UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás

Tarabini, A.; Bonal, X.

Publication date
2016
Document Version
Final published version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Tarabini, A., & Bonal, X. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/los_principios_de_un_sistema_educatico_que_no_deje_a_nadie_atras.pdf

General rights
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: https://uba.uva.nl/en/contact, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)

Download date:15 Nov 2026

Save the Children

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

julio /2016

savethechildren.es

Dirección:
Aina Tarabini y Xavier Bonal

Equipo de investigación:
Alba Castejón, Marta Curran, Alejandro Montes

Grupo de investigación en Globalización, Educación y Políticas Sociales,
Universidad Autónoma de Barcelona (GEPS_UAB)

ÍNDICE

1. Introducción
2. Dos conceptos centrales: derecho a la educación y éxito escolar
    - 2.1. El derecho a la educación: más allá del acceso a la educación obligatoria
    - 2.2. El éxito escolar para todos: una cuestión de justicia social
3. Diagnóstico del sistema educativo español
    - 3.1. Etapa pre-obligatoria
    - 3.2. Etapa obligatoria
    - 3.3. Programas de cualificación profesional inicial
    - 3.4. Etapa secundaria post-obligatoria
4. Diez principios para una educación que no deje nadie atrás
    - 4.1. Un sistema que proporcione oportunidades en el acceso a la educación infantil a la infancia más vulnerable
    - 4.2. Un sistema que dé acceso a actividades extraescolares de calidad en el propio centro escolar y que cuente con las ayudas públicas necesarias para garantizar el acceso de la infancia en situación de pobreza.
    - 4.3. Un sistema educativo que cuente con la financiación pública necesaria para asegurar la equidad y la calidad educativas y permita desarrollar un sistema de becas amplio en extensión e intensidad.
    - 4.4. Un sistema educativo que garantice efectivamente la equidad en el acceso a cualquier escuela sostenida con fondos públicos, sin ningún tipo de discriminación económica, sexual, social o cultural y discapacidad.
    - 4.5. Un sistema que luche contra la segregación escolar entre escuelas y dentro de las aulas.
    - 4.6. Un sistema educativo que no estratifique prematuramente a los estudiantes en grupos e itinerarios de valor desigual.
    - 4.7. Un sistema educativo que reconozca los saberes y la diversidad de todos los grupos sociales y los ponga en valor desde el punto de vista curricular, pedagógico y evaluativo
    - 4.8. Un sistema educativo que ofrezca suficientes opciones educativas post-obligatorias públicas y de calidad, tanto en el itinerario académico como profesional.
    - 4.9. Un sistema que garantice vías, mecanismos y programas de segunda oportunidad para los estudiantes que han abandonado prematuramente los estudios.
    - 4.10. Un sistema educativo que cuente con profesorado suficiente, de calidad, con la formación necesaria y con un sistema de incentivos adecuado para trabajar en entornos vulnerables.
5. Conclusiones
6. Referencias

1. INTRODUCCIÓN

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 los individuos 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, y tal como señalan Martínez-Celorrio y Marín (2012), la educación ha funcionado durante los últimos cuarenta 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'. La crisis, junto con las políticas de austeridad presupuestaria que se han aplicado para combatirla, ha supuesto un freno sin precedentes a este proceso, generando un aumento de las desigualdades sociales y condenando a numerosos individuos y colectivos a los riesgos de pobreza y exclusión social.

El sistema educativo español, de hecho, adolece de una serie de debilidades que impiden a niños, niñas y jóvenes disfrutar, plenamente y en igualdad de condiciones, del derecho a la educación; viendo limitadas sus posibilidades de desarrollo personal y condicionando sus oportunidades de inclusión sociolaboral futuras. Las altas tasas de fracaso y abandono escolar, la exclusión social y educativa, limitan el poder de la educación como principal herramienta de promoción de la movilidad social y de lucha contra la transmisión intergeneracional de la pobreza y la desigualdad. Las políticas implementadas hasta la fecha no parecen haber alterado de forma sustancial el porcentaje de estudiantes a los que el sistema 'deja atrás'. Es más, la aplicación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), parece ir precisamente en la dirección contraria, consolidando un sistema injusto y segregador que genera oportunidades educativas diferentes y desiguales para distintos tipos de estudiantes. Así, en nombre de la excelencia, el mérito y el interés individual se establece un sistema altamente academicista[1] y con múltiples –y a veces sutiles- mecanismos de segregación interna del alumnado[2] que perjudican especialmente a los grupos sociales más desaventajados (Tarabini y Montes, 2015).

En este contexto, el objetivo del informe 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 vías de éxito educativo para todos los estudiantes**. Para ello, el documento se organiza en cuatro apartados que siguen a esta introducción. En el primero se definen de los dos grandes conceptos que vertebran el conjunto del informe: el derecho a la educación y el éxito escolar. Dado que ambos conceptos están sujetos a múltiples usos e interpretaciones es imprescindible explicitar desde qué mirada se contemplan y articulan en la propuesta que aquí se presenta. En el segundo apartado se presenta, a partir de un análisis en profundidad de datos secundarios, un diagnóstico de la situación actual del sistema educativo español en relación con la garantía del derecho a la educación y la generación de oportunidades de éxito educativo. En el tercero se desarrolla un decálogo de principios que deberían articular un sistema educativo que 'no deje a nadie atrás', acompañándolos en cada caso de recomendaciones de intervención política y de ejemplos de buenas prácticas aplicados diferentes niveles de acción: políticas educativas, centros, profesorado, etc. En el último se presenta una reflexión final a modo de conclusión.

---

1 Sirvan de ejemplos algunos de los cambios curriculares introducidos por la Ley como la distinción entre asignaturas troncales, específicas y de libre configuración, la supresión de la Educación para la Ciudadanía, la pérdida de centralidad de asignaturas como música y plástica o la desaparición de los ciclos educativos en educación primaria para volver a los antiguos cursos son ejemplos de ello.

2 La sustitución de los Programas de Diversificación Curricular por los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) o la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional a 4º de ESO son buenos ejemplos de ello.

2. DOS CONCEPTOS CENTRALES: DERECHO A LA EDUCACIÓN Y ÉXITO ESCOLAR

2.1. El derecho a la educación: más allá del acceso a la educación obligatoria

El acceso a la educación está garantizado por los poderes públicos según el ordenamiento jurídico. Sin embargo, la garantía del acceso no implica necesariamente hacerlo a la educación que es necesaria para una satisfactoria inclusión social y laboral o para el desarrollo de las capacidades necesarias para la vida social. En primer lugar, cabe destacar la diferencia en lo que nuestro sistema educativo concibe como educación obligatoria y la educación mínima necesaria para la inclusión social y laboral. 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 el acceso a posiciones laborales en el mercado de trabajo primario. 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 (OCDE, 2012). 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. La escolarización obligatoria, pues, se convierte cada vez más una condición necesaria pero no suficiente para garantizar una trayectoria social y laboral de éxito.

Igualmente, el acceso a la educación es también cada vez más determinante si contemplamos 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 y la no interrupción de las trayectorias profesionales, la educación infantil se presenta como una base cada vez más sólida de oportunidades educativas con el potencial de neutralizar en las primeras etapas de vida unas diferencias sociales que tienden a reproducirse a lo largo de la vida escolar (González y Jurado, 2006; Bonke y Esping-Andersen, 2011). La creciente investigación sobre los beneficios de esta etapa nos muestran la existencia de ventajas claras en el desarrollo infantil y de efectos positivos en el rendimiento escolar posterior (OECD, 2011). Desde el punto de vista de la equidad, algunos estudios nos muestran que se trata de la etapa educativa con mayor poder igualador de las diferencias sociales y culturales del alumnado y del tipo de inversión educativa con mayor poder redistributivo (Cebolla et al., 2014).

Por último, el derecho a la educación también se expande fuera del ámbito de la educación formal. Acceder a experiencias formativas fuera del terreno estrictamente escolar permite disfrutar de una socialización complementaria a la escolar, 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. Los escasos datos disponibles en este terreno nos muestran formas muy desiguales de acceso al ocio formativo entre los distintos grupos sociales (Martínez y Albaigés, 2014), y por lo tanto una creciente fuente de reproducción de desigualdades educativas.

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 de la educación. No es casual que lo que hoy consideramos educación obligatoria haya sido cambiante desde la construcción de la escuela de masas. De hecho, algunos de estos cambios los tenemos muy presentes en España, desde que la LOGSE extendió la educación obligatoria hasta los 16 años e incorporó una educación secundaria básica a la obligatoriedad. En la sociedad de la información, pretender que el derecho a la educación pueda quedar resuelto con acceder a la escuela y estar en ella hasta los 16 años parece casi una ironía. 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. En este contexto, una de las reivindicaciones más claras de la equidad educativa pasa por aumentar el acceso a la educación pre y post obligatoria y a la educación no formal e informal de los grupos sociales más desfavorecidos.

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. Paradójicamente, cuantos mayores son las necesidades extraordinarias de la educación, no sólo parece más difícil garantizar el acceso de los grupos sociales más desfavorecidos a esas necesidades, sino que parece también ser más difícil responder de forma equitativa a las necesidades ordinarias. En efecto, como veremos en este informe, la crisis acentúa las diferencias en las condiciones de escolarización de los distintos grupos sociales (por la vía de la segregación escolar, por ejemplo, o mediante la reducción de recursos humanos y materiales en centros de mayor riesgo social) y genera velocidades distintas de calidad educativa.

Después de muchos años de reducción sostenida de las desigualdades educativas en España, los años de crisis nos ponen en alerta sobre un estancamiento en la tendencia a una mayor igualdad educativa e incluso algunos retrocesos. El aumento de la oferta pública de educación infantil de primer ciclo en casi todo el territorio español no está pudiendo ser absorbido por una demanda incapaz de soportar los costes privados de este tramo educativo. 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.

Pero no sólo se detectan mayores diferencias en los indicadores de acceso a la educación. Las condiciones de escolarización se polarizan especialmente en un contexto de crisis económica. Los sistemas de apoyo a los centros en situación de mayor vulnerabilidad, la polarización en la elección de escuela en momentos de elevada percepción de riesgo educativo y social, la segregación escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, son algunos de los factores que permiten visualizar retrocesos evidentes en las desigualdades en las condiciones de escolarización. Asimismo, desde el punto de vista de los resultados educativos, tal y como se observará en el apartado del diagnóstico, se mantienen diferencias muy elevadas en las tasas de graduación entre grupos sociales –a pesar de una mejora general en las mismas, habitual en contextos de crisis- o en los resultados en las pruebas de competencias. De hecho, algunos trabajos han señalado cómo los resultados educativos son más sensibles al origen social en el momento actual que una década anterior (Bonal et al., 2015). Asimismo, las diferencias de resultados educativos entre grupos sociales tienen efectos perjudiciales más allá

del ámbito estrictamente educativo. Afectan a los procesos de cohesión social, aumentan los costes económicos de la lucha contra el fracaso escolar o reducen las oportunidades sociales y laborales de los más desfavorecidos (Schütz y Wössmann, 2006; Green et al., 2003).

Responder al derecho ampliado de la educación es en definitiva un reto de gran magnitud que abarca el acceso, el proceso y los resultados educativos. Pero es ciertamente ineludible. Poderes públicos y sociedad civil tienen enfrente la difícil tarea de asumirlo y procurar no dejar a nadie atrás en el acceso a las oportunidades educativas de calidad.

2.2. El éxito escolar para todos: una cuestión de justicia social

El fracaso escolar y el Abandono Escolar Prematuro (AEP) son dos de los principales retos con los que se enfrenta el sistema educativo español. Con un 20% de jóvenes de 18 a 24 años que han adquirido como máximo la educación secundaria obligatoria y no siguen ningún otro tipo de estudio o formación, España se sitúa a la cola de los países europeos en este ámbito. Así, a pesar de la importante disminución de las cifras de AEP durante el actual periodo de crisis económica -pasando de un 31,7% en 2008 a un 20% el pasado 2015- España sigue presentando unos niveles muy por encima de la media europea (UE-28 11%) y de la meta establecida para España en la estrategia 2020 de la Comisión Europea (15%) (Eurostat, 2016). El AEP, por tanto, es un problema de primer orden no solo por los efectos negativos que tiene en los y las jóvenes que dejan los estudios prematuramente sino por el efecto que genera en las oportunidades de desarrollo económico, social y cultural del conjunto del país (Tarabini, 2015).

En este contexto, la lucha contra el fracaso y el abandono escolar se ha convertido en un tema central de las políticas educativas de agencias internacionales y regionales, gobiernos nacionales, autonómicos y locales, así como entidades sociales y educativas de diverso tipo. Se ha convertido en un 'tema de consenso' sobre el que parece que no hay discusión aparente. A pesar de ello, y en nombre de la lucha contra el abandono escolar, se han aplicado, justificado y legitimado políticas educativas absolutamente dispares tanto en sus lógicas, como en su diseño y aplicación con impactos profundamente desiguales en términos de oportunidades educativas y de garantía del derecho efectivo a la educación (Escudero y Martínez, 2012; Tarabini, 2015). Es más, dichos políticas y programas han utilizado, a menudo, un concepto de éxito escolar vinculado eminentemente con dificultades individuales de aprendizaje y que, por tanto, dejan en segundo lugar la desigualdad de condiciones y oportunidades que enfrentan diferentes colectivos sociales para alcanzar dicho éxito. Tal como afirman Escudero y Martínez (2012), el enfoque dominante para luchar contra el fracaso escolar en el contexto español ha consistido en la aplicación de programas específicos para el alumnado en riesgo, sin cuestionar la propia lógica y estructura del sistema educativo que genera dichos riesgos.

No hay que olvidar, sin embargo, que las probabilidades de fracaso y abandono escolar siguen estando marcadas por los ejes de desigualdad que han estructurado históricamente el sistema educativo español y, en particular, por el género, el origen migratorio y el estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes. De hecho, el abandono escolar en nuestro país afecta especialmente a los chicos, de clase trabajadora y de origen migrado. Es más, como señalan Fernández-Enguita et al (2010), el origen social del alumnado en términos de clase social sigue siendo el atributo con más peso en el proceso de salida del sistema educativo y ello es una constante a lo largo de la historia de nuestro sistema educativo. Es por ello, que el fracaso, el abandono y el éxito escolar deben abordarse desde una perspectiva de justicia social; una perspectiva orientada a generar igualdad de condiciones para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Tal como afirman Lynch y Baker (2005), para garantizar que las escuelas funcionan como instituciones igualitarias se requiere un enfoque integrado y holístico, capaz de identificar las dimensiones centrales de la igualdad que deberían caracterizar todo proceso educativo. Dicho enfoque, además, debe ir más allá de la clásica demanda a favor de la igualdad de oportunidades en educación y orientarse a la garantía de igualdad de condiciones para el éxito escolar. Una igualdad de condiciones que, según los autores, se vincula con los recursos educativos, con el respeto y el reconocimiento de la diversidad, con las posibilidades de participación de diferentes colectivos dentro del sistema educativo y con la generación de relaciones de proximidad orientadas a la generación de sentido de pertinencia.

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 (Tarabini, et al 2015). De hecho, hay cada vez más evidencias de que la vinculación escolar –y no el rendimiento por sí mismo- es uno de los principales determinantes del éxito escolar (Audas y Willms, 2001; Rumberger, 2011). Tal como afirman diversos autores (Fredricks, et al, 2004; Appleton, et al. 2008), 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 desconectan de la escuela y, por tanto, es un indicador clave para pronosticar los riesgos de AEP. Y es que el fracaso y el abandono no se pueden entender al margen de dicho proceso de desvinculación educativa. Un proceso que culmina al final de la educación secundaria obligatoria pero que se gesta mucho antes y sobre el que es necesario intervenir de forma sistemática y preventiva (NESSE, 2009).

Así, garantizar las oportunidades de éxito educativo para todos los estudiantes implica actuar sobre el conjunto del sistema educativo, eliminado las barreras que merman la calidad y equidad de las diferentes etapas educativas, así como aquellos elementos del propio proceso educativo que exacerban las desigualdades iniciales, fomentan la desvinculación y amplían, en suma, los riesgos de fracaso y abandono escolar de los grupos sociales más desaventajados (OCDE, 2012). Ello implica, a su vez, actuar sobre el entorno más amplio en el que se desarrollan las oportunidades educativas de los y las jóvenes. El debate sobre la desigualdad educativa no se puede desvincular del análisis sobre la desigualdad social. 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.

3. DIAGNÓSTICO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La educación, reconocida como derecho universal, es un medio para caminar hacia la igualdad social y el bienestar colectivo. La configuración de un sistema educativo como el español debe orientarse, pues, a la consecución de estos objetivos garantizando el derecho a la educación a todos los niños y a todas las niñas y jóvenes del país. Pero, ¿es el sistema educativo español un sistema equitativo?, ¿qué fortalezas o debilidades presenta?, ¿qué peculiaridades lo caracterizan?, ¿pueden algunas de ellas explicar las desigualdades que existen en el seno del mismo? Estas y otras cuestiones son las que se abordan en este apartado, con la intención de establecer un diagnóstico que permita enfocar los principios que deben guiar el sistema educativo español para que garantice el derecho a la educación y el derecho al aprendizaje de todos y todas las jóvenes del país.

Para ello, se revisan los principales indicadores de las diferentes etapas formativas (pre obligatoria, obligatoria y secundaria postobligatoria) que permitan dilucidar los principales déficits del sistema educativo español, en términos de equidad y calidad educativa. Lejos de elaborar una mirada genérica e imprecisa, el objetivo del análisis es presentar la situación específica de diferentes colectivos sociales en relación a tales indicadores. Sin embargo, una de las carencias 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. A pesar de ello, y en términos globales, se ofrece una mirada que permite identificar claramente las principales tendencias del sistema educativo español en términos de equidad y calidad.

3.1. Etapa pre-obligatoria

La educación infantil en España se ordena en dos ciclos. El primer ciclo comprende de los 0 a 3 años, y el segundo desde los 3 a los 6 años de edad. Si bien el conjunto de la etapa infantil es de carácter voluntario, el segundo ciclo es gratuito y se ha generalizado durante los últimos años llegando a ser casi universal[3]. Organismos internacionales como la OCDE, UNICEF o la Comisión Europea, han destacado la importancia de aumentar la participación en la educación infantil y de promover políticas públicas en esta etapa educativa 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.

Entre el primer ciclo y el segundo ciclo de educación infantil se observan diferencias notables en cuanto a las tasas de matriculación y en la distribución del alumnado matriculado en centros públicos y privados.

En el primer ciclo, la tasa neta de escolarización[4] en España se ha triplicado desde el 2001-2002 (11,9%) hasta el pasado 2013-14 (32,5%). Algunos de los factores clave para explicar dicho incremento

3 Es importante remarcar que el segundo ciclo de la educación infantil puede ser impartido tanto en centros de educación infantil específicamente como también en centros de primaria.

4 Según el MECD (2016) las tasa Netas de Escolarización por edad hacen referencia a la: "relación porcentual entre el alumnado de una enseñanza de esa edad y el total de población de la edad considerada. Se utilizan las Estimaciones intercensales de Población a 1 de enero de 2014 del INE".

son las necesidades de conciliación familiar y laboral, así como un mayor reconocimiento de la importancia de la escolarización a edades tempranas en el ámbito escolar[5]. A nivel territorial, se presentan diferencias sustanciales entre Comunidades Autónomas siendo muy superiores en el País Vasco (52%) y Galicia (39,4%) en comparación con Canarias (7,2%) o Extremadura (15,8%) (MECD, 2016). En cuanto a la distribución del alumnado según la titularidad del centro educativo, cabe señalar que si bien la matriculación en el sector público se ha visto incrementada durante los últimos cursos llegando al 17,2% el curso 2013-14, esta sigue siendo muy inferior en comparación con el sector privado[6].

En el segundo ciclo, a pesar de no ser una etapa obligatoria, las tasa neta de escolarización se ha casi universalizado durante la última década llegando al 95,8% a los 3 años y el 97,5% a los 5 años el curso 2013/14 (MECD, 2015). Estas cifras sitúan la tasa de escolarización en España por encima de la media europea (93,9%), del objetivo de EU2020 (95%)[7] y al nivel de los países del norte de Europa como Suecia (94%) y Noruega (96%) (Eurydice, 2014; OCDE, 2015). En cuanto a la distribución de alumnado matriculado según la titularidad del centro, la proporción de alumnado en centros públicos es muy superior que en el primer ciclo, siendo la media española del 68% el curso 2015/16 (MECD, 2016).

Por último, cabe destacar que la proporción de alumnado escolarizado en el conjunto de la etapa infantil (0-6) en el sector público por Comunidades Autónomas presenta cifras muy dispares siendo del 78,1% En Castilla La Mancha y Extremadura en contraste con el 52,7% en el País Vasco y el 52,3% en Madrid (MECD, 2015).

Acceso y la financiación de la educación infantil

Los datos disponibles muestran desigualdades de acceso en función del perfil sociodemográfico del alumnado, al observarse una menor participación del alumnado matriculado en educación infantil proveniente de entornos con bajo capital instructivo. Así, el porcentaje de niños atendidos en el primer ciclo de educación infantil de los cuales la madre dispone de un nivel educativo de primaria o inferior es notablemente más bajo (36%) que el de aquellos cuya madre goza de estudios superiores (46,3%) (MECD, 2013)

A pesar de los pocos datos de los que se dispone, también se observa infrarrepresentación en la etapa infantil de otros colectivos sociales como son la población extranjera y la de etnia gitana, poniendo en entredicho la equidad del sistema educativo en la etapa infantil (Síndic, 2015). En el caso del alumnado gitano en particular, cabe señalar que si bien la matriculación entre la población gitana ha aumentado durante los últimos años, esta sigue siendo inferior que para el resto de la población (Unesco, 2014). Así, de 1994-2009, el alumnado gitano escolarizado antes de llegar a la etapa obligatoria ha incrementado hasta 30 puntos llegando a 87% en 2009 (Unesco, 2014), si bien se sitúa aún lejos de las tasas de la población total.

5 La expansión de los servicios de atención a la primera infancia ha transcurrido de forma paralela al aumento de las tasas de actividad femeninas y ha reducido la interrupción de las trayectorias laborales en las mujeres (González y Jurado 2006; Bonke y Esping-Andersen, 2011).

6 Asimismo, hay que destacar que durante el incremento exponencial de escolarización en esta etapa educativa que se ha mencionado anteriormente, las Comunidades Autónomas llevaron a cabo una política de convenios con los centros educativos (Sáenz, Milán y Bautista, 2010).

7 En el marco de los objetivos EU2020 y en el 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/as entre cuatro años de edad y la edad de comienzo de la Educación Primaria deberían participar en Educación Infantil.

La financiación de la educación representa uno de los elementos clave para garantizar un sistema educativo que asegure la igualdad de oportunidades[8]. El gasto público en educación infantil representa un 0,6% del PIB español (OCDE, 2015). Esta cifra sitúa el gasto español al nivel de la media de la OCDE en comparación con países como Noruega o Islandia, que destinan más de un 1%, en contraste con países como Italia que destinan un 0,4%. Durante el actual período de crisis económica el gasto público se ha visto reducido dramáticamente. Así, de 2009 al 2014 la reducción presupuestaria en educación infantil ha sido de un 15% (UNICEF, 2015). En el primer ciclo de educación infantil, y como consecuencia de dichas reducciones presupuestarias, algunos municipios han optado por incrementar las cuotas a las familias y se han reducido las subvenciones públicas para la escolarización en esta etapa educativa.[9]

Respecto a la cobertura de la demanda del primer ciclo de educación infantil, cabe destacar que si bien se ha producido un descenso de la misma durante los últimos cursos académicos como consecuencia principalmente de dos factores, el descenso demográfico y el impacto de la crisis económica[10], aún siguen habiendo territorios donde la demanda supera la oferta, especialmente en el sector público[11] (Síndic, 2015).

La educación infantil de primer ciclo es competencia 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 sean muy heterogéneos en términos de equidad. Por una parte, la mayoría de municipios establecen como criterio principal para la asignación de plazas públicas los criterios autonómicos que regulan el acceso al segundo ciclo de la 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. En el caso de Cataluña y Madrid, por ejemplo, la normativa general no otorga prioridad de acceso a las familias con rentas más bajas sino a los perceptores de las rentas mínimas de inserción. Durante el actual periodo de crisis económica, se han priorizado a nivel general a los colectivos con mayor riesgo de exclusión social, como las familias cobrando PIRMI, las familias monoparentales, el alumnado con necesidades educativas especiales o con problemas de salud o los hijos/as de madres víctimas de violencia de género. En términos de equidad, son imprescindibles las políticas de discriminación positiva para familias de entornos con mayor riesgo de exclusión social así como regular criterios de renta familiar más comprensivos y no limitados a situaciones de pobreza extrema, que permitan garantizar la igualdad de oportunidades educativas en un sentido amplio.

En cuanto a los criterios para la concesión de ayudas también se detectan normativas muy dispares entre los diferentes gobiernos municipales. Si bien uno de los principales criterios es la renta familiar, algunos ayuntamientos introducen otros criterios de carácter más discriminatorio como no disponer de ninguna deuda con el consistorio local o demostrar los años de residencia en el municipio (Eurydice, 2014; Síndic 2015).

---

8 En esta sección se introducen algunos elementos centrales de la financiación en la educación infantil que serán completados en el apartado de la etapa obligatoria en la que se trata de forma conjunta educación infantil y primaria.

9 Por ejemplo, en el caso catalán, se han eliminado las subvenciones que el Departament d'Ensenyament transfería a los centros públicos para alumnado en situaciones socioeconómicas vulnerables (Anuari, 2013 y Síndic, 2015).

10 El fuerte incremento del paro durante los años de crisis económica (según los datos del INE, se ha pasado del 8,57% en 2007T4 al 20,9% el pasado 2015T4) ha reducido las necesidades de conciliación laboral y familias de muchas familias y ha hecho que muchas no puedan hacer frente a las cuotas de inscripción a la educación infantil.

11 En la ciudad de Barcelona por ejemplo había un porcentaje de demanda no atendida del 44,8% el pasado curso 2013/14.

La calidad de la educación infantil

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 (Eurydice, 2014). En primer lugar, la normativa española en materia de seguridad y salud en comparación con el resto de países europeos es estricta en cuanto al tamaño y distribución de los espacios exteriores e interiores, pero no tanto en los equipamientos. En segundo lugar y en relación a la ratio alumnado/profesorado, si bien ésta se sitúa de acuerdo con los parámetros establecidos por la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea, cabe señalar que la diferencia entre los menores de 1 año (8 por grupo) y los de 2 a 3 años (18 por grupo) es más del doble, comprometiendo la calidad de la educación a medida que se avanza en la educación infantil[12]. En cuanto a las ratios por titularidad, hay que señalar que éstas son ligeramente superiores en los centros privados en comparación con los centros públicos (Sáenz, Milán y Bautista, 2010). Por último, cabe remarcar que la dificultad de las Administraciones para substituir bajas y contratar personal[13] o la reducción del personal de apoyo ha tenido como consecuencia una disminución de la dedicación a tareas no lectivas tales como la coordinación, preparación y relación con las familias.

Por otro lado, se observa un progresivo crecimiento tanto de la oferta como de la demanda de la diversificación de servicios de primera infancia, tales como los espacios familiares o las ludotecas. Al tratarse de un modelo no obligatorio, los principales retos que se plantean ante este tipo de servicios son precisamente los de asegurar los mínimos de calidad en las tres dimensiones mencionadas anteriormente (en materia de seguridad y salud, en la ratio alumnado/profesorado y en las titulaciones y tareas exigidas al personal).

El impacto de la participación en la educación infantil

Según demuestran los datos PISA, los alumnos de quince 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 (OECD, 2015; Santín y Sicilia, 2015). Por otro lado, la universalización de la escolarización en la etapa infantil posibilita una mayor conciliación familiar y laboral que potencia, a su vez, una mayor igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres para participar en el mercado laboral.

3.2. Etapa obligatoria

La educación obligatoria, representada en España por las etapas de Educación Primaria (6-12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), debe proporcionar a los todas las niñas, niños y jóvenes las habilidades necesarias para su pleno desarrollo durante su vida adulta. Garantizar unos aprendizajes satisfactorios a todo el alumnado debe ser el objetivo de cualquier sistema educativo que busque la igualdad de oportunidades y, más allá de los resultados, es necesario conocer las condiciones y los procesos de escolarización bajo los cuáles aprenden los y las jóvenes de nuestro país. Para ello, se presenta a continuación una panorámica de la educación obligatoria en España, que hace un

12 De hecho, el informe extraordinario sobre la escolarización de 0 a 3 años en Cataluña del Síndic de Greuges (2007) denunciaba que en la práctica estas ratios no siempre se cumplen, con el riesgo de mermar la calidad de la educación que ello comporta.

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

recorrido por aspectos tan primordiales como la financiación, los recursos, la segregación escolar o los resultados de los alumnos.

La financiación de la educación

La financiación de la educación es uno de los elementos claves para garantizar un sistema educativo que asegure la igualdad de oportunidades. En España, y desde una perspectiva internacional, el gasto público en educación no universitaria se ha situado sistemáticamente por debajo de la media de la UE y de la OCDE. En el año 2012, el gasto público destinado a educación primaria, secundaria obligatoria y postobligatoria[14] supuso un 2,8% del PIB, mientras que en el conjunto de países de la UE-21 y la OCDE fue del 3,4% del PIB y del 3,5%, respectivamente. (OCDE, 2015 –p. 235).

Además, en los últimos años, la reducción del gasto público en educación también ha sido significativa, comprometiendo la provisión de una educación de calidad para todos los estudiantes. A nivel comparado, si bien el gasto público en educación ha sufrido rebajas en un número importante de países europeos, la reducción que ha sufrido en España es especialmente relevante: según datos de la OCDE, entre los años 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 esta disminución se eleva hasta el 12% en el mismo período (OCDE, 2015 –p. 236). A nivel presupuestario, la previsión del gasto en educación disminuyó un 13,6% entre los años 2010 y 2014 (Celorrio, 2015, a partir de datos del MEC, p. 48).

A nivel territorial, se observan altas diferencias en el gasto educativo por Comunidades Autónomas. A pesar de que la media española de gasto público por alumno en centros públicos de enseñanza no universitaria fue de 5.431€ en el año 2012, esta cifra se movió en una horquilla entre los 4.671€ en Madrid hasta los 9.143€ en el País Vasco (MEC 2015, p. 49). Estas diferencias pueden agudizar desigualdades territoriales en el seno del sistema educativo español.

Asimismo, a nivel estatal el gasto público por alumno en centros públicos entre el año 2007 y 2012 en enseñanzas no universitarias se ha reducido un 14,8% (MEC, 2015, p. 52). Sin embargo, el gasto público para la financiación de centros privados ha sufrido una variación positiva, incrementándose el gasto dedicado a conciertos educativos en un 8,2% entre el 2007 y el 2012. (MEC, 2015, p. 51).

Los recursos de los centros educativos

La crisis económica ha incrementado las necesidades sociales y educativas de muchos niños, niñas y jóvenes, por lo que la escasez de recursos puede suponer un retroceso en términos de equidad educativa. La reducción de plantillas en relación al aumento de población escolar se visibiliza, entre los cursos 2009-2010 y 2013-2014 en un crecimiento del 6,15% en el número de alumnos de Enseñanzas de Régimen General, mientras que el número de docentes disminuyó un 0,41%[15]. Esta reducción de plantillas es especialmente acusada en la red pública, donde en el período 2009-2010 / 2013-2014 el alumnado aumentó un 7,09% y el profesorado se redujo un 2,91%; en cambio, en los centros concertados, el número de profesorado aumentó un 6,37%, mientras que el alumnado lo hizo un 4,18% (elaboración propia a partir de datos del MEC, Estadísticas de la Educación, cursos 2009-2010 y 2013-2014).

A nivel estatal, y en las enseñanzas no universitarias, se ha observado también un aumento de las ratios estudiante/docente en el sector público, pasando de 10,6 estudiantes por docente el curso 2009-

14 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 primaria y secundaria obligatoria y postobligatoria.

15 Elaboración propia a partir de datos del MEC, Estadísticas de la Educación, cursos 2009-2010 y 2013-2014.

2010 a 11,8 el curso 2012-2013. Sin embargo, en el sector privado, y durante el mismo período, la ratio se ha mantenido prácticamente estable (MEC, 2015)[16].

Ayudas y becas a las familias y alumnado en la educación obligatoria

La dotación de becas y ayudas al estudio es un mecanismo fundamental de los sistemas educativos para compensar las desigualdades económicas que presenta el alumnado. 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 AEP (Celorrio, 2015). El planteamiento del sistema de becas español, además de no ofrecer las estrategias adecuadas para garantizar la equidad del sistema, presenta una infradotación económica que supone un agravio a esta situación. Muy por debajo de la media europea, España destina 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 asciende hasta el 3,8% (datos para el año 2011. Eurostat).

Por si la situación de partida no fuese crítica, la crisis económica y los recortes del gasto público han mermado aún más, si cabe, la dotación de becas en España. Los recortes en esta materia, entre el año 2010 y 2015, se estiman en un 29% (575,2 millones de euros menos) (Celorrio, 2015, p. 61). 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 las estadísticas oficiales, mientras que en el curso 2010-2011 el número de becas y ayudas para libros y material en las enseñanzas obligatorias, educación infantil y educación especial otorgadas por parte del Ministerio de Educación fue de 925.080, en el curso 2013-2014 esta cifra se redujo dramáticamente hasta 63.501 ayudas, suponiendo una disminución del 93% de las ayudas estatales para este concepto (elaboración propia a partir de datos del MEC, Estadísticas de la Educación, cursos 2010-2011 y 2013-2014). 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 todo el alumnado (Andalucía y Navarra), en otras la cobertura del modelo es claramente insuficiente y ha sufrido recortes importantes en los últimos cursos (CEAPA, 2014).

Los comedores escolares representan, más allá de un servicio de conciliación para algunas familias, un espacio fundamental para garantizar una alimentación adecuada a todos los niños y niñas, especialmente aquellos que se encuentran en situaciones de pobreza o exclusión social. Muchas comunidades autónomas determinan el precio máximo de la prestación del servicio de comedor al inicio de curso, mientras que otras no establecen ningún tipo de instrucción, hecho que puede generar evidentes desigualdades entre comunidades autónomas. Así, según un informe de la CEAPA, la variación en el precio medio del menú escolar por día se movió en una horquilla entre 6,81€ en Aragón hasta los 3€ en Asturias, en el curso 2014-2015. Asimismo, en algunos territorios el precio se mantuvo igual que el curso anterior (Aragón, Navarra, Cataluña o Madrid), mientras que en otros aumentó respecto el curso 2013-2014 (por ejemplo, un 8% en Castilla y León o un 19,3% en Cantabria) (CEAPA, 2015). En relación a las becas comedor, transferidas de forma exclusiva a las comunidades autónomas y/o a las administraciones locales, la variación en número de becas a nivel español entre los cursos 2010-2011 y 2013-2014 ha sido irrisoria, situándose en un aumento del 0,07% (elaboración propia a partir de datos del MEC, Estadísticas de la Educación, cursos 2010-2011 y 2013-2014), mientras que la tasa

16 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 de alumnos por aula hasta un máximo del 20%. A pesar de que no se disponen de datos posteriores al curso 2012/2013, la entrada en vigor de este Real Decreto puede haber acentuado el crecimiento de las ratios en los centros educativos españoles.

de población menor de 16 años en riesgo de pobreza ha aumentado 1,5 puntos entre los años 2010 y 2014 (Instituto Nacional de Estadística).

En definitiva, en tiempos de crisis, a pesar de que el número de familias que requiere ayudas ha aumentado, los recortes del Ministerio suponen un perjuicio evidente a la equidad de sistema y traspasan gran parte de responsabilidad en esta materia a las comunidades autónomas y a las entidades del tercer sector.

La doble red y la segregación escolar

En España, un 96,1% de los alumnos de educación primaria y un 96,3% de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) están escolarizados en centros financiados con fondos públicos, con una distribución aproximada del 70-30 entre centros públicos y privados-concertados respectivamente. (Datos para el curso 2012-2013.MEC, 2015). A nivel territorial existen diferencias importantes en la proporción de alumnos escolarizados en centros públicos y privados-concertados: en Comunidades Autónomas como por ejemplo Castilla La Mancha, Extremadura o Andalucía, más del 75% del alumnado de educación primaria estudia en centros públicos; en cambio, en territorios como el País Vasco o Madrid, el porcentaje de alumnado de primaria escolarizado en centros de titularidad pública se reduce a poco más del 50%.

La existencia de la doble red (pública-concertada) y de un conjunto de mecanismos de selección encubierta del alumnado[17] induce a una distribución desigual del alumnado de diferentes perfiles socioeconómicos según la titularidad del centro. Por ejemplo, a nivel estatal, y en educación obligatoria, el alumnado de incorporación tardía[18] se distribuye en un 80% en centros públicos y un 20% en centros concertados, siendo la distribución de la población escolar, como se ha dicho anteriormente, de un 70-30 aproximadamente[19]. En el caso del alumnado extranjero en educación primaria, la distribución en el curso 2013-2014 fue del 87% en centros públicos y del 13% en centros privados-concertados. La sobrerrepresentación de alumnado extranjero en los centros públicos indica que es la red pública la que se responsabiliza de forma mayoritaria de su escolarización. La escuela pública, además de escolarizar a una proporción más elevada de alumnado extranjero, es la que presenta mayores niveles de concentración de alumnado en riesgo educativo y/o social. Por ejemplo en Barcelona, en las etapas de educación obligatoria, hay un 32% de centros públicos que escolarizan a más de un 30% de alumnado de origen extranjero, mientras que los centros privados con esta concentración de alumnado extranjero son sólo el 6% (Datos para el curso 2014-2015. CEB, 2015).

---

17 El principal mecanismo de selección del que disponen las escuelas concertadas es el cobro de cuotas al alumnado. Así, y a pesar de que legalmente los centros sostenidos con fondos públicos deberían garantizar la gratuidad (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. Junto con este mecanismo, los centros concertados hacen uso de otros mecanismos de selección encubierta vinculadas con prácticas religiosas o con la no aceptación de alumnado con NEE. Para más detalles véase por ejemplo Valiente (2008) o Alegre et al (2008).

18 Según la fuente de datos (MEC), se considera alumnado de integración tardía en el sistema educativo español "al alumnado 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" (Ministerio de Educación, 2013, "Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Metodología", p. 5).

19 Datos para el curso 2012-2013.MEC, 2015; y elaboración propia a partir de datos del MEC, Estadísticas de la Educación, curso 2012-2013.

La red pública también escolariza en una mayor proporción al alumnado con Necesidades Educativas Especiales[20]: un 80% del alumnado con NEEs integrado en la educación ordinaria, estudia en centros públicos en las etapas de educación infantil y primaria, mientras que en la ESO esta tasa se reduce al 70%, similar a la distribución de la población escolar general[21].

Según datos PISA 2012, en España hay más de un tercio de los jóvenes de 15 años escolarizados en centros donde el colectivo inmigrante está sobre-representado. Según esta misma encuesta, el porcentaje de alumnos que estudia en escuelas que tienen un nivel socioeconómico más bajo que la media y que obtienen resultados bajos es de un 17,3%, mientras que en escuelas con un 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 los resultados educativos entre escuelas.

Proceso educativo: la repetición de curso

La repetición de curso es una medida que se ha mostrado escasamente equitativa, eficiente y eficaz. En España, las tasas de repetición de curso son especialmente elevadas, casi triplicando la tasa media de la OCDE en el mismo indicador (PISA, 2012). 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 con más dificultades.

Además, la utilización de esta estrategia es desigual según el perfil de los alumnos: en España, según datos de PISA 2012, al mismo nivel de competencia en matemáticas, lectura y ciencias, un alumno de nivel socioeconómico bajo tiene 4 veces más probabilidades de repetir que un alumno de nivel socioeconómico alto (PISA in Focus, nº 43). La proporción de repetidores también es mucho más elevada entre los chicos que entre las chicas, y entre el alumnado inmigrante que el autóctono (PISA, 2012). Entre el alumnado gitano, la tasa de repetición se sitúa en un 41,8% (Datos para el curso 2010-2011. FSG, 2013). A la luz de estos datos, parece ser que la decisión de utilizar la repetición de curso no se explica únicamente por elementos académicos, sino también por cuestiones de origen social ya que, a igual rendimiento, el alumnado de menor nivel socioeconómico tiene más probabilidades de repetir. 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.

Resultados en la educación obligatoria: competencias y graduación

Las competencias académicas del alumnado español son, como viene mostrando el estudio PISA en sus sucesivas ediciones, inferiores al conjunto de alumnos 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.

---

20 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" (Estadísticas de la Educación, MEC).

21 Elaboración propia a partir de datos del MEC, Estadísticas de la Educación, curso 2013-2014.

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).

Las diferencias que se observan en el rendimiento en PISA según el sexo de los estudiantes son también 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.

Una de las variables clave que condiciona el rendimiento académico es el nivel socioeconómico del alumnado. El impacto que esta variable tiene sobre los resultados educativos ha crecido especialmente en España, un 24% entre los años 2003 y 2012 (PISA, 2012). Esto significa que hoy en día el nivel socioeconómico contribuye de forma más significativa a explicar los resultados del alumnado. En España, un alumno de nivel socioeconómico bajo obtiene 90 puntos menos en matemáticas que un alumno de nivel socioeconómico alto. 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. En todo caso, las diferencias en los resultados 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.

Los niveles de competencias en PISA indican que una parte del alumnado español (un 24%, como se ha dicho) llega a la edad de 15 años sin un dominio adecuado de las habilidades básicas. En consonancia con esta cifra, en España, la tasa bruta de graduación en ESO es de 75,4%, lo que supone que 1 de cada 4 alumnos españoles finaliza la educación obligatoria sin el título correspondiente (Datos para el curso 2012-2013. MEC, 2015). A nivel territorial, esta tasa es muy variable: desde el 70% de graduación en la Comunidad Valenciana hasta el 89% en el 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: el sistema educativo español, pues, no consigue que todo su alumnado adquiera el certificado de educación básica, hecho que tiene importantes consecuencias en las oportunidades formativas y laborales de los y las jóvenes.

La educación más allá de la escuela

La educación más allá de escuela es un elemento clave para garantizar la igualdad de oportunidades. En España, las desigualdades en el acceso de actividades en el tiempo libre suponen una barrera para la consecución del derecho a una educación en igualdad de oportunidades. Las subvenciones otorgadas a entidades de educación en el tiempo libre se han reducido drásticamente en los últimos años. Por ejemplo, en Cataluña, esta reducción ha sido de más de 1,5M de euros entre el 2008 y 2013. (Síndic, 2015). En el caso de Madrid, el convenio para subvencionar la realización de actividades extraes-

colares en los colegios públicos se redujo drásticamente en los últimos años: 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%, recortes que se sucedieron en el curso posterior y que finalmente desembocaron en la finalización del convenio entre ambas administraciones en el curso 2013-2014, por lo que desaparecieron las aportaciones para actividades extraescolares (Grupo Municipal Socialista Ayuntamiento Madrid, 2014).

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)[22]. En Cataluña, por ejemplo, las subvenciones a las AMPAs para actividades extraescolares que llegaron a suponer 2,3M de euros el curso 2010-2011 desaparecieron a partir del curso 2012-2013 (Síndic, 2015).

3.3. Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)[23]

Los PCPI 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[24]. De este modo, permiten acceder al mercado laboral con un mínimo de competencias profesionales básicas[25] y actúan como programa de reenganche al sistema educativo ordinario ofreciendo la opción de acceder a la prueba de acceso al ciclo formativo de grado medio (CFGM) y la posibilidad de obtener el graduado en ESO. En este sentido, los PCPI 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 temprano.

La oferta de los PCPI depende de las administraciones educativas autonómicas que deciden qué centros pueden o no proporcionar esta oferta. Además, pueden establecerse criterios de admisión complementarios como la edad o el tipo de itinerario seleccionado (módulo obligatorio y/o modulo voluntario para acceder al graduado en ESO) con lo que pueden generarse desigualdades de acceso entre los distintos territorios (Sáenz et al., 2010). Por lo que refiere a la provisión y regulación de los PCPI, existe una multiplicidad de actores que pueden solicitar concurrencia competencial más allá de las administraciones educativas autonómicas y los centros educativos, como son empresas locales, asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales, entidades empresariales y sindicales (Sáenz et al., 2010). El hecho de que exista esta multiplicidad de actores dificulta precisamente la planificación territorial por parte de las Administraciones. De los pocos datos de los que se dispone, se detecta que la oferta es insuficiente no tan solo en función de la demanda sino sobre todo en relación con la población que cumpliría el perfil para acceder a los PCPI que serían aquellos jóvenes desempleados y sin el graduado en ESO (Blasco y Casado, 2013).

---

22 Elaboración propia a partir de la información publicada en el Diario Oficial de Extremadura, números 119 de 2008 y 97 de 2016.

23 A partir de la aprobación de la LOMCE (2013), La FP Básica sustituye a los PCPI. La implementación de la FP Básica que depende exclusivamente de las comunidades autónomas, se encuentra en un período muy incipiente con lo que no se disponen de datos sistematizados al respecto. Es por ello que en el presente apartado se recogen datos de los antiguos PCPI's.

24 Téngase en cuenta que la LOMCE deroga los antiguos PCPI y los substituye por la Formación Profesional Básica. Los cambios que introduce la nueva ley en este sentido serán abordados en el apartado destinado al decálogo de principios educativos.

25 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).

Entre los cursos 2008-09 y 2013-14, la matrícula en PCPI ha aumentado un 34,5% (MECD, 2016). De todas formas, del total de matriculados el pasado 2013-14, tan solo un 26% estaba matriculado 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 parte de los estudiantes como una vía de reenganche al sistema educativo ordinario. El aumento de alumnado matriculado en esta vía formativa alternativa, ideada inicialmente como una medida excepcional para dar otra oportunidad a los 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.

Los datos disponibles muestran una distribución desigual del alumnado cursando PCPI por perfil sociodemográfico. Así, el pasado curso 2013-14 había un 69% de hombres y 31% de mujeres y el 20% del total de alumnado matriculado era de nacionalidad extranjera (MECD, 2016). Por otro lado, se observa una distribución desigual según el sexo del alumnado por familia profesional. Así, en los cursos de instalación y mantenimiento, fabricación mecánica, electricidad y electrónica, transporte y mantenimiento de vehículos la proporción de hombres está entre el 98% y el 99%. En contraposición las mujeres que estudian imagen personal y textil representa el 94,8% y 95% respectivamente (MECD, 2016).

Entre los cursos 2010-11 y 2013-14 el número de becas y ayudas a los PCPI se ha incrementado ligeramente aunque el importe total se ha visto disminuido a la mitad, pasando de 14.450 miles de euros a 7.457 miles de euros (MECD, 2016). 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, entendiendo 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.

A nivel de resultados las cifras son muy desoladoras puesto que la tasa bruta de graduación[26] del alumnado matriculado en PCPI el curso 2013-14 es de un 34%. Los datos son más esperanzadores para el alumnado que se había inscrito al módulo voluntario que conduce a la obtención del graduado en ESO puesto que esta cifra asciende a un 64,2% (MECD, 2016). En cuanto al impacto de los PCPI en la continuidad formativa a CFGM, si bien este es positivo en lo que refiere a la matriculación, es inexistente en la obtención del título de CFGM. A nivel de inserción laboral, se detectan efectos positivos a dos años vista considerando únicamente los jóvenes que han finalizado el programa (Blasco y Casado, 2013).

26 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.

3.4. Etapa secundaria postobligatoria

Una de las principales paradojas del sistema educativo español es la elevada polarización de su estructura formativa, que se representa, de forma muy gráfica, a partir de la figura de un reloj de arena: mucha población con niveles de estudios bajos, poca población en los niveles intermedios, y un importante número de población con estudios superiores. Así, para el curso 2015, el grupo de edad 25-64 años presentaban una proporción de población con estudios superiores relativamente mayor que la media de la UE-28 (35,1% versus 30,1%), y a la vez –y de forma muy acusada– una mayor proporción de población con estudios básicos o inferiores (42,6% versus 23,5%). En cambio, la población con estudios intermedios era drásticamente inferior a la media europea (22,4% versus 46,5%). En concordancia, España es uno de los países europeos, después de Chipre, Portugal y Malta con las tasas de formación profesional más bajas (Eurostat, 2016). La polarización de la estructura formativa y el déficit educativo de la población, por tanto, no responden únicamente a cuestiones históricas, sino que también se debe a la actual estructura y oferta educativa, especialmente de la formación profesional. Como se verá a continuación, a pesar de que el nivel de participación en la vía profesional ha aumentado de manera significativa durante los últimos años, la proporción de alumnado escolarizado en la vía académica sigue siendo muy superior.

Evolución y acceso a la educación secundaria postobligatoria

En un contexto cada vez más competitivo, la realización de estudios secundarios postobligatorios (Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio) representan las credenciales mínimas para asegurar una entrada exitosa al mercado laboral y la base para una posterior participación en la formación continuada. En España, sin embargo, la participación de los jóvenes en la educación secundaria postobligatoria es –como se ha señalado anteriormente- sustancialmente inferior (22,4%) a la media de la UE-28 (46,5%) (Eurostat, 2016).

Asimismo, la oferta de educación secundaria postobligatoria es muy desigual según la vía formativa a la que se refiere. La oferta de CFGM se presenta en términos generales como insuficiente y está poco diversificada con relación a las distintas familias profesionales ofertadas (Sáenz et al., 2010). En el curso 2013-14, había 4.495 centros educativos que ofrecían estudios de bachillerato, mientras que sólo 2.688 centros ofrecían CFGM; la oferta de bachillerato, pues, prácticamente duplica la de CFGM (Estadísticas de la Educación, curso 2013-2014). El mismo indicador, muestra que la oferta es altamente desigual según el territorio: en Extremadura se ofrecían CFGM en 121 centros, casi la misma oferta que bachillerato (128 centros); en cambio, en la comunidad de Madrid los centros que ofrecían bachillerato (633) prácticamente triplicaban a los que ofrecían CFGM (217) (Estadísticas de la Educación, curso 2013-2014). La expansión de la participación de los jóvenes en el itinerario profesional ha sido liderada principalmente por el sector público que escolarizaba el curso 2013-14 al 73% del total de estudiantes matriculados en CFGM (MECD, 2016).

Así pues, la matrícula en formación profesional se ha incrementado considerablemente durante los últimos años habiendo crecido un 30% para el ciclo medio (y un 31% para el superior) desde el curso 2005-06 al 2013-14, en contraste con el 6% que ha crecido el alumnado cursando bachillerato durante el mismo periodo (MECD, Estadísticas de la Educación). 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 (MECD, Estadísticas de las Educación). En este sentido, se presenta una relación significativa entre las comunidades que presentan unas tasas de ocupación juvenil más bajas con un mayor porcentaje de matriculación en los CFGM (MECD, Estadísticas de las Educación). A pesar de dicho incremento, la proporción de estudiantes que se matriculan en bachillerato (64,4%) sigue siendo notablemente superior al de los CFGM (43,6%) (MECD, 2015). En conjunto,

España sigue siendo uno de los países europeos con menos representación en la formación profesional después de Chipre, Portugal y Malta (Eurostat, 2016).

Por lo que se refiere a la participación de diferentes grupos sociales en los diferentes tipos de educación secundaria postobligatoria, nos encontramos con una reproducción clara de los parámetros de desigualdad social. Por una parte, hay una participación 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 (Calero, 2008). De los pocos datos de los que se disponen al respecto, un estudio de la Encuesta de Juventud en Cataluña (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 (Ferrer, Castejón y Zancajo, 2012).

Por lo que refiere a la distribución del alumnado por sexo, se observa una mayor presencia de hombres en los CFGM (57% en relación a un 43% de mujeres (MECD, Estadísticas de la Educación, curso 2013-2014). Por otro lado, se presenta una mayor proporción de hombres en grados de edificación y obra civil, mantenimiento de vehículos autopropulsados, electricidad y electrónica y por el contrario, hay más mujeres estudiando grados en los ámbitos sanitario, de servicios socioculturales y a la comunidad, de imagen personal y de administración, entre otras (MECD, 2016, Estadísticas de la Educación). En relación con los estudiantes de bachillerato se observa una mayor proporción de mujeres cursando bachillerato el pasado curso 2013-14 (53%) (MECD, 2016). Del mismo modo, la distribución del alumnado en los diferentes itinerarios formativos está claramente marcada por el sexo del alumnado puesto que hay una mayor proporción de mujeres estudiando el bachillerato de artes (63%) y humanidades y ciencias sociales (57,7%) en contraste con el bachillerato de ciencias, donde hay una mayor proporción de hombres (56% en relación a 45% de mujeres) (MECD, 2016, curso 2013-2014).

En cuanto a la distribución de alumnado por itinerario formativo y origen de procedencia, los escasos datos que se disponen muestran como del total de alumnado matriculado en bachillerato en Cataluña el pasado curso 2006/07, el alumno extranjero tan solo representaba un 5%. Asimismo, del total del alumnado extranjero matriculado en CFGM, solo un 7,8% era extranjero (Serra y Palaudàries, 2008).

Becas y ayudas en la educación secundaria postobligatoria

La otorgación de ayudas y becas en la educación secundaria postobligatoria se encuentra desigualmente distribuida entre el itinerario académico y el profesional. 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 becados como del importe total en los CFGM (MECD, 2016). Teniendo en cuenta que entre el alumnado cursando CFGM hay una mayor representación de población de nivel socioeconómico bajo en comparación con el bachillerato, este desequilibrio en la las becas y ayudas entre estas dos opciones formativas iría en detrimento de la equidad en el sistema educativo.

Resultados e impacto de la educación secundaria postobligatoria

La tasa de graduación[27] del alumnado de bachillerato (52,4%) es muy superior en comparación con los graduados de CFGM (21,7%). A nivel territorial, las cifras de graduación en CFGM entre comunidades autónomas presentan diferencias sustanciales siendo en Cantabria (30,5%) y Principado de Asturias (30,2%) de más del doble que en otras regiones como la Comunidad de Madrid (15,5%) y la Región de Murcia (17,4%) que presentan resultados extremadamente bajos. Algunos de los factores que podrían

27 El MECD (2015) 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" (p.66).

explicar 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. Cabe destacar que, teniendo en cuenta que el indicador de la tasa de graduación de CFGM se calcula sobre el total de población que tiene la edad teórica de cursar el programa, el dato que ofrecen las estadísticas podría quedar desvirtuado: a menudo, el alumnado que cursa este itinerario formativo prolonga sus estudios, por lo que no quedan recogidos en los indicadores del ministerio (Valiente, Zancajo y Tarriño, 2014). En ambos niveles educativos las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres pero esta diferencia es más pronunciada en el caso del bachillerato que en los CFGM (MECD, 2015). La falta de datos no permite establecer si estas diferencias son también pronunciadas según el nivel socioeconómico del alumnado.

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 aquellos que 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 alcancen los estudios postobligatorios. Por último, el estudio destaca también la menor probabilidad del alumnado inmigrante de obtener estudios postobligatorios (Ferrer, Castejón y Zancajo, 2012).

En cuanto a las trayectorias educativas de los y las jóvenes en función del itinerario formativo seleccionado, en la Encuesta de Juventud en Cataluña (2012) se observa una menor continuidad formativa hacia los estudios superiores en los jóvenes que estudian CFGM en contraste con los que estudian bachillerato, lo cual pone de relieve como el bachillerato sigue siendo una de las principales vías de entrada a los estudios superiores (Ferrer, Castejón y Zancajo, 2012). Por último, destacar que la inserción laboral de los graduados en formación profesional ha disminuido durante la actual etapa de recesión económica en veinte puntos porcentuales (Valiente et al., 2014), hecho que podría conducir a mermar el atractivo de la formación profesional.

3.5. El abandono escolar 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 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 (Eurostat, 2016; IVIE, 2013). En relación con el nivel educativo de los progenitores, los datos muestran como es especialmente relevante el nivel formativo de la madre. Entre los jóvenes cuyas madres disponen de estudios superiores la tasas de AEP se sitúan en el 3,7%, mientras que este porcentaje se eleva al 11,4% cuando las madres dispone de educación secundaria postobligatoria, al 23,1% cuando tiene únicamente la secundaria obligatoria y a un dramático 41% cuando disponen sólo de estudios inferiores (MECD, 2015). En la misma línea y teniendo en cuenta la renta disponible por cápita en el hogar se observa que a mayor nivel de renta, menores son los porcentajes de abandono escolar, siendo del 10,2% los y las jóvenes que abandonaron los estudios prematuramente cuyos progenitores se encontraban en el quintil superior de renta en contraste con el 35% de los que sus progenitores se encontraban en el quintil inferior (IVIE, 2013). 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 l 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) (Eurostat, 2016). Por 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 (MECD, 2015). Por último, cabe destacar que de los jóvenes

gitanos entre 12 y 24 años un 63% de chicos y un 64% de chicas había abandonado los estudios de forma prematura (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

En cuanto a la distribución del AEP a nivel territorial, se observa una considerable heterogeneidad entre las diferentes Comunidades Autónomas. Así las comunidades mejor posicionadas son País Vasco (9,4%) y Cantabria (9,7%), 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 (MECD, 2015). 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.

Finalmente, cabe recordar que el AEP representa uno de los principales retos del sistema educativo español, por el impacto negativo que tiene no solo para los jóvenes que dejan los estudios prematuramente sino para el desarrollo social, económico y cultural del conjunto del país. En este sentido, el impacto del AEP a nivel individual se expresa en una mayor vulnerabilidad de los jóvenes que abandonan en las oportunidades de empleo, la estabilidad, los salarios y en una menor participación en el aprendizaje a lo largo de la vida (Calero et al., 2011; IVIE, 2013). Más allá del impacto a nivel laboral, los mayores niveles de formación están asociados a mejores niveles de salud, mayor esperanza de vida, mejor calidad de vida y mayor participación social, (NESSE; 2009; IVIE, 2013). 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 escolar prematuro oscila entre el 5,9% y el 10,7% del conjunto de PIB (IVIE, 2013).

4. DIEZ PRINCIPIOS PARA UNA EDUCACIÓN QUE NO DEJE A NADIE ATRÁS

Este apartado identifica diez principios básicos de equidad educativa que deben orientar la acción política en educación en los próximos años. A partir del diagnóstico presentado en el apartado anterior, 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 que complementa el proporcionado en la sección anterior y un conjunto de recomendaciones políticas clave. Asimismo, para cada principio se identifica una 'buena práctica' de política educativa desarrollada en España o en países de nuestro entorno.

4.1. Un sistema que proporcione oportunidades en el acceso a la educación infantil a la infancia más vulnerable

Descripción: 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 y con un mayor efecto igualador. La educación infantil de calidad tiene un impacto especialmente significativo sobre los colectivos más vulnerables: permite el acceso de los menores de edad desfavorecidos a entornos positivos de interacción y socialización y asegura la no interrupción en los procesos de socialización escolar, facilitando de este modo la incorporación del niño/a a la institución escolar (González y Jurado, 2006; Bonke y Esping-Andersen, 2011).

Diagnóstico: España es de los pocos países de la UE que ha universalizado el acceso a la educación a partir de los 3 años de edad desde los años noventa. A pesar de ser un tramo no obligatorio, cabe destacar los avances realizados en este terreno como uno de los más significativos de nuestro sistema educativo. Sin embargo, la educación antes de los 3 años sigue presentando retos de gran magnitud. Por un lado, como se ha puesto de relieve en el apartado anterior, la escolarización antes de los 3 años ha mejorado de forma significativa en todo el territorio a lo largo de la última década, y la brecha entre la oferta pública y privada se ha reducido de forma significativa. A pesar de la reducción de esta brecha, el porcentaje de escolarización en la enseñanza pública debe considerarse escaso, sobre todo si se tiene en cuenta que esta etapa educativa es cada vez más considerada por los expertos como una etapa crucial para las oportunidades educativas posteriores. Por otra parte, la crisis ha impactado de forma sustantiva en el acceso de la población socialmente desfavorecida a esta etapa educativa. El sistema de copago y la ausencia de políticas compensatorias han reducido el acceso de los grupos sociales más desfavorecidos a este nivel de escolarización y ha acentuado la regresividad del gasto público en esta etapa. En algunos municipios se han cerrado aulas de educación infantil mientras en las grandes ciudades la demanda sigue siendo sensiblemente superior a la oferta. Por otra parte, el aumento de la oferta de educación infantil de primer ciclo se ha realizado a menudo bajo condiciones que no permiten mantener los estándares de calidad. Las ratios han aumentado y la cualificación de las profesionales se ha reducido, a menudo bajo condiciones salariales muy precarias.

Recomendaciones:

- Creación de un "plan de acceso a la educación infantil pública", aumentando las tasas de escolarización en todo el territorio hasta alcanzar un mínimo de un 33% en 2020, respondiendo así al objetivo UE 2020.
- Garantizar el acceso de las poblaciones más desfavorecidas a la educación infantil de primer ciclo, mediante becas o sistemas de tarifación social.
- Establecer estándares y mecanismos de garantía de calidad de la oferta de educación infantil, tanto en el sector público como en el privado.

La tarifación social aplicada a la Educación Infantil (0-3)

CONTEXTO GEOGRÁFICO: Navarra o Madrid, entre otros municipios del territorio.

Años de aplicación: Inicio diverso. Navarra en el curso 2014/15.

Población específica: Alumnado de 0 a 2 años??

Descripción, características y objetivos:

El objetivo de la tarifación social es el de establecer un sistema variable de precios del servicio en función del nivel de renta de cada unidad familiar. La aplicación de la tarifación intenta así compensar, aunque sea parcialmente, el descenso de la participación de las familias de bajos ingresos económicos en este nivel educativo. El aumento de los costes privados del servicio derivados de la crisis comporta un retroceso del derecho a la educación en igualdad de oportunidades y a menudo un aumento de la regresividad del gasto público. Estos perjuicios pueden paliarse gracias a los sistemas de tarifación.

En diversas comunidades autónomas ya se ha empezado a aplicar esta medida. Por ejemplo, el departamento de educación del gobierno de Navarra ha empezado a aplicar la tarifación social en todos sus centros municipales. De este modo, una familia con los ingresos máximos (fijados en más de 15.000€ por miembro de la unidad familiar), pasaría a pagar 335€ por el servicio, mientras que una familia del tramo de renta inferior (menos de 4.500€ por miembro de la unidad familiar), pasaría a pagar tan sólo 125€ (y hasta 29€ mensuales si solo se solicita media jornada sin comedor).

Valoración:

Posiblemente estemos ante una de las políticas más efectivas para combatir las desigualdades de acceso a la educación infantil de primer ciclo. Esta medida consolida la provisión de oferta pública, reduce los costes de escolarización y permite aplicar medidas de promoción de la accesibilidad (principalmente económica) a las familias socialmente menos favorecidas. Alternativamente a los sistemas de tarifación pueden establecerse políticas de becas que bonifiquen total o parcialmente el precio del servicio. El sistema de tarifación social, sin embargo, permite aplicar una lógica más continúa de equidad educativa. La puesta en marcha de la tarifación social no conlleva una gran complejidad técnica ni supone necesariamente un aumento significativo de los costes de transacción, por lo que estamos ante una medida que requiere fundamentalmente de voluntad política para su aplicación.

4.2. Un sistema que dé acceso a actividades extraescolares de calidad en el propio centro escolar y que cuente con las ayudas públicas necesarias para garantizar el acceso de la infancia en situación de pobreza.

Descripción: este principio constituye uno de los pilares de una lectura ampliada del derecho a la educación, un derecho que va más allá de la educación formal y se extiende también al acceso a un conjunto de actividades formativas y de socialización cada vez más fundamentales para el desarrollo personal. El acceso a actividades de ocio, recreativas y formativas en el tiempo no lectivo permite construir un conjunto de habilidades en el ámbito de las relaciones interpersonales, la comunicación, la resolución de conflictos, la solidaridad o el propio aprendizaje que son cada vez más importantes para una exitosa inserción social y laboral (Trilla, 2012). 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.

Diagnóstico: La Convención de los Derechos de la infancia (CDI) de Naciones Unidas incluye en su art. 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 de propiciarlo. Sin embargo, se trata de un ámbito con fuertes desigualdades sociales en su acceso y disfrute. Se estiman diferencias cercanas a los 30 puntos porcentuales entre los grupos sociales más y menos favorecidos en el acceso tanto a actividades deportivas como no deportivas. Asimismo, las familias han tenido que reducir el gasto en actividades de ocio y deportivas de forma significativa como consecuencia 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 socialmente[28]. En el propio centro escolar, en muchos casos son las AMPAs las que se hacen cargo de organizar y dinamizar las actividades extraescolares. La desigual participación de las familias en escuelas más o menos favorecidas y su desigual poder económico condiciona altamente el volumen y características de la oferta de actividades extraescolares como el conjunto de actividades complementarias de tipo educativo organizadas por el propio centro (salidas culturales, colonias escolares, etc.). La reducción de las ayudas públicas en este terreno en los últimos años, que, como se ha evidenciado en el diagnóstico, ha alcanzado niveles especialmente severos, no han hecho más que agravar las diferentes oportunidades entre centros y entre grupos sociales en función de su capacidad económica. De este modo, no es de extrañar como señala el informe de Save the Children (2015), el 32% de los niños y niñas de 10 a 14 años no hayan visitado nunca un museo o más de la mitad haya accedido a una exposición o haya ido al teatro. Finalmente, otros déficits importantes en el terreno de la oferta de ocio educativo se pueden detectar en la falta de planificación y programación de la oferta desde un punto de vista territorial o en el todavía poco carácter inclusivo de algunas de las actividades, especialmente para la infancia con necesidades educativas especiales.

Recomendaciones:

- Garantizar el acceso de todos los niños y niñas a actividades de ocio educativo de calidad, tanto dentro como fuera del centro escolar, mediante las ayudas públicas necesarias.
- 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, etc.)
- Exigir formas de ocio educativo inclusivas que no excluyan de su participación al alumnado, y en particular al alumnado con necesidades educativas especiales.

28 Véase Encuesta Nacional de Hogares, INE y Síndic (2014).

Programa de extraescolares "La Laguna Educa"

CONTEXTO GEOGRÁFICO: La Laguna, Tenerife

Años de aplicación: Desde el curso 2008/09

Población específica: Alumnado de 3 (segundo ciclo de infantil) a 16 años (secundaria obligatoria).

Descripción, características y objetivos:

El ayuntamiento de la Laguna (Tenerife) desde hace aproximadamente 8 años lleva desarrollando un programa centralizado de actividades extraescolares, denominado "La Laguna Educa", el cual afecta a la totalidad de centros públicos de educación infantil, a 29 centros de educación primaria y desde hace unos años, a unos 15 centros de educación secundaria del municipio, con el objetivo de promover las actividades extraescolares y facilitar el acceso de todas las familias a las mismas.

En lo que se refiere al programa, este consta de más de 20 actividades, desarrolladas por un equipo de más de 140 personas implicadas, incluyendo aquí a los profesionales que las desarrollan, y que afectan a un total de más de 4.000 alumnos. En relación a las actividades, estas incluyen actividades enfocadas al desarrollo de los valores, al apoyo educativo, al aprendizaje de lenguas, o simplemente al desarrollo de actividades de ocio cultural (danza, baile, informática, manualidades o música). A su vez, como hecho innovador, el programa está subvencionado con fondos del ayuntamiento y establece su precio en función de la renta disponible familiar. Mientras que las familias con mayores recursos económicos pagan 16€ al mes (incluso menos, si son familia numerosa o cumplen alguno de los demás requisitos de "descuento"), aquellas con mayores problemas económicos, pagan un 1€ mensual por las mismas actividades.

Valoración:

Este tipo de medida es de vital importancia ya que promueve y favorece un marco igualitario del desarrollo de las actividades extraescolares que no excluye a las familias por motivos económicos y que promueve el desarrollo de actividades formativas de calidad para todos los jóvenes.

4.3. Un sistema educativo que cuente con la financiación pública necesaria para asegurar la equidad y la calidad educativas y permita desarrollar un sistema de becas amplio en extensión e intensidad.

Descripción: este principio pone en valor la importancia de la financiación de la educación para la equidad. Si bien a raíz de la crisis han aumentado los discursos que desvinculan financiación de la educación y resultados educativos, existen evidencias contundentes acerca de la relación entre la reducción de la financiación y la desigualdad educativa. Dicho de otro modo, la equidad educativa no es posible alcanzarla sin la financiación necesaria y sin los mecanismos redistributivos adecuados. Asimismo, análisis recientes ponen de relieve como el acceso a las becas tiene efectos significativos sobre el acceso y la continuidad de estudios en los niveles postobligatorios (Mediavilla 2013).

Diagnóstico: El sistema educativo español sigue estando infrafinanciado en relación con los países de nuestro entorno europeo y respecto a la media de la OCDE. El retroceso de España en este capítulo en relación con los países de nuestro entorno es histórico. La crisis ha acentuado las necesidades de financiación de las familias, al tiempo que ha reducido la cobertura del sistema de becas y ayudas al estudio de forma significativa. El último dato disponible sitúa el gasto público como porcentaje del PIB en el 4,36% (año 2012), esto es por debajo del 5,25 de los países de la OCDE y del 5,0% de los países de la UE. De este 4,36% además, casi un 3,64% es efectuado por las administraciones autonómicas, dato que nos da la medida del nivel de descentralización del gasto. La concentración del esfuerzo educativo en las CCAA esconde una gran diversidad de inversión relativa en las distintas CCAA, que difieren tanto en volumen de riqueza como en presencia del sector privado concertado. El gasto público por alumno oscila entre los 5.049€ de la Comunidad de Madrid y los 10.134€ del País Vasco. Estas diferencias son abismales para una única estructura de sistema educativo y dan cuenta de los distintos niveles de "protección" de la educación en distintos territorios del Estado. Por lo que respecta al gasto privado de la enseñanza, éste no ha dejado de crecer a lo largo de la década de los 2000, y se ha acentuado especialmente con la crisis económica. Entre 2008 y 2014, por ejemplo, el gasto privado de los hogares en educación aumentó un 25% (Pérez García et al. 2016). El gasto privado es tanto más alto cuanto menor es el esfuerzo público en educación. De este modo, Madrid o Cataluña, por ejemplo, presentan niveles de gasto privado muy superiores a comunidades como Extremadura o Castilla La Mancha. Dentro del capítulo de financiación, las becas y ayudas al estudio son de los pocos capítulos de gasto que han permanecido centralizados en manos del MECD, que ha defendido la equidad territorial como principio de justicia distributiva, mientras que las CCAA realizan asignaciones complementarias significativas. Cabe señalar el grave retroceso que han sufrido las cuantías en las becas y ayudas al estudio en España. Según datos del propio MECD, el importe destinado a becas y ayudas al estudio se ha reducido entre 2011 y 2014 de 1.748.442 miles de € a 1.472.924 miles de €, lo que supone una reducción de un 16% en 3 años, dejando fuera a más de 600.000 beneficiarios. El endurecimiento de los requisitos académicos de acceso a las becas, más allá de los recortes presupuestarios, han contribuido a la caída en el número de beneficiarios[29].

Recomendaciones:

- Aumentar progresivamente el gasto público en educación hasta situarlo en la media de la OCDE en un plazo de máximo de una legislatura.
- Atender a las desigualdades territoriales derivadas de las diferencias socioeconómicas entre CCAA y de los regímenes de provisión público-privados en cada Comunidad.
- Aumentar el gasto público en becas y ayudas al estudio desde el 0'11% del PIB actual (Michavila et al. 2015) al 0'7% del PIB en 2020.

29 Véase información completa sobre el sistema de becas en http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/becas/2015/estudios-universitarios/tipos-cuantia.html

Sistema de becas transporte y becas comedor

CONTEXTO GEOGRÁFICO: Gijón (becas comedor) y Comunidad Valenciana (becas transporte)

Años de aplicación: Becas de transporte (inicio en el curso 2010/11) y comedor (primera referencia en un artículo de ley del año 1995).

Población específica: Alumnado 3-16 (primaria y secundaria). Ambas incluyen especificidades que consideran al alumnado con necesidades especiales (en el caso de las becas comedor, otorgando mayores posibilidades para su obtención; en el caso de las becas transporte, otorgando una mayor cuantía económica).

Descripción, características y objetivos:

En España no disponemos de ningún ejemplo de becas universales al estudio (como es el caso de los países escandinavos), si bien sí que contamos con diversos modelos de becas-comedor o de financiación del transporte escolar que suponen una medida de equidad en el acceso a la educación.

Un buen ejemplo es el caso de las becas-comedor promovido por el ayuntamiento de Gijón. Estas pretenden consolidarse como un apoyo a las familias con dificultades económicas facilitando la gratuidad (beca completa) o una reducción del 50% del precio (beca parcial) según el cumplimiento de determinados criterios económicos, pero también sociales. De este modo, además de priorizar a los núcleos familiares con menores ingresos económicos, también se busca considerar elementos de protección del menor frente a situaciones de especial vulnerabilidad.

Por otro lado, un buen ejemplo de becas de transporte escolar se localiza en la Comunidad Valenciana. Esta medida pretende cubrir de forma gratuita y no condicionada a todo el alumnado que se encuentre a más de tres kilómetros (en línea recta) del centro educativo más cercano. Además de este servicio de transporte, del cual actualmente se benefician unos 50.000 alumnos de enseñanzas obligatorias (primaria y secundaria obligatoria), también se ofrece una ayuda individual para aquellos casos específicos donde sea imposible realizar la recogida del transporte escolar, que oscila entre los 613€ y los 1200€ anuales. Por último, este servicio también se amplía incluyendo al alumnado escolarizado en centros de educación especial, sea éste de enseñanza primaria o secundaria.

Valoración:

Si bien en España la distancia con los países nórdicos, los cuales disponen de sistemas de becas universalistas y no condicionadas, es todavía muy amplia, propuestas como las aquí consideradas son buenas medidas de equidad educativa. Medidas de este tipo están presentes en diversas zonas del territorio español. En cada caso, es necesario observar el diseño de los programas para valorar hasta qué punto responde a criterios efectivos de equidad educativa.

4.4. Un sistema educativo que garantice efectivamente la equidad en el acceso a cualquier escuela sostenida con fondos públicos, sin ningún tipo de discriminación económica, sexual, social o cultural y discapacidad y que interprete la libertad de elección desde la igualdad de oportunidades

Descripción: Las escuelas públicas y privadas sostenidas con fondos públicos deben operar bajo los mismos principios de inclusión social, y es necesario que las administraciones públicas cuenten con los instrumentos de diagnóstico que les permitan distinguir dentro del sector concertado el que efectivamente es de interés público y el que no lo es. Para ello, deben generarse los mecanismos que permitan una financiación adecuada para aquellos centros concertados comprometidos con la escolarización del alumnado en situación de riesgo educativo al tiempo que deben tomarse las medidas necesarias para retirar los conciertos a aquellos centros educativos que son selectivos, no respetan los derechos de sus trabajadores, promueven una educación sectaria y/o no respetan el principio de gratuidad. Las consecuencias de no intervenir en este terreno son especialmente perjudiciales desde el punto de vista del derecho a la educación y la equidad, sobre todo porque generan niveles de escolarización a distintas velocidades y condiciones de escolarización desiguales entre el alumnado que atiende a cada red de escolaridad. En este contexto, el derecho de elección de escuela, aun reconociéndose, no debe interpretarse como un derecho de carácter absoluto sino que debe compatibilizarse con el principio de satisfacción de las necesidades educativas, tal y como contempla el art. 27 de la Constitución Española.

Diagnóstico: En España persisten formas de dualización educativa que generan fuertes desigualdades de oportunidades y de resultados educativos. 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 y en la escolarización de alumnado de origen inmigrante (y en ocasiones enfrenta duros problema económicos), existen otros centros privados perceptores de dinero público muy alejado de los principios de inclusividad o equidad que deben orientar la educación pública y que son selectivos en la admisión del alumnado. En España, el porcentaje de alumnos matriculados en centros privados es significativamente superior a la media de la OCDE (en el nivel primario, el 28% de los alumnos se encuentra en centros privados dependientes del gobierno, cuando el promedio de la OCDE es del 8%; las proporciones son similares en la primera etapa de Educación Secundaria). El número de unidades escolares (o aulas) en centros públicos ha aumentado un 30,4% entre el curso 1990-1991 y el curso 2010-2011, mientras que en este mismo período las unidades escolares en centros privados (incluyendo los concertados) han aumentado en un 45%[30]. Como resultado de ello, se ha reducido la importancia relativa de los centros públicos y en el caso de grandes ciudades como Barcelona la opción pública es ya minoritaria (40%) frente a la opción privada concertada (60%). Uno de las principales retos que genera la creciente presencia del sector concertado es que, a pesar de lo estipulado en los convenios, un número importante de centros concertados tienden a seleccionar al alumnado mediante discriminación económica o cultural (con lo que se generan mayores niveles de desigualdad y segregación educativas) y cobran habitualmente cuotas de forma encubierta (con lo que se vulnera el principio de gratuidad). Ahora bien, tanto el gobierno central como los autonómicos no cuentan con los mecanismos ni, generalmente, con la suficiente voluntad política para controlar dichas prácticas. El resultado es el mantenimiento de formas de discriminación encubierta en el acceso a algunos centros por razón económica, cultural o ideológica que polariza la demanda social de educación y genera brechas de desigualdad de efectos difícilmente reversibles. Es más, tras la aprobación de la LOMCE los conciertos se pueden extender a los niveles no obligatorios, pasan a tener una extensión mínima de seis años y se abren asimismo a los centros segregadores por sexo.

30 Fernández Llera y Muñiz Pérez (2012) Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y Gasto Público 67/2012: 97-118.*

Recomendaciones:

- Inspeccionar las prácticas de selección de alumnado que ejercen determinadas escuelas que reciben fondos públicos y tomar las medidas correctoras oportunas.
- Revisar los baremos fijados por las CCAA para la admisión a centros sostenidos con fondos públicos desde una perspectiva de equidad. Eliminar baremos discrecionales que permiten la reproducción de las desigualdades.
- Establecer mecanismos de garantía de gratuidad real de la educación, fijando máximos en las aportaciones que puedan realizar las familias para actividades complementarias tanto en centros públicos como concertados.
- Anular los conciertos educativos vigentes con centros que segregan por sexo a su alumnado y con aquellos centros que apliquen mecanismos de selección del alumnado.
- Impulsar contratos-programa (contratos de la Administración con centros concertados sujetos a determinados objetivos y compromisos) para aquellos centros concertados que escolaricen un elevado número de alumnado con NEE.

Los contratos-programa

CONTEXTO GEOGRÁFICO: Cataluña

Años de aplicación: 2006-2012 (actualmente no activos)

Población específica: Alumnado 3-16 de incorporación tardía al sistema educativo.

Descripción, características y objetivos:

El contrato programa fue una iniciativa propuesta en el marco del Pacto Nacional de la Educación (2006) y que la ley de educación de Cataluña (2009) incorporó en su redactado. Se aplicó en unas 27 escuelas de Cataluña entre los años 2006 y 2012. El contrato-programa se caracterizaba por dotar de financiación adicional a las escuelas, públicas y sobre todo concertadas, que se comprometieran a cumplir una serie de condiciones establecidas en el contrato. Estas condiciones hacían referencia específicamente a la matriculación e integración de alumnado en situación socioeconómica desfavorable y al alumnado de origen inmigrante. A su vez, obligaba a los centros concertados a abrir sus puertas a este tipo de alumnado si querían mantener esos recursos públicos adicionales, en una especie de mecanismo de "rendición de cuentas". El objetivo final era compensar las desigualdades educativas y hacer efectivo el principio de igualdad del derecho a la educación (así como disminuir la segregación escolar).

Los contratos-programa tenían como finalidad el éxito escolar, no solo académico, sino también personal, de manera que todo el alumnado pudiera desarrollar sus capacidades potenciales. Estos se planteaban como una propuesta flexible, apta para ajustarse a las necesidades de cada centro y a las específicas del alumnado escolarizado. Por ello, se debía favorecer la definición de objetivos específicos y la adopción de medidas singulares en cada uno de ellos. El contrato-programa constituyó el documento en el que se reflejaron los compromisos que adquirían los centros y los medios y apoyos que facilitaría la Administración educativa para conseguir su consecución.

Valoración:

Según la valoración realizada por los profesionales de las escuelas beneficiarias del programa (profesorado, dirección, etc.), este programa sirvió para generar unas sinergias de integración muy positivas en territorios vulnerables así como para aumentar la cohesión social del entorno, disminuir la conflictividad y aumentar los resultados académicos en esas zonas.

4.5. Un sistema que luche contra la segregación escolar entre escuelas y dentro de las aulas

Descripción: una composición equilibrada de los centros escolares es un principio de política educativa fundamental desde el punto de vista de la equidad. La excesiva concentración de alumnado en situación de riesgo escolar tiene consecuencias indeseadas desde el punto de vista de sus oportunidades educativas y laborales futuras, pero también desde el punto de vista de la eficacia del conjunto del sistema y de la cohesión social. 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, 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. La lucha contra la segregación escolar requiere también de iniciativas focalizadas, es decir, de intervenciones encaminadas a transformar la dinámica de aquellas escuelas aisladas y con mayor complejidad social, mediante la búsqueda de proyectos pedagógicos singulares (programas *magnet*[31]) o la planificación de los recursos de apoyo necesario para la transformación del centro. Por otra parte, de poco sirve reducir la segregación escolar entre escuelas si las prácticas de organización del aula mantienen la separación del alumnado en función de sus desiguales posibilidades de aprendizaje. Las segregación interna dentro de las escuelas es un práctica extendida en nuestro sistema educativo y de escasa eficacia, y contrasta con formas de organización escolar inclusiva (Cifuentes et al, 2012).

Diagnóstico: El alumnado procedente de entorno económicamente desfavorecido tiende a concentrarse en escuelas desfavorecidas. La investigación internacional muestra que esta concentración afecta a su rendimiento educativo. Los recientes análisis de PISA (OCDE, 2013). La ausencia de mezcla social elimina el potencial "efecto de pares" positivo que podría abrir mejores oportunidades para los estudiantes con un nivel socioeconómico bajo y condena a los estudiantes más pobres a un bajo rendimiento. Análisis reciente a partir de datos PISA muestran que el nivel de concentración de los estudiantes de origen inmigrante en las escuelas desfavorecidas es uno de los factores más importantes que afectan a su bajo rendimiento. Si bien la concentración de alumnos en condiciones socioeconómicas desfavorecidas es la principal causa de su bajo rendimiento, existen aspectos culturales específicos (como el desconocimiento de la lengua del país de acogida) que acentúan las diferencias de rendimiento entre alumnado nativo y alumnado inmigrante. En España, la regulación de los procesos de acceso a la escuela, con un amplio margen de capacidad de elección de escuela y escasos mecanismos correctores de la composición social resultante de dicha elección, acentúan las diferencias de composición social entre escuelas. Estas diferencias no son sólo visibles entre el sector público y concertado de la educación, sino cada vez más dentro del propio sector público (Bonal 2012). Si bien la segregación urbana explica buena parte de estas diferencias, la segregación escolar debe considerarse un fenómeno fundamentalmente de carácter local, con diferencias alarmantes en la escolarización de alumnos con riesgo de fracaso escolar en ocasiones entre escuelas del mismo barrio y el mismo distrito. La segregación escolar entre escuelas consolida un sistema educativo a velocidades distintas, y tiende incluso a acentuar las diferencias dentro de las propias aulas, mediante prácticas de agrupamiento homogéneo del alumnado en función del rendimiento.

Recomendaciones:

- 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-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.

31 Véase: http://www.fbofill.cat/publicacions/les-escoles-magnet-una-aposta-lexcellencia-i-lequitat

- Asegurar un mayor control de los procesos de admisión del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos, evitando las prácticas selectivas de exclusión del alumnado por razones económicas, sociales y culturales.
- Complementar las medidas de lucha contra la segregación escolar inter escolar con planes de acción positiva en aquellos centros con mayor complejidad social (programas magnet, planes de choque, apoyo pedagógico, etc.)

Distribución del alumnado con necesidades educativas

CONTEXTO GEOGRÁFICO: Cataluña (Olot y Mataró)

Años de aplicación: Olot desde el curso 2000/01 y Mataró desde el curso 2005/06

Población específica: Alumnado con necesidades educativas específicas y alumnado de origen extranjero.

Descripción, características y objetivos:

En ambos municipios vienen desarrollándose en los últimos años medidas de distribución del alumnado con necesidades educativas especiales y especificas con el objetivo de que este no se concentre en determinados centros.

Mataró aplica una política de distribución de alumnado NEE que contempla la asignación de plazas escolares a centros no solicitados una vez sobrepasada la cuota de reserva de plazas. La demanda inicial de centros públicos por parte de familias con hijos con NEE sobrepasa de forma significativa el volumen de plazas reservadas, contrariamente a lo que ocurre con la demanda en los centros concertados, donde el número de plazas reservadas supera al de solicitudes de NEE recibidas. La distribución *ex post* de alumnado con NEE –previamente diagnosticado y con amplios acuerdos entre sector público y concertado- consigue equilibrar el nivel efectivo de cobertura de las reservas disponibles entre ambas redes.

En el caso de Olot, los alumnos NEE desplazados disponen de un recurso de transporte público gratuito que exige responsabilidad de los alumnos y sus familias. El transporte de los alumnos con NEE desplazados se vehicula a través del Transporte Público de la Ciudad (TPO), una red de transporte urbano dirigida a toda la ciudadanía y que enlaza buena parte de los barrios de Olot. Con el objetivo de que los alumnos utilicen los recorridos ordinarios, el horario del TPO se ha adaptado a las horas de entrada y de salida de los centros y, ocasionalmente, se han introducido modificaciones leves en las rutas habituales. Alumnos y ciudadanos utilizan, pues, el mismo transporte. Con todo, como la administración es la responsable a todos los efectos del desplazamiento de los alumnos, el Consejo Comarcal pone unos monitores de transporte para los alumnos más pequeños (desde P3 hasta 4° de primaria). A los mayores (desde 5° de primaria hasta 4° de ESO) se les proporciona una tarjeta gratuita de transporte público, que es intransferible y válida sólo para los días lectivos.

Véase más información en:
http://geps-uab.cat/sites/default/files/publicacions-adjunts/Municipis%20contra%20la%20segregacio.pdf

Valoración:

Las políticas de distribución del alumnado con necesidades educativas específicas han demostrado un gran impacto en la reducción de la segregación escolar y en la consecución de sistemas más equitativos. Diversas medidas como la zonificación escolar, la reserva de plazas, el transporte escolar o el control de ratios ayudas a cimentar un sistema de escolarización equilibrada, básico para la consecución de la equidad y la calidad educativa.

4.6. Un sistema educativo que no estratifique prematuramente a los estudiantes en grupos e itinerarios de valor desigual

Descripción: este principio resalta la importancia de la escolarización comprensiva del alumnado durante la etapa obligatoria para garantizar de forma efectiva el derecho a la educación equitativa y de calidad y avanzar en la consecución del éxito educativo para todos los estudiantes. 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. 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 todos los estudiantes con independencia de su origen social pero atendiendo a la pluralidad de sus necesidades, aptitudes y particularidades.

Diagnóstico: la organización de la escolarización común durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ha sido y es uno de los temas más controvertidos del sistema educativo español (Bolivar, 2015). 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 los estudiantes dentro de los centros educativos, entre los que destacan especialmente los agrupamientos por nivel (Tarabini et al, 2016, en prensa). 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. Asimismo, el modelo de comprensividad español ha convivido con un elevado nivel de desigualdades educativas que se expresan de múltiples maneras a lo largo de todo nuestro sistema educativo. 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 dentro de la etapa obligatoria 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. Bajo esta supuesta flexibilidad, sin embargo, 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 (Bernardi y Requena, 2010; Gamoran, 2009; González, 2002; Van Houtte, et al 2013) sino que además generan oportunidades educativas diferentes y desiguales para los estudiantes. De hecho, la elección de itinerarios no es independiente del origen social de los estudiantes y por tanto, una mayor anticipación de los mismos conlleva una mayor reproducción de los condicionantes de origen. Es más, avanzar los itinerarios y las elecciones educativas no sólo no conduce a una mejora de la equidad sino tampoco a una mejora de la calidad educativa. En este sentido, la anticipación de los itinerarios hacia bachillerato o Ciclos Formativos a 4º de ESO, tal y como propone la LOMCE puede contribuir precisamente a amplificar las desigualdades sociales y económicas entre los estudiantes y a fomentar, precisamente, el abandono escolar prematuro en lugar de combatirlo. Tal como indica la OCDE (2012a) la selección prematura de los estudiantes debería posponerse a la educación secundaria superior, reforzando la educación comprensiva en la educación secundaria inferior u obligatoria.

Recomendaciones:

- Garantizar la comprensividad escolar durante toda la escolarización obligatoria, posponiendo los itinerarios diferenciados hasta las etapas post-obligatorias.
- Articular la comprensividad escolar con mecanismos efectivos de atención a la diversidad, de forma que la formación común de todo el alumnado sea compatible con el respeto de diferentes ritmos y necesidades educativas individuales.
- Evitar la segregación interna del sistema educativo a través de la agrupación homogénea del alumnado; limitar el número de asignaturas que se organizan por nivel o la duración de dichas agrupaciones; incrementar las posibilidades de intercambio de grupo, garantizando la flexibilidad real entre los mismos; y establecer estándares curriculares elevados para el alumnado de los diferentes grupos.

El modelo de integración personalizado de los países escandinavos

CONTEXTO GEOGRÁFICO: Países escandinavos (Finlandia, Suecia, Dinamarca e Islandia)

Años de aplicación: Finales de los años sesenta, según cada país.

Población específica: Alumnado de educación secundaria obligatoria

Descripción, características y objetivos:

El modelo de integración personalizado, definido por Natalie Mons (2007), es el predominante en los países nórdicos, más específicamente en Finlandia, Suecia, Dinamarca e Islandia. Este modelo se caracteriza por la adaptación de diversos métodos de enseñanza con el objetivo de no dejar a ningún alumno atrás. Entre los métodos utilizados destaca la atención individualizada del alumnado, el uso de profesorado de apoyo dentro del aula, el uso de pedagogías que detectan preventivamente las dificultades del alumnado y la no separación de los alumnos para lograr así su integración.

De hecho, este modelo evita la estructuración del sistema en base a itinerarios diferenciados y gestiona la diversidad del alumnado 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 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 sus sistemas educativos y aumentar la equidad del mismo. En el caso de Finlandia la agrupación por niveles se eliminó definitivamente en 1985 mientras que en Suecia se fue realizando paulatinamente en las diversas reformas llevadas a cabo en los años cincuenta del siglo pasado. Para más información se puede consultar el trabajo de Dupriez (2010) "Methods of Grouping Learners at School": http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001876/187616e.pdf

Valoración:

Tanto el estudio de Mons (2007) como otras investigaciones internacionales sobre este tema 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. Vale la pena destacar que en el caso español el modelo que predomina es el de integración uniforme, basada 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.

4.7. Un sistema educativo que reconozca los saberes y la diversidad de todos los grupos sociales y los ponga en valor desde el punto de vista curricular, pedagógico y evaluativo

Descripción: la selección, transmisión y evaluación del conocimiento educativo no es una cuestión técnica o neutral (Bernstein, 1985), sino que se asocia 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. Es más, las prácticas y procesos inclusivos no sólo deben orientarse a la cultura organizativa de los centros sino también a su currículum, pedagogía y sistemas de evaluación, orientándose a la creación de contextos comunes de enseñanza y aprendizaje con relevancia y significado para los estudiantes de diferentes grupos sociales. La educación inclusiva y para la diversidad es una cuestión de derechos fundamentales que debe abordarse desde principios de justicia social y expresarse en la consecución de resultados satisfactorios para todo el alumnado.

Diagnóstico: la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 estableció la atención a la diversidad como principio orientador del sistema educativo español, introduciendo medidas organizativas y curriculares específicas para hacerlo efectivo. A partir de este marco común cada Comunidad Autónoma concreta y desarrolla su modelo de atención a la diversidad tanto a partir de medidas de tipo universal para el conjunto del alumnado como a partir de apoyos específicos para tipos específicos de estudiantes. Programas de diversificación curricular, planes individualizados, planes de atención tutorial o diversos mecanismos de refuerzo escolar son algunos de los programas que se han generalizado en el sistema educativo español para gestionar la diversidad del alumnado. De hecho, los programas específicos de tipo compensatorio son los que más han proliferado en España como estrategia para atender la diversidad y prevenir los riesgos de fracaso escolar, dejando las medidas sistémicas en segundo lugar (Escudero y Martínez, 2012). 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. Se requieren, pues, cambios sistémicos en los modelos curriculares, pedagógicos y de evaluación que representen y reconozcan los saberes y habilidades de los grupos sociales no dominantes, y especialmente de aquellos históricamente más expuestos a las dinámicas de exclusión social. Si bien se han realizado avances en términos de integración de la coeducación o la interculturalidad en los diseños curriculares[32], todavía hay amplio margen de mejora en los parámetros de reconstrucción y representación cultural del currículum común. Hay que recordar que una de las variables que más condiciona los resultados educativos de los estudiantes es su estatus socioeconómico y cultural y ello es así no sólo por la falta de oportunidades que provienen del ámbito familiar sino también por las características de los modelos curriculares y de organización escolar. En este sentido es fundamental garantizar contextos educativos que promuevan y favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes y ello, a su vez, implica establecer mecanismos efectivos para prevenir y detectar de forma prematura las potenciales dificultades de aprendizaje del alumnado. La recentralización curricular que propone la LOMCE y el refuerzo de las materias instrumentales en detrimento del resto de áreas curriculares suponen, tal como afirma Coll (2012), una vuelta a los aprendizajes básicos en su versión más academicista y tradicional (back to basics) y hacen prácticamente imposible cualquier intento de personalización del aprendizaje y de generar ambientes escolares promotores de la vinculación escolar para todos los estudiantes, independientemente de su origen social.

32 El instituto de la mujer ha publicado una guía de coeducación así como una guía de buenas prácticas de educación en igualdad de género en Europa donde pueden encontrarse múltiples ejemplos en este sentido (véase: http://bit.ly/1F6p1KN y http://bit.ly/1jYC7H8). Asimismo, y en relación a la incorporación de la interculturalidad pueden consultarse las recomendaciones y buenas prácticas destacadas tanto por la UNESCO (http://bit.ly/1gM5Odr, http://bit.ly/2cxZqrP) como por la Comisión Europea (http://bit.ly/1hwzZU1), entre otros.

Recomendaciones:

- Fomentar diseños curriculares, pedagógicos y de evaluación desarrollados en base al reconocimiento, valoración y atención a la(s) diversidad(es) de los estudiantes.
- Garantizar condiciones de trabajo, preparación y desarrollo profesional de los docentes que hagan posible una verdadera práctica inclusiva en el día a día de los centros educativos.
- Articular mecanismos que permitan la detección prematura de las dificultades de aprendizaje del alumnado, orientados a la prevención de los riesgos de fracaso escolar.
- Establecer mecanismos de apoyo y refuerzo educativo dentro de los centros, enmarcados en una práctica inclusiva y de atención a la diversidad orientada a todo el alumnado y que, por tanto, eviten formas de segregación interna en base al nivel de dificultad –percibida o real– del alumnado.

La organización curricular y pedagógica de la escuela secundaria Central Park East (Nueva York)

CONTEXTO GEOGRÁFICO: Nueva York

Años de aplicación: Inicio de la reforma en 1991. Reformas y adaptaciones constantes desde la fecha hasta la actualidad.

Población específica: Alumnado 14-18 de zonas con alta concentración de alumnado con dificultades socioeconómicas y población migrada (afro-americanos y latinos). Actualmente un 97% del alumnado del centro proviene de alguna "minoría étnica" y un 89% es considerado como "desaventajado económicamente".

Descripción, características y objetivos:

La escuela de secundaria de Central Park East lleva a cabo desde el año 1991 un proceso global de restructuración con el objetivo de generar modelos curriculares, pedagógicos y de evaluación más sensibles a los diferentes tipos de capacidades y habilidades de los estudiantes.

Uno de los cambios más importantes en referencia a este modelo fue la reestructuración del sistema de organización del currículo. De un modelo tradicional de asignaturas divididas en departamentos, se pasó a uno basado en un portfolio dividido en 14 áreas, organizadas en tres grandes áreas denominadas "hábitos de la mente, hábitos del cuerpo y hábitos del corazón". A pesar de que hay unos requisitos mínimos en las características del portfolio de cada estudiante (número de áreas que deben cursar, mecanismos de acreditación, etc.), éste deja mucha flexibilidad al alumnado (siempre bajo la supervisión del profesorado) para que lo organice de la mejora que considere mejor. Cada portfolio, por tanto, es diferente como reflejo de las propias diferencias de cada alumno. Asimismo, y con el objetivo de fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, se incluyen elementos para el desarrollo de las diferentes áreas que deben ser superados de forma conjunta entre los alumnos que las hayan seleccionado (ya sea mediante trabajo o presentaciones en equipo, entre otros).

La lista de áreas que contiene el portfolio es la siguiente: 1) plan de postgrado, 2) ciencia/tecnología, 3) matemáticas, 4) historia y estudios sociales, 5) literatura, 6) autobiografía, 7) prácticas y servicios a la escuela y a la comunidad, 8) ética y asuntos sociales, 9) bellas artes y estética, 10) habilidades prácticas, 11) medios de comunicación, 12) geografía, 13) idiomas (distintos al inglés) y 14) educación física. Estas áreas, alejadas de las asignaturas más tradicionales, se basan en un sistema de centro abierto que favorece el desarrollo de los jóvenes (educativa, social e identitariamente) a su propio ritmo y bajo sus propios intereses y elecciones educativas. El currículum ahora es altamente flexible y la graduación no depende de test estandarizados o exámenes, sino de diversos proyectos presentados frente a comités conformados por profesionales del centro y compañeros (alumnos).

Para poder desarrollar este modelo curricular, se han llevado a cabo importantes cambios organizativos en el centro, posibilitados por un sistema educativo altamente descentralizado que otorga poder de decisión a distritos y centros educativos: reducción de las ratios profesorado-alumnado (el ratio actual es de 1 profesor cada 18 alumnos), modificación del número, duración y contenido de las asignaturas tradicionales, así como cambios en la organización del horario.

Valoración:

Las reformas llevadas a cabo por esta escuela situada en un entorno desfavorecido de Nueva York han demostrado una gran efectividad y un gran impacto en términos de equidad e inclusión educativa. Su impacto se visualiza en el hecho que ha conseguido integrar a todo un conjunto de jóvenes, muy desencantados con su experiencia escolar, habitualmente excluidos social y educativamente, reescribiendo así sus historias de fracaso en historias de éxito educativo (Lynch, 2005). Los resultados hablan por sí solos, ya que en la actualidad casi un 90% del centro consiguen graduar, mientras que antes de las reformas esta cifra apenas llegaba al 65% consiguiendo además colocarse dentro de las 2.000 mejores escuelas de los Estados Unidos (medalla de plata en el ranking nacional).

4.8. Un sistema educativo que ofrezca suficientes opciones educativas post-obligatorias públicas y de calidad, tanto en el itinerario académico como profesional

Descripción: en la sociedad del conocimiento garantizar el derecho pleno a la educación no puede limitarse a la educación obligatoria sino que debe extenderse a la garantía de oportunidades de acceso y finalización de la educación post-obligatoria. De hecho, organizaciones internacionales como la OCDE (2012b) y la Comisión Europea (2014) 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 por tanto, garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación post-obligatoria, así como asegurar unas buenas condiciones de escolarización durante esta etapa educativa se convierte en una vía clave de inclusión o exclusión social.

Diagnóstico: España es uno de los países de la Unión Europea con menor participación de los jóvenes en la educación secundaria postobligatoria (22,4% en comparación con la media de la UE-28 que representa el 46,5%, según datos de Eurostat 2016) y, a su vez, con menores tasas de formación profesional. Si bien en los últimos años, ha aumentado de forma significativa el porcentaje de alumnado matriculado en ciclos formativos de grado medio (CFGM), dicho porcentaje sigue manteniéndose muy lejos de la matrícula en bachillerato que, para el conjunto del estado, representa más del 65% del total. Entre la diversidad de motivos que explican esta situación destacan tres: la insuficiente expansión de la oferta pública de CFGM, sobre todo en algunos territorios del estado ; el escaso sistema de becas para este nivel educativo; y el todavía menor prestigio y reconocimiento social de esta vía formativa (Monreal, et al 2002), 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. Hay que tener en cuenta, además, que las tasas de graduación en los CFGM (de 21, 7% según datos del MECD 2015) siguen siendo muy bajas, tanto a nivel relativo (por su comparación con el bachillerato, que para el mismo año representan el 52,4%) como a nivel absoluto, hecho que pone sobre la mesa la 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. Tal como afirma la OCDE (2012a), la calidad y el diseño de la educación secundaria postobligatoria es clave para evitar el abandono escolar prematuro de los estudiantes. Así, el hecho de que se trate de un nivel educativo no obligatorio no le exime de su responsabilidad de atender las necesidades del alumnado, más allá de lo estrictamente académico o 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.

Recomendaciones:

- Mejorar la oferta y la calidad de la Formación Profesional de Grado Medio de forma tal que se equipare con la situación del Bachillerato.
- Implementar sistemas de apoyo a alumnado con más dificultad en los diferentes itinerarios de educación secundaria post-obligatoria.
- Incrementar las becas y ayudas al estudio para la educación secundaria post-obligatoria y equipararlas para el itinerario académico y profesional.

La Formación Profesional Dual

CONTEXTO GEOGRÁFICO: Alemania (pionera) y otros países que lo han replicado.

Años de aplicación: El Marco jurídico y regulativo fecha de 1969 (Alemania)

Población específica: Alumnado mayor de 16 años.

Descripción, características y objetivos:

La formación profesional dual 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 (escuela-empresa), 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 los estudiantes perciban un salario por parte de la empresa que les forma o que sean numerosas las empresas y entidades que colaboran con el programa, ya sea ofertando plazas o responsabilizándose de la evaluación de la calidad de las mismas.

Para un correcto desarrollo de este tipo de formación, la formación dual recoge los conocimientos teóricos y prácticos y los reproduce de forma integrada. Esto favorece el desarrollo pedagógico, la inclusión de contenidos competenciales y la transición al mercado laboral de estos contenidos. De este modo, 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 jóvenes cuyos intereses no pasan por continuar con la vía académica. Además, esta vía genera impactos muy positivos en cuanto a la continuidad educativa se refiere, alargando la vida formativa de muchos jóvenes.

Valoración:

Este tipo de programas generan beneficios sustanciales en términos de una mayor, más rápida y más efectiva transición al mundo profesional, sobre todo en los primeros años de vida laboral. Además, permite que los jóvenes sigan más tiempo vinculados a procesos formativos y reduce el abandono educativo prematuro hacia ocupaciones poco cualificadas (Valiente, et al., 2014).

En cuanto a la posibilidad de réplica, si bien en la mayoría de países europeos (entre los que se encuentra España) se está experimentado 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. La literatura indica que, para implementar un modelo de formación dual 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; entre otras dificultades.

4.9. Un sistema que garantice vías, mecanismos y programas de segunda oportunidad para los estudiantes que han abandonado prematuramente los estudios

Descripción: el Marco Europeo de políticas para reducir el abandono escolar prematuro establece tres grandes niveles de acción: la prevención, la intervención y la compensación (Comisión Europea, 2013). 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 y, en el segundo caso, funcionan eminentemente a través de programas de segunda oportunidad y el establecimiento de diferentes vías de reincorporación al sistema educativo ordinario. De hecho, la provisión de programas de segunda oportunidad es uno de los diez pasos establecidos por la OCDE (2008) para garantizar un sistema educativo justo y equitativo orientado a reducir el fracaso y el abandono escolar. Es más, en un contexto marcado por la creciente diversidad de trayectorias juveniles y por las elevadas tasas de abandono escolar 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 los individuos.

Diagnóstico: a pesar de los elevados niveles de Abandono Escolar Prematuro (AEP) que caracterizan al sistema educativo español y de paro juvenil, 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, no está reconocido dentro del sistema educativo y cuya sostenibilidad no está garantizada a medio y largo plazo. Si bien, hay diferentes modelos de Escuela de Segunda Oportunidad que difieren en base a sus programas específicos, al número y perfil de jóvenes atendidos o a su encaje institucional, todas ellas se basan en el modelo establecido en 1995 en el Libro Blanco de la Comisión Europea 'Enseñar y aprender: hacia la sociedad del aprendizaje' y se articulan en base a tres ideas principales: una formación innovadora para reforzar las competencias básicas, un soporte en aspectos sociales y una experiencia de prácticas en empresas asociadas. Así, a pesar de que todavía escasa la investigación internacional y nacional sobre este modelo educativo, hay consenso en considerar que el modelo de educación de segunda oportunidad no puede reproducir el modelo escolar que caracteriza al sistema educativo ordinario y que la flexibilidad, la personalización y el acompañamiento deben ser algunos de los pilares centrales de este modelo educativo (Salvá, 2011). Si bien en algunas Comunidades Autónomas (Cataluña, País Vasco, Aragón, C. de Madrid, Asturias, etc.) se han hecho avances importantes en el desarrollo y consolidación de este modo, a nivel estatal parece ser que el principal mecanismo para abordar el problema del AEP son los Programas de Formación Profesional Básica (FPB) para jóvenes en riesgo de dejar la Educación Secundaria Obligatoria sin obtener la titulación. 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, no queda clara la continuidad formativa de los jóvenes que la cursan y, debido a su organización, pone en cuestión la posibilidad de un acompañamiento personalizado al alumnado. Es más, la FPB ha sido ampliamente rebatida por la comunidad educativa y académica española (Bolivar, 2013; Nogués, 2014; Tarabini y Montes, 2015) por el hecho de configurarse como una vía de segunda (no de segunda oportunidad, sino de segunda clase) para el alumnado más vulnerable, atentando con ello el derecho a la equidad educativa.

Recomendaciones:

- Desarrollar y consolidar el modelo de Escuelas de Segunda Oportunidad a partir de un apoyo institucional que permita su sostenibilidad a largo plazo. Garantizar la accesibilidad, relevancia y reconocimiento de los modelos existentes de Escuela de Segunda Oportunidad, ampliar su co-

bertura territorial y dotarlos de los recursos humanos y materiales necesarios para su acción equitativa, eficiente y eficaz.

- Garantizar una configuración del sistema educativo que permita de forma efectiva la conexión, reversibilidad y flexibilidad de 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.

Las escuelas de segunda oportunidad: Fundación el Llindar

CONTEXTO GEOGRÁFICO: Cornellà de Llobregat (Cataluña)

Años de aplicación: 2004

Población específica: Jóvenes de 12 a 25 años en riesgo de exclusión educativa y/o social.

Descripción, características y objetivos:

El proyecto que enmarca esta institución es concebido como un espacio alternativo para acoger y formar a aquellos jóvenes excluidos del sistema educativo reglado y en situación o riesgo de exclusión social. El centro pretende generar un espacio para el regreso de los estudiantes al sistema educativo formal en cualquiera de sus modalidades a fin de que completen su escolaridad obligatoria; por lo tanto constituye un espacio de tránsito y preparación. Asimismo es un espacio profesionalizador que pretende dotar a los jóvenes de las competencias necesarias para su futura incorporación al mercado laboral. Asimismo, el Llindar se define como un espacio de formación integral. Es decir, no sólo forma a nivel educativo y profesional, también a nivel personal, relacional y, en definitiva, vital.

El modelo pedagógico de la entidad se basa en tres grandes pilares: el acompañamiento subjetivo, la puesta en marcha de recorridos formativos largos, flexibles y personalizados y la alternancia entre formación y trabajo. Para ello, los jóvenes del centro pueden transitar entre diferentes ofertas formativas, (desde una ESO adaptada y flexible, hasta a una Formación Profesionalizadora Especializada de nivel 2), se trabaja a partir de grupos reducidos (de entre 10 y 15 personas) y cada joven recibe la atención y el seguimiento de un/a educador/a de referencia que le acompaña y le orienta en todo su proceso.

En apenas 10 años de vida, el Llindar ha pasado de atender a poco más de una decena de jóvenes a los más de 300 a día de hoy, y se calcula que unos 2.500 jóvenes han pasado en este periodo por la institución. La demanda sigue además creciendo año tras año.

Desde el curso 2015/16 el Llindar forma parte de la primera red de escuelas de segunda oportunidad del territorio español, formada por: la Fundación Adsis (País Vasco), la Fundació El Llindar (Cataluña), la Fundación Federico Ozanam (Aragón), la Peñaskal Kooperativa (País Vasco), la Fundación Proyecto Don Bosco (Andalucía) y la Fundación Tomillo (C. Madrid).

Valoración:

Las escuelas de Segunda Oportunidad como El Llindar suponen un avance imprescindible en la constitución de vías de retorno y prolongación de la vida educativa de los jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente. El Llindar, además, no solo constituye un espacio educativo sino que construye un espacio de dignificación de las trayectorias de estos jóvenes. En ellos los jóvenes son escuchados y atendidos (educativa y socialmente) y construyen aspiraciones y oportunidades formativas-laborales a corto y largo plazo. Por ello, es básico que iniciativas como la red de escuelas de segunda oportunidad se consoliden y expandan, puesto que significan un paso clave para garantizar la equidad educativa de nuestro sistema educativo.

4.10. Un sistema educativo que cuente con profesorado suficiente, de calidad, con la formación necesaria y con un sistema de incentivos adecuado para trabajar en entornos vulnerables

Descripción: el profesorado es un agente central en la configuración de oportunidades educativas para los jóvenes y en la garantía del derecho efectivo a la educación, sobre todo por lo que se refiere al desarrollo de experiencias escolares exitosas orientadas a la consecución de resultados justos de aprendizaje (Lingard, et al 2006; Demanet y Van Houtte, 2012). A pesar de ello, el profesorado no siempre goza de la formación necesaria, los sistemas de apoyo y las condiciones de trabajo necesarias para desarrollar sus prácticas educativas de forma eficaz, sobre todo en entornos especialmente vulnerables. 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.

Diagnóstico: la literatura internacional y nacional hace años que viene señalando el rol central que juega el profesorado en el rendimiento escolar del alumnado, siendo un tema especialmente relevante en los contextos socialmente vulnerables. De hecho, son diversas las evidencias empíricas que apuntan a la calidad y reconocimiento del profesorado como una de las claves del éxito educativo (OCDE, 2004; 2009). A pesar de ello, 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 (OCDE, 2005; Ingvarson y Rowe, 2007. Ello explica la elevada rotación docente que tiende a caracterizar a los centros educativos más afectados por la segregación escolar. Asimismo, el profesorado que ejerce en dichos centros no es ni el mejor cualificado ni el que dispone de más reconocimiento social. La política de profesorado en España depende de las Comunidades Autónomas, con lo cual existe una elevada variabilidad por lo que respecta a la definición de condiciones salariales, a los sistemas de acceso y selección a la función docente o a los posibles sistemas de incentivos para trabajar en contextos vulnerables. A pesar de dicha variabilidad, podemos afirmar que a nivel español el debate y las medidas orientadas a atraer, apoyar y retener al profesorado más preparado hacia los centros más vulnerables se han caracterizado por su omisión o, si más no, por una mirada parcial y reduccionista que deja en segundo lugar el efecto de los recortes en las condiciones laborales de los docentes. 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), reducción de horarios de coordinación, flexibilización de las substituciones de personal, reducción salarial y pérdida de algunas prestaciones sociales, entre otras (Bonal y Verger, 2013). Recortes que, sin duda, afectan de forma crucial a la calidad de la tarea docente y que repercuten especialmente en los centros más vulnerables. 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. Redefinir las plantillas docentes de dichos centros garantizando que profesionales como educadores sociales, psicólogos o trabajadores sociales, entre otros, formen parte de las mismas es también una cuestión crucial.

Recomendaciones:

- Desarrollar estrategias para atraer y retener al profesorado más preparado en las escuelas más desaventajadas, a través de provisión de buenas condiciones laborales, articulación de mecanismos sistemáticos de apoyo institucional e incentivos para alentar la permanencia y estabilidad docente.

- Diversificar los perfiles profesionales que intervienen en los centros educativos, incluyendo en la plantilla a educadores sociales, psicólogos o trabajadores sociales, entre otros.
- Garantizar la formación permanente del profesorado, especialmente en los centros de mayor complejidad, para garantizar que el profesorado los conocimientos y habilidades necesarios.
- Crear redes de escuelas, con apoyo institucional, para reforzar las prácticas de apoyo mutuo e intercambio de intervenciones.

Incentivos salariales al profesorado en entornos vulnerables

CONTEXTO GEOGRÁFICO: Francia

Años de aplicación: Principio de los años ochenta

Población específica: Alumnado 3-16 (educación primaria y secundaria)

Descripción, características y objetivos:

Las políticas de incentivo salarial aplicadas a entornos vulnerables pueden constituir uno de los principales alicientes para garantizar un grado de motivación elevado entre el profesorado, hacer más atractivo el acceso a las escuelas de dichas zonas y fomentar la estabilidad de los equipos docentes en entornos habitualmente marcados por la alta rotación del profesorado.

Como ejemplo, en el marco de las Zonas de Educación Prioritaria (ZEP, Zones d'Action Prioritaire), implementadas por el gobierno francés desde mediados de los años 80, se han estado aplicando este tipo de medidas. Para ello, los centros que se encuentran dentro de esta denominación, se ven beneficiados de recursos extra. Principalmente, de un aumento del número de profesorado, así como de una mayor dotación de incentivos salariales y de formación específica para los mismos. El incentivo salarial al profesorado es uno de los elementos centrales de esta política, sobre todo desde las últimas reformas de la misma. Estas zonas se idearon como un mecanismo de discriminación positiva destinado a reducir los altos índices de fracaso escolar concentrados en algunos centros educativos y áreas territoriales. A su vez, pretendían dotar a los centros de dichos territorios de una mayor estabilidad (empezando por la reducción de la movilidad del profesorado) así como de proyectos educativos específicos y más acordes y coherentes con su realidad social. En esta línea, desde el año 2015, y bajo la idea de "refundar la educación prioritaria", se han llevado a cabo diversos cambios en el marco de la misma. En primer lugar se ha producido en cambio terminológico, pasando a llamarse Redes de Educación prioritaria (REP) y añadiendo la diferenciación entre las REP ordinarias y las REP+, nomenclatura reservada para aquellas zonas con mayor complejidad social, y con el consecuente aumento de recursos, bonificación salarial y otras medidas de apoyo. El segundo lugar se han producido cambios en los recursos formativos destinados a estos centros, dotándolos de un sistema formativo específico de atención a las necesidades y garantizando su continuidad. En tercer lugar, se ha consolidado un sistema de fuertes incentivos, con incrementos salariales de entre un 50% y un 100% según la complejidad social de los centros (mayor aun en los casos de las escuelas REP+).

Para más información se puede consultar el documento oficial en el siguiente enlace: http://www.education.gouv.fr/cid76427/refonder-education-prioritaire.html

Valoración:

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 (Escardíbul, 2015), parecen generar buenos resultados en su aplicación en escuelas de entornos vulnerables, como ejemplifica el caso francés. Los resultados atribuidos a las REP y REP+ 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 alumnos con necesidades específicas, los cuales tienen que enfrentarse diariamente a una serie de dificultades añadidas, y favorecer el inicio de proyectos de trabajo en equipo y de innovación educativa en las áreas correspondientes.

5. CONCLUSIONES

Este informe ha realizado una revisión comprehensiva de la equidad educativa en España. A partir de fuentes secundarias se ha construido un completo diagnóstico de las desigualdades educativas en todas las fases del proceso educativo, aportando en la medida de lo posible datos específicos relativos a la situación de grupos sociales concretos. El diagnóstico sobre la desigualdad educativa en España nos permite identificar una gran paradoja que caracteriza hoy a nuestro sistema educativo: las necesidades educativas son cada vez mayores en un contexto de globalización de la educación y de requerimientos formativos en un mercado de trabajo cada vez más complejo. De este modo, la inclusión social y laboral requiere de mayores niveles educativos formales y, a su vez, del acceso a ofertas de educación no obligatoria que permitan adquirir competencias en el terreno de la educación no formal e informal. La inflación de los requisitos educativos contrasta paradójicamente con las implicaciones de una crisis económica que golpea de forma contundente a la provisión y financiación de la educación. Si bien la crisis actúa como catalizador de algunas mejoras educativas (como la graduación escolar o la reducción del abandono escolar), impacta negativamente sobre el acceso, las condiciones de escolarización y los resultados educativos de los grupos más vulnerables.

Cuantos mayores son las necesidades educativas para la inclusión social, por tanto, más parece ponerse en riesgo el carácter público de la educación y los principios de equidad educativa. La aprobación de la LOMCE consolida este paso atrás en la equidad educativa. Genera un escenario de política educativa que puede aumentar la segregación escolar externa e interna, adelanta las vías de diferenciación del alumnado y consolida una doble red de escolaridad sin contrapartidas claras y exigentes a los centros de titularidad privada. Más allá de la LOMCE, los recortes educativos están reduciendo las becas y ayudas al estudio, acentúan las desigualdades de resultados escolares, dificultan la atención al alumnado con NEE o estrechan las plantillas docentes, especialmente en centros de mayor complejidad social. Estos efectos nos sitúan en un escenario nuevo: después de años de consecutiva reducción de las desigualdades educativas (partiendo, eso sí, de niveles de elevada desigualdad), la crisis y las políticas conservadoras conducen a un aumento de unas desigualdades educativas que, sin duda, derivan en contundentes desigualdades sociales.

El decálogo de principios de equidad busca identificar los ejes fundamentales para desarrollar un sistema educativo vertebrado a partir de la igualdad de oportunidades y condiciones para el aprendizaje, la compensación de las desigualdades sociales y el reconocimiento de las diferencias. Ninguna política educativa puede considerarse suficientemente equitativa si no incorpora estas dimensiones en su lógica de acción. No hay duda de que el decálogo de principios omite aspectos y dimensiones importantes de la política educativa, pero a nuestro juicio reúne los valores más importantes sobre los que edificar un verdadero Pacto por la Educación, con la implicación de toda la comunidad educativa y con el compromiso de los actores políticos clave.

Construir un sistema educativo desde y para la equidad, no es sólo una necesidad desde el punto de vista de la justicia social; es también el mejor recurso, la mejor política, para la eficacia educativa. Como demuestran los análisis más recientes de PISA, la mayoría de sistemas educativos que consiguen mejorar su rendimiento lo hacen gracias a mejorar sustancialmente la equidad educativa. Reducir las diferencias entre aquellos que están mejor y peor posicionados socialmente mejora los resultados generales del sistema y supone una inversión económica claramente beneficiosa a medio y largo plazo. Estamos, pues, lejos del *trade off* entre excelencia y equidad que habitualmente se ha asumido en política educativa. Invertir en equidad es invertir en excelencia, y no optar por una opción que perjudica a otra.

Si ello es así, la opción por la equidad educativa debería dejar de ser una opción política entre planteamientos ideológicos opuestos para pasar a constituir una estrategia colectiva beneficiosa para todos. Esta es la lectura que deberían realizar los responsables políticos para facilitar el terreno para un Pacto Nacional por la equidad educativa.

6. REFERENCIAS

20 minutos (2015). Noticia de prensa. Alumnado infantil podrá beneficiarse por primera vez de las becas de transporte escolar para el curso 2015/16. 17/06/2015. Consulta en línea en:

http://www.20minutos.es/noticia/2491940/0/alumnado-infantil-podra-beneficiarse-por-primera-becas-transporte-escolar-para-curso-2015-2016/

ABC (2014). Noticia de prensa. Guía para solicitar la beca para el transporte escolar en la Comunidad Valenciana. 19/06/2014. Consulta en línea en: http://www.abc.es/local-comunidad-valenciana/20140619/abci-guia-becas-201406191045.html

Alegre, M. À., Benito, R., & Gonzàlez, I. (2011). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. Profesorado. 12, 2. (2008).

Appleton, J. J., Christenson, S. L., y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychology in the Schools, 45, 369–386. doi:10.1002/pits.20303

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.

Ayuntamiento de la Laguna (2015). Programa La Laguna Educa. Consulta en línea en: http://www.aytolalaguna.com/node_1195.jsp

Ayuntamiento de Gijón (2015). Bases reguladoras para la concesión de becas comedor en colegios públicos y concertados de educación infantil y enseñanza primaria. Curso escolar 2015/2016. Consulta en línea en:

https://www.gijon.es/multimedia_objects/download?object_type=document&object_id=174179

Bernardi, F. y Requena, M, (2010). Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España. Revista de Educación, número extraordinario 2010, 93-118.

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

Blasco, J. y Casado, D. (Coord.) (2013). Avaluació de Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI). Informe Final. Barcelona: Ivàlua. Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques. Consulta en línea en:

http://www.ivalua.cat/documents/1/10_03_2014_08_41_24_Informe_PQPI_final_2 013.pdf

Bolívar, A, (2013). La nueva FP Básica: ¿"truco estadístico" para rebajar el abandono, vía de salida o verdadera cualificación profesional?. Ideal en clase, 30 noviembre 2013.

Bolívar, A. (2015). The Comprehensive School in Spain: A Review of its Development Cycle and Crises. European Educational Research Journal, 14 (3-4), pp. 347-363. DOI: 10.1177/1474904115592496

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. (2012). Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Bonal, X. (dir.), Castejon, A., Zancajo, A., y Castel, J. L. (2015). Equitat i resultats educatius a Catalunya. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Bonal, X., Verger, A., & Marcel, P. (2013). L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Bonke, J. i Esping-Andersen, G. (2011) Family Investments in Children—Productivities, Preferences, and Parental Child Care. European Sociological Review, 27 (1): 43-55.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe. Consulta en línea en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf

Calero, J.; Gil, M; Fernández, M. (2011). Los costes del abandono escolar prematuro. Una aproximación a las pérdidas monetarias y no monetarias causadas por el abandono prematuro en España. Madrid: Ministerio de Educación.

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.

CEAPA (2014) Ayudas para la adquisición de libros de texto. Curso 2014-2015. Consulta en línea en:

https://www.ceapa.es/sites/default/files/uploads/ficheros/noticia/ayudas_para_la_adquisicion_de_libros_de_texto_2014-15.pdf

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

https://www.ceapa.es/sites/default/files/uploads/ficheros/noticia/precio_menu_escolar_en_las_ccaa_2014-15_0.pdf

Cifuentes, A; Torrego, L. y Siles, G. (2012) "Presencia del streaming, mixture e inclusion en los centros educativos españoles de primaria y secundaria." Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 73 (26,1) (2012), 89-104.

Coll, C. (2012), La LOMCE: un cambio innecesario en la dirección equivocada. USC Fírgoa. Consulta en línea en: http://firgoa.usc.es/drupal/node/50980

Collados, R. N. (2014). La nueva Formación Profesional Básica (FPB): Una visión crítica. En Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa (No. 12, pp. 56-60). Fórum Europeo de Administraciones de Educación-Aragón.

Comunidad Foral de Navarra (2014). Orden Foral 17/2014 de 21 de Febrero de 2014. Boletín Nº 43 – 4 de marzo de 2014. Consulta en línea en:

http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2014/43/Anuncio-11/

Comisión Europea / EACEA / Eurydice / Eurostat (2014). Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa. Edición 2014. Informe de Eurydice y Eurostat. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012). Teachers' attitudes and students' opposition. School misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. Teaching and Teacher Education, 28(6), 860-869.

Dupriez, V. (2010). Methods of Grouping Learners at School. Paris: UNESCO.

ElDia.es (2009). Noticia de prensa. Más de 2.600 alumnos se benefician al mes de actividades extraescolares. 24/05/2009. Consulta en línea en: http://web.eldia.es/laguna/2009-05-24/5-alumnos-benefician-mes-actividades-extraescolares.htm

ElDia.es (2004). Noticia de prensa. Las actividades extraescolares incluirán las tutorías de Padre Anchieta y Taco. El Dia, La Laguna. 7/09/2004. Consulta en línea en: http://web.eldia.es/laguna/2004-09-07/5-actividades-extraescolares-incluiran-tutorias-Padre-Anchieta-Taco.htm

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. Ivàlua. Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques. Consulta en línea en:

http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Quefuncionaeneducacion_1_.pdf

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.

Eurostat (2015). Educational expenditure statistics. Consulta en línea en http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Educational_expenditure_statistics

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

European Commission (1995). Enseñar a aprender: hacia la sociedad del conocimiento. Bruselas: CECA-CE-CEEA.

European Commission (2013). Reducing Early School Leaving: Key messages and policy support. Bruselas: Comisión Europea

European Commission / EACEA / Eurydice / Cedefop (2014). Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fernández Enguita, M., Mena, L., Riviere, G. (2010). El fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundació La Caixa. Consulta en línea en: https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/.../vol29_completo_es.pdf

Ferrer, F., Castejón, A., & 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

Fundació El Llindar. Escuela de segunda oportunidad (Cornellà). Web: http://www.elllindar.org/es/

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

Gamoran, A. (2009). Tracking and inequality: New directions for research and practice (WCER Working Paper No. 2009-6). Madison: University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Education Research.

Gasch, B. (2014). És necessària l'escola de segona oportunitat? El diari de l'Educació. 30/05/2014. Consulta en línea en:

http://diarieducacio.cat/blogs/bofill/2014/05/30/es-necessaria-lescola-de-segona-oportunitat/

Generalitat de Catalunya (2006). Pacte Nacional per a l'Educació. Consulta en línea en: http://www.mrp.cat/admin/magatzem/inicides/pne06.pdf

Generalitat de Catalunya (2009). Llei general d'educació de Catalunya (LEC). Ley 12/2009 del 10 de Julio. Consulta en línea en: http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf

González, M.T, (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. Educar, 29, 167-182.

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

Green, A., Preston, J. i Sabates, R. (2003). Education, Equality and Social Cohesion: a Distributional Approach. Compare, 33 (4), 453-470.

Grupo Municipal Socialista Ayuntamiento Madrid (2014). Ana de Sande: "La eliminación de ayudas a las extraescolares es otro atentado del PP contra la educación pública". Consulta en línea en:

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

Ingvarson, L. and K. Rowe (2007), "Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues", Australian Journal of Education, Vol. 52, No. 1, pp. 5-35

Instituto de la Mujer. Guía de buenas prácticas de educación en igualdad en Europa. Consulta en línea en:

http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/GuiaBuenasPracticas.pdf

Instituto de la mujer. (2008). Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidad entre hombres y mujeres. Consulta en línea en:

http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf

Instituto Nacional de Estadística (2015) Encuesta de Condiciones de Vida. Año 2015.

IVIE (2013) El abandono educativo temprano: Análisis del caso español. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

Junta de Extremadura (2008). ORDEN de 13 de junio de 2008. Diario Oficial de Extremadura, número 119, año 2008.

Junta de Extremadura (2012). DECRETO 187/2012, de 14 de septiembre. Diario Oficial de Extremadura, número 67, año 2016

Junta General del Principado de Asturias (1995). Ley 1/1995, de 27 de Enero de protección del menor. BOE núm. 94 de 20 de Abril de 1995. Consulta en línea en:

http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/as-l1-1995.html

Lingard, B., Mills, M., & Hayes, D. (2000). Teachers, school reform and social justice: Challenging research and practice. The Australian Educational Researcher, 27(3), 101-115.

Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education. An equality of condition perspective. Theory and Research in Education, 3(2), 131-164.

Martínez, M, Albaigés, B. (2013). L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Martínez-Celorrio, X. (2015). Les beques a examen. Repensar el sistema d'ajudes a l'estudi. Barcelona: Fundació Jaume Bofill

MECD (2013) Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso 2012-2013. S. G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MECD (2015) Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2015. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

MECD (2015) Estadísticas de la Educación. Consulta en línea en http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html

MECD (2016) Estadísticas de la Educación. Consulta en línea en http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html

Mediavilla, M. (2013) "Heterogeneidad en el impacto de la política de becas en la escolaridad secundaria postobligatoria en España: un análisis por subgrupos poblacionales". Estudios de Economía, vol 40 (1), pp. 97-120.

Medina, D. (2007). El Pacto por la Educación en Cataluña: la realidad y el deseo. Revista de Educación. (344), 117-140.

Meier, D., & Schwarz, P. (1995). Central Park East Secondary School: The hard part is making it happen. Democratic schools, 26-40.

Michavila, F.; Martíenz, J. y Merhi, R. (2015) Comparación internacional del sistema universitario español. Monografías CRUE.

Ministerio de Educación de Francia. (2014). Refonder l'éducation prioritaire. Dossier de présentation. Jeudi 16 Janvier 2014. Consulta en línea en: http://www.education.gouv.fr/cid76427/refonder-education-prioritaire.html

Monreal, et al. (2002). La formación profesional y su adecuación al mercado laboral. Universidad de Murcia. Consulta en línea en: file:///C:/Users/hp/Downloads/428-La%20Formaci%C3%B3n%20Profesional%20y%20su%20adecuaci%C3%B3n%20al%20mercado%20laboral%20(1).pdf

Mons, N. (2007). Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix? Paris: Presses Universitaires de France.

NESSE (Network of experts in social sciences of education and training) (2009). Early school leaving. Lessons from research for policy maker. Brussels: European Comission, Directorate General for Education and Culture.

OECD (2004). The Quality of the Teaching Workforce. Policy Brief, February 2004. Disponible en: http://www.oecd.org/edu/29478720.pdf.

OECD (2005), Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy, OECD, Paris. Consulta en linea en: https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf

OECD (2008). Ten steps to equity in Education. OCDE Policy Brief. París: OECD.

OCDE (2009). Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices. Paris: OCDE.

OCDE (2012a). Equity and quality in education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. OCDE.

OCDE (2012b). Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies. Paris: OCDE.

OCDE (2013) PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), PISA, OCDE Publishing.

OCDE (2014) PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I). Paris: OCDE Publishing.

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

OCDE (2015), Education at a Glance 2015: OCDE Indicators, OCDE Publishing. Consulta en línea en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en

Pérez, F. y Uriel, E. (dir) (2016) Cuentas de la Educación en España 2000-2013. Recursos, gestos y resultados. Fundación BBVA e IVIE.

Rumberger, R.W. (2001). Why students drop out of school. En: G. Orfield. Conference on Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? Civil Rights Project, Cambridge, Massachusets. Recuperado de: http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/why-studentsdrop- out-of-school-and-what-can-be-done/rumberger-why-students-dropout-2001.pdf

Saénz, P.; Milán, M; 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). Consulta en línea en: http://www.elllindar.org/es/nueva-red-de-escuela-de-segunda-oportunidad/

Santín, D.; Sicilia, G. (2015): El impacto de la educación infantil en los resultados de primaria: evidencia para España a partir de un experimento natural. Universidad Complutense de Madrid: Fundación europea sociedad y educación.

Save the Children (2015) Iluminando el Futuro. Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil. Madrid: Save the Children.

Schütz, G. i Wössmann, L. (2006). Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. European Expert Network in Economics in Education.

Serra, C-, 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. Consulta en línea en: http://www.fbofill.cat/sites/default/files/1545.pdf

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.

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.

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

Tarabini, A. (Coord.). (2015). Políticas de lucha contra el abandono escolar en España. Madrid: Síntesis.

Tarabini, A. Curran, M., Montes, A., Parcerisa, Ll. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro. Explorando el papel del hábitus institucional., Revista Profesorado, 29 (3)

UNESCO (2006). UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Consulta en línea en:

http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf

UNESCO (2013). UNESCO Associated Schools. 2013. Third collection of good practices. Intercultural dialogue in support of Quality Education. Consulta en línea en: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002228/222890E.pdf

UNESCO (2014). Educación Para todos. Revisión nacional de la EPT para 2015. España. Consulta en línea en http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002299/229951S.pdf

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., Tarriño, A. (2014). La formació profesional i l'ocupació a Catalunya. Una ullada als indicadors des d'una perspectiva comparada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Valiente, O., Scandurra, R., Zancajo, A., Brown, C. (2015). Un model de formació professional dual per a Catalunya?. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Van Houtte, M., Demanet, J. Stevens, P, (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling?. Social Psychology of Education,16 (3).