto educativo el absentismo rondaba el 15%, el fracaso escolar el 60% y el abandono prematuro de la educación obligatoria casi el 14%. Aunque han pasado ya 15 años desde que el proyecto está totalmente asentado y la situación es totalmente distinta, el desafío sigue siendo importante dada la gran heterogeneidad curricular con la que llegan los y las alumnas.

Salvador Fenoll (en la foto) lleva cinco años siendo el director del centro, y habla de él con pasión: *“Se trata de creerse que todos los chiquillos tienen derecho a ser atendidos. Esto es como si un hospital no atendiera enfermos graves porque se van a morir y sólo tratase resfriados. Los resultados escolares van a mejorar, pero a costa de dejar en la cuneta a miles de chavales”*.

Su proyecto educativo es, para él, *“una opción digna”* compartida por prácticamente la totalidad de la comunidad educativa y que tiene como objetivo sacar de los alumnos y alumnas lo mejor de cada uno. Se basa en cuatro ejes. El primero es cuidar el espacio. Todo el centro está decorado con obras de arte y un hilo musical acompaña constantemente a alumnado y docentes. El segundo de estos ejes se centra en el buen trato. Las relaciones entre los profesores y profesoras y de estos con alumnos y alumnas son muy cuidadas. El tercero y fundamental es la organización flexible. Los agrupamientos, el uso de los tiempos, espacios y formas de trabajar del profesorado se articulan libremente siguiendo las necesidades del último de los ejes: la atención a la diversidad.

En todas las asignaturas no instrumentales hay dos docentes siempre en el aula: uno da la clase y el otro apoya a aquellos chicos y chicas que más lo necesitan. Para las instrumentales hacen agrupamientos flexibles por nivel teniendo en cuenta que tan sólo 4 de cada 10 alumnos y alumnas que llegan a su centro tienen el nivel curricular que les corresponde.

Salvador es consciente de que el agrupamiento por nivel puede tener efectos negativos en la equidad, pero es lo que pueden hacer con los recursos que tienen en el marco legislativo actual que, además, les obliga a hacer repetir a los que no aprueban. *“La Administración hace lo que puede, pero no hacemos todo lo que tenemos en la cabeza en materia de diversidad porque no hay plantilla. Hay chicos que llegan a primero de ESO con un nivel de segundo de primaria”*, donde no se contempla un

diagnóstico temprano de dificultades, ni atención a la diversidad, más presente en la secundaria.

Hoy se titulan el 80% de sus alumnos y alumnas y entre el 90% y 100% de aquellos que tenían diversificación curricular. El abandono no llega al 2% y, como la atención a la diversidad se trata de dar a todos y todas lo que necesitan, los niños y niñas de familias sin dificultades y que han seguido el currículum normal salen perfectamente preparados para cursar el bachillerato.

“Esto es como si un hospital no atendiera enfermos graves porque se van a morir y solo tratase resfriados. Los resultados escolares van a mejorar, pero a costa de dejar en la cuneta a miles de chavales.”

Salvador Fenol
Director del I.E.S. Fernando de los Ríos
[Fuentevaqueros, Granada]



RECOMENDACIONES

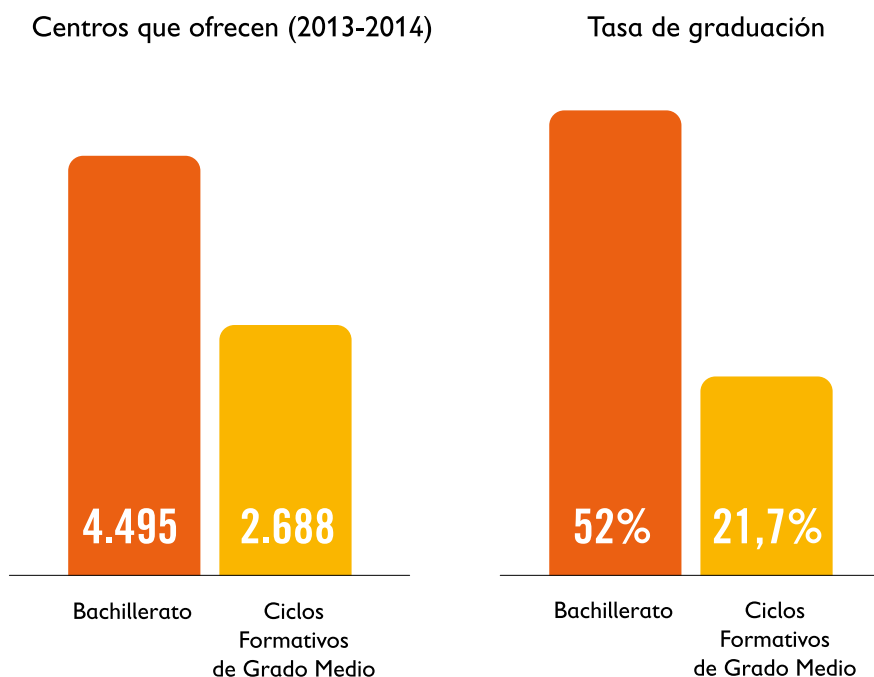
1. Articular mecanismos que permitan la **detección prematura de las dificultades** de aprendizaje del alumnado, orientados a la prevención de los riesgos de fracaso escolar.
2. Establecer **mecanismos de apoyo y refuerzo educativo dentro de los centros**, desde etapas tempranas, y enmarcados en una práctica inclusiva y de atención a la diversidad orientada a todo el alumnado y no a través de mecanismos compensatorios.
3. Fomentar diseños curriculares, pedagógicos y de evaluación desarrollados en base al reconocimiento, valoración y atención a la(s) diversidad(es) de los estudiantes. Esto implica eliminar las reválidas en la etapa obligatoria.
4. Garantizar condiciones de trabajo, preparación y desarrollo profesional de los equipos docentes que hagan posible una verdadera práctica inclusiva en el día a día de los centros educativos.
5. Limitar la **repetición de curso a casos realmente justificados**. El ahorro ocasionado puede ser reorientado hacia la inversión en atención a la diversidad en el segundo ciclo de educación infantil y en toda la etapa de educación.
6. Racionalizar los **deberes del alumnado**, con el fin de que sirvan para reforzar conocimientos adquiridos en el aula y adquirir hábitos de estudios y no para adquirir conocimientos que no ha podido o no puede darse en el aula.

8. EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA EN FORMACIÓN PROFESIONAL DE CALIDAD

En la Sociedad del Conocimiento garantizar el derecho pleno a la educación no puede limitarse meramente a terminar la ESO, sino que debe extenderse a la garantía de oportunidades de finalización de algún tipo de educación postobligatoria. De hecho, organizaciones internacionales como la OCDE y la Comisión Europea identifican la consecución de este nivel educativo como el umbral para la inclusión social y laboral en las sociedades avanzadas.

Desde una perspectiva de equidad educativa, garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación postobligatoria y unas buenas condiciones de escolarización, se convierte en una vía clave de inclusión o exclusión social. No obstante, hay una clara reproducción de la desigualdad en este ciclo educativo: chicos y chicas de perfil socioeconómico bajo prefieren la vía profesional y, junto con quienes poseen origen inmigrante, están infrarrepresentados en el bachillerato. La opción mayoritariamente elegida por aquellos provenientes de familias en peor situación, los ciclos formativos de grado medio, se ofertan menos, no cuentan a penas con becas y están peor valorados socialmente y por los estudiantes.

Entre 2010-2011 y 2013-2014, las becas para el bachillerato subieron, sin embargo para los Ciclos Formativos de Grado Medio estas bajaron.



Sólo el 5% de los estudiantes de bachillerato en Cataluña entre 2006-2007 era de origen extranjero.

LIMITADA EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA

A pesar de su importancia, en España, la participación de los jóvenes en la educación secundaria postobligatoria, ya sea cursando el bachillerato o un ciclo formativo de grado medio (CFGM), es sustancialmente inferior (22,4%)⁹¹ a la media de la UE-28 (46,5%).⁹²

Asimismo, la oferta de educación secundaria postobligatoria es muy desigual según la vía formativa a la que se refiere. Concretamente la de CFGM es, términos generales, insuficiente y está poco diversificada con relación a las distintas familias profesionales disponibles.⁹³ En el curso 2013-2014, había 4.495 centros educativos en todo el estado en los que se podían cursar estudios de bachillerato, mientras que sólo 2.688 centros impartían CFGM; la oferta de bachillerato, pues, prácticamente duplica la de CFGM.⁹⁴

BACHILLERATO VS. CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO

Son muchos más los y las estudiantes que se matriculan en bachillerato que quienes se decantan por cursar un CFGM; la diferencia es casi de 20 puntos; 64,4% frente a un 43,6%.⁹⁵ Entre la diversidad de motivos que explican esta realidad destacan la insuficiente expansión de la oferta pública de CFGM, sobre todo en algunos territorios del estado;⁹⁶ el escaso sistema de becas para este nivel educativo; y el todavía menor prestigio y reconocimiento social de esta vía formativa,⁹⁷ hecho que se deriva de su histórico carácter subsidiario en relación con la vía académica y que sigue generando a día de hoy prácticas de orientación y selección que la sitúan en un lugar relegado en relación al bachillerato.

No puede negarse que la matrícula en formación profesional se ha incrementado considerablemente durante los últimos años, habiendo

91 Este indicador hace referencia al porcentaje de población de entre 25 y 64 años con determinado nivel formativo.

92 Eurostat (2016)

93 SÁENZ P., MILÁN M. y BAUTISTA J., (2010)

94 MECD (2016)

95 Ibid

96 Las diferencias entre una comunidad autónoma y otra en cuanto a la relación entre oferta de bachillerato y de CFGM son grandes. Mientras que en Extremadura se ofrecen CFGM en 121 centros, casi la misma oferta que bachillerato (128 centros); en cambio, en la comunidad de Madrid los centros que imparten bachillerato (633) prácticamente triplicaban a los que de CFGM (217).

97 MONREAL, et al. (2002)

crecido un 30% para el ciclo medio (y un 31% para el superior) desde el curso 2005-2006 al 2013-2014, en contraste con el 6% que ha aumentado, en los mismos años, el alumnado cursando bachillerato.

Sin embargo, este incremento se ha producido sobre todo entre la población mayor de 20 años (un 60% del incremento en el grado medio lo concentra este grupo de edad) y, por lo tanto, se trata de un retorno al sistema educativo posiblemente debido al impacto de la crisis económica.⁹⁸

Por último, habría que destacar que la inserción laboral de los graduados en formación profesional ha disminuido durante la actual etapa de recesión económica en 20 puntos porcentuales, hecho que podría conducir a mermar el atractivo de la formación profesional.⁹⁹

Es más, a pesar del crecimiento de los grados formativos en los últimos años, España sigue siendo uno de los países europeos con menos representación en la formación profesional después de Chipre, Portugal y Malta.¹⁰⁰

DESIGUALDADES EN ACCESO Y RESULTADOS ACADÉMICOS

Por lo que se refiere a las desigualdades sociales existentes en la participación en una u otra educación secundaria postobligatoria, nos encontramos con una reproducción clara de los parámetros de desigualdad social. Por una parte, hay un peso muy desigual en la vía académica y profesional en función del perfil social del alumnado, siendo mucho mayor la proporción de alumnado con nivel socioeconómico alto que cursa bachillerato.¹⁰¹

De los pocos datos de los que se disponen al respecto, un estudio de la Encuesta de Juventud en Cataluña de 2012, muestra como de los jóvenes de 15-34 años cuyos progenitores disponían de estudios universitarios, un 87,5% había escogido el itinerario académico de bachillerato. En el caso de los jóvenes cuyos progenitores tenían estudios obligatorios o inferiores esta cifra se reducía al 39,4%. De estos últimos, un 22,6% optaba por ciclos formativos y el 37,9% restante dejaban los estudios.¹⁰²

En cuanto a la distribución de alumnado por itinerario formativo y origen de procedencia, los escasos datos que se disponen muestran

98 MECD (2016)

99 VALIENTE, O., ZANCAJO, A. y TARRIÑO, A. (2014)

100 Eurostat (2016)

101 CALERO, J. (2008)

102 FERRER, F., CASTEJÓN, A., y ZANCAJO, A. (2013)

como del total de alumnado matriculado en bachillerato en Cataluña durante el curso 2006-2007, el alumno/a de origen extranjero tan sólo representaba un 5%. Asimismo, del total del alumnado matriculado en CFGM, solo un 7,8% era extranjero.¹⁰³

Las desigualdades sociales las vemos no sólo en el acceso sino también en los resultados académicos. La tasa de graduación¹⁰⁴ del alumnado de bachillerato que, como hemos visto procede de entornos sociales más favorecidos, es muy superior en comparación con los graduados de CFGM.¹⁰⁵ Mientras los que se gradúan de bachillerato a la edad “teórica” que debería hacerlo son un 52,4% de los chicos y chicas, este mismo dato se queda en apenas un 21,7% para los que decidieron estudiar un CFGM.¹⁰⁶

Algunos de los factores que explican la baja graduación en CFGM estarían vinculados a cuestiones de calidad de la propia formación y del nivel de (in)satisfacción de los estudiantes, así como a la falta de becas y ayudas que podría dificultar la consecución exitosa de la formación.

Asimismo, se observa una mayor o menor probabilidad de obtención de la educación postobligatoria en función del nivel socioeconómico de los progenitores. La Encuesta de Juventud en Cataluña (2012) pone de manifiesto la relevancia del nivel educativo de los progenitores, especialmente de quienes disponen de estudios universitarios, en las probabilidades de obtener estudios postobligatorios. La categoría laboral de los progenitores no se presenta en dicho estudio como una variable determinante para explicar que los y las jóvenes concluyen los estudios postobligatorios. Por último, el estudio destaca también la menor probabilidad del alumnado inmigrante de obtener estudios postobligatorios.¹⁰⁷

SIN BECAS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Si nos acercamos con lupa a las becas y ayudas disponibles para la educación secundaria postobligatoria resulta que, de nuevo, gana el bachillerato. Teniendo en cuenta que entre el alumnado cursando

103 SERRA, C- y PALAUDÀRIAS, J.M. (2008)

104 El MECD define la tasa bruta de graduación como: “La relación entre el alumnado que termina las enseñanzas conducentes a una titulación y el total de la “edad teórica” de comienzo del último curso de dichas enseñanzas”.

105 Se aprecian grandes diferencias territoriales en las cifras de graduación en CFGM entre comunidades autónomas. Cantabria (30,5%) y Principado de Asturias (30,2%) de más del doble de titulaciones que regiones como la Comunidad de Madrid (15,5%) y la Región de Murcia (17,4%).

106 MECD (2016)

107 FERRER, F., CASTEJÓN, A., y ZANCAJO, A. (2013)

CFGM hay una mayor representación de población de nivel socioeconómico bajo, este desequilibrio en las becas y ayudas entre estas dos opciones formativas iría en detrimento de la equidad en el sistema educativo.

Así, entre los cursos 2010-2011 y 2013-2014, si bien las becas y ayudas han incrementado para el bachillerato, se observa una reducción tanto en el número de becas como del importe total en los CFGM.¹⁰⁸

HACIA UNA FORMACIÓN POSTOBLIGATORIA PROFESIONAL DE CALIDAD

Tal como afirma la OCDE, la calidad y el diseño de la educación secundaria postobligatoria es clave para evitar el abandono educativo prematuro de los estudiantes. Así, el hecho de que se trate de un nivel educativo no obligatorio no exime a los poderes públicos de su responsabilidad de atender las necesidades del alumnado.

Para muchos expertos hay una clara necesidad de mejorar la calidad y las condiciones de escolarización de este nivel educativo, así como la reducción de sus costes directos y de oportunidad. Por una parte, pues, y desde el lado de la oferta, es imprescindible diseñar opciones profesionales atractivas y relevantes para los estudiantes; avanzar en los modelos de atención a la diversidad específicos para esta vía formativa; o fortalecer el desarrollo profesional de los docentes de formación profesional. La creciente heterogeneidad entre el alumnado que cursa opciones educativas postobligatorias obliga a situar esta cuestión como uno de los ejes clave de la política educativa en este nivel educativo.

Por otra parte, y por el lado de la demanda, hay que articular mecanismos de financiación y de ayudas al estudio que permitan que el alumnado de menor estatus socioeconómico pueda cursar estudios postobligatorios con garantías de éxito.

BUENA PRÁCTICA

Un ejemplo de que es posible tener una formación profesional de calidad es el sistema que Alemania lleva implementando desde principios de la década de los setenta. Se trata de la formación profesional dual y se podría definir como la combinación de la formación en el centro educativo y la actividad en la empresa, con el reconocimiento académico de los aprendizajes logrados por el alumnado mediante el trabajo y la formación impartida en ésta. Si bien la mayoría de sistemas educativos europeos cuentan con programas de alternancia

en la formación que implican a las escuelas y las empresas, el sistema dual alemán, uno de los pioneros, cuenta con unas características específicas que lo hacen sustancialmente diferente al resto.

Entre estas, destaca el hecho de que más de un 25% de la formación se realiza en la empresa que a cambio da a los estudiantes un salario, y que son numerosas las empresas y entidades que colaboran con el programa. Con un diseño atractivo de los contenidos y las oportunidades prácticas, permite elevar el interés en este tipo de trayectorias, generando nuevas y mayores perspectivas educativas entre los y las jóvenes cuyos intereses no pasan por continuar con la vía académica.

En cuanto a la posibilidad de réplica, si bien en la mayoría de países europeos (entre los que se encuentra España) se está experimentando este modelo, los resultados no son muy alentadores. Ello se debe básicamente a la dificultad de implementación de esta política en un contexto sin tradición (educativa, social, corporativa y empresarial) en este tipo de estrategias. Los distintos estudios sobre el sistema dual alemán llegan a la conclusión de que, para implementar un modelo de formación como éste hace falta que los países creen estructuras institucionales que faciliten la efectividad de la reforma para evitar cuestiones como la falta de calidad y prestigio social de la formación profesional, la falta de voluntad política para implementar la reforma a gran escala o las dificultades para establecer acuerdos de colaboración entre los agentes sociales.

RECOMENDACIONES

1. Mejorar la oferta y la **calidad de la Formación Profesional de Grado Medio** de forma tal que se equipare con la situación del Bachillerato.
2. Implementar **sistemas de apoyo educativo al alumnado** con más dificultad en los diferentes itinerarios de educación secundaria postobligatoria.
3. Incrementar las **becas y ayudas al estudio** para la educación secundaria postobligatoria y equipararlas para el itinerario académico y profesional.
4. Complementar las becas actuales con **becas salario**, ligadas a la renta y al rendimiento académico, que mitiguen el coste de oportunidad del estudio para los buenos estudiantes con escasos recursos.

9. SEGUNDAS OPORTUNIDADES DE CALIDAD DISPONIBLES PARA AQUELLOS QUE QUIEREN VOLVER

En un contexto marcado por la creciente diversidad de trayectorias juveniles y por las elevadas tasas de abandono educativo prematuro es imprescindible establecer un sistema que articule diversos mecanismos de retorno a la formación y que posibilite vías personalizadas y flexibles para garantizar la cualificación de todos y todas.

De hecho, la provisión de programas de segunda oportunidad es uno de los diez pasos establecidos por la OCDE¹⁰⁹ para garantizar un sistema educativo justo y equitativo orientado a reducir el fracaso y el AEP.

Sin embargo, en España la principal vía para el reenganche educativo ofrece unos resultados muy pobres y el modelo alternativo, las escuelas de segunda oportunidad, no están reconocidas oficialmente dentro del sistema educativo.

UN MODELO BASADO EN LA FLEXIBILIDAD

El marco europeo de políticas para reducir el AEP establece tres grandes niveles de acción: la prevención, la intervención y la compensación.¹¹⁰ Las políticas de compensación, en particular, se refieren a la generación de oportunidades socioeducativas para aquellos que están en riesgo de abandonar el sistema educativo prematuramente o que ya lo han hecho.

El modelo de educación de segunda oportunidad no puede reproducir el modelo escolar que caracteriza al sistema educativo ordinario. Si una forma de hacer las cosas no parece haberse ajustado a las necesidades de un chico o chica, obteniéndose un mal resultado, ofrecerle algo muy similar no parece que vaya a solucionar el problema. Es por esto que la flexibilidad, la personalización y el acompañamiento deben ser algunos de los pilares centrales de cualquier modelo que pretenda tener éxito.¹¹¹

Hasta ahora el principal mecanismo para abordar el problema del AEP han sido los Programas de Formación Profesional Básica (FPB), para jóvenes en riesgo de dejar la Educación Secundaria Obligatoria sin obtener la titulación y que, hasta la aprobación de la LOMCE,

109 OECD (2008).

110 Tematic Group on Early School Leaving (2013)

111 SALVÁ, F. (Dir) (2011)

eran conocidos como Programas de Cualificación Profesional Inicial o PCPI.

La FPB son programas destinados a favorecer la inserción social, educativa y laboral de los jóvenes mayores de 16 años (excepcionalmente 15 años) que no han obtenido el graduado en ESO. De este modo, permiten acceder al mercado laboral con un mínimo de competencias profesionales básicas¹¹² y actúan como programa de reenganche al sistema educativo ordinario ofreciendo la opción de acceder a la prueba de acceso a un ciclo formativo de grado medio y la posibilidad de obtener el graduado en ESO. En este sentido, los Programas de Cualificación Profesional Inicial suponen el único itinerario formativo, más allá de las pruebas de acceso a ciclos formativos, para el alumnado que no haya obtenido el graduado en ESO y, por lo tanto, uno de los principales programas diseñados para reducir el fracaso escolar y prevenir el abandono educativo prematuro.

La FPB, sin embargo, se aleja de forma clara del modelo educativo que debería caracterizar a todo programa de segunda oportunidad ya que, entre otras cuestiones, su organización pone en cuestión la posibilidad de un acompañamiento personalizado al alumnado. Por otro lado, el porcentaje de los que conseguían el título de ESO con los Programas de Cualificación Profesional Inicial era muy bajo haciendo de ésta una “vía muerta” y no una posibilidad de reenganche real al sistema educativo. Los cambios que se introducen con el paso de los PCPI al FPB no garantizan que esto no deje de ser así.

POBRES RESULTADOS

La oferta de FPB depende de las administraciones educativas autonómicas que deciden qué centros pueden o no proporcionar esta oferta. Existe una multiplicidad de actores que pueden solicitar competencia más allá de las administraciones educativas autonómicas y los centros educativos, como son empresas locales, asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales, entidades empresariales y sindicales.¹¹³ El hecho de que exista esta multiplicidad de actores dificulta precisamente la planificación territorial por parte de las administraciones.

Además, pueden establecerse criterios de admisión complementarios como la edad o el tipo de itinerario seleccionado (módulo obligatorio y/o módulo voluntario para acceder al graduado en ESO) con lo que pueden generarse desigualdades de acceso entre los distintos territorios.¹¹⁴

112 Específicamente se asegura que todo el alumnado alcance las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 del CNCP (Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales).

113 SÁENZ P., MILÁN M. y BAUTISTA J. (2010)

114 Ibid

Entre los cursos 2008-2009 y 2013-2014, la matrícula en Programas de Cualificación Profesional Inicial (aún no se tienen datos para FPB) aumentó en un 34,5%.¹¹⁵ Sin embargo, del total de matriculados el pasado 2013-2014, tan sólo un 26% estaba inscrito en los módulos voluntarios que conducen a la obtención del graduado de ESO lo cual parece indicar que este itinerario formativo no es planteado por gran parte de los estudiantes como una vía de reenganche al sistema educativo ordinario.

El aumento del alumnado matriculado en esta vía formativa alternativa, ideada inicialmente como una medida excepcional para dar otra oportunidad a jóvenes con más dificultades escolares, indica una tendencia del sistema regular a derivar hacia ella cada vez más estudiantes, hecho que debería hacer replantear el uso que se hace de este tipo de formación. Asimismo, estos datos son indicativos de la incapacidad del sistema ordinario para garantizar los aprendizajes mínimos a una parte importante de la población.

Por último, a nivel de resultados las cifras son muy desoladoras puesto que la tasa bruta de graduación¹¹⁶ del alumnado matriculado en Programas de Cualificación Profesional Inicial el curso 2013-2014 es de un 34%. Los datos son mejores en relación a cuantos alumnos/as se inscriben al módulo voluntario que conduce a la obtención del graduado en ESO, cifra que asciende a un 64,2%.¹¹⁷

ESCASAS BECAS PARA ALUMNOS Y ALUMNAS DE ESCASOS RECURSOS

Entre los cursos 2010-2011 y 2013-2014 el número de becas y ayudas a los Programas de Cualificación Profesional Inicial se ha incrementado ligeramente aunque el importe total se ha visto disminuido, pasando de algo más de 14 millones a la mitad.¹¹⁸ Teniendo en cuenta el perfil social del alumnado que abandona de forma prematura el sistema educativo o que no se gradúa en ESO, esta reducción presupuestaria puede generar consecuencias considerables en términos de equidad, entendiéndose que los sistemas de becas y ayudas al estudio tienen como uno de sus objetivos reducir las desigualdades y favorecer la continuidad en los estudios de los sectores más desfavorecidos.

115 MECD (2016)

116 En este caso, y a falta de datos más precisos, la tasa bruta de graduación se ha obtenido calculando el número total de matriculados el curso 2012/13 con la cifra de estudiantes que han finalizado estos estudios el curso 2013/14.

117 Ibid

118 Ibid

DOS CASOS REALES

Dos ejemplos de cómo la FPB se queda corta en materia de equidad son los de Ahmed y Noemí, residentes en el pueblo toledano de Illescas y beneficiarios del programa que Save the Children desarrolla en el municipio para mejorar las opciones laborales de chicos y chicas.

Ahmed, de origen marroquí, llegó a España con 16 años (ahora tiene 23). Se matriculó en el instituto con adaptación curricular porque no hablaba suficiente bien español. Cursó 1º de PCPI en Comercio a la vez que asistía a clases de castellano. Aprobó este curso y necesitaba un año más para obtener el título de ESO.

Sin embargo, su edad se convirtió en un contratiempo. Como ya pasaba de los 17 años, no le permitieron cursar 2º PCPI y se quedó sin ESO. Ahmed trató de sacarse la ESO con 18 años por la CEPA (Escuela de Adultos) pero sin éxito, porque en ese momento la familia pasó por diferentes dificultades económicas (incluido un desahucio); el estrés que se vivía en el entorno familiar y la necesidad de trabajar se lo impidieron. *“Quiero estudiar, pero la vida no me lo permite”, nos dice desanimado, “me he perdido muchas cosas en la vida por tener que dejar los estudios. Ahora podría estar en la universidad, en un grado medio o en un FP. Es triste ver que ahora mi futuro podría ser mejor”.*

A Noemí lo que le marcó no fue el criterio de la edad, si no la falta de becas. Logró finalizar la ESO realizando un PCPI y su intención era seguir estudiando. Sin embargo, a pesar de la motivación que tenía por hacerlo, Noemí (entonces con 18 años) priorizó la búsqueda de empleo. En casa necesitaban la ayuda económica y su aportación era imprescindible para garantizar una mínima seguridad económica. *“Mi madre no podía mantenernos a mi hermana y a mí, no podía pagar los gastos sola ya que su marido se quedó en paro. Al terminar el PCPI nadie me ofreció ninguna salida, ni ningún tipo de beca. Estuve haciendo algún cursillo, pero nada más. Veo a mi hermana pequeña estudiar ahora bachillerato, y pienso en que yo podría haber sido como ella si alguien me hubiese dado una oportunidad”.* Noemí nos cuenta como en el PCPI tenía compañeros que pasaron a hacer el bachillerato o un Ciclo Medio de Formación Profesional, *“tuvieron la oportunidad de seguir porque tenían dinero, y yo no pude.”*

“Veo a mi hermana pequeña estudiar ahora bachillerato y pienso en que yo podría haber sido como ella si alguien me hubiese dado una oportunidad.”

Noemí, 23 años
No pudo seguir estudiando tras un PCPI
[Illescas, Toledo]



HACIA UN MODELO BASADO EN LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

Superar los desafíos y debilidades que plantea la FPB es posible siguiendo el modelo establecido por la Comisión Europea en 1995 en el Libro Blanco Enseñar y Aprender: hacia la sociedad del aprendizaje. En base a él se articulan las llamadas escuelas de segunda oportunidad, siguiendo tres ideas principales: una formación innovadora para reforzar las competencias básicas, un soporte en aspectos sociales y una experiencia de prácticas en empresas asociadas.

Si bien en algunas comunidades autónomas (Cataluña, País Vasco, Aragón, Madrid, Asturias, etc.) se han hecho avances importantes en el desarrollo y consolidación de estas instituciones, el desarrollo de escuelas de segunda oportunidad todavía es escaso en términos cuantitativos y además se trata de un modelo que, tal como denuncia la Red Española de Escuelas de Segunda Oportunidad,¹¹⁹ no está reconocido oficialmente dentro del sistema educativo y cuya sostenibilidad no está garantizada a medio y largo plazo.

Muchas de estas escuelas, además, no sólo constituyen un espacio educativo, sino que dignifican las trayectorias de estos jóvenes, que son jóvenes escuchados y atendidos educativa y socialmente.

119 <http://www.ellindar.org/es/nueva-red-de-escuela-de-segunda-oportunidad/>

RECOMENDACIONES

1. Reconocer como parte del sistema a las **Escuelas de Segunda Oportunidad** a partir de un apoyo institucional que garantice su sostenibilidad a largo plazo, que se amplíe su cobertura territorial y que cuenten con más recursos humanos y materiales para su acción equitativa, eficiente y eficaz.
2. Garantizar una configuración del sistema educativo que permita de forma efectiva la **conexión, reversibilidad y flexibilidad de los itinerarios** seguidos por los estudiantes, evitando las 'vías muertas' dentro del sistema educativo -o, dicho de otro modo, las modalidades formativas que se configuran como un callejón sin salida dadas sus pocas o nulas opciones reales de continuidad-, así como los caminos paralelos con valor diferente y desigual.

QUÉ HACE SAVE THE CHILDREN EN EDUCACIÓN

La educación es, junto a la salud y la protección de la infancia, uno de los tres pilares estratégicos de Save the Children. La organización invirtió a nivel global en 2015 unos 247 millones de dólares en proyectos de educación básica, desarrollo de la primera infancia, secundaria, empoderamiento juvenil, salud y nutrición en las escuelas, educación técnica y vocacional y educación en emergencias.

EN ESPAÑA

A través de una mejora en la educación de aquellos niños y niñas en peor situación queremos ayudar a romper el círculo de la pobreza hereditaria, garantizando su acceso a oportunidades educativas de calidad y a mejores opciones laborales en el futuro. Con el apoyo directo a los niños/as y sus familias, favorecemos el desarrollo de las potencialidades educativas y sociales de ambos, ayudando a mejorar sus procesos de inclusión en la sociedad y su autonomía. Con esta lógica de intervención, llevamos a cabo programas en colaboración con distintos organismos públicos y privados y en 2015 llegamos a casi 5.000 menores de edad en situación de pobreza relativa o severa.

Entre estos programas destaca CaixaProinfancia, que desde 2007 nos ha proporcionado tanto los recursos como las bases de un modelo de intervención. Fue así como el pasado curso 2014-2015 pudimos llegar a 1.505 familias de Barcelona, Madrid, Sevilla y Valencia, y sus áreas metropolitanas, y llevamos a cabo actividades de ocio y refuerzo educativo con 3.164 niños y niñas de 0 a 16 años, entregándoles bienes –material escolar, gafas, ropa...- por un valor de 690.931€. De una muestra de 1.400 niños y niñas participantes en las actividades de refuerzo educativo, 9 de cada 10 promocionaron de curso en 2014-2015.

Además de esto, hacemos sensibilización en las escuelas mediante un programa que movilizó a más de 2.000 estudiantes, concienciándoles de las realidades que afectan a niños y niñas en peor situación.

EN COOPERACIÓN AL DESARROLLO

Desde Save the Children, apostamos por apoyar iniciativas regionales, buscando atender las problemáticas comunes de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de distintas zonas del Planeta. Así, en Asia y el Pacífico, la región del mundo donde las catástrofes naturales son más habituales, trabajamos por el desarrollo de sistemas educativos resistentes a los desastres, mientras que en África occidental y central el principal problema, dadas las altas tasas de abandono, la violencia sexual en la escuela, el matrimonio precoz y los embarazos de adolescentes, es que sólo 1 de cada 2 niñas va a la escuela. Nos centramos, por tanto, en mejorar la educación de las niñas.

En Siria, desde el inicio del conflicto, 3.900 escuelas han sido destruidas, dañadas o están siendo ocupadas para fines distintos de la educación. Para apoyar el logro del objetivo fundamental del acceso a la educación de todos los niños y las niñas refugiados y las comunidades de acogida, implementamos programas de educación innovadores integrando elementos de protección y medios de vida, en coordinación con otros actores relevantes y centrándonos en llegar a los niños y las niñas más desfavorecidos.

América Latina, por su parte, tiene el mayor índice de violencia armada a nivel mundial. Esto impacta en la educación por la presencia y reclutamiento forzado de maras y/o grupos armados ilegales de estudiantes, una gran presencia de la violencia física, sexual y psicológica, ataques directos a las escuelas o rutas escolares inseguras. En Save the Children hemos estado trabajando en el tema de la violencia en las escuelas y sus alrededores durante varios años con programas exitosos en Centroamérica y Colombia, donde se promueve la construcción de paz a través de la escuela, las familias y las comunidades, reforzando la capacidad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes a participar y defender sus derechos.

También en esta región y gracias al apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID), llevamos años trabajando en Cuba en colaboración con el Ministerio de Educación del país, para garantizar una educación primaria, inclusiva y de calidad en 94 escuelas del país. En la misma línea, con el apoyo también de la AECID y en consorcio con la ONG InteRed, hemos empezado un programa en Bolivia. Este programa a cuatro años pretende apoyar al Ministerio de Educación del país en la aplicación del nuevo modelo educativo en el país, en los niveles educativos: inicial, primaria y secundaria de 15 municipios.

CONCLUSIÓN: JUNTOS Y MÁS LEJOS

Si la falta de una respuesta adecuada a las dificultades añadidas que un/a estudiante tiene por su origen social, su etnia o su discapacidad intensifica su desvinculación de la escuela hasta acabar en abandono, el que fracasa no es el niño o la niña: es el conjunto del sistema escolar.

Y no es un fracaso cualquiera, cuando la escuela falla aboca al niño o niña a una condena de por vida. Aquellos que dejan la educación sin haber acabado la secundaria postobligatoria se enfrentan a un mayor riesgo de desempleo, a un salario considerablemente menor y a no estar preparados para adaptarse a los constantes y rápidos cambios de las economías basadas en el conocimiento.

Las altas tasas de fracaso escolar y abandono educativo prematuro y, especialmente, su composición social, desafían nuestro futuro y nos acercan a una sociedad más estamentada, en la que la educación pierde su capacidad de permitir a niños y niñas -a cualquiera de ellos- soñar con tocar la luna, rompiendo las cadenas de esa otra condena de por vida que es la pobreza heredada.

Si el Estado español quiere mejorar los resultados académicos que obtiene en pruebas internacionales no tiene por qué decantarse por una vía fácil, por políticas educativas que permitan que puntúen más los que más fácil lo tienen dejando a los demás atrás. Los mejores sistemas escolares del mundo, las sociedades más cohesionadas, combinan la excelencia con la equidad, dando opciones a todos los niños y niñas de llegar a lo más alto y disfrutar, en igualdad de condiciones, del derecho a la educación.

Hay que empezar a sentarse a hablar sobre la escuela que queremos y hacerlo sabiendo que para que sea la mejor para todos y todas hace falta dinero público. Igualar, al menos, nuestra inversión pública en educación a la media de la OCDE y protegerla, por Ley, de futuros recortes es un paso sine qua non para evitar que sea el dinero que dedican las familias a la educación de sus hijos/as el que marca la diferencia entre unos y otros.

Aumentar la progresividad de las becas y ampliar la matriculación en la educación de 0 a 3 de niños y niñas de familias empobrecidas son otros dos pasos de gigante, no tan complicados de hacer, que acercarían sin duda a muchos de esos niños y niñas a tocar la luna con la punta de sus dedos.

La sociedad demanda un pacto estable por la educación que saque a nuestras escuelas de vaivenes de leyes y cambios curriculares. Save the Children se une a esta petición recordando que el fracaso escolar es, ante todo, un problema de equidad. Hacer el sistema más inequitativo no es más que echarle leña al fuego.

Como reza el proverbio africano: solos vamos más rápidos, todos juntos llegaremos más lejos.





BIBLIOGRAFÍA

ALEGRE, M. À., BENITO, R. y GONZÁLEZ, I. (2011) "Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar" Profesorado. 12, 2. (2008).

AUDAS, R., Y WILLMS, D. (2011), "Engagement and Dropping out of School: a Life-Course Perspective. Working Paper Series", Human Resources Development Canada. Applied Research Branch of Strategic Policy.

BERNSTEIN, B. (1985) "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo" Revista colombiana de educación, 15, 35-55.

Bonal, X. (2012) "Education policy and school segregation in Catalonia: the politics of non-decision making". Journal of Education Policy, vol. 27 (3), 401-421.

BONAL, X., VERGER, A., y MARCEL, P. (2013) L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

CALERO, J. (2008) "Problemas en el acceso a la educación postobligatoria en España" Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 1 (1): 49-61.

CALERO y GIZ (2013), La incidencia distributiva del gasto público en educación y sanidad en España.

CEAPA (2014) Ayudas para la adquisición de libros de texto. Curso 2014-2015.

CEAPA (2015) Precio del menú escolar en las CCAA. 2014-2015.

CELORRIO, X (2015) Les beques a examen. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

COLL, C. (2012), La LOMCE: un cambio innecesario en la dirección equivocada. USC Fírgoa.

DUPRIEZ (2010) Methods of Grouping Learners at School, París: UNESCO.

Escardíbul, O. (2015) "¿Es recomendable implantar incentivos salariales para el profesorado vinculados al rendimiento académico de los estudiantes?" en ALEGRE, M. À., y ESCARDÍBUL, J. O. ¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora educativa. Barcelona: Ivàlua. Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques.

ESCUADERO, J. M. y MARTÍNEZ, B. (2012) "Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?" Revista de Educación.

Eurostat (2016). Database. Consulta en línea en: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

FERRER, F., CASTEJÓN, A., y ZANCAJO, A. (2013) Joventut i educació en temps de crisi. En P. Serracant (Ed.), Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012. Volum 1. Transicions juvenils i condicions materials d'existència. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família.

FREDRICKS, J.A, BLUMENFELD, P.C., y PARIS, A.H. (2004) "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence", Review of Educational Research, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059.

Fundación Secretariado Gitano (2013) El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado. Madrid: Centro de Estudios Económicos Tomillo (CEET) / MECD.

FOESSA (2016) Análisis y Perspectivas 2016: Expulsión Social y recuperación Económica. Madrid: Cáritas Española.

GONZÁLEZ, M.J. y JURADO, T. (2006) "Remaining childless in affluent economies: a comparison of France, West Germany, Italy and Spain", European Journal of Population, 22: 317-352.

- HECKMAN J. y KAUTZ T. (2013) *Fostering and measuring skills: interventions that improve character and cognition*.
- IVIE (2013) *El abandono educativo temprano: Análisis del caso español*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- LINGARD, B., MILLS, M., y HAYES, D. (2000) "Teachers, school reform and social justice: Challenging research and practice", *The Australian Educational Researcher*, 27(3), 101-115.
- MECD (2016) *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso 2012-2013*. Madrid: S. G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consulta en línea en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html>
- MONS, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix?* Paris: Presses Universitaires de France.
- MONREAL, et al. (2002) *La formación profesional y su adecuación al mercado laboral*. Murcia: Universidad de Murcia.
- SALVÁ, F. (Dir) (2011), *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*.
- OECD (2004) *The Quality of the Teaching Workforce. Policy Brief, February 2004*. París: OCDE.
- OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy*, París: OCDE.
- OECD (2008). *Ten steps to equity in Education. OCDE Policy Brief*. París: OECD.
- OCDE (2009) *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices*. París: OCDE.
- OCDE (2012a) *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. París: OCDE.
- OCDE (2012b). *Equity and quality in education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OCDE.
- OCDE (2013) *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, París: PISA, OCDE Publishing.
- OCDE (2014a) *Are disadvantaged students more likely to repeat grades? PISA in Focus, n° 43*. París: OCDE Publishing.
- OCDE (2014b) *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*. París: OCDE Publishing.
- OCDE (2015a), *Education at a Glance 2015: OCDE Indicators*, París: OCDE Publishing.
- OCDE (2015b), *Enrolment in childcare and pre-school*. París: OCDE.
- PÉREZ, F. y URIEL, E. (dir) (2016) *Cuentas de la Educación en España 2000-2013. Recursos, gastos y resultados*. Fundación BBVA e IVIE.
- REQUENA M. y GONZÁLEZ J. J. (coord.) (2008) *Tres décadas de cambio social en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- SÁENZ P., MILÁN M. y BAUTISTA J., (2010) *La educación en España situación, problemas y propuestas*. Madrid: Federación Estatal de Enseñanza de CCOO.
- SALVÁ, F. (Dir) (2011), *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*.
- Save the Children (2015) *Iluminando el Futuro*. Madrid: Save the Children.

SERRA, C- y PALAUDÀRIAS, J.M. (2008) Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l'escolarització obligatòria a la post obligatòria entre els alumnes de famílies immigrades. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Síndic de Greuges de Catalunya (2014). Informe sobre el dret al lleure educatiu i a les sortides i colònies escolars. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

Síndic de Greuges de Catalunya (2015) Informe sobre la igualtat d'oportunitats a l'educació infantil (0-3 anys). Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

TARABINI, A. CURRAN, M., MONTES, A. y PARCERISA, LL. (2015) "La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro. Explorando el papel del hábitus institucional", Revista Profesorado, 29 (3).

Tematic Group on Early School Leaving (2013) Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Bruselas: Comisión Europea.

Trilla, J. (2012) "Los discursos de la educación en el tiempo libre". Educación Social, 50, pp. 30-44.

TIANA, A. (2015) "La educación: retos y propuestas" Informe España 2015. Madrid: Fundación Encuentro

UNICEF (2015). La infancia en los presupuestos. Estimación de la inversión en políticas relacionadas con la infancia en España y su evolución entre 2007 y 2013. Barcelona: Centro de Estudios Económicos Tomillo (CEET)

VALIENTE, Ò. (2011) "¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06)" Profesorado. 12, 2 (2008).

VALIENTE, O., ZANCAJO, A. y TARRIÑO, A. (2014). La formació professional i l'ocupació a Catalunya. Una ullada als indicadors des d'una perspectiva comparada. Barcelona: Fundació Jaume.

LISTA DE ACRÓNIMOS USADOS

AECID: Agencia Española para la Cooperación Internacional y el Desarrollo.

AEP: Abandono Educativo Prematuro.

AMPAS: Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

BBVA: Banco Bilbao Vizcaya Argentaria.

CCAA: Comunidades Autónomas.

CEAPA: Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.

CEPA: Centros de Educación de Personas Adultas.

CFGM: Ciclo Formativo de Grado Medio.

CINE: Clasificación Internacional de Niveles Educativos.

ECV: Encuesta de Condiciones de Vida.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

FAPA: Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos.

FPB: Formación Profesional Básica.

FSG: Fundación Secretariado Gitano.

GEPS: Grupo de Estudios Población y Sociedad.

INE: Instituto Nacional de Estadística.

IVIE: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

KSNET: Knowledge Sharing Network.

LODE: Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la calidad Educativa.

MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

NEEs: Necesidades Educativas Especiales.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

ONG: Organización No Gubernamental.

PCPI: Programas de Cualificación Profesional Inicial.

PIB: Producto Interior Bruto.

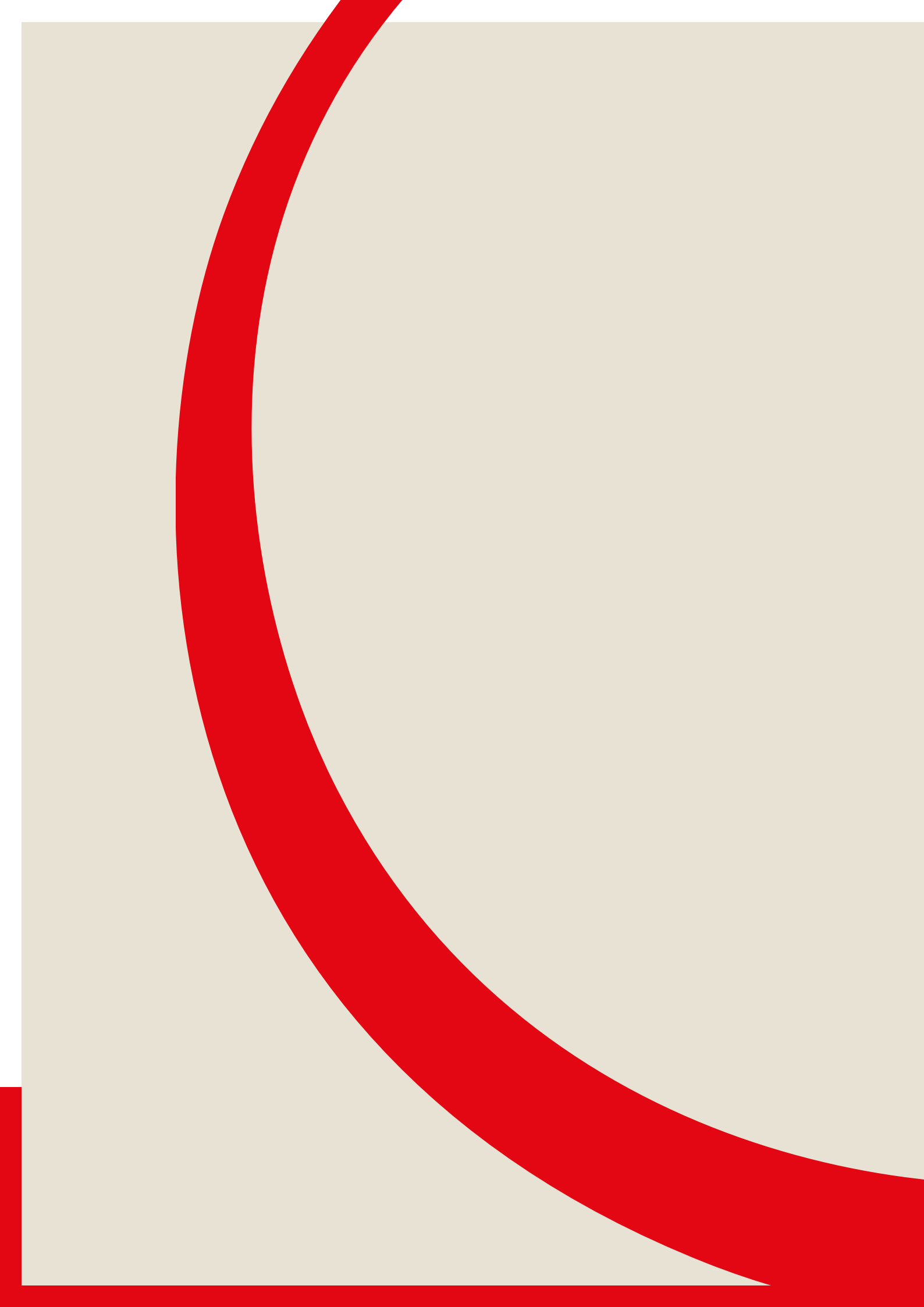
PISA: Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

RMI: Renta Mínima de Inserción.

UE: Unión Europea.

UE2020: Estrategia de la Unión Europea para el crecimiento y la ocupación para 2020.

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.





SAVETHECHILDREN.ES



Save the Children