

DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE EN ANDALUCÍA

INEQUIDADES EN LA CAPACIDAD DE APRENDER, ENTENDER, RAZONAR, Y DE TENER LAS HABILIDADES NECESARIAS PARA PARTICIPAR EN LA SOCIEDAD

D. Oscar D. Marcenaro Gutiérrez¹. Universidad de Málaga

D. Luis Alejandro López Agudo². Universidad de Málaga

CONCLUSIONES PRINCIPALES.

El abandono educativo prematuro (AEP), es una característica negativa especialmente relevante en Andalucía, lo que condiciona las desigualdades en habilidades en la edad adulta y, como veremos en otros dominios, desigualdades en el acceso a empleo y en el nivel de ingresos.

En relación con la tasa de repetición como medida del éxito académico de la juventud andaluza, el sistema educativo de esta Comunidad Autónoma es muy inequitativo, puesto que el alumnado que desarrolla su vida en familias como menor nivel de estatus socioeconómico y cultural presenta una probabilidad de repetición mucho más elevada.

Igualmente, las puntuaciones estandarizadas, como medida de las competencias adquiridas por el alumnado en materias básicas como la comprensión lectora y el razonamiento matemático, son notablemente inferiores entre el alumnado que migra a Andalucía desde otros países y entre aquel cuyos progenitores tienen menores niveles de formación reglada. De ahí que se pueda afirmar que el logro educativo en Andalucía se hereda en gran medida. Esta es una cuestión clave para entender por qué la Comunidad Autónoma Andaluza, al ser una de las que presenta menor nivel del indicador de estatus socioeconómico y cultural dentro del territorio español, tiene especiales dificultades para superar la falta de movilidad intergeneracional.

En Andalucía se ha hecho un enorme esfuerzo por aumentar la tasa de escolarización antes de los tres años en los últimos años, lo que le ha permitido situarse en una situación muy favorable para superar la brecha en rendimiento educativo que nos separa de las regiones que ocupan, dentro de Europa, las mejores posiciones relativas en educación secundaria.

El acoso escolar, como elemento pernicioso para las posibilidades de progreso psicológicas y personales de la juventud andaluza, es un problema muy grave. No obstante, de la comparación de la situación al respecto de Andalucía con el resto de las Comunidades Autónomas españolas se infiere que es un elemento definitorio de las fuentes de inequidad introducidas por el sistema educativo no sólo en Andalucía.

¹ Especialista en desigualdades en el ámbito de educación, Catedrático del Departamento de Economía Aplicada (Estadística y Econometría) de la Universidad de Málaga.

² Especialista en desigualdades en el ámbito de educación, Doctor en Economía en el Departamento de Economía Aplicada (Estadística y Econometría) de la Universidad de Málaga.

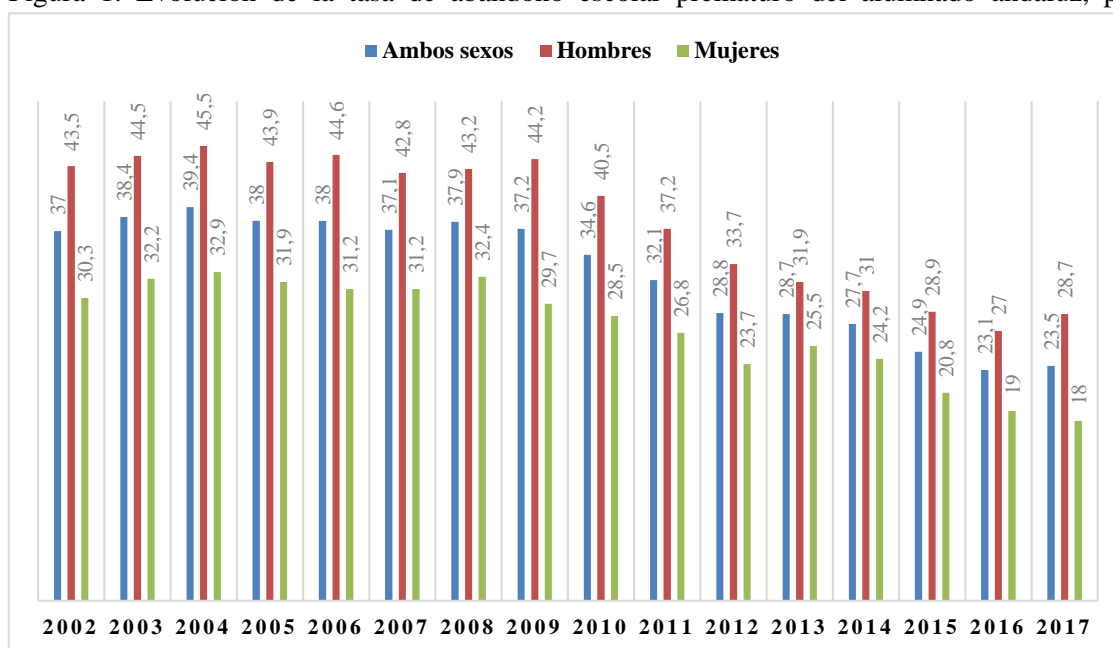
LOGROS EDUCATIVOS: EL CÍRCULO VICIOSO DE LA RENTA Y EDUCACIÓN.

Tal como se subrayó en el informe referido al conjunto de España (*Desigual 1- Igualdad de oportunidades 0. La inmovilidad social y la condena a la pobreza*) de todos los indicadores sugeridos en el marco de análisis de desigualdades LSE-Oxfam Intermón, el más pertinente para valorar las desigualdades es el relativo al **abandono educativo prematuro (AEP)**; éste es un indicador del abandono del sistema educativo antes de titular en educación secundaria post-obligatoria. Recordemos que en la Agenda 2020 se fijó como objetivo reducir este indicador al 10% para el conjunto de la UE³ y al 15% para el caso de España.

Sin embargo, la tasa de AEP para la Comunidad Autónoma andaluza, en 2017, dista mucho de converger a esa cifra, puesto que se sitúa en el 23% (según IECA, 2018), muy por encima de la media española (18,3%) y a solo cuatro puntos del nivel máximo alcanzado por las Islas Baleares⁴. En perspectiva internacional, la media de la UE fue del 10,6%, lo que permite poner de manifiesto la enorme inequidad a la que se enfrenta la población de Andalucía.

Más grave aún resulta comprobar (figura 1) que durante el tramo expansivo del ciclo económico alcanzó la cota del 39%, con una brecha entre chicas y chicos, en detrimento de estos últimos, del 13%; además esa diferencia persiste en el tiempo.

Figura 1. Evolución de la tasa de abandono escolar prematuro del alumnado andaluz, por sexo.



Fuente: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía.

Las repercusiones de ese elevado nivel de **inequidad**, medido a partir del abandono sin titulación de la educación secundaria obligatoria, tienen una translación inmediata en términos de **baja productividad del mercado laboral**. Esto puede afectar al salario de las personas y sus posibilidades de disponer de recursos económicos suficientes para tener una vida digna, además de contribuir a potenciar las tasas de

³ En concreto catorce de los países de la UE han alcanzado ya el objetivo fijado para 2020: Bélgica, Dinamarca, Irlanda, Grecia, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Austria y Eslovenia.

⁴ Conviene subrayar que esta es la comunidad autónoma con mayor peso relativo del sector de servicios de restauración, que suele ir aparejado a una alta demanda de personal con bajo nivel de cualificación formal.

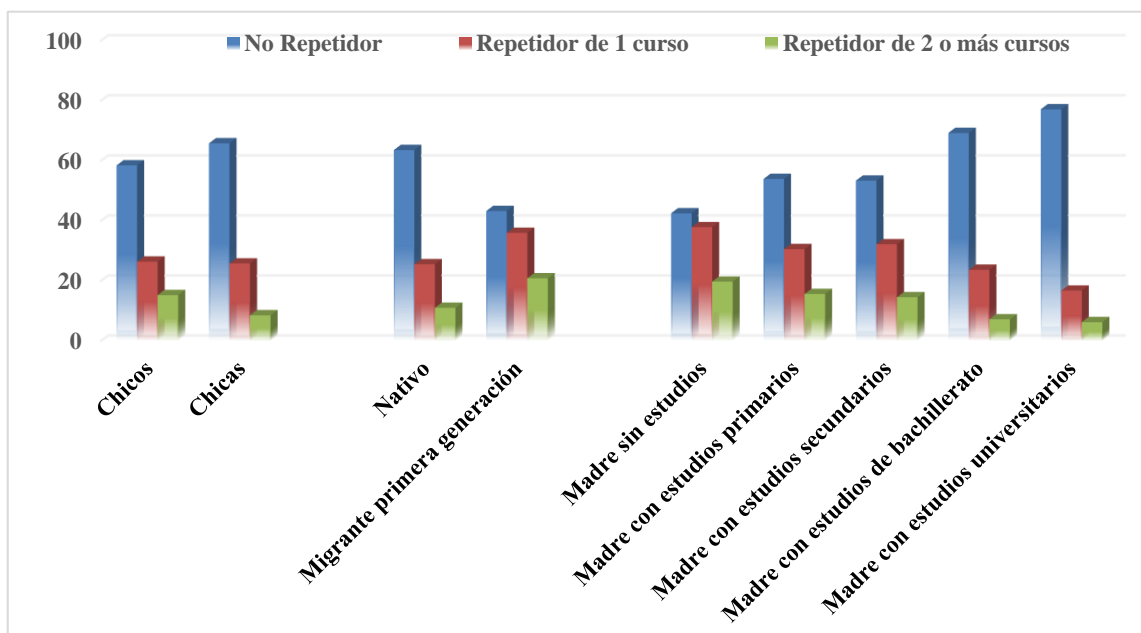
paro (Marcenaro, 2013), lo que lleva aparejado un elevado coste económico y social (Lamb y Markussen, 2010). No obstante, resulta importante poner en valor, desde otro prisma, que la conexión entre salarios y productividad cada vez es menos estrecha, como resultado de la pérdida de poder de **negociación colectiva**, especialmente en sectores dominados por mano de obra con menos formación reglada, lo que también contribuye a mermar las posibilidades de ascenso social de ese colectivo y de sus dependientes. Además, esos sectores suelen estar controlados por pequeñas empresas cuya capacidad para competir, en un mundo fuertemente globalizado, es reducida, lo que –de nuevo- redundaría en **menores salarios**. Por tanto, se convierte en un potencial freno para los niveles de bienestar tanto presentes como futuros de la población más joven.

En el caso de Andalucía, en especial, y de España, en general, en términos de inequidad debemos también hacer referencia a las **tasas de repetición e idoneidad**. La relevancia de esos indicadores se pone de manifiesto cuando se toma en consideración la barrera que suponen para el desarrollo en la formación de la juventud andaluza, tanto *per se*, como en cuanto a su alta correlación con el AEP. En concreto, la **tasa de repetición** alcanza en Andalucía (en el curso 2016/17) es del **17,7%** entre el alumnado de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) -20,8% para los chicos y 14,2% para las chicas- (MECD, 2018) frente a un 10% para el conjunto de España; la **tasa de idoneidad**⁵ -a los 15 años- se sitúa en el **61,6%** en Andalucía (MECD, 2018), cuatro puntos por debajo de la media nacional y 26% menor que la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Esas tasas de repetición resultan mayores si se utilizan los datos de PISA 2015, que elevan al 41% la tasa de repetición acumulada hasta los 15-16 años para los chicos en el curso 2014/15 (Figura 1), siempre por encima del de las chicas (34%). También se detecta una mayor probabilidad de repetición entre migrantes y, especialmente, entre los descendientes de madres sin estudios. La mayor incidencia sobre esos dos colectivos se convierte en un mecanismo de restricción de la movilidad intergeneracional que, de nuevo, contribuye a generar mayores niveles de inequidad. Por otro lado, podría caerse en la falacia de argumentar que la menor incidencia de las tasas de repetición entre las adolescentes es un mecanismo fomentado por las instituciones para la búsqueda de la igualdad real. Sin embargo, buena parte de la literatura previa (por ejemplo Dolton et al., 2009, Marcenaro et al, 2018, entre otros) sostiene que lo que subyace tras ese desequilibrio entre chicas y chicos, fomentado desde la perspectiva de la extensión de las políticas neoliberales, es la asunción por parte de ellas del rol de “buena chica” que, por otra parte, lucha por superar las barreras discriminatorias por la vía del mayor nivel de cualificación formal, en comparación con sus compañeros a los que la sociedad sitúa de forma “automática” en una posición de partida ventajosa a la hora de afrontar la inserción en el mercado laboral.

⁵ Porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso o los cursos teóricos correspondientes a su edad.

Figura 2. Proporción de alumnado de entre 15 y 16 años que cursa educación secundaria en Andalucía clasificado según haya repetido o no curso.

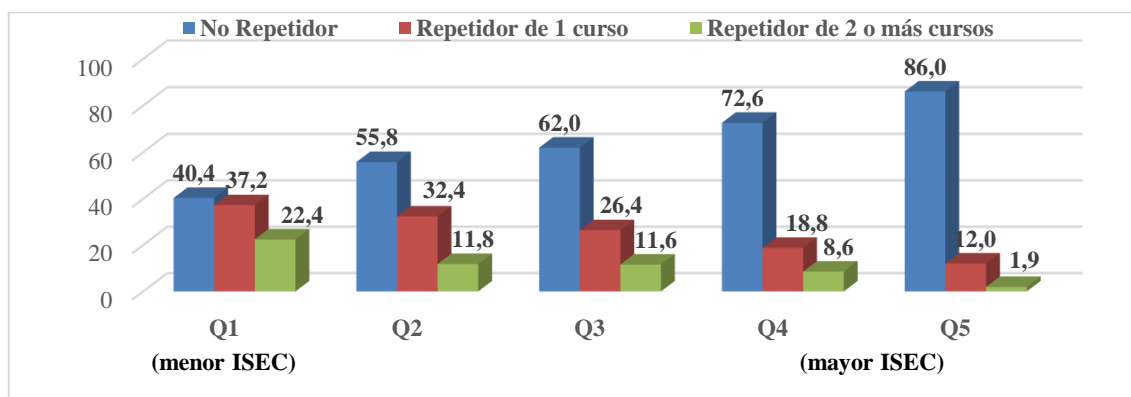


Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2015.

Desde una perspectiva más amplia, esas cifras parecen mantener una alta correlación con el **contexto socioeconómico familiar** en el que se desarrolla la vida del alumnado, puesto que aquellos estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos más desfavorecidos presentan una mayor probabilidad de repetición (Cordero et al., 2014, y Choi et al., 2018). En tal sentido es importante subrayar que el denominado **índice socio-económico y cultural (ISEC)**⁶, que sintetiza en una sola medida estandarizada información sobre el contexto social y familiar del alumnado, toma un valor de -0,51 para el alumnado de secundaria español, **muy por debajo de la media de la OCDE** (donde, fruto de la estandarización, vale “0”) – solo superior al de Rumanía, Brasil, México y Turquía– y alcanza su valor más negativo (-0,87) en el caso del alumnado residente en Andalucía (MECD, 2016). Además, **entre los y las jóvenes que repiten curso el valor medio del ISEC es aún inferior** (González-Betancor y Marcenaro, 2018). En concreto, tal como se pone de manifiesto en el Figura 2, **la probabilidad de repetición** del alumnado de 15-16 años procedente de familias clasificadas en el quintil más bajo del ISEC es **4,3 veces superior** que la de aquellos cuyos hogares se encuentran en el 20% de los más favorecidos en este índice; y lo que es más, estos últimos presentan una probabilidad casi **doce veces inferior** de repetir curso en dos o más ocasiones que los más desaventajados.

⁶ Ese indicador se ha calculado teniendo en cuenta cuatro componentes: el nivel más alto de estudios de entre padres y madres, la profesión más alta entre padres y madres, el número de libros en el domicilio familiar y el nivel de recursos domésticos. Los tres primeros componentes son variables simples que se obtienen directamente de las respuestas a los cuestionarios de contexto y solo requieren una sencilla codificación. El cuarto componente, recursos domésticos, se construye a partir de cinco variables, obtenidas a su vez de determinadas repuestas a los cuestionarios de contexto sobre recursos y posesiones del hogar del estudiante. Por tanto, el ISEC resume diversa información sobre el contexto social y familiar del alumnado.

Figura 3. Proporción de alumnado de educación secundaria en Andalucía clasificado según haya repetido o no curso y cuartil del indicador de estatus socioeconómico y cultural.



Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2015.

Otro aspecto que resulta singular, en el marco del sistema educativo andaluz, se refiere a la alta dispersión⁷ -distancia- entre los resultados académicos observados para el alumnado situado en ambos extremos de la distribución de puntuaciones del alumnado de secundaria que participó en el *Programme for International Student Assessment* -PISA- 2015.

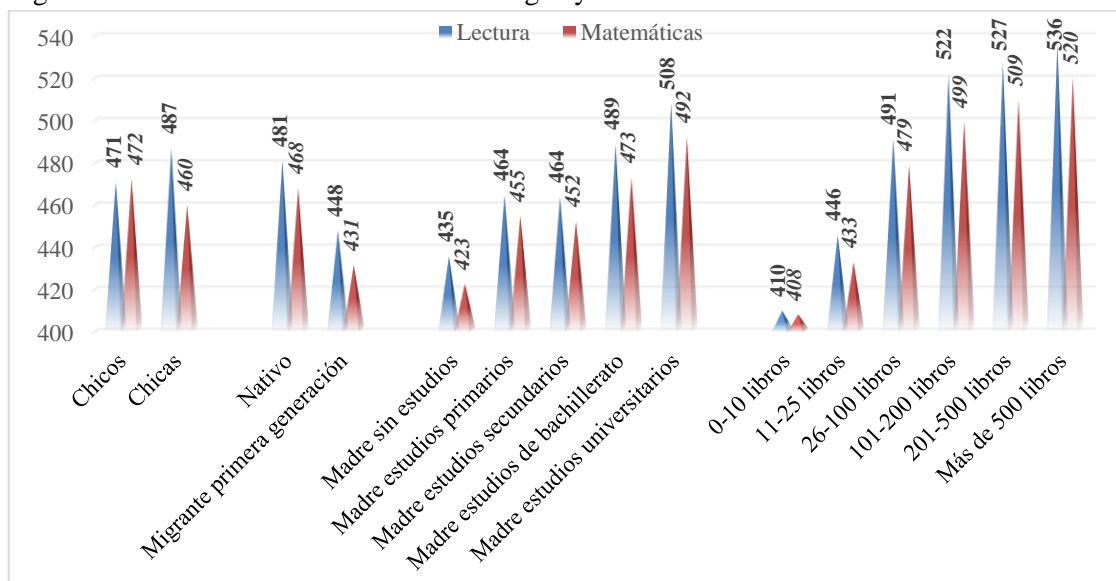
DESIGUALDADES EN COMPETENCIAS BÁSICAS: ¿LENGUA DE CHICAS Y MATEMÁTICAS DE CHICOS?

Partiendo de la realidad esbozada, en la figura 3 se muestran los valores medios en dos competencias clave (lectura y razonamiento matemático) de las puntuaciones obtenidas por el alumnado de entre 15 y 16 años, evaluado en PISA, diferenciando en función del sexo del alumnado, su origen, nivel de estudios de la madre y número de libros en el hogar. Para interpretar con mayor precisión las cifras aportadas se debe tener en cuenta que la media de puntuaciones de los países de la OCDE se ha normalizado a un valor medio de 500 y una desviación estándar de 100.

Los guarismos aportados en ese gráfico no dejan lugar a dudas. Las chicas tienen mayor rendimiento en lengua castellana que los chicos y los papeles se invierten en matemáticas. Pero aún más relevante desde el punto de vista de la inequidad es la desventaja de más de 30 puntos (equivalentes aproximadamente a más de medio año de formación reglada) que los migrantes obtienen en las pruebas estandarizadas en comparación con los nativos (en ambas competencias). Por su parte, las variables que aproximan el entorno socioeconómico y cultural en que se desarrolla la vida del alumnado exacerbaban esas diferencias, puesto que el alumnado cuya madre ha alcanzado estudios superiores puntúa, en media, más de 70 puntos (equivalente a casi dos cursos de formación) que aquel con madre sin estudios; esas diferencias superan los 110 puntos cuando comparamos hogares en el que el número de libros en el hogar supera los 500 frente a aquellos en los que no se supera la decena.

⁷ Equivalente a tres desviaciones estándar.

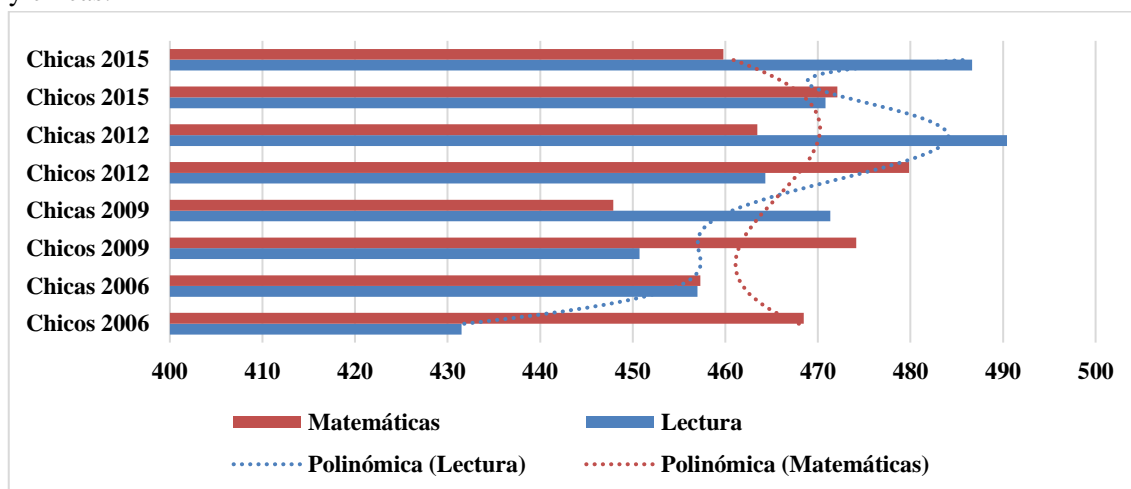
Figura 4. Puntuación media en PISA en lengua y matemáticas.



Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2015.

Las diferencias encontradas entre chicos y chicas en las dos competencias analizadas son persistentes en la última década, tal y como se muestra en la Figura 5.

Figura 5. Evolución de rendimiento académico de los estudiantes andaluces, distinguiendo entre chicos y chicas.



Fuente:

Elaboración propia a partir de PISA 2006, 2009, 2012 y 2015.

En concreto, las chicas alcanzan entre 16 y 26 puntos más en comprensión lectora y los chicos entre 12 y 26 puntos más en competencia matemática. Esas brechas son similares a las encontradas para el conjunto del territorio nacional y para el conjunto de los países de la OCDE, por tanto, en principio no deberían tener una alta repercusión en materia de segregación laboral por sexos en la incorporación de estos grupos al mercado de trabajo remunerado. No obstante, siguen existiendo en Andalucía, así como en el resto del conjunto de España, una polarización de las ramas de titulaciones cursadas por mujeres y hombres en la educación superior, con una sobrerrepresentación de los chicos en las denominadas carreras STEM⁸ (titulaciones de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas). Esta segregación se reproduce en el mercado laboral, lo que tiene consecuencias inmediatas tanto en la mejor situación

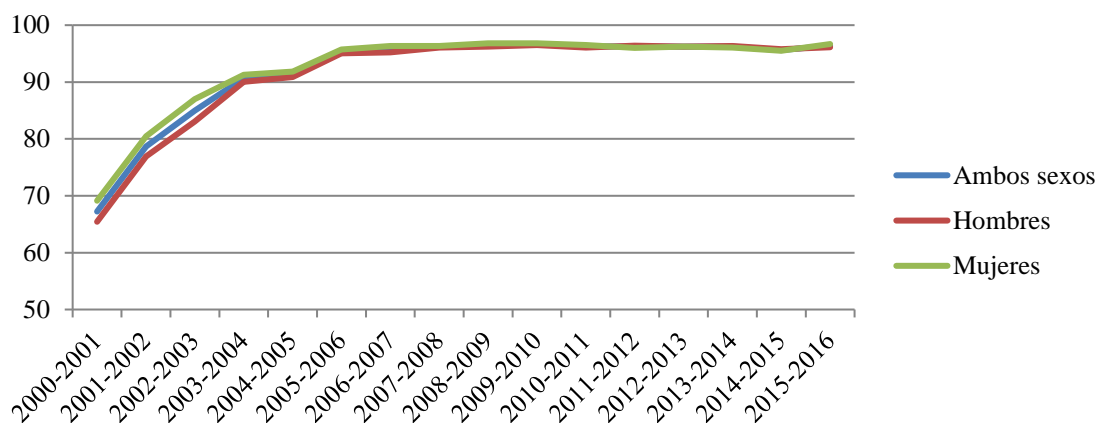
⁸ Este acrónimo inglés se refiere a las carreras de *science, technology, engineering* y *mathematics*.

relativa de los chicos en términos salariales y otras condiciones laborales, como en el acceso a profesiones claves para el desarrollo tecnológico, que es uno de los sectores que generan mayor valor añadido y que, por tanto, afectan a los ingresos de las personas que las desarrollan y, por tanto, fomentan desequilibrios tanto geográficos y otros de tipo identitario, como el género.

DESIGUALDADES EN ESCOLARIZACIÓN TEMPRANA:

Una cuestión muy relevante para entender las inequidades subyacentes en el sistema educativo es la **escolarización temprana**. La educación infantil es una etapa educativa no obligatoria en España, aunque es **gratuita en su segunda etapa**, entre los 3 y los 6 años de edad, pues se oferta a través de centros públicos y concertados. En cambio, la oferta de plazas gratuitas para la primera etapa de educación infantil se realiza a través de administraciones locales, sin llegar a cubrir la totalidad de la demanda por parte de las familias. La **escasa oferta pública** se complementa con una mayoritaria oferta privada que, al no ser gratuita, no es una opción para muchas familias, al no poder costearse dicha escolarización. De ahí que la tasa de escolarización a partir de los tres años de edad se acerque al 100% en todas las CCAA (Figuras 6 y 7, referidos a los niños y niñas de 3 y 5 años respectivamente), mientras que la tasa de escolarización antes de los tres años es muy inferior, sobre todo en las CCAA económicamente más desfavorecidas, como Canarias o Murcia (Figura 8).

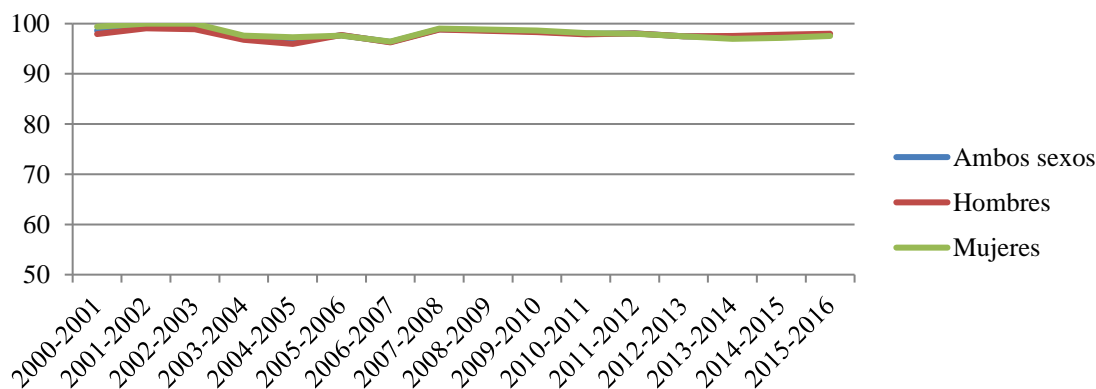
Figura 6. Tasa neta de escolarización en educación infantil de los estudiantes andaluces por sexo: alumnado de 3 años de edad.



Fuente:

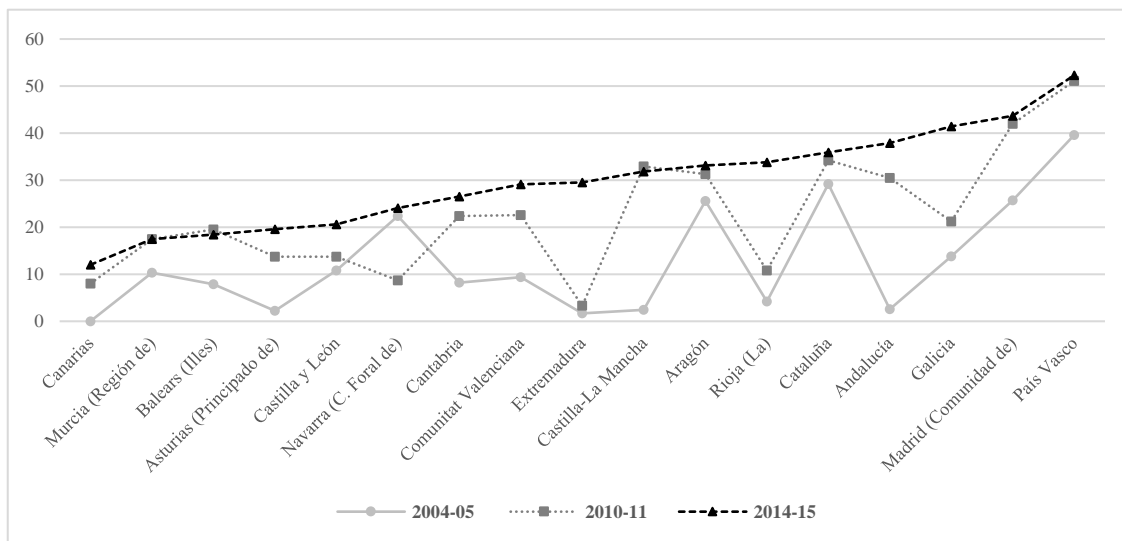
Instituto Nacional de Estadística.

Figura 7. Evolución de la tasa neta de escolarización en educación infantil de los estudiantes andaluces por sexo: alumnado de 5 años de edad.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Figura 8. Evolución de la tasa de escolarización antes de los tres años (CCAA en orden creciente respecto a datos de 2014/15).



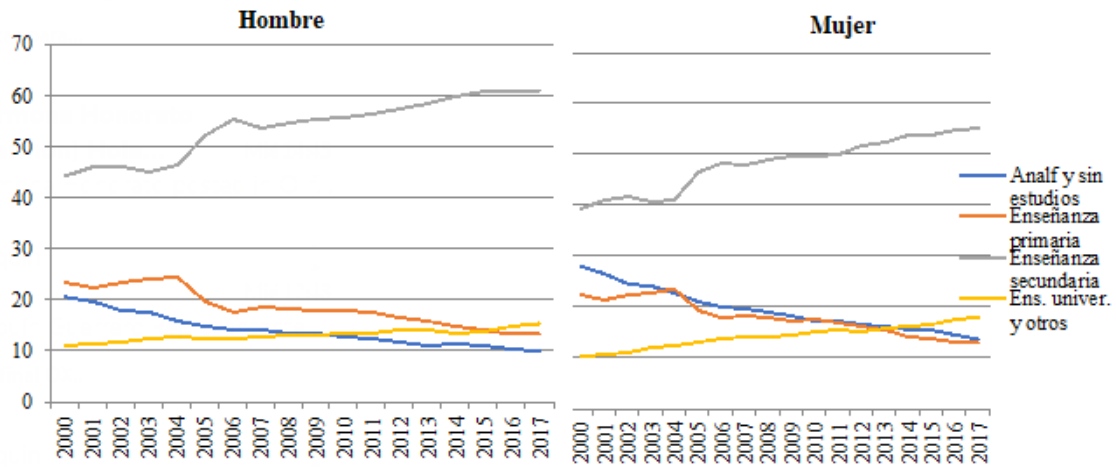
Fuente: Elaboración propia con datos de las Estadística de las Enseñanzas no universitarias (MECD).⁹

Especialmente relevante puede ser la escolarización entre los 0-2 años, pues existe un número creciente de trabajos de investigación que establecen una correlación positiva entre la escolarización en esas edades y el progreso tanto en términos académicos como profesionales futuros de la persona (González-Betancor y López-Puig, 2015; Lubotsky y Kaestner, 2016). De ahí que resulte esperanzador el aumento de escolarización que se detecta de forma generalizada durante la última década, resaltando el esfuerzo que han realizado determinadas CCAA, como por ejemplo Extremadura, Castilla-La Mancha y, especialmente, Andalucía. No obstante, pese al incremento generalizado de escolarización temprana, ésta sigue siendo todavía escasa.

Para tener una visión más amplia de las consecuencias de estas inequidades en las edades tempranas del proceso formativo de las personas pueden tener en la acumulación de capital humano en la población, es necesario representar el nivel educativo más alto que alcanza la población. Así en el caso que nos ocupa, Andalucía, se ha producido un **aumento muy sustancial de la población con estudios secundarios y universitarios** en las dos últimas décadas (Figura 9), a la par que se reducía a la mitad la proporción de personas sin estudios reglados. Igualmente, alentador es que la desventaja histórica de las mujeres, en cuanto a participación en los niveles más altos de formación reglada, se ha invertido, puesto que en el último año para el que se dispone de datos (2017), las mujeres con estudios superiores (28%) superan en casi tres puntos porcentuales a los hombres con ese nivel de formación. Por tanto, el mecanismo de lucha contra la discriminación laboral en forma de la adquisición de mayor nivel de formación reglada está, al menos sobre el papel, dando sus frutos. No obstante, para que esa mayor formación reglada se traduzca en una reducción de la inequidad, las políticas de los gobiernos centrales deben reforzar la lucha contra la discriminación y garantizar la igualdad de oportunidades, cuestiones que parecen dejadas a un lado en un contexto de políticas neoliberales altamente alentadoras de la política de mercados. En otras palabras, se debe fomentar una cultura de la igualdad real de oportunidades que las posibilidades de movilidad social no estén constreñidas a determinadas “élites” dominantes.

⁹ Datos obtenidos de EDUCAbase, en la web del Ministerio de Educación Cultura y Deportes: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>.

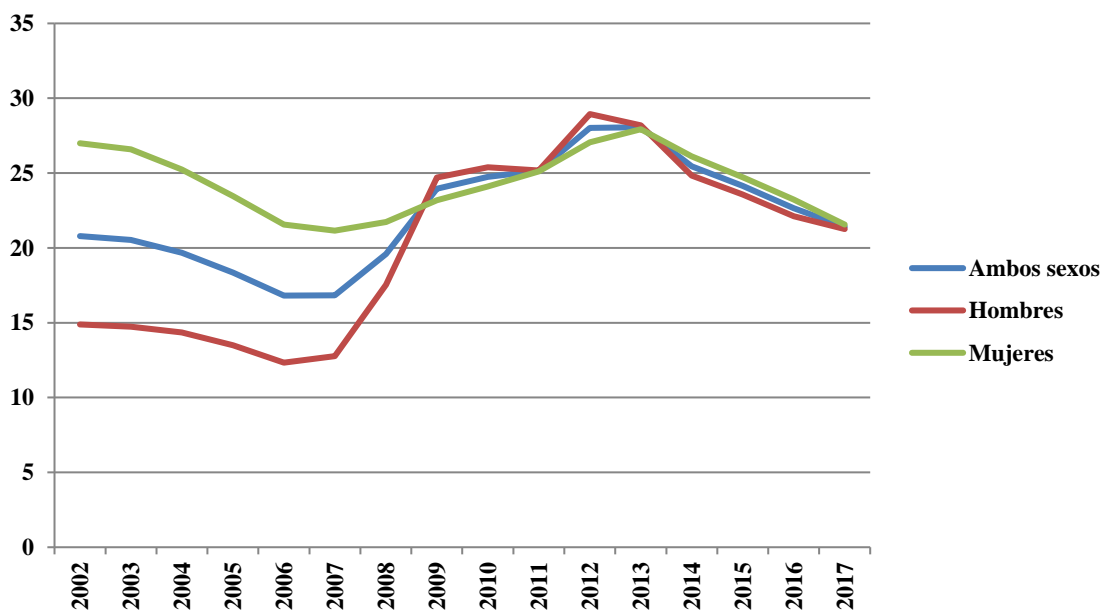
Figura 9. Porcentaje de población andaluza de 16 o más años por nivel educativo.



Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Sin duda, uno de los indicadores que mayor desasosiego genera desde la perspectiva de la inequidad es la población calificada de “nini”, es decir la **población de entre 15 y 29 años que no trabaja ni estudia**. Resulta interesante comprobar cómo, durante la fase expansiva del ciclo económico (hasta 2008), la brecha entre mujeres y hombres era 10% superior entre las mujeres (Figura 9), sin embargo, la contracción económica vino de la mano de la desaparición de esa brecha, fruto de la extensión de la vida académica del alumnado y el fuerte impacto de la crisis económica sobre los hombres jóvenes. Esta convergencia pone de manifiesto la fuerte segregación del mercado laboral que, durante la época recesiva, expulsó a muchos jóvenes de un sector fuertemente masculinizado como es el de la construcción. Un perfil similar aparece si extendemos el intervalo de edad representado al intervalo de 15 a 34 años.

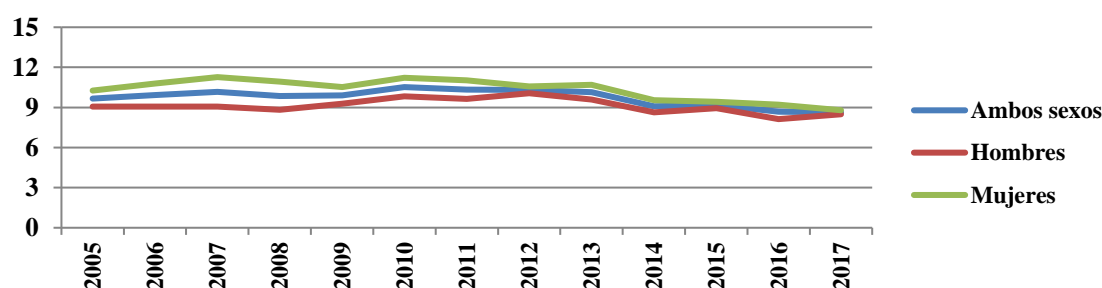
Figura 10. Evolución del porcentaje de la población andaluza (15 a 29 años) que ni estudia ni trabaja, por sexo.



Fuente: Encuesta de Población Activa.

La creciente acumulación de capital humano por la población adulta sigue concentrándose en la etapa previa a los 25 años, que es la edad “umbral” en la que la población que decide realizar estudios superiores suele (en el 90% de las ocasiones) haber finalizado los estudios universitarios. De ahí que, tal como se muestra en el Figura 11, el porcentaje de la población andaluza que ha cumplido 25 años o más y que **participa en educación-formación** es relativamente bajo (en torno al 10%) y no sujeto a variaciones, al menos durante la última década. Además, la participación en formación no reglada es muy superior a la reglada (Figura 12), debido a que la mayor parte de esa formación se recibe en el seno de las actividades de trabajo remunerado. Este “déficit” de formación en el marco de lo que se conoce como “*lifelong learning*” (aprendizaje a lo largo del ciclo de vida) es una barrera para que personas que, por una u otra circunstancia, no tuvieron posibilidades de formarse en los primeros estadios de su vida puedan superar esa dificultad, lo que contribuye al aumento de la inequidad y su perpetuación.

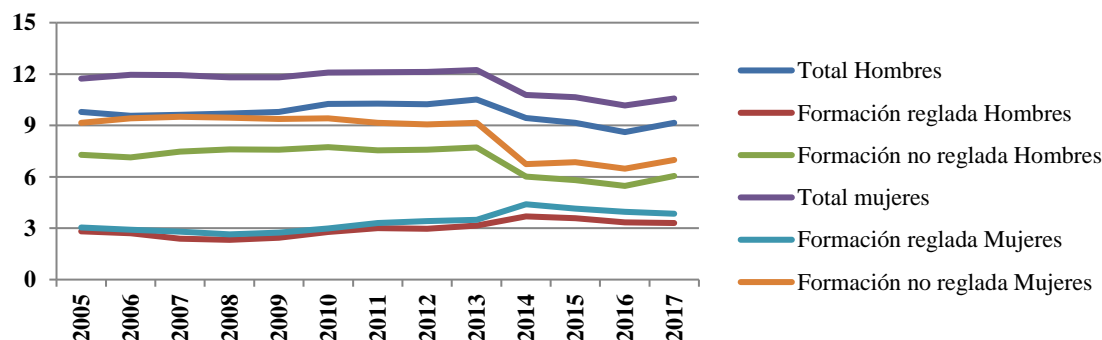
Figura 11. Evolución del porcentaje de la población andaluza (25 a 64 años) que participa en educación-formación, por sexo.



Fuente:

Encuesta de Población Activa.

Figura 12. Evolución del porcentaje de la población andaluza (25 a 64 años) que participa en educación-formación, por tipo de formación y sexo.



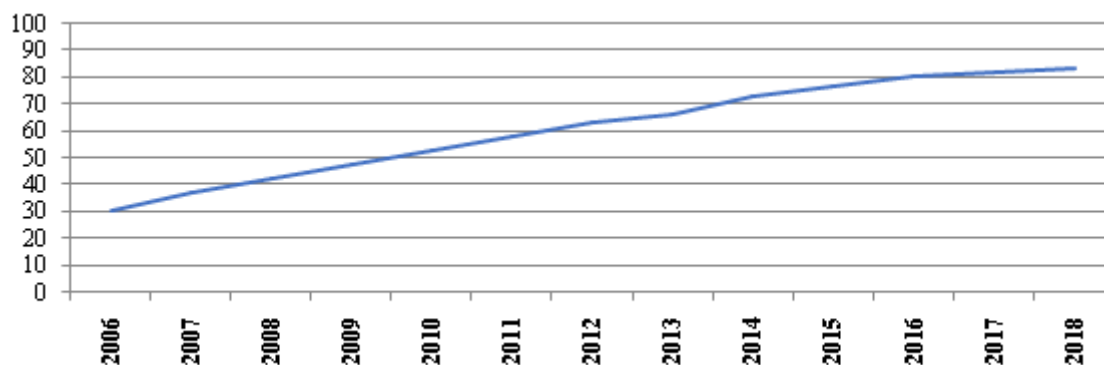
Fuente: Encuesta de Población Activa.

USO DE INTERNET: UN ESPACIO POR EXPLORAR.

Resulta una obviedad decir que, en un mundo globalizado, en el que la digitalización ha supuesto una revolución tanto desde la perspectiva de la velocidad a la que se puede acceder a la información como de las posibilidades de analizar esa información y el uso que se haga de ella, dependen fuertemente de la posibilidad de la población de acceder a ese “universo” llamado internet. Esta realidad ha penetrado en los hogares andaluces que han visto cómo en 10 años la proporción de ellos en los que la población tiene **acceso a internet** se ha casi **triplicado**, pasando del 30% al 84% (Figura 13); ese crecimiento ha sido muy similar al del porcentaje de la población que ha accedido a internet (fuera o dentro del hogar) –Figura 14–.

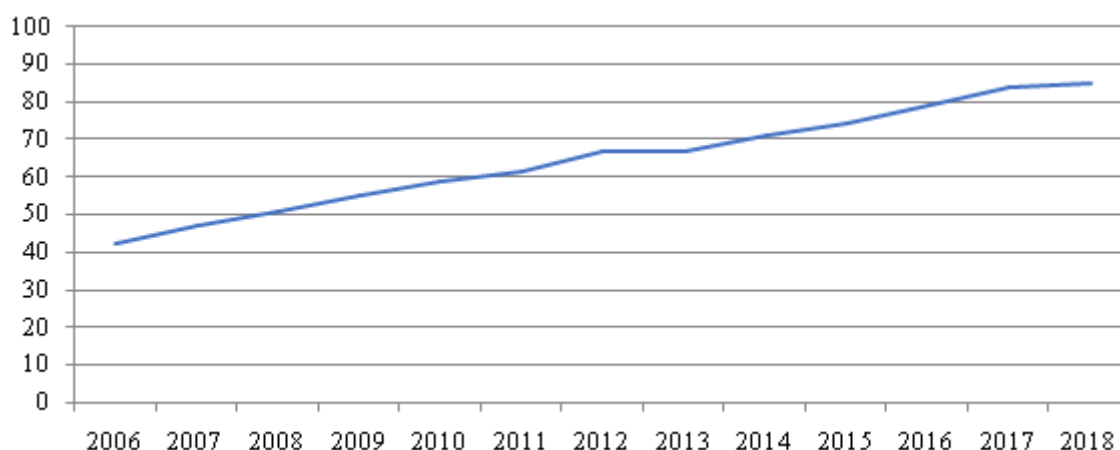
Desafortunadamente, no contamos con datos sobre el acceso y uso de internet en función del perfil socioeconómico de la población andaluza, por lo que podría resultar especulativo hipotetizar sobre si los hogares con menos renta tienen las mismas oportunidades de acceso a internet y por tanto tienen el mismo nivel de una competencia cada día más clave, como es la alfabetización digital.

Figura 13. Evolución del porcentaje de viviendas andaluzas con acceso a Internet.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Figura 14. Evolución del porcentaje de la población andaluza que ha utilizado Internet en los últimos 3 meses.



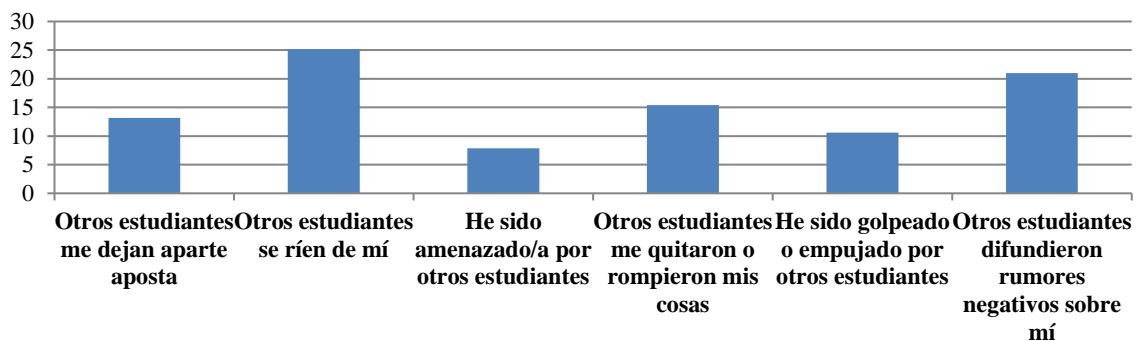
Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

ACOSO ESCOLAR.

Existe en la sociedad una preocupación velada por determinados comportamientos que afectan al buen desarrollo de la juventud, tanto desde la perspectiva psicosocial como de formación. Nos referimos a indicadores tales como la incidencia del acoso escolar (“*bullying*”). Afortunadamente la última oleada de PISA (2015) contiene información relevante al respecto (Figura 15). En concreto, del análisis de esa fuente estadística se infiere que uno de cada cuatro estudiantes de entre 15 y 16 años en Andalucía consideran que sus compañeros/as se ríen de él/ella; la misma proporción afirma que sienten que le dejan a un lado y el 11% ha sufrido algún tipo de violencia física (en forma de golpe o empujón). Esas cifras resultan muy elevadas, sin duda, pero requieren de su cruce con otras variables para poder evaluar si detrás de ellas se esconde algún patrón de inequidad. Esa es la tarea que se ha acometido al trazar los Figuras 16 a 17.

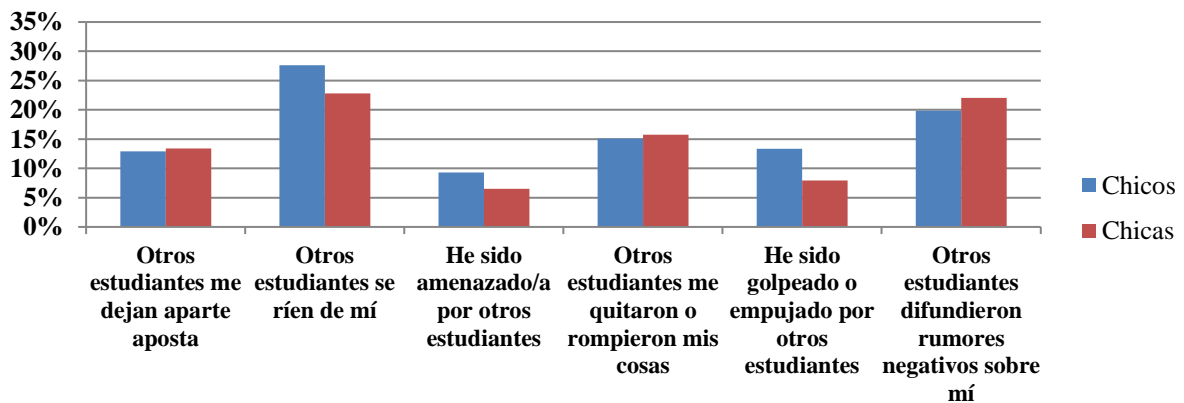
La observación de esas tres representaciones gráficas permite obtener dos grandes conclusiones. Por un lado, a pesar de la elevada magnitud de las cifras, ni el sexo del alumnado ni su origen parecen ser factores definitorios de las personas que sufren alguna de estas variantes de acoso escolar. Por otro, contrariamente a lo que a priori podría prejugarse, parece que, aunque con pequeñas diferencias, el alumnado que desarrolla su formación en un contexto familiar más “acomodado” (quintil 5 de la distribución del índice de estatus socioeconómico y cultural) se enfrenta en mayor proporción a problemas de acoso. Las causas últimas de esta potencial fuente de inequidad requieren de un análisis más profuso, pero podrían tener que ver con el diferente rol social asumido por el alumnado procedente de entornos socioeconómicos más o menos acomodados.

Figura 15. Porcentaje de los estudiantes andaluces que han recibido algún tipo de acoso escolar en 2015.



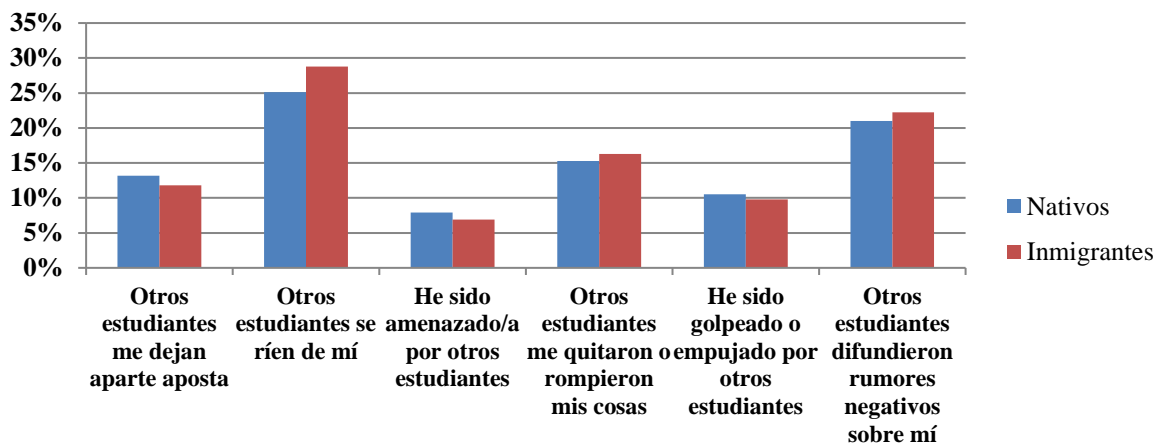
Fuente: PISA 2015.

Figura 16. Porcentaje de los estudiantes andaluces que han recibido algún tipo de acoso escolar en 2015, por sexo.



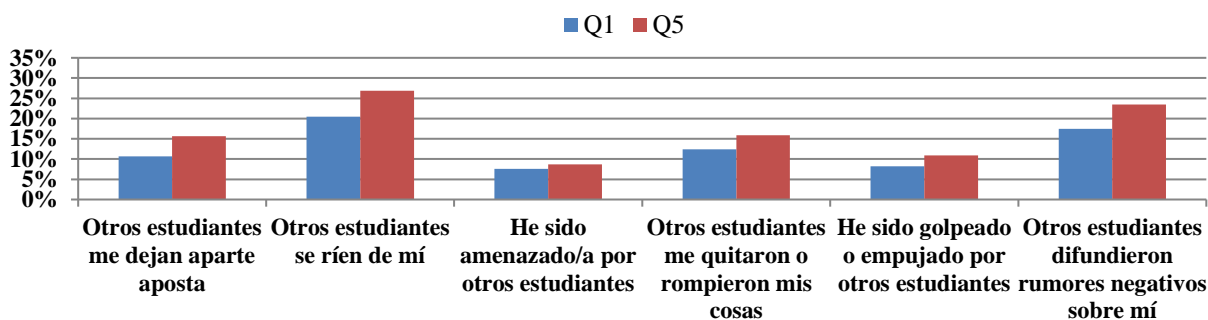
Fuente: PISA 2015

Figura 17. Porcentaje de los estudiantes andaluces que han recibido algún tipo de acoso escolar en 2015, por origen.



Fuente: PISA 2015.

Figura 18. Porcentaje de los estudiantes andaluces que han recibido algún tipo de acoso escolar en 2015, por quintil de estatus socioeconómico y cultural.



Fuente: PISA 2015.

A lo largo de esta sección se ha tratado de aportar un análisis sintético de las potenciales fuentes de inequidad que subyacen en el andamiaje básico que supone, para el adecuado desarrollo de las personas, la formación desde sus primeras etapas de vida. Desafortunadamente, las fuentes estadísticas referidas a Andalucía siguen siendo escasas, lo que limita de forma sustantiva la posibilidad de hacer un diagnóstico adecuado de la misma. No obstante, en lo que sigue aportamos algunas reflexiones que deben servir, cuando menos, para guiar análisis posteriores y que, en muchos casos, suponen meras matizaciones de la foto realizada para el contexto del conjunto del territorio español.

DETERMINANTES DE LAS DESIGUALDADES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE.

Las desigualdades que se generan antes, durante y como consecuencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido objeto continuado de debate, especialmente en lo relativo a esa última etapa, es decir la vida adulta de las personas.

El enorme peso relativo del estatus socioeconómico y cultural en las posibilidades de éxito académico constituyen una fuente inherente de inequidad. Vamos a concretar en qué sentido.

- ❖ Existe multiplicidad de factores que condicionan el abandono escolar temprano. Entre ellos destacan los factores de herencia cultural, en el sentido de que bajos niveles socioeconómicos relativos de progenitores se “heredan”, o -lo que es lo mismo- la existencia de baja movilidad intergeneracional debida al fuerte peso del ambiente sociocultural del hogar en la formación de los menores. Esa dificultad se potencia en economías muy dependientes del sector servicios, como es la andaluza, que es un sector típicamente vinculado a bajo nivel de formación reglada. Además, ese sector está fuertemente emparentado a la precariedad laboral y la estacionalidad, dificultando las posibilidades de inversión en educación a lo largo del ciclo de vida.
- ❖ La falta de atención a la diversidad y la rigidez del sistema educativo en cuanto a su capacidad para adaptarse a las necesidades diferenciales de alumnado procedente de estratos socioeconómicos y culturales diversos fomenta la repetición de curso, la pérdida de confianza en sí mismos del alumnado y, por ende, fomenta el abandono escolar temprano. En este sentido, la **Formación Profesional**, con un enfoque más práctico puede ayudar a reconducir la formación de aquel alumnado que no encuentra su sitio en la formación puramente academicista de las aulas de bachillerato. Además, es necesario prestigiar aún más estos estudios, para que en línea con el fenómeno que empieza a observarse a nivel nacional supongan una alternativa real también para el alumnado proveniente de estratos sociales más elevados, e ir rompiendo el estigma asociado a este tipo de estudios.
- ❖ A pesar del esfuerzo realizado en Andalucía por la extensión de la oferta pública en la educación 0 a 3 años, todavía la oferta es escasa, lo que supone un obstáculo de grandes dimensiones para las posibilidades de conciliación de la vida profesional, familiar y personal. Además, la educación infantil durante ese periodo fomenta las competencias de los menores, potenciando sus posibilidades de éxito académico durante el periodo obligatorio de formación reglada.
- ❖ Por otro lado, la rigidez a la que se enfrentan los padres y madres en la selección de centros educativos, fuertemente condicionada por el lugar de residencia, limita las posibilidades del alumnado para asistir a centros educativos en los que se pueda potenciar sus capacidades. En otras palabras, la lucha contra la segregación escolar es una gran asignatura pendiente.
- ❖ Los menores recursos del alumnado que asiste a centros públicos, tanto para la formación complementaria -vía actividades extraescolares-, como para disponer de los medios de refuerzo en un contexto de horarios escolares más reducidos -que el alumnado que asiste a centros concertados o privados-.

RECOMENDACIONES.

- ❖ **Redistribución de la inversión.** Si bien aumentar la inversión en educación es una receta compleja de implementar, no lo es tanto la mejora de la eficiencia en la distribución de recursos. En este sentido, la dotación de ayudas al alumnado con menores recursos que demuestren mayores tasas de progreso académico podría fomentar la movilidad intergeneracional del

alumnado que permitiera una optimización de resultados, y que no conllevaría necesariamente mayor gasto.

- ❖ **Mayor autonomía de los centros educativos**, para elaborar los contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje en función del perfil socioeconómico y cultural de su alumnado, siempre y cuando esto vaya acompañado de mayor inversión para aquellos centros que necesitan incorporar más alumnado de otras nacionalidades o estratos sociales con mayores dificultades de inserción.
- ❖ **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, para promover así la movilidad intergeneracional. En este sentido, la **Formación Profesional**, con un enfoque más práctico podría ayudar a reconducir la formación de aquel alumnado que no encuentra su sitio en la formación puramente academicista de las aulas de bachillerato. Además, es necesario prestigiar aún más estos estudios, para que en línea con el fenómeno que empieza a observarse a nivel nacional supongan una alternativa real también para el alumnado proveniente de estratos sociales más elevados, e ir rompiendo el estigma asociado a este tipo de estudios.
- ❖ **Universalización de la educación en el tramo de 0 a 3 años de edad de los menores**. Esta medida tendría un gran potencial transformador que viene de la mano de la influencia de la escolarización temprana en el desarrollo del alumnado y su potencial igualador a través de la menor dependencia de la familia de origen a lo largo de la trayectoria académica. Además, favorece un reparto más equitativo del cuidado y la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo. Finalmente, diversos estudios demuestran la influencia positiva de la escolarización temprana en el desarrollo académico a lo largo de la vida.
- ❖ **Fomentar la atracción de profesorado altamente cualificado**, para lo cual es necesario implementar un sistema de incentivos que atraiga a los/las mejores hacia la profesión docente.

REFERENCIAS.

Choi, A., Gil, M., Mediavilla, M. y Valbuena, J. (2018), “Predictors and Effects of Grade Repetition”, *Revista de Economía Mundial*, 48: 21-42.

Cordero, J. M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014), “La repetición de curso y sus factores condicionantes en España”, *Revista de Educación*, 365: 12-37.

Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O. D. y Skalli, A. (2009), “Gender wage differentials in Europe”, in *Education and inequality across Europe*. Book edited by Rita Ashplund, Edward Elgar, 192-219.

González-Betancor, S. M. y López-Puig, A. J. (2015), “Escolarización temprana, trimestre de nacimiento y rendimiento educativo en primaria”, *Revista de Educación*, 369, 159–183.

González-Betancor, S. y Marcenaro, O. (2018), “Equidad y Rendimiento Académico: Un delicado binomio a nivel regional”, *Revista Presupuesto y Gasto Público*, 90(1): 117-134.

Lamb, S. y Markussen, E. (2010), “School Dropout and Completion: An International Perspective”, en Stephen Lamb, Eifred Markussen, Richard Teese, Nina Sandberg y John Polesel (eds) *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy*, 1–18. Netherlands: Springer.

Lubotsky, D. y Kaestner, R. (2016), “Do ‘Skills Beget Skills’? Evidence on the effect of kindergarten entrance age on the evolution of cognitive and non-cognitive skill gaps in childhood”, *Economics of Education Review*, 53: 194–206.

Marcenaro, O. (2013), *El rendimiento del alumnado andaluz a examen*, Colección Realidad Social, Consejería de Presidencia e Igualdad de la Junta de Andalucía, Sevilla.

Marcenaro, O. D., López-Agudo, L. A. y Roperó, M. A. (2018), "Gender differences in adolescents' academic achievement", *YOUNG*, 26(3): 1-21.