
EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

Inequidades en la capacidad adquirir las habilidades necesarias para participar en la sociedad

LILIANA MARCOS

La desigualdad impacta de lleno en el disfrute del derecho a la educación, condicionando no sólo los resultados académicos sino, muy especialmente el logro académico de chicos y chicas. Son aquellos con menor renta y menor capital cultural los que abandonan desproporcionadamente la educación sin un título de educación secundaria post-obligatoria (bachillerato o FP superior) lo que tendrá consecuencias a lo largo de toda su vida.

En las siguientes páginas se explora el estado de la cuestión de este y otros impactos de la desigualdad en la educación y se apuntan tanto causas como posibles soluciones.

Este documento forma parte de las lecturas de contexto del evento público 'Debatiendo sobre la desigualdad en España y cómo reducirla' del 26 de marzo en Madrid que, de cara a las elecciones generales del 28 de abril de 2019, juntará a expertos y expertas en políticas públicas y desigualdad con representantes de los principales partidos políticos de ámbito estatal. Oxfam Intermón agradece a los autores su tiempo, conocimientos y compromiso con la lucha contra las desigualdades. Las opiniones vertidas en este documento son de los expertos y expertas firmantes y no tienen por qué coincidir en su totalidad con la postura pública de Oxfam Intermón.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. ¿CÓMO AFECTA LA DESIGUALDAD AL DISFRUTE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN?

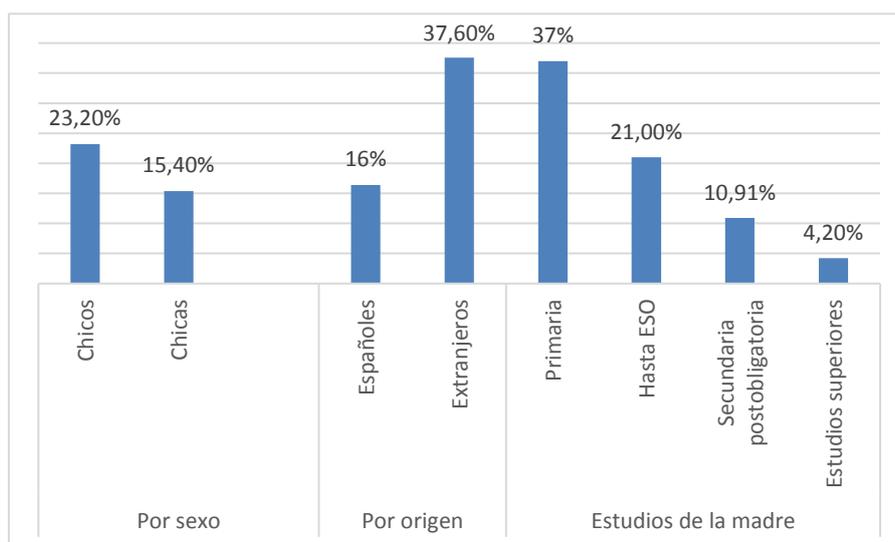
Principales conclusiones

- El abandono educativo prematuro (AEP), marcadamente desigual al estar definido por el nivel de ingresos y por la reproducción intergeneracional del logro educativo, condiciona las desigualdades en habilidades en la edad adulta y, como veremos en otros dominios, desigualdades en el acceso a empleo o en el nivel de ingresos.
- En relación con el AEP, el sistema educativo español es ahora más inequitativo que antes del inicio de la crisis económica: en 2008, los niños y niñas del 20% más pobre de los hogares abandonaban prematuramente sus estudios 3 veces más que los del 20% más rico; ahora lo hacen 11 veces más. No obstante, el abandono educativo prematuro, o dejar de estudiar antes de titular de secundaria post-obligatoria, presenta amplias desigualdades entre CC.AA., los niños y niñas de las Islas Baleares abandonan tres veces más que los del País Vasco.
- El logro educativo en España se hereda en gran medida: hay prácticamente el doble de posibilidades de no acabar la secundaria post-obligatoria si los progenitores no lo hicieron. Si nos comparamos con países de nuestro entorno, las posibilidades de abandonar prematuramente los estudios si la madre y el padre no titularon en este ciclo educativo es el doble en España que en Francia.
- En cuanto al desarrollo de habilidades básicas, el origen del alumnado y el número de años durante los que se ha cursado educación infantil determinan las desigualdades de resultados en PISA más que otros factores y de forma más intensa que en otros países de nuestro entorno. Por origen, la desigualdad en puntuación PISA en España duplica la de la OCDE, y por número de años que se ha cursado educación infantil la multiplica por 1,65.

1.1. Logro educativo

De todos los indicadores sugeridos en el marco de análisis de desigualdades LSE-Oxfam Inter-món, el más pertinente para valorar las desigualdades en España es el relativo al abandono educativo prematuro o a dejar el sistema educativo antes de titular de educación secundaria post-obligatoria, nivel educativo básico para lograr las habilidades requeridas para una integración social y laboral adecuada en la siempre cambiante sociedad de la información y sobre el que

Figura 1. Desagregación de abandono educativo prematuro

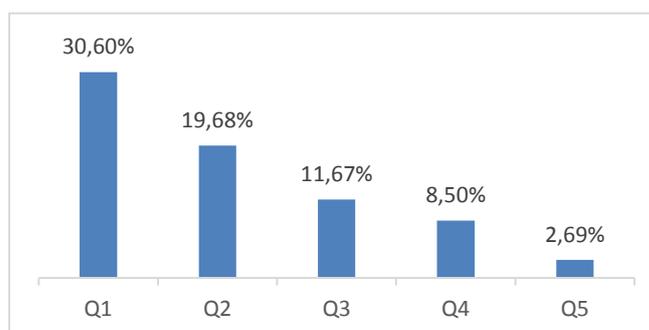


Fuente: EPA, 2016

Europa tiene marcado el objetivo de reducción hasta el 10% dentro de la agenda 2020. La tasa general de AEP española es un elevado 19% (según EPA, 2016), pero, tal y como recogemos en la figura 1, con inmensas diferencias, siendo los peores parados los chicos, las personas de origen extranjero y aquellos con progenitores con menor nivel educativo.

Si desagregamos por ingresos (figura 2) son los chicos y chicas con menos recursos los que dejan mayormente la educación. El porcentaje de niños y niñas del 20% más pobre de los hogares abandona la escuela más de 11 veces más que los del 20% más rico.

Figura 2. Abandono educativo prematuro por quintil de renta



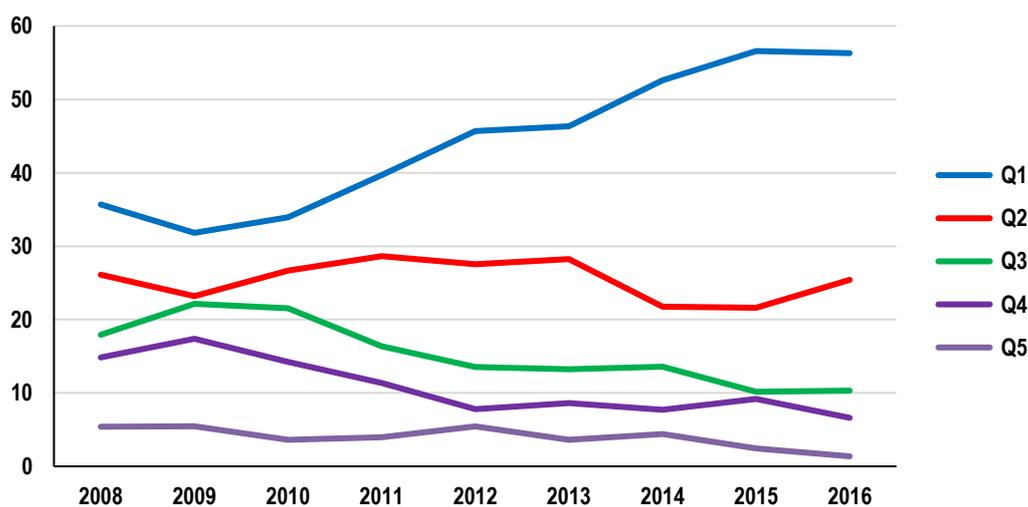
Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida, 2016.

Al ser este el principal indicador de la inequidad de nuestro sistema educativo, merece la pena compararlo con la situación en otros países europeos. Un chico o chica española tiene prácticamente el doble de posibilidades de no acabar la secundaria post-obligatoria en comparación con el chico/a medio europeo¹; no lograr titular en secundaria post-obligatoria tiene implicaciones en desigualdades durante el resto de la vida en dominios tan relevantes como empleo e ingresos o participación política (dominio 4 y 7).

Pero, además, podemos analizar la evolución del AEP desagregándolo por los ingresos. A partir del estallido de la crisis y gracias a la gran destrucción de empleo no cualificado, el abandono educativo prematuro empezó a caer: de un 30% en 2008, se situó en 2016 en un 19,7%; una rebaja considerable, pero que sigue situándonos a la cabeza de la Unión Europea, sólo superados por Malta. Sin embargo, la reducción no ha sido igual para todos los niveles de renta.

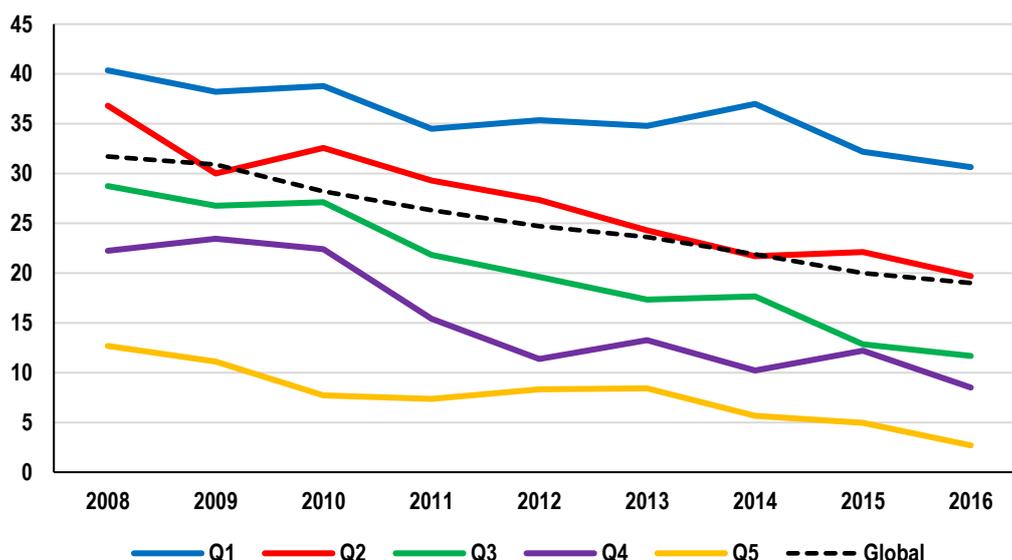
Datos EPA nos dicen que mientras que en 2008 era 3,3 veces más probable que un chico/a del 20% de hogares más pobres abandonara la escuela sin el título de bachiller o FP en relación con uno del 20% más rico, ahora es 11 veces más probable. En lo referido al gráfico, mientras que el primer quintil suponía un 35% de los abandonos en 2008, ahora es un 56%. Nada menos que 8 de cada 10 niños y niñas que abandonan son de los dos primeros quintiles.

Figura 3. Evolución del peso de cada quintil de ingresos de los hogares en relación al total de AEP



Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida, 2016.

Figura 4. Evolución del AEP por quintiles de ingreso del hogar
Dominio Educación y aprendizaje.

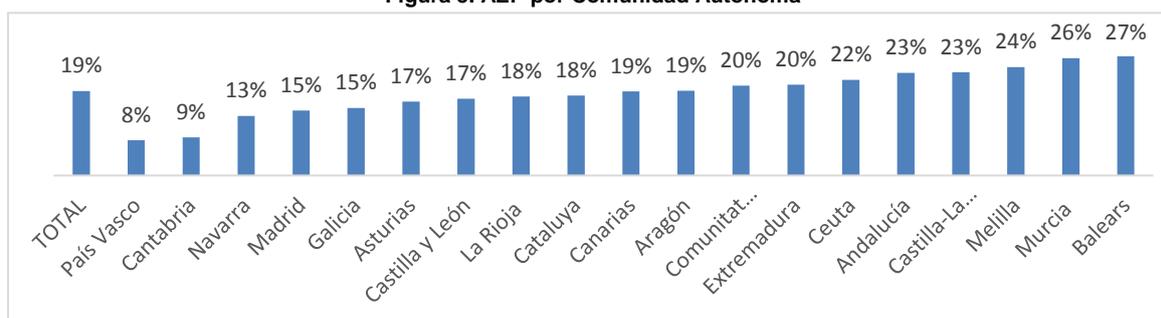


Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida, INE

La concentración de chicos y chicas de renta baja entre aquellos que dejan la escuela antes de titular de secundaria post-obligatoria lleva aparejado, lógicamente, una menor representación de los mismos en la educación universitaria.

Otra aproximación a la AEP es desde el territorio, desagregando la tasa de abandono educativo por CC.AA.; el resultado es que las desigualdades territoriales son muy significativas. En las Islas Baleares hay tres veces más probabilidades de abandonar prematuramente el sistema educativo que en el País Vasco (figura 5).

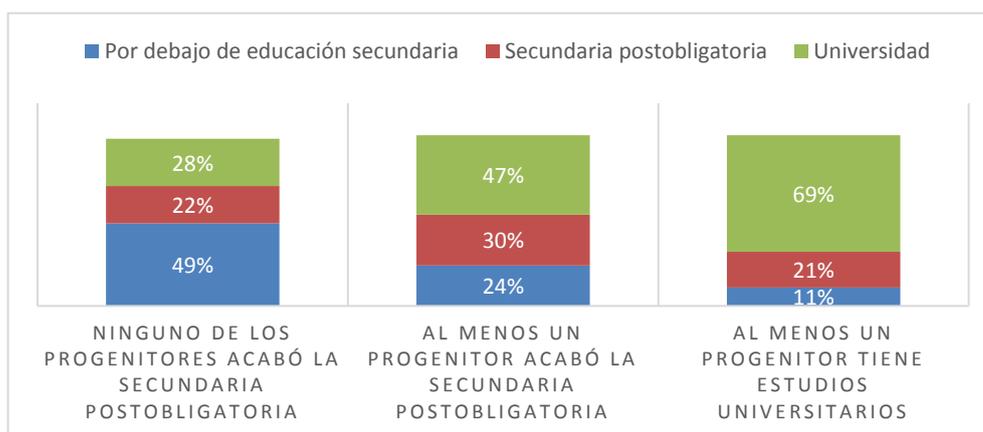
Figura 5. AEP por Comunidad Autónoma



Fuente: EPA, 2016

A modo de colofón de esta aproximación a las desigualdades educativas, es interesante saber hasta qué punto la AEP condiciona la herencia intergeneracional del nivel educativo y, con ello, la movilidad social. Tal y como recoge la figura 6, 1 de cada 2 niños y niñas con progenitores sin secundaria postobligatoria dejan la educación sin esta titulación. Hay prácticamente el doble de posibilidades de no acabar la secundaria post-secundaria que de hacerlo si se vive en un hogar donde el padre y la madre no han titulado en este nivel educativo.

Figura 6. Nivel educativo conseguido según nivel de estudio de los progenitores

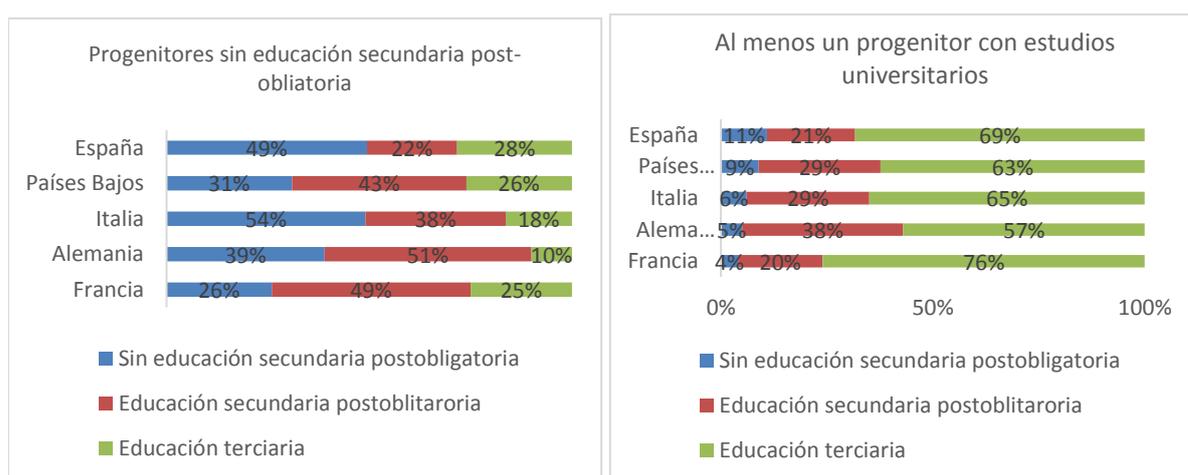


Fuente: OCDE, 2012.

Si se compara con otro grupo hay 2,5 veces más probabilidades de ir a la universidad si al menos un progenitor alcanzó este nivel educativo que si no acabaron la secundaria post-obligatoria.

La condicionalidad del nivel educativo alcanzado al que alcanzaron los progenitores es una constante global. Sin embargo, para saber cuánto de determinante es esta condición en el caso concreto de España habrá que compararlo con otros países. En este caso, la base de datos de la OCDE no permite obtener la media del conjunto de países miembro, así que en la figura 7 comparamos con una selección de países de nuestro entorno. El resultado es que en España la no titulación en secundaria post-obligatoria se hereda 18 puntos porcentuales más que en Países Bajos y 10 más que en Alemania. Si lo comparamos con Francia, las posibilidades de no acabar este ciclo educativo si tus progenitores no lo hicieron se duplica.

Figura 7. Nivel educativo conseguido según nivel de estudio de los progenitores



Fuente: OECD, 2012

1.2. Desigualdades en habilidades básicas

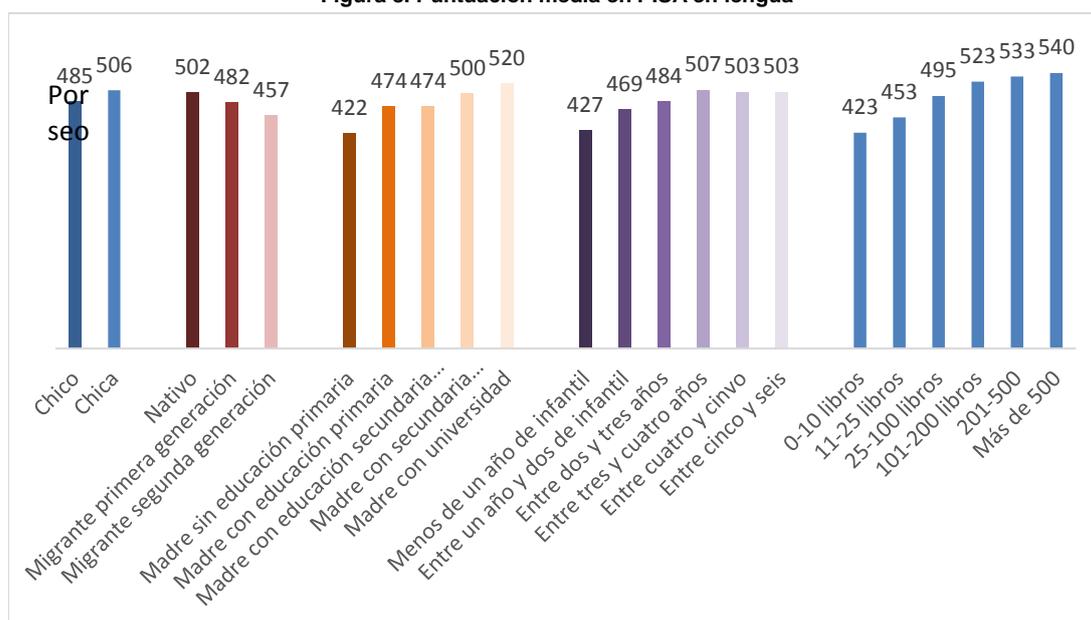
Hasta ahora hemos visto las desigualdades más relevantes en cuanto a titulación; ahora recogemos las que tienen que ver con las habilidades o conocimientos adquiridos, empezando por desagregar el indicador internacional de referencia, los resultados del examen PISA de la ODCE

Dominio **Educación y aprendizaje**.

en matemáticas y lengua a la edad de 15 años. En la figura 8 aparecen las puntuaciones medias en lengua desagregadas por sexo, origen, número de años durante los que ha cursado educación infantil, nivel de estudios de la madre y número de libros en el hogar; estos dos últimos empleados como indicador proxy del nivel socio-económico de la familia. Para comprender la magnitud de las diferencias, hay que saber que la puntuación, la media española fue en 2015 de 496 para lengua y la media OCDE es 500.

En cada una de las desagregaciones se observan desigualdades más o menos acuciadas, siendo las desigualdades por **nivel cultural** (117 puntos de diferencia según el número de libros del hogar y 98 según el nivel cultural de la madre) y **por número de años de escolarización en educación infantil** (76 puntos de diferencia entre aquellos niños y niñas que han cursado menos de un año de educación infantil y aquellos que han cursado entre 5 y 6 años) las más relevantes a la hora de maximizar las capacidades adquiridas a los 15 años. Dada la significancia de estas diferencias, relacionamos, más adelante, la participación en educación infantil de primer ciclo por nivel de renta. (figura 9).

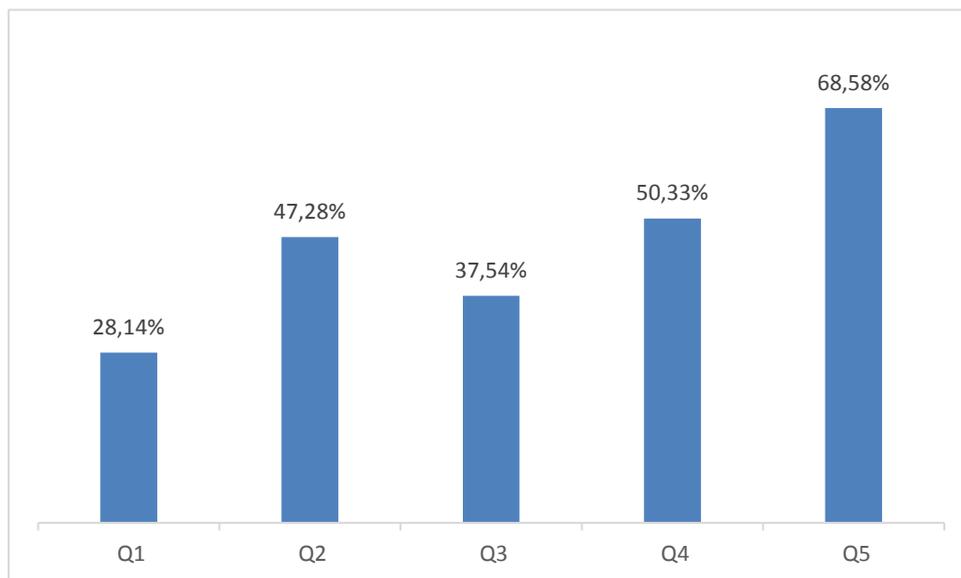
Figura 8. Puntuación media en PISA en lengua



Fuente: Pisa 2015, OCDE.

Retomando la tasa de escolarización en educación infantil y su impacto en el nivel de habilidades básicas a los 15 años, con la figura 9 tratamos de responder a la pregunta de quién se escolariza y quién no en un ciclo no obligatorio y no universal, que tiene tanto impacto en niños y niñas. Desagregando la tasa de escolarización por quintil de renta, resulta que mientras que prácticamente 7 de cada 10 niños y niñas del 20% más rico están escolarizados de los 0 a los 3 años, en el caso del 20% más pobre no se llega a los 3 de cada 10.

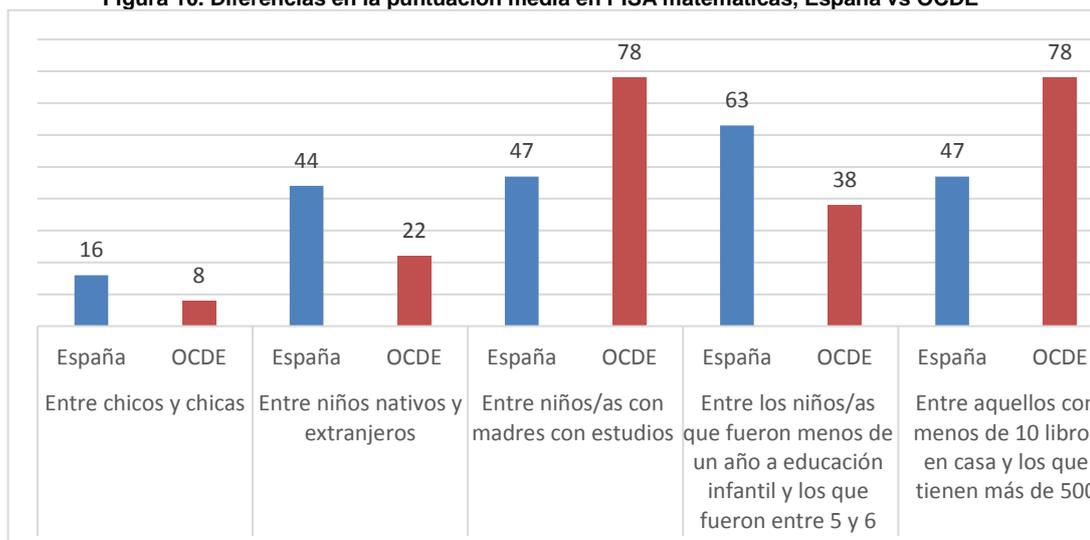
Figura 9. Porcentaje de niños y niñas escolarizados en primer ciclo de educación infantil por quintil de renta



Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida, INE, 2016

Para valorar las diferencias en habilidades adquiridas y no sólo describirlas, las comparamos con las desigualdades existentes en otros países de nuestro entorno. En la figura 10, comparamos las diferencias medias en el examen PISA de matemáticas en España con la media OCDE. Observando qué desagregaciones son más desiguales en España, vemos que, a pesar de que no sea una desigualdad muy significativa, las diferencias por **sexo** en las puntuaciones son más acuciadas en España que en la OCDE, lo que denota que nuestro sistema educativo (entendido desde un punto de vista amplio e incluyendo normas sociales) limita en menor medida la segregación hombres-matemáticas, mujeres-lengua, que tiene consecuencias posteriores en la segregación laboral por sexos.

Figura 10. Diferencias en la puntuación media en PISA matemáticas, España vs OCDE



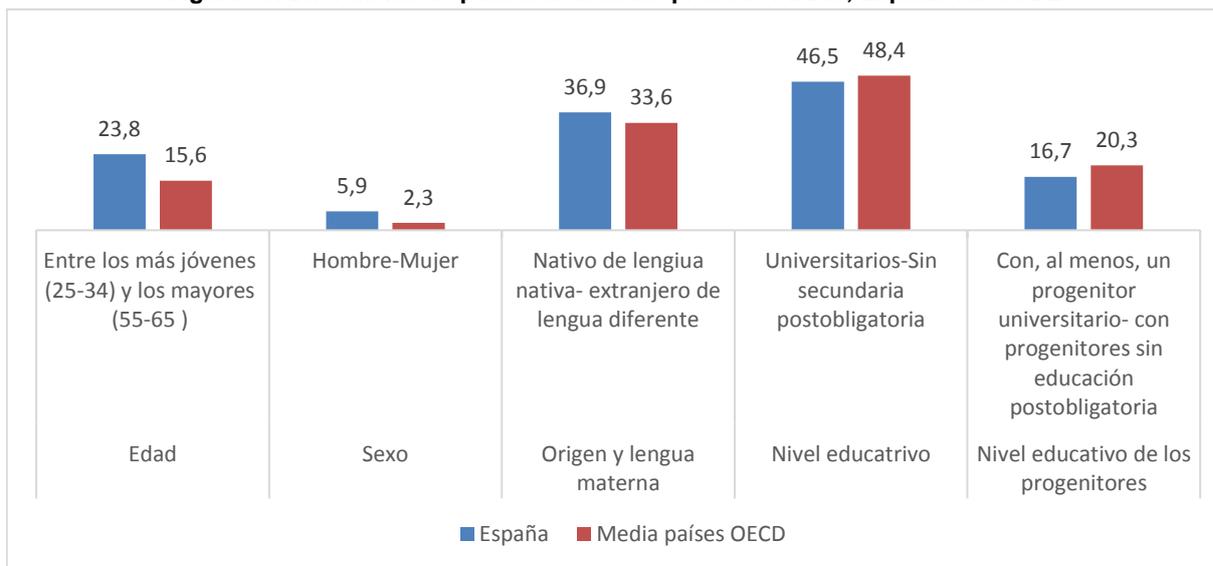
Fuente: Pisa 2015, OCDE.

También somos más desiguales que el resto de países de la OCDE en cuanto a cómo determinan los resultados obtenidos el origen de los niños y niñas, y el número de años de escolarización en

educación infantil. Sin embargo, en el nivel socio-cultural paradójicamente salimos mejor parados que la media OCDE a pesar de que ya hemos visto que es el factor más significativo a la hora de analizar desigualdades en PISA en España.

Hasta ahora hemos detallado las desigualdades que deberían ser matizadas por el sistema educativo, pero, ¿qué pasa con ellas una vez abandonada la escuela, hay algún otro mecanismo que nivele las desigualdades en habilidades básicas en la época adulta? El examen PIAAC es el equivalente a las pruebas PISA para medir las capacidades en adultos, y los resultados arrojan diferencias varias, siendo las más significativas las derivadas por el nivel educativo alcanzado (46,5 puntos de diferencia). Dada la relevante inequidad existente en quién se titula y quién no en educación secundaria post-obligatoria (figura 11), esta desigualdad es muy significativa de una de las principales inequidades del sistema educativo español y que veremos más adelante:

Figura 11. Diferencias de puntuación en las pruebas PIAAC, España vs. OCDE



Fuente: PIAAC, 2016.

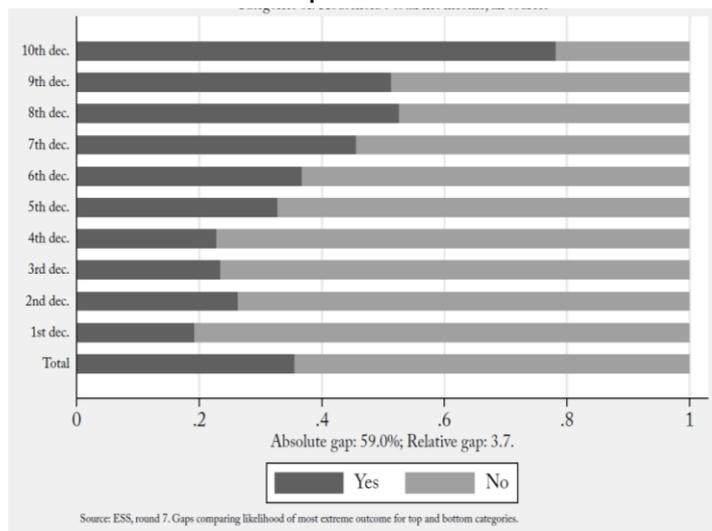
los que abandona la escuela son desproporcionalmente de renta baja y, tal y como se ve en el PIAAC, sus capacidades quedan limitadas de por vida.

También se incluyen las diferencias en las puntuaciones en el PIAAC para la media de la OCDE. España es más desigual en las desagregaciones por edad y sexo, pero hay que recordar que la expansión de educación secundaria en España hasta la universalización del acceso ocurrió en la década de los 80, algo de lo que no se beneficiaron muchos de los comprendidos en la columna de edades 55-65, especialmente las mujeres; que han tardado más en alcanzar –y superar– a los hombres en cuanto a logro educativo.

1.3. Desigualdades en la participación en educación durante toda la vida

Las diferencias en la participación en educación a lo largo del ciclo de la vida explican en parte esta falta de compensación de las desigualdades en habilidades medidas por PIAAC y ocasionadas por el logro educativo alcanzado. En la figura 12 se recoge la participación en cursos o conferencias en los últimos 12 meses por nivel de renta. Aquellos del 10% más rico participan en este tipo de actividades formativas, 3,7 veces más que los del 10% más pobre. El AEP se concentra en niveles económicos bajos donde, además, las probabilidades de formarse posteriormente se reducen considerablemente.

Figura 12. Participación en cursos y conferencias en los últimos 12 meses por nivel de renta

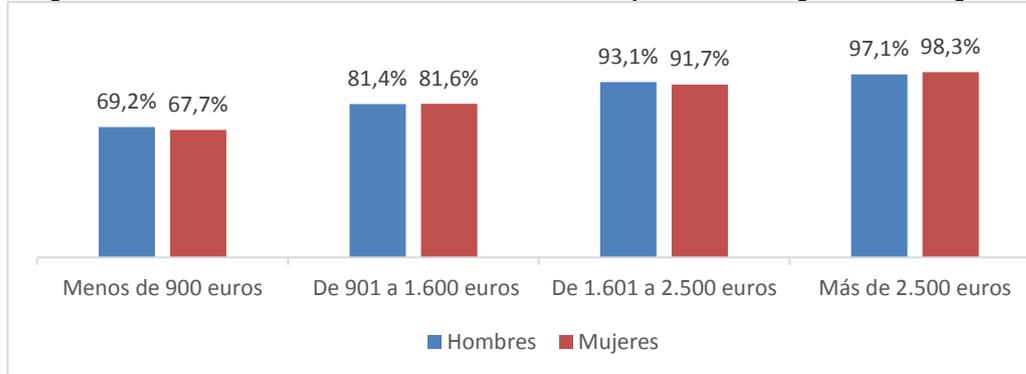


Fuente: ESS, ronda 7, 2014

1.4. Uso de internet

Una forma de compensar la menor participación en cursos y conferencias, podría ser a través del acceso y uso de internet, herramienta fundamental para el acceso a información. La encuesta sobre Equipamiento y uso de tecnologías de Información y Comunicación en los hogares desagrega el uso de internet por el nivel de ingresos del hogar. El resultado es que, en los hogares con ingresos superiores a los 2.500 euros al mes, se usa internet un 50% más que los hogares donde se gana menos de 900 euros.

Figura 13. Uso de internet en los últimos tres meses por nivel de ingresos del hogar



Fuente: Encuesta sobre Equipamiento y uso de tecnologías de Información y Comunicación en los hogares, INE, 2017.

Más allá del uso o no, la calidad del mismo, determinada por las distintas habilidades de los individuos en el uso de las nuevas tecnologías, es muy relevante. Lamentablemente el módulo de la prueba PIAAC de habilidades con nuevas tecnologías no está disponible para España.

CAUSAS

Largo y tendido se ha escrito sobre las causas que están detrás de las inequidades en la capacidad de aprendizaje de las personas y del sistema educativo español; de cara a sintetizarlas para facilitar la priorización de soluciones, y aplicando el marco conceptual de desigualdades LSE-Oxfam, listamos y explicamos las distintas causas, citando distintas fuentes bibliográficas.

1. **Acceso y disfrute inequitativo de educación de calidad:** tal y como muestran los datos son diferencias socioculturales y económicas las que marcan un disfrute diferenciado de la educación. A continuación, explicamos distintos factores que estarían detrás de esta desigualdad.
 - a. **Desvinculación escolar diferenciada:** la desvinculación escolar es el proceso cognitivo, conductual y emocional por el que un niño o niña se va alejando progresivamente de la escuela hasta abandonarla. En él intervienen factores relacionados con la familia, las relaciones en el aula, el sistema educativo, la propia escuela, la personalidad y habilidades del niño o niña o la sociedad y el sistema económico, incidiendo más en unos menores de edad que en otros.
 - i. En lo referente al sistema económico, un tejido productivo caracterizado por la demanda de una gran cantidad de trabajadores de baja cualificación en sectores de poco valor añadido (turismo, hostelería, construcción, etc.) lleva a, junto con otros factores, incidir en la desvinculación de niños y niñas de hogares con menos ingresos o con menos nivel cultural.³ Algo que marcaría las desigualdades en AEP por comunidad autónoma, ya que el peso de un sector económico u otro varía mucho entre territorios.
 - ii. La relación de los progenitores y la familia con el sistema educativo, su involucración o no en la escuela, las expectativas que tienen de que el esfuerzo del menor de edad concluya en mejores oportunidades de futuro o su no-identificación con los referentes culturales que priman en la escuela incide también en una menor vinculación de niños o niñas.⁴
 - iii. En cuanto a problemas del sistema educativo que inciden en la desvinculación, un curriculum muy rígido y academicista aleja a niños y niñas con referentes culturales familiares distintos de esos conocimientos. **La atención a la diversidad queda condicionada por esta rigidez⁵ y por la falta crónica de recursos.** La atención a las dificultades centrada en un uso abusivo de la repetición lleva igualmente a intensificar la desvinculación de niños y niñas. La repetición, que incide injustamente sobre menores de edad de menor ingreso independientemente de su nivel de capacidades –tal y como demuestra PISA⁶– les aleja más de la escuela y les acerca al abandono.⁷
 - b. En relación al acceso inequitativo y tal y como hemos visto anteriormente, **el uso del primer ciclo de educación infantil** más por unos que por otros, incide en mejores resultados de algunos niños y niñas. Mientras que el segundo ciclo de infantil, aquel que va de 4 a 6 está prácticamente universalizado en España, la educación 0 a 3 es, tras la universidad, el ciclo educativo más caro en nuestro país.⁸ La falta de oferta pública y plazas para todos y todas, especialmente en las zonas urbanas con más demanda, así como la insuficiencia de programas de tarificación social que puedan compensar los costes, incide en problemas de acceso para determinadas familias. Esto se intensifica por determinados criterios de acceso que priorizan las necesidades de conciliación familiar de hogares en los que madre y padre trabajan, a los beneficios que podrían obtener de este ciclo educativo niños y niñas de familias en las que uno de los progenitores no esté empleado.^{9,10}

- i. Por último, la falta de una regulación que homogenice la calidad y estándares de este ciclo incide también en inequidad educativa.
- c. **Sistema de becas inequitativo:** la escasa inversión en becas, una de las líneas presupuestarias que más recorte ha sufrido desde 2008, y el propio diseño del sistema que hace que más recursos vayan a familias de más renta¹¹, inciden en inequidades en el acceso a una herramienta cuyo principal fin debería ser lo contrario. En primer lugar, gran parte de los recursos se destinan a ciclos educativos con menos presencia de niños y niñas de hogares de menor renta (universidad), frente a otras vías educativas donde priman hogares de rentas más modestas (formación profesional). Por otro lado, no existen becas o ayudas para retomar al sistema educativo a niños y niñas desvinculados o en proceso de desvinculación: los niños y niñas que han repetido no pueden acceder a becas, tampoco aquellos que no tengan ciudadanía española, ni hay becas salario para compensar el coste oportunidad de seguir estudiando a partir de los 16.¹²
 - i. La centralización del sistema lleva a que los umbrales de acceso se establezcan con las medias nacionales, castigando a familias de comunidades autónomas más ricas pero que, igualmente, tienen dificultades. La burocracia asociada a las solicitudes tampoco ayuda a determinados hogares.¹³
- d. El disfrute de una calidad diferenciada en España está marcado por la **segregación escolar, por un lado, la ocasionada por la propia segregación urbana y, por otro y con más incidencia, la que se da entre colegios.**¹⁴ Esto lleva a que niños y niñas con más diversidad (de origen inmigrante, con necesidades especiales, de renta baja...) acaben concentrados en determinados colegios, existiendo segregación tanto entre colegios públicos, como, a nivel general, entre la red concertada vs. la pública. La homogenización de las escuelas evita el “efecto pares”, que es la mejora de los resultados académicos de niños y niñas derivada de compartir clase con menores de edad distintos a ellos y con menos dificultades. La existencia de la doble financiación diferencia de la escuela pública y la concertada, determinados criterios de acceso que pueden ser usados por las escuelas para directamente seleccionar niños y niñas, los costes (ilegales) de la escuela concertada y la desigualdad de oportunidades en el ejercicio de la libre elección de escuela por familias con menores recursos (tiempo, conocimientos, interés, dinero, etc.) incide en la segregación.¹⁵ Sin mecanismos correctores, la total libertad de elección intensifica la segregación.¹⁶
- e. **Estratificación temprana:** mientras antes se separen las vías educativas de niños y niñas, más se tenderá a que aquellos de familias con menos recursos económicos o culturales se concentren en vías de menor valor y opciones de futuro, mientras que niños y niñas ricos coparan las universidades.¹⁷ Por ello la comprehensividad curricular es fundamental y en el caso español está limitada por varios factores. Una de ellos es la derivación de niños y niñas con dificultades a grupos de apoyo separados del resto de la clase.¹⁸ Aunque los desdobles pueden darse con buena intención, son el resultado de la falta de los recursos necesarios para contar con una atención a la diversidad inclusiva. El otro es la derivación de niños y niñas con dificultades para acabar la secundaria a la formación profesional básica. A pesar de que la estratificación temprana prevista por la LOMCE era mucho mayor (reválidas que cerraban ciclo y eran necesarias para la obtención del título, o la selección de la vía educativa antes de terminar la educación obligatoria), la preeminencia de la FP básica no entendida como una escuela de segunda oportunidad abre la puerta, según distintos autores, a que se use como vía de escape y estratificación a falta de recursos suficientes para garantizar una educación comprehensiva, inclusiva pero individualizada.¹⁹

- f. **Inequidad en el acceso a actividades extraescolares:** la sociedad del conocimiento del siglo XXI demanda competencias y habilidades que muchas veces se adquieren fuera del aula. ²⁰ En este sentido las actividades extraescolares son espacios privilegiados para adquirir habilidades de liderazgo, trabajo en equipo o cooperación. El coste de las mismas aleja a familias de estas oportunidades, pero, además, la organización de la oferta a través de las AMPAS en muchas escuelas niños y niñas en colegios con AMPAS con más capacidades, motivación y recursos accedan más a actividades extraescolares que aquellos en escuelas con AMPAS peor organizados (madres y padres menos involucrados). ²¹
- g. **Inequidad en el disfrute del horario escolar:** a pesar de todas las debilidades hasta aquí presentadas dificultan lograr un mayor efecto igualador de niños y niñas con distinto origen, la escuela sigue teniendo un gran potencial homogenizador. Por lo tanto, que se extienda el uso de horarios escolares que hacen que niños y niñas pasen gran parte de su tiempo fuera de la escuela limita este potencial. La jornada intensiva lleva a unos niños y niñas a pasar las tardes en sus casas frente a la televisión y sin la compañía de adultos con capacidades y tiempo para involucrarse en su formación; y a otros en actividades diversas que intensificarán sus capacidades futuras.²² Además de la jornada intensiva, la necesidad de hacer deberes en casa también genera inequidad: niños y niñas de más renta acceden a clases de apoyo o son ayudados por padres y madres con más nivel educativo.²³

2. Acceso y disfrute inequitativo a formación profesional, técnica y prácticas:

- a. En la educación secundaria postobligatoria se reproduce la desigualdad social; mientras que chicos y chicas de origen socioeconómico más bajo se concentran en la formación profesional, aquellos de quintiles de renta más altos o familias con mayor nivel cultural se decantan por el bachillerato como vía de entrada a la universidad. Esta diferencia en el acceso también está presente en el disfrute ya que la tasa de graduación del bachillerato es mucho más alta que la de la formación profesional. Las razones de la baja graduación son la poca calidad y nivel de insatisfacción de los estudiantes, o la falta de becas que cubran el coste oportunidad de permanecer estudiando. Además, la oferta de plazas de ciclos superiores de formación profesional y difiere mucho de territorio a territorio. ²⁴

En cuanto al acceso y disfrute de vías de segunda oportunidad, es decir, aquellas que se establecen para rescatar a chicos y chicas que han dejado los estudios, las escuelas segunda oportunidad que siguen las recomendaciones de la UE para cumplir efectivamente su cometido, son escasas y no tienen reconocimiento público. ²⁵

- b. En cuanto al acceso a prácticas profesionales que sean la puerta para un trabajo remunerado, e igual que veremos en el dominio 4 en lo referente a trabajo, estrategias de cierre social²⁶ en contextos donde aumenta la desigualdad alejan a jóvenes de origen socioeconómico bajo de oportunidades de ascenso social.²⁷ Por otro lado, el hecho de que muchas prácticas sean gratuitas, limita su disfrute a quien se lo puede permitir.

- 3. **Acceso inequitativo a educación adulta:** para garantizar que personas de perfiles socioeconómicos bajos pudieran acceder a formación de calidad, debería existir la suficiente oferta fuera del mercado y trabajarse en las barreras que limitan el acceso de estos grupos. La limitada inversión en políticas activas de empleo frente a programas pasivos no facilita el acceso a formación de adultos²⁸, y, en cuanto a las personas empleadas y a pesar del reconocimiento del derecho de formación continua de los trabajadores, las empresas pequeñas tienen menos capacidad y recursos para garantizar el acceso a formación continua a sus empleados.²⁹ En sectores donde se demanda mayoritariamente empleados sin cualificación, el acceso a formación que permita el reciclaje profesional es más limitado.

RECOMENDACIONES

1. **Aumento de la inversión:** El presupuesto educativo en España es considerablemente inferior que la media europea (la inversión europea media estaba en el 5,11% del PIB en 2014 frente al 4,15% español), sin embargo, una mayor inversión está asociada con una mayor equidad educativa.
2. **Fomento de sectores económicos que demanden mano de obra más cualificada:** incentivando la permanencia en la escuela de niños y niñas de hogares de renta baja, garantizando una mayor movilidad intergeneracional.
3. **Atención a la diversidad en una escuela comprensiva pero individualizada:** Una mayor inversión debería reflejarse en un sistema capaz de articular una educación inclusiva e individualizada, con un currículum que permita la adaptación del su contenido, la pedagogía y la evaluación. Más medios y profesores con clases más pequeñas y un currículum revistado que priorice competencias a contenidos académicos, en el marco de una nueva legislación educativa.
4. **Universalización 0-3:** Tal y cómo hemos descrito hasta este momento, la participación en la educación 0-3 está fuertemente marcada por el nivel socioeconómico de las familias y, al mismo tiempo, tiene un gran impacto igualador. Habría, por tanto, que articular un ambicioso esfuerzo por parte de las CC.AA. y del Gobierno central para movilizar fondos suficientes con los que garantizar plazas asequibles para todos y todas, estandarizar la calidad del ciclo y revisar los criterios de acceso.
5. **Lucha contra la segregación escolar:** a pesar de ser un fenómeno que se vive con mayor intensidad en unos territorios que en otros, se observa una tendencia general al alza y puede ser revertido a través de una decidida voluntad política que acabe con el cobro de tasas ilegales en las escuelas concertadas y supedite la libertad de elección del centro al derecho de los niños y niñas a recibir una educación en igualdad de condiciones. Distintas opciones de planificación educativa (zonificación, asignación de plazas, financiación condicionada a objetivos de resultados en equidad...) han demostrado capacidad limitar la segregación.
6. **Reforma sistema de becas,** teniendo en cuenta el gran desafío que presenta el abandono educativo prematuro en determinados niveles de renta, diseñar un sistema de becas dirigido a reducir el mismo es una prioridad. Habría que aumentar los fondos disponibles, definir nuevas modalidades para ciclos educativos con una mayor presencia de niños y niñas de renta baja, cambiar los criterios de acceso o simplificar formularios y solicitudes.

SOBRE LOS AUTORES

Liliana Marcos (Granada, 1981) es licenciada en periodismo y antropología y experta en evaluación de políticas públicas. Ha trabajado como investigadora social, asesora en políticas públicas y experta en incidencia tanto en organizaciones no gubernamentales, como en agencias de Naciones Unidas. Actualmente es responsable de políticas públicas y desigualdad en Oxfam Intermón.

BIBLIOGRAFÍA

- ¹ Eurostat, 2016. AEP en España 19%, media europea 10%.
- ² Unicef (2017), Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención.
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Factores_de_exclusion_educativa_en_espana.pdf
- ³ SAVE THE CHILDREN, (2016), Necesita Mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás
- ⁴ 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).
- ⁵ TIANA, A. (2015) “La educación: retos y propuestas” Informe España 2015. Madrid: Fundación Encuentro
- ⁶ OCDE (2014a) Are disadvantaged students more likely to repeat grades? PISA in Focus, nº 43. Paris: OCDE Publishing.
- ⁷ MARQUEZ, J, (2017, 5 de septiembre), ¿Por qué la repetición puede ser injusta?, Politikon
- ⁸ PÉREZ, F. y URIEL, E. (dir) (2016) Cuentas de la Educación en España 2000-2013. Recursos, gestos y resultados. Fundación BBVA e IVIE.
- ⁹ SAVE THE CHILDREN (2016), Necesita Mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás
- ¹⁰ 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.
- ¹¹ CALERO y GIZ (2013), La incidencia distributiva del gasto público en educación y sanidad en España
- ¹² CELORRIO. X (2015) Les beques a examen. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- ¹³ Ibid.
- ¹⁴ 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.
- ¹⁵ Lucas Gortazar y Jesús Rogero, (2016, 20 de septiembre), El elefante en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid. Politikon
- ¹⁶ OECD (2008). Ten steps to equity in Education. OCDE Policy Brief. París: OECD
- ¹⁷ Lucas Gortazar, (2015, 23 de abril), Segregación escolar o el dilema de las clases medias
- ¹⁸ ESCUDERO, 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.
- ¹⁹ Juan Miguel Vaquero, (2014, 25 de julio), Formación Profesional Básica: ¿nuevo itinerario de "segregación temprana"? http://www.eldiario.es/andalucia/Formacion-Profesional-Basica-itinerario-torpes_0_277173304.html
- ²⁰ Trilla, J. (2012) “Los discursos de la educación en el tiempo libre”. Educación Social, 50, pp. 30-44.
- ²¹ 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.
- ²² MARÍA JESÚS IBÁÑEZ, (2014, 10 de mayo), La jornada intensiva lesiona la equidad por un ahorro mínimo.
- ²³ MARÍA JESÚS IBÁÑEZ (2015, 19 de febrero), La OCDE avisa de que los deberes alimentan la desigualdad escolar
- ²⁴ 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.
- ²⁵ ABARINI y BONAL (dir.) (2016), Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás.
- ²⁶ Aquellas que permiten repartir recursos escasos entre iguales, excluyendo a otros (ejemplo: denostación de características culturales, nepotismo, redes sociales cerradas entorno a instituciones o prácticas culturales...).
- ²⁷ Marqués Perales, Ildefonso. (2015): *La movilidad social en España*, Madrid: La Catarata.
- ²⁸ Sara de la Rica (2015), POLÍTICAS ACTIVAS DE EMPLEO: UNA PANORÁMICA
- ²⁹ ISMAEL LABRADOR, (2011/ 3 DE ENERO), Más de un millón de empresas desaprovecha la formación bonificada

Informes de Investigación de Oxfam Intermón

Para más información o realizar comentarios sobre este documento, póngase en contacto con msambade@oxfamintermon.org

© Oxfam Intermón marzo 2019

Esta publicación está sujeta a *copyright* pero el texto puede ser utilizado libremente para la incidencia política y campañas, así como en el ámbito de la educación y de la investigación, siempre y cuando se indique la fuente de forma completa. El titular del *copyright* solicita que cualquier uso de su obra le sea comunicado con el objeto de evaluar su impacto. La reproducción del texto en otras circunstancias, o su uso en otras publicaciones, así como en traducciones o adaptaciones, podrá hacerse después de haber obtenido permiso y puede requerir el pago de una tasa. Debe ponerse en contacto con msambade@oxfamintermon.org

OXFAM

Oxfam es una confederación internacional de 17 organizaciones que trabajan juntas en más de 90 países, como parte de un movimiento global a favor del cambio, para construir un futuro libre de la injusticia que supone la pobreza:

Oxfam Alemania (www.oxfam.de)

Oxfam Australia (www.oxfam.org.au)

Oxfam-en-Bélgica (www.oxfamsol.be)

Oxfam Canadá (www.oxfam.ca)

Oxfam Francia (www.oxfamfrance.org)

Oxfam GB (www.oxfam.org.uk)

Oxfam Hong Kong (www.oxfam.org.hk)

Oxfam India (www.oxfamindia.org)

Oxfam Intermón (www.oxfamintermon.org) Oxfam Irlanda (www.oxfamireland.org)

Oxfam Italia (www.oxfamitalia.org)

Oxfam Japón (www.oxfam.jp)

Oxfam México (www.oxfamexico.org)

Oxfam Novib (www.oxfamnovib.nl)

Oxfam Nueva Zelanda (www.oxfam.org.nz)

Oxfam Quebec (www.oxfam.qc.ca)

Para más información, escribir a cualquiera de las organizaciones o ir a www.oxfam.org

E-mail: advocacy@oxfaminternational.org

www.oxfamintermon.org