

CAP. 5. EQUIDAD, IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y EDUCACIÓN

Olga Salido

José Saturnino Martínez García

[3er Informe sobre la Desigualdad en España 2018 – Fundación Alternativas \(fundacionalternativas.org\)](http://fundacionalternativas.org)

1. Introducción

En este capítulo se aborda uno de los aspectos más controvertidos y centrales del debate sobre la desigualdad: la desigualdad de oportunidades y, más concretamente, la igualdad de oportunidades educativas. Un ámbito de creciente relevancia social y política que nos permite ir al ‘corazón’ de la desigualdad para entender su funcionamiento mismo, una tarea crucial en el contexto de la peor crisis económica por la que han atravesado los países desarrollados en muchas décadas.

La educación constituye uno de los recursos esenciales para garantizar un nivel de calidad de vida adecuado, posibilitando el desarrollo personal y la mejora de las oportunidades vitales de los individuos, al tiempo que puede considerarse un pilar central para la riqueza y el crecimiento económico de los países. Por otro lado, facilita la cohesión social al fomentar una cultura compartida, que permite fraguar el cemento social necesario para que la sociedad no se fracture. Quizá por ello la educación es cada vez vista en mayor medida como una inversión económica, tanto por las familias, que depositan en ella las esperanzas de un mundo mejor para sus hijos, como para los países, que necesitan de una fuerza de trabajo de alta cualificación en un mundo crecientemente globalizado.

La educación cumple una función crucial en la reproducción de las desigualdades sociales, pero también resulta clave en su alivio. Según datos de Eurostat, los ciudadanos europeos con bajo nivel educativo tienen un riesgo de pobreza relativa más de tres veces superior a quienes tienen educación superior (30,1% frente a 8,4%, en 2016). Sin embargo, tanto los indicadores de rendimiento como de logro educativo están aún condicionados en gran medida por las características socioeconómicas de la familia de origen, lo que introduce un principio de duda sobre el adecuado funcionamiento de las sociedades de acuerdo al principio meritocrático. Hasta qué punto estos factores son clave para entender el acceso a la educación postobligatoria, el ‘fracaso escolar’ o el rendimiento educativo, y qué cambios se han producido a lo largo de los últimos años, marcados por la crisis, son cuestiones centrales en el debate sobre la equidad y la igualdad de oportunidades y a las que dedicaremos las páginas que siguen.

El capítulo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se revisan dos conceptos centrales en el debate sobre la educación y su papel de “nivelador” de la desigualdad: la ‘equidad’ y la ‘igualdad de oportunidades’. No es sencillo plasmar en pocas líneas la complejidad del dilatado debate que se ha desarrollado a lo largo de las últimas décadas sobre estas cuestiones, pero parece imprescindible al menos presentar un resumen que muestre un esbozo de los argumentos principales. Lo haremos revisando tanto las principales líneas del debate dentro de la filosofía política como desde la sociología, planteando de algún modo el contexto de las cuestiones que más adelante se abordan en términos empíricos en la segunda parte del capítulo. En segundo lugar, se aborda el análisis de la desigualdad de oportunidades educativas, tomando el escenario español a lo largo de las últimas décadas como referente. Consideramos dos

dimensiones distintas: el rendimiento académico, medido a través de las competencias de los estudiantes de 15 años en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, más comúnmente conocido por Informe PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*); y el Abandono Educativo Temprano (AET), un indicador de la Unión Europea (UE) sobre el nivel de titulación y la permanencia en el sistema educativo de la población joven más allá de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La literatura empírica es extensa en ambos casos y no es nuestro objetivo hacer una revisión exhaustiva de la misma, sino más bien aportar evidencia actualizada sobre ambos ámbitos para España, poniendo en particular el foco sobre lo ocurrido durante la crisis, con especial atención a la desigualdad de oportunidades. En la medida en que la educación se considera la forma más legítima de acceder a los puestos socialmente más valorados, la falta de igualdad de oportunidades educativas, ya sea en el acceso a los niveles considerados críticos para la adecuada inserción social de los jóvenes o en el rendimiento educativo, viene a poner en cuestión uno de los principales relatos de legitimación de la desigualdad en nuestras sociedades.

2. Desigualdad y justicia: ¿existen desigualdades justas?

Los seres humanos somos diferentes y desiguales. Diferentes en tanto que lo son nuestras capacidades, intereses, identidades, etc. Y desiguales, pues no todos disponemos de los mismos recursos, oportunidades y reconocimiento. ¿Hasta qué punto son justas las desiguales dotaciones de bienes y recursos, ya sean materiales o simbólicos, o incluso, cognitivos, que tienen los individuos? La cuestión es ciertamente compleja y no está exenta de implicaciones políticas, distintas según lo que entendamos por equidad (Martínez García, 2017). Desde la década de los setenta, con Rawls a la cabeza, las llamadas teorías de la justicia han revitalizado el debate sobre la igualdad distributiva. Básicamente son tres las cuestiones que se debaten: qué se distribuye, cómo y entre quiénes. La igualdad es un concepto relacional por definición, es imposible afirmar de algo que es “igual” sin decir a qué; pero también resulta crucial definir lo que se distribuye: poder, libertad, recursos, derechos, dinero,... y en función de qué criterios. Necesitamos criterios para decidir si las desigualdades que observamos son justas. Esto nos lleva a la cuestión básica que separa al socialismo del capitalismo: ¿debemos distribuir según las necesidades de cada persona o por la propiedad privada de los medios de producción?. Y aún plantea una cuestión adicional: ¿cómo y quién evalúa tanto las necesidades como el trabajo y el justo pago a ambas?

La igualdad formal de oportunidades es quizá el criterio más extendido para determinar qué desigualdades son justas y cuáles no. El consenso en este punto es amplio: todas las sociedades democráticas tienen regulaciones sobre la no discriminación, garantizando la igualdad formal de sus ciudadanos ante la ley, una igualdad que la jurisdicción de la UE ha llevado a la igualdad efectiva en ámbitos como el género, la orientación sexual o las minorías, pero con mucha menos intensidad en cuestión de origen social (Consejo de Europa, 2010). Este principio sirve para garantizar que todo el mundo concurre en igualdad de condiciones a la hora de competir, por ejemplo, por un puesto de trabajo. Una oferta de empleo, ya sea en el ámbito público o privado, en la que se especificase el color de los ojos, la estatura, el sexo, la etnia, o cualquier otro rasgo adscriptivo de los individuos como requisito para concurrir a ella vulneraría el principio de igualdad de oportunidades y sería inválida de pleno derecho. También lo sería si se pidiese que los candidatos tuviesen un coche de una marca concreta, vivieran en un barrio determinado o sus progenitores tuviesen un nivel de

ingresos específico. Pero imaginemos, por seguir con nuestro ejemplo, que para acceder a ese puesto de trabajo fuera necesaria una titulación determinada, que requiriera una inversión de tiempo, dinero y dedicación o esfuerzo personal durante largos años de estudio para adquirir unas cualificaciones o competencias específicas. En tanto esa dedicación al estudio suponga un coste económico, incluso entendido en términos de coste de oportunidad –los años de estudio suponen una expectativa de remuneración en diferido, pero una pérdida de las opciones reales, instantáneas, de obtener un empleo –, las dotaciones económicas previas de los distintos competidores podrían desnivelar la competición, ya que unos partirán de posiciones más favorables que otros. Incluso cuando la competencia se determinase estrictamente en términos de rendimiento académico, por las calificaciones obtenidas, podríamos pensar que las condiciones no serán las mismas para aquellos que pudieran dedicarse en exclusiva al estudio que para aquellos que hubieran de combinar esta actividad con la de buscarse un sustento a través de la actividad laboral. El problema se volvería aún más complejo si estuviéramos en un escenario de segregación residencial, en el que determinadas minorías étnicas o grupos desfavorecidos se concentrasen en determinados distritos escolares, por ejemplo (Wihbey, 2014), y, aún más, si la financiación de estos distritos dependiera de los recursos de quienes en ellos residen... El conjunto de circunstancias que pueden hacer de la competición un proceso desigual es, como vemos, muy amplio.

Sin embargo, la creencia en el principio meritocrático del esfuerzo y el ‘mérito’ personal está ampliamente extendida en las democracias liberales occidentales. Se apoya sobre la idea de no discriminación o igualdad formal que comentábamos más arriba: una vez reconocidos los mismos derechos formales a todos los individuos, las desigualdades existentes serán en gran medida el fruto del diferente esfuerzo y desempeño de los individuos en el ámbito educativo y laboral y, por lo tanto, resultado estricto de su responsabilidad personal. De este modo habría unas desigualdades que serían legítimas –debidas al diferente mérito de los individuos– y otras que no –debidas a factores exógenos, ajenos a la responsabilidad de los individuos (Moya, 2014). La teoría funcionalista abrazó con fuerza esta idea, como piedra de toque de un sistema de premios y recompensas que permitía un equilibrio perfecto entre las necesidades funcionales de las modernas sociedades industriales y los talentos y capacidades individuales; los eventuales desajustes serían debidos en todo caso a desviaciones de carácter individual o a disfunciones coyunturales del sistema. En el planteamiento clásico funcionalista, el espacio para las desigualdades injustas prácticamente no existe: o bien no se dan, o si se dan, son exógenas al sistema. La teoría del conflicto en sus diversas variantes ha puesto el contrapunto a esta visión idealizada de la desigualdad social como una realidad no sólo universal, sino necesaria para el adecuado equilibrio de la sociedad, señalando la necesidad funcional de la desigualdad para la propia reproducción del sistema.

Aunque la igualdad de oportunidades como no discriminación sea quizá la más elemental y más extendida de las posibles acepciones del concepto, no parece que pueda garantizar una igualdad real de acceso a las distintas posiciones. Una pequeña reflexión como la esbozada sobre la posible influencia del entorno social y económico de los individuos sobre su rendimiento educativo nos alerta de que el esfuerzo no es el factor explicativo fundamental de las desigualdades existentes, sino que las circunstancias sociales y personales pueden jugar un papel crucial.

Roemer es quizá uno de los autores que más ha influido en la actualización y el desarrollo del concepto de igualdad de oportunidades en las últimas décadas. En el

contexto de las modernas teorías de la justicia, Roemer va un poco más allá de la igualdad entendida como mérito o no discriminación y pone el foco en el proceso de adquisición del mérito, introduciendo el concepto de “nivelación del terreno de juego”. La metáfora sobre la que se apoya es simple: dos corredores no pueden alcanzar la meta en igualdad de condiciones si la pendiente del terreno es mayor para uno que para otro o si una de las pistas está llena de socavones. Para Roemer, los socavones serían aquellas circunstancias diferenciales que van más allá de la responsabilidad del individuo y que afectan a su capacidad para alcanzar, por ejemplo, un rendimiento educativo adecuado (Roemer 1999:73). Las circunstancias ligadas al origen social y su interacción con el esfuerzo realizado cobran plena relevancia aquí.

Es difícil asumir que todo el alumnado proviene de entornos sociales idénticos. ¿Cuál debe ser entonces el papel de las políticas públicas? Un primer nivel sería garantizar igual cantidad de recursos educativos a todos los individuos. Digamos que ese es el escalón que cubre la igualdad formal de oportunidades. Pero puede que aun así no se consiga nivelar adecuadamente el terreno de juego, por lo que cabe pensar en algún tipo de intervención social ‘niveladora’ o compensatoria de las desigualdades de partida. Para Roemer, la cuestión clave es separar las circunstancias sociales del individuo (que tienen que ver tanto con la familia de origen, el entorno social y la dotación genética, como con los recursos aportados por la escuela –profesores, escuelas, libros y material didáctico), esto es, aquellas que quedan fuera del margen individual de elección, del esfuerzo personal. Las desigualdades serían injustas en tanto fueran achacables a la dotación de recursos familiares y sociales que queda fuera de su responsabilidad individual.

La igualdad de oportunidades, según Roemer, consiste en que todas aquellas personas que realicen el mismo esfuerzo consigan finalmente el mismo resultado. Así enunciada la idea resulta sencilla, el problema es que mientras los resultados académicos son relativamente fáciles de observar, el esfuerzo personal resulta más inaccesible (Roemer y Trannoy 2016). La definición del esfuerzo depende de nuestra concepción de la responsabilidad individual y nos obliga además a definir operativamente qué circunstancias quedan más allá del control del niño e influyen en su capacidad para aprovechar los recursos educativos. Esta cuestión ha dado lugar a un largo debate dentro de la filosofía política, con posiciones en ocasiones enconadas en torno a opciones ideológicas sobre qué se entiende por libertad individual y responsabilidad social. Como el propio Roemer señala, en realidad, la principal diferencia entre las distintas posiciones mantenidas, entre los liberales libertarios, los comunitaristas, o los comunistas, está en dónde se ponga el punto en el que termina la responsabilidad del individuo y comienza la de la sociedad.

Estas cuestiones han ocupado también un lugar central en el ámbito de la sociología, generando un debate que paradójicamente ha discurrido en gran medida de espaldas al de la filosofía política. En el ámbito sociológico, una de las cuestiones centrales ha sido la del origen social y su influencia sobre el rendimiento académico y el acceso a la educación. En la siguiente sección recogemos brevemente algunas líneas de este debate que nos servirán para centrar nuestra indagación empírica sobre la realidad española respecto a la desigualdad de oportunidades educativas.

3. ¿Por qué existe la desigualdad de oportunidades educativas?

A efectos expositivos, podemos clasificar en dos las familias de explicaciones sobre la desigualdad de oportunidades educativas según el papel que le atribuyan a la escuela. Por un lado, las teorías que consideran que la escuela es más o menos neutral en términos sociales, es decir, trata al alumnado por igual, y pone al alcance de todos los medios necesarios para obtener una titulación. Será cuestión de la capacidad, el esfuerzo y el interés del alumnado finalizar con aprovechamiento sus estudios. Las desigualdades entre grupos se deben a cómo esos grupos se relacionan con la escuela, si le dan un papel central en el desarrollo de su trayectoria profesional y vital, o se inclinan por otras alternativas. Las desigualdades socioeconómicas y culturales entre familias serían la explicación de por qué unas familias incorporan con más fuerza en sus estrategias la escuela que otras. Por otro lado, las teorías que consideran que hay un mundo tácito en la institución educativa que lleva a que el terreno de juego sea favorable al alumnado de clases medias y altas: los supuestos culturales, de comportamiento, de expectativas del profesorado, reforzarían las desigualdades que hay fuera de la escuela.

En la primera familia de explicaciones están los funcionalistas, que consideran que las desigualdades son externas al sistema social, y los neoweberianos. En realidad, podemos entender el movimiento neoweberiano como una crítica al funcionalismo, pues según esta teoría, la modernización y el desarrollo económico llevarían a que cada vez pesase menos el origen social. Son numerosos los estudios que ya desde la década de los sesenta han apuntado en la dirección contraria, mostrando cómo, a pesar de la expansión educativa, las diferencias de origen siguen importando en el logro educativo, aunque se discute sobre su evolución (Fernández Mellizo-Soto, 2015). Parece ciertamente demasiado optimista esperar que solo con el emprendimiento y la fuerza de voluntad los adolescentes puedan disponer en el día de mañana de las ocupaciones de sus sueños; tanto las familias como los jóvenes desarrollan estrategias para ocupar esos puestos ansiados (Martínez García, 2017). Desde esta perspectiva, la escuela sería neutral, pero no las estrategias de las familias a la hora de saber aprovechar las oportunidades teóricamente iguales ofrecidas a todos. Por ello Boudon (1983) desarrolló una teoría que tiene en cuenta que hay un desajuste entre las aspiraciones ocupacionales y la oferta de ocupaciones. La educación es necesaria para acceder a estos puestos de trabajo más deseados, pero desde luego no es el único elemento en juego. En esta línea, Boudon explica las desigualdades distinguiendo entre efectos primarios, efectos secundarios, ‘efecto techo’ y ‘efecto suelo’.

Antes de empezar la escolarización, los niños cuentan con diferente capacidad, bien por características puramente individuales, como su dotación genética, o bien por su origen social, que lleva a que las familias favorezcan en mayor o menor medida un tipo de capacidades que luego serán necesarias en la escolarización, como la familiarización con la lectura. Como estos efectos ‘primarios’ están dados al inicio de la escolarización, las personas con menos disposición al éxito educativo tienen una probabilidad mayor de quedar fuera del sistema al finalizar los niveles educativos más bajos. De este modo, cuanto mayor sea el nivel educativo, más igualados estarán los estudiantes en capacidad y menos influyente será el origen social. Este es uno de los motivos por los que desde estas teorías se propone aumentar el tronco común de la educación comprensiva, pues cuanto más se retrase la decisión sobre si seguir estudiando, menos pesará el origen social ya que será mayor la influencia que habrá podido producir el sistema educativo sobre el menor, compensando así las desigualdades de origen.

A estos efectos primarios, cabe añadir el efecto techo y el efecto suelo, que se basan en el mecanismo psicológico de aversión a la pérdida. Dada una cantidad de bienestar, no reporta la misma utilidad si se obtiene una ganancia o una pérdida. Por ejemplo, la alegría que supone una subida del 10% del salario es mucho menor que el desagrado que produce una rebaja en la misma proporción. Debido a esta aversión a la pérdida, las familias de bajo nivel socioeconómico y cultural no experimentan una pérdida de estatus si sus hijos se mantienen en la misma posición social, mientras que las familias de niveles medios y altos harán todo lo posible para que sus hijos no pierdan su posición social. Finalmente, los efectos secundarios acontecen tras los primarios: son los asociados a los costes y beneficios de continuar estudiando, cada vez que se finaliza un nivel educativo. Para entender la situación española, es importante considerar no solo los costes directos e indirectos de estudiar, sino además, los costes de oportunidad, es decir, los ingresos que dejan de percibirse por estudiar en vez de estar en el mercado de trabajo. El beneficio esperado de estar económicamente activo se puede estimar según el salario medio del nivel educativo en el que se permanece, descontando la probabilidad de estar en paro. Por tanto, una bajada de salario o un aumento del paro disminuye el coste de oportunidad de estudiar.

Frente a la teoría neweberiana o la funcionalista, que atribuyen fundamentalmente las desigualdades educativas a las estrategias familiares, las teorías críticas de la educación también asignan un papel fundamental a los procesos sociales que acontecen dentro de la propia escuela. Bourdieu es uno de los grandes teóricos de esta corriente. Sin quitarle importancia a las estrategias familiares de reproducción social, más bien al contrario, para Bourdieu la escuela contribuye, además, de forma activa a la reproducción social de las desigualdades. En general, con distintos argumentos, las teorías críticas consideran que el propio proceso de aprendizaje escolar está sesgado a favor de las clases medias y altas, por lo que a igualdad de capacidad, el esfuerzo que deben realizar los hijos de las clases populares para alcanzar el éxito educativo es mayor. La escuela, por tanto, no sería más que una forma de legitimar las desigualdades sociales, pues transforma dichas desigualdades en diferencias de mérito individual, dando legitimidad a los títulos educativos, que son concebidos como el resultado de características individuales (esfuerzo, capacidad,...), y no como el resultado de un proceso de reproducción de la desigualdad social. Los hijos de las clases populares tendrían menos éxito educativo no porque sean menos capaces o esforzados, sino porque no conocen los supuestos tácitos de la escolarización, ni se ajustan a las expectativas del profesorado sobre cómo debe ser un buen estudiante.

En el debate sobre igualdad de oportunidades educativas la tensión entre las distintas dimensiones de la educación (la preparación para la ciudadanía integral y humanista, para las competencias del mercado de trabajo o para el conocimiento científico), se orilla a favor de una visión pragmática, cristalizada en dos tipos de indicadores educativos. Por un lado, las competencias, es decir, aquello que los estudiantes saben hacer, que se miden en pruebas estandarizadas, como PISA. Por otro, los indicadores de titulación, es decir, las personas que logran cierto título de educación reglada, como acabar la ESO u obtener un título universitario. A continuación exploramos cada una de estas dimensiones de la desigualdad educativa, aportando algunos datos y análisis que nos permitan conocer mejor la realidad española.

4. El rendimiento educativo y las competencias en PISA

Desde el año 2000, la OCDE viene realizando el Informe PISA, un estudio que analiza el rendimiento de los estudiantes de 15 años en competencia que se consideran centrales para la inserción exitosa de los jóvenes en la vida adulta (ciencias, matemáticas y lectura). La Tabla 1 recoge la evolución de las puntuaciones de los estudiantes españoles de 15 años en las pruebas llevadas a cabo por PISA en las tres áreas de competencia mencionadas.

Tabla 1. Evolución de las puntuaciones de las competencias medidas en pisa en España (2000-2015)

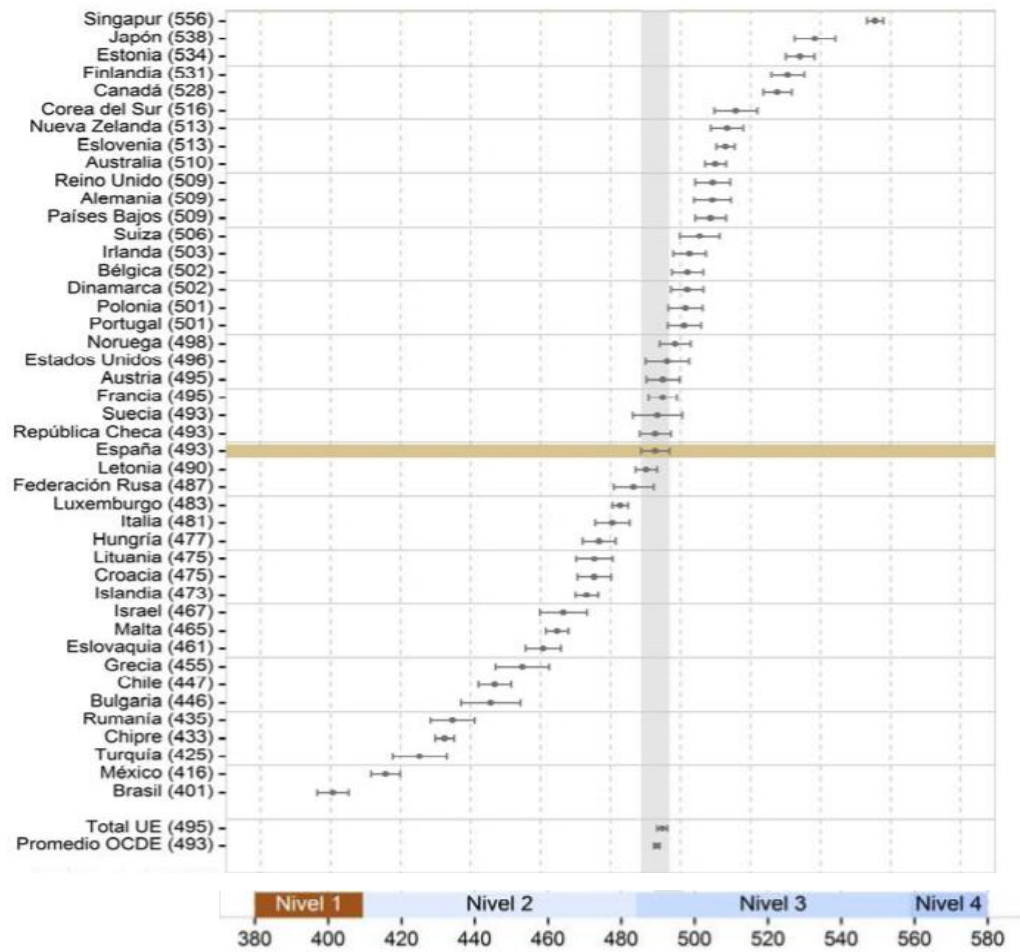
	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Lectura	493	480	461	481	488	496
Matemáticas	n.p.	485	480	483	484	486
Ciencias	n.p.	n.p.	488	488	496	493

Fuente: OCDE (2016) [n.p.: no procede].

El Informe PISA se ha convertido en un referente internacional para medir el rendimiento educativo de los jóvenes en un conjunto amplio de países. Cada tres años el debate social se agita con la aparición de los nuevos datos PISA, intentando ubicar cada país en el *ranking* internacional e interpretando las desviaciones respecto a la media como ‘éxito’ o ‘fracaso’ de los estudiantes, los diferentes sistemas educativos e, incluso, los propios países. Sin embargo, pese a la opinión frecuentemente más divulgada, España no obtiene malos resultados en PISA, mostrando puntuaciones que se sitúan próximas a la media de la OCDE. Por ejemplo, en Ciencias, la puntuación media de España es 493, la misma que el promedio de la OCDE y tan sólo 2 puntos por debajo del conjunto de la Unión Europea, diferencia que queda dentro del margen estadístico de error y por tanto no es significativa¹ (véase Figura 1). Este resultado contradice la insistencia de los medios de comunicación en interpretar de forma pesimista estos resultados (Runte, 2016), cuando lo que sucede es que está en promedio de países occidentales desarrollados. La posición de España queda dentro del mismo intervalo de confianza que Estados Unidos (496), Francia (495), Austria (495), Suecia (493), República Checa (493) y Letonia (490). Por delante se sitúan países como Japón (538), Estonia (534) y Finlandia (531), con Singapur a la cabeza (556).

¹ Algo similar ocurre en Lectura, con una puntuación de 496, tres puntos por encima del promedio de la OCDE, y en Matemáticas, donde se alcanza una puntuación de 486, en esta ocasión cuatro puntos por debajo del promedio OCDE (MECD 2016).

Figura 1. Puntuaciones medias en competencia científica e intervalos de confianza al 95% para la media poblacional. PISA 2015.



Fuente: MECD (2016): Figura 2.1.

En cualquier caso, aunque resulta tentador aprovechar la oportunidad de tener datos comparables para extraer conclusiones sobre la bondad de determinadas prácticas educativas o, incluso, la preferencia por sistemas educativos particulares tomados como modelo a imitar, este tipo de razonamientos no pueden derivarse de las pruebas PISA. Cuanto más genéricas sean las competencias, menos se aprenden en la escuela y más en otros ámbitos de la vida. Como el propio informe PISA reconoce, las competencias se aprenden en diversos espacios sociales, y por ello hay expertos que consideran que no es una buena prueba para evaluar la calidad de las escuelas: en realidad, lo que evalúa PISA se enseña poco en las escuelas. La crítica de Carabaña (2015), que denomina la conjetura de Jenks, sostiene que cuando más independiente del currículum es la prueba, menos evalúa a la escuela, y más se aproxima a capacidades cognitivas genéricas, como la inteligencia, u otras características no cognitivas –como el orden, la autodisciplina, el esfuerzo...– que el profesorado espera que cumpla el alumnado. Si esta objeción es cierta, los resultados de rendimiento PISA capturarían en parte los efectos primarios a los que hacíamos referencia anteriormente, es decir, toda una serie de factores, sociales e individuales que se adquieren al margen de la escuela, pero que influyen en los resultados académicos. Esto ayudaría a explicar la distancia que luego veremos entre las

competencias, como las mide PISA, y otros indicadores educativos que implican lograr un título académico.

Otro de los rasgos que suelen destacarse respecto a nuestro país es el elevado nivel de igualdad en las competencias de los estudiantes evaluados. PISA calcula un Índice Social, Económico y Cultural (ISEC), que recoge diversos aspectos del nivel socioeconómico de las familias, como la ocupación y el nivel educativo de los progenitores, el acceso a recursos dentro del hogar, como libros o dispositivos electrónicos digitales (ordenadores, portátiles, tabletas), etc. De las diversas características que mide PISA (didáctica, características del centro educativo, etc.), el origen socioeconómico y cultural es con diferencia la que muestra una mayor asociación con el rendimiento educativo (MECD 2016). De acuerdo con lo visto anteriormente, una mayor relación puede implicar tanto que el sistema educativo reproduce o amplifica las desigualdades, como que las estrategias familiares que reproducen las desigualdades sociales sean más exitosas, pero la asociación per se no nos dice cuál es el efecto en juego ni con qué intensidad.

La Tabla 2 muestra los principales indicadores de equidad en competencia científica calculados en el propio informe PISA de 2015. A la luz de estos datos se puede decir que España es un país con un nivel medio o alto de equidad educativa en varios indicadores. Está en el promedio de la OCDE en el peso del origen social sobre las competencias alcanzadas (13,4% de varianza explicada para España, 12,9% para la OCDE, y sin diferencias estadísticamente significativas con Suecia, por ejemplo, cuyo valor es de 12,2%). Aún más, en la distancia de competencias entre los de mayor y menor posición social, España es de los países más igualitarios (27 puntos por cada unidad de distancia), lo que significa que por cada unidad estandarizada adicional de posición social de la familia de origen se traduce en 27 puntos más de rendimiento en Ciencias, por debajo del promedio de la OCDE, que se sitúa en 38, y de otros países tenidos por igualitarios (como, por ejemplo, Suecia, con 44 puntos). En inclusión, los resultados también son positivos en términos comparativos: el nivel de estudiantes rezagados (con un nivel de competencias bajo en PISA, inferior a nivel 2), también lo es (18,3% frente a 21,3% en el promedio de la OCDE). España se muestra como un país equitativo en PISA en tanto que los resultados del alumnado de bajo origen social es mejor que el de los países de nuestro entorno, mientras que el de alto origen social es peor (Martínez García, 2017). Por otra parte, el resultado es bueno y ha mejorado en estudiantes resilientes: aquellos que son de bajo origen social, pero obtienen buenos resultados académicos (39,2%), pues estamos próximos a Finlandia (42,8%), y mejor que el resto de países nórdicos (que están entre el 25 y el 30%). Nuestro mayor problema de falta de equidad en PISA es el que somos uno de los países donde, a igualdad de rendimiento educativo, pesa más el origen social en la repetición de curso, con una tendencia, creciente en los últimos años (OCDE 2016). El problema que se agrava debido a que somos uno de los países con más nivel de repetición, aunque tienda a la baja.

Tabla 2. Principales indicadores de equidad en PISA 2015 de rendimiento en competencia científica, y sus diferencias con PISA 2006.

	Cambio entre 2006 y 2015 (PISA 2015 - PISA 2006)		% de variación de la puntuación debida al origen social		Distancia en puntos de rendimiento debida al origen social		% de estudiantes con bajo nivel de competencias		Porcentaje de estudiantes resilientes		Índice de inclusión académica		Índice de inclusión social	
	Dif.	S.E.	%	S.E.	Dif.	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	Index	S.E.	Index	S.E.
OCDE														
Australia	-17	(5,2)	11,7	(0,8)	44	(1,5)	17,6	(0,6)	32,9	(1,2)	78,9	(1,3)	74,7	(1,2)
Austria	-16	(6,4)	15,9	(1,3)	45	(2,0)	20,8	(1,0)	25,9	(1,6)	56,2	(2,1)	73,0	(2,2)
Bélgica	-8	(5,6)	19,3	(1,3)	48	(1,8)	19,8	(0,9)	27,2	(1,4)	55,6	(2,1)	72,9	(1,7)
Canadá	-7	(5,3)	8,8	(0,7)	34	(1,5)	11,1	(0,5)	38,7	(1,4)	84,7	(1,3)	83,0	(1,1)
Chile	9	(6,7)	16,9	(1,3)	32	(1,4)	34,8	(1,2)	14,6	(1,2)	61,5	(2,4)	54,9	(2,4)
R. Checa	-20	(6,1)	18,8	(1,2)	52	(2,1)	20,7	(1,0)	24,9	(1,7)	55,6	(2,6)	72,1	(2,1)
Dinamarca	6	(5,9)	10,4	(1,0)	34	(1,7)	15,9	(0,8)	27,5	(1,6)	86,1	(1,7)	84,0	(1,4)
Estonia	3	(5,6)	7,8	(0,9)	32	(1,8)	8,8	(0,7)	48,3	(1,8)	81,1	(2,3)	79,1	(2,3)
Finlandia	-33	(5,5)	10,0	(1,0)	40	(2,3)	11,5	(0,7)	42,8	(1,9)	92,1	(1,4)	87,2	(1,6)
Francia	0	(6,0)	20,3	(1,3)	57	(2,0)	22,1	(0,9)	26,6	(1,3)	w	w	w	w
Alemania	-7	(6,5)	15,8	(1,2)	42	(1,9)	17,0	(1,0)	33,5	(1,8)	56,3	(1,9)	77,2	(1,6)
Grecia	-19	(6,8)	12,5	(1,3)	34	(2,1)	32,7	(1,9)	18,1	(1,6)	64,5	(3,1)	76,7	(2,4)
Hungría	-27	(5,8)	21,4	(1,4)	47	(1,9)	26,0	(1,0)	19,3	(1,5)	44,6	(2,2)	62,6	(2,4)
Islandia	-18	(5,1)	4,9	(0,8)	28	(2,1)	25,3	(0,9)	17,0	(1,5)	96,2	(1,7)	89,2	(2,2)
Irlanda	-6	(6,0)	12,7	(1,0)	38	(1,6)	15,3	(1,0)	29,6	(1,8)	86,8	(1,6)	82,3	(2,1)
Israel	13	(6,8)	11,2	(1,3)	42	(2,3)	31,4	(1,4)	15,7	(1,3)	63,1	(2,7)	78,2	(2,3)
Italia	5	(5,5)	9,6	(1,0)	30	(1,7)	23,2	(1,0)	26,6	(1,7)	56,7	(2,2)	76,3	(2,0)
Japón	7	(6,3)	10,1	(1,0)	42	(2,2)	9,6	(0,7)	48,8	(1,9)	56,1	(2,3)	78,0	(1,6)
Corea del S.	-6	(6,4)	10,1	(1,3)	44	(2,7)	14,4	(0,9)	40,4	(1,9)	75,2	(2,4)	78,9	(2,2)
Letonia	1	(5,6)	8,7	(1,0)	26	(1,6)	17,2	(0,8)	35,2	(1,7)	83,4	(2,0)	78,1	(2,3)
Luxemburgo	-4	(4,7)	20,8	(1,0)	41	(1,1)	25,9	(0,7)	20,7	(1,4)	66,1	(4,0)	73,9	(4,0)
México	6	(5,7)	10,9	(1,3)	19	(1,1)	47,8	(1,3)	12,8	(1,2)	70,0	(2,5)	60,3	(2,9)
Holanda	-16	(5,7)	12,5	(1,3)	47	(2,6)	18,5	(1,0)	30,7	(1,7)	42,3	(2,0)	77,9	(2,3)
N. Zelanda	-17	(5,7)	13,6	(1,2)	49	(2,6)	17,4	(0,9)	30,4	(1,9)	82,6	(2,1)	83,0	(1,9)
Noruega	12	(5,9)	8,2	(0,9)	37	(2,2)	18,7	(0,8)	26,5	(1,4)	92,1	(1,1)	90,3	(1,3)
Polonia	4	(5,6)	13,4	(1,3)	40	(2,0)	16,3	(0,8)	34,6	(1,9)	85,7	(2,2)	82,0	(2,5)
Portugal	27	(5,9)	14,9	(1,4)	31	(1,5)	17,4	(0,9)	38,1	(1,9)	76,8	(2,1)	73,9	(2,6)
R. Eslovaca	-28	(5,8)	16,0	(1,4)	41	(2,3)	30,7	(1,1)	17,5	(1,4)	55,6	(2,5)	68,1	(3,1)
Eslovenia	-6	(4,8)	13,5	(0,9)	43	(1,5)	15,0	(0,5)	34,6	(1,5)	51,6	(2,5)	74,1	(2,5)
España	4	(5,6)	13,4	(1,1)	27	(1,1)	18,3	(0,8)	39,2	(1,4)	86,6	(1,4)	69,0	(2,4)
Suecia	-10	(6,2)	12,2	(1,1)	44	(2,2)	21,6	(1,1)	24,7	(1,5)	84,5	(1,8)	86,7	(1,5)
Suiza	-6	(6,2)	15,6	(1,2)	43	(1,9)	18,5	(1,1)	29,1	(1,8)	62,3	(2,7)	81,5	(1,9)
Turquía	2	(7,1)	9,0	(1,9)	20	(2,1)	44,5	(2,1)	21,8	(2,5)	46,7	(2,7)	73,2	(2,8)
Reino Unido	-6	(5,6)	10,5	(1,0)	37	(1,9)	17,4	(0,8)	35,4	(1,5)	77,9	(1,8)	80,2	(1,8)
EEUU	7	(6,9)	11,4	(1,1)	33	(1,8)	20,3	(1,1)	31,6	(1,9)	80,8	(2,0)	73,0	(2,9)
Prom.OCDE	-5	(4,5)	12,9	(0,2)	38	(0,3)	21,2	(0,2)	29,2	(0,3)	69,9	(0,4)	76,5	(0,4)

Fuente: Tabla I.6.17 del PISA 2015 (OCDE 2016).

Entre las diferentes dotaciones individuales que pueden condicionar el rendimiento académico está el cociente intelectual. Por un lado, nacer en hogares de escasos recursos podría repercutir en su desarrollo cognitivo, por mala alimentación, exposición a enfermedades y por vivir en hogares más estresados por las preocupaciones económicas. Pero esta tesis de diferencias cognitivas por origen social ha sido muy cuestionada en sociología, llegando a hablarse de “racismo de la inteligencia” (Bourdieu, 2000). Por otro, para Bourdieu, como ya señalamos, la cultura

escolar está sesgada a favor de las clases medias y altas. Abordamos esta cuestión empleando como indicador de capacidad cognitiva una independiente del origen social: el mes de nacimiento. El mes de nacimiento está relacionado con el rendimiento educativo, obviamente, no porque quienes nazcan a finales de año tengan menor capacidad, sino debido a que su maduración cognitiva es menor. Tomamos el rendimiento en Lectura, por ser de las tres competencias evaluadas en PISA la que claramente puede estar más fácilmente influenciada por la familia, al tiempo que es la más transversal, pues sin ella no se puede desarrollar adecuadamente el resto.

En la Tabla 3 se aprecia un menor nivel de competencias en quienes nacen a final de año, pero estas diferencias se atenúan a medida que consideramos niveles más altos de estatus socioeconómico. Tal circunstancia se interpreta como un efecto compensación: las familias de clase media y alta ofrecen apoyo extra a sus hijos para compensar sus carencias cognitivas (Bernardi y Cebolla 2014). Como resultado, las diferencias por origen social son mayores entre los estudiantes con menos maduración cognitiva. En este caso concreto, entre el alumnado nacido en el primer trimestre del año, las diferencias por origen social son de 73 puntos, mientras que las diferencias entre los nacidos a finales de año son de 82 puntos. Nueve puntos en la medición de PISA no es mucho, pero sí van en el sentido predicho por la teoría. Debe destacarse la distancia tan importante que hay en capacidades cognitivas entre alumnado de bajo y alto nivel socioeconómico y cultural, en promedio de unos 60 puntos, que equivale a más de un año de escolarización. Estos resultados pueden tomarse como un indicador de la importancia del origen social, que es capaz de neutralizar las diferencias relativas a la diferente dotación individual en términos de maduración cognitiva.

Tabla 3. Competencia en lectura según índice de estatus económico, social y cultural de la familia, mes de nacimiento y competencia lectora

		Índice de estatus económico, social y cultural (ESCS)					
		Bajo	Medio bajo	Bajo	Medio alto	Alto	Total
Mes de nacimiento	Primer trimestre	472	493	507	523	545	503
	Semestre medio	462	486	502	523	543	497
	Último trimestre	458	480	493	514	540	490
	Total	463	486	501	520	543	496

Fuente: Explotación propia de microdatos de PISA (OCDE 2015).

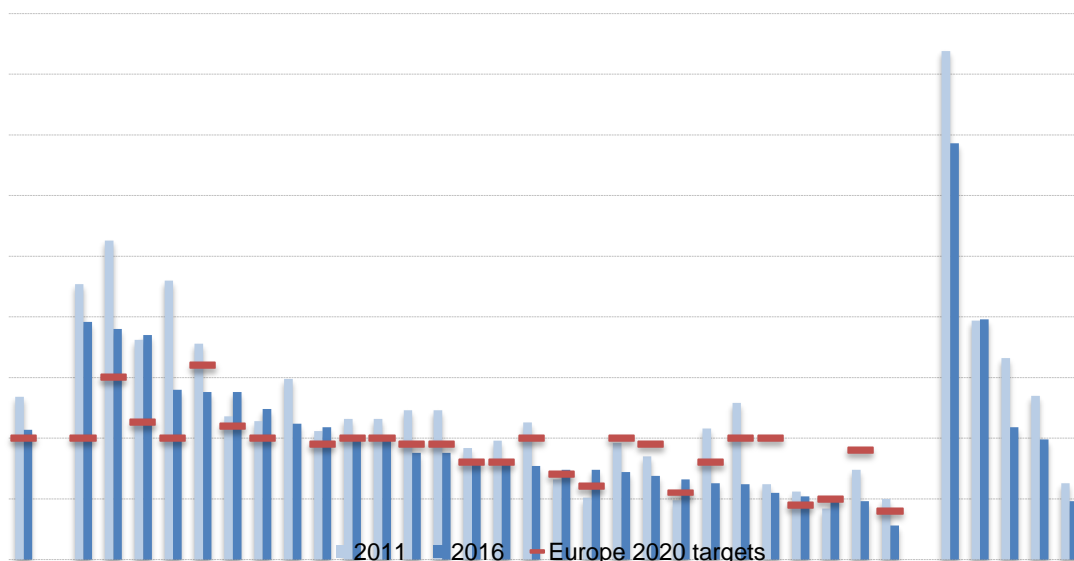
5. Abandono educativo temprano e igualdad de oportunidades en España

La igualdad de acceso a los distintos niveles de educación constituye uno de los ejes centrales de la igualdad de oportunidades educativas. En los últimos tiempos, el foco se ha fijado en quienes no consiguen acceder a los niveles postobligatorios de la Educación secundaria (léase, Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio), considerado como el nivel mínimo para garantizar un adecuado aprendizaje a lo largo de la vida y una integración plena de los individuos en la sociedad como ciudadanos activos. Los estudios muestran que los jóvenes con niveles educativos bajos tienen menores probabilidades de conseguir una inserción adecuada en el mercado de trabajo, siendo mayor el riesgo de quedar atrapados en empleos de baja cualificación. La

Estrategia Europa 2020 considera expresamente la reducción del AET del sistema educativo como un instrumento crucial para aumentar la empleabilidad y conseguir un crecimiento “inteligente” e “inclusivo”, que ayude a los jóvenes a desarrollar plenamente sus talentos. Esta preocupación ha llevado a la Unión Europea a definir un indicador, el AET, que mide la proporción de jóvenes entre 18 y 24 años que no tienen estudios secundarios superiores ni están estudiando, ya sea educación reglada o no reglada (Comisión Europea, 2010), y ha fijado como objetivo reducirlo la al 10% para el conjunto de UE-28 para el año 2020 (Comisión Europea, 2010), aunque para España se fijó en el 15%.

El AET alcanza en nuestro país uno de los valores más altos de la UE, con una tasa del 19% en 2016, tan sólo por detrás de Malta (19,6%) y a gran distancia de la media europea (10,7%) (Gráfico 1). Considerado como uno de los grandes desafíos del sistema educativo español (Consejo Escolar del Estado, 2015), ha sido objeto de seguimiento específico por parte de la UE y desde 2008 constituye un eje estratégico de la política educativa a nivel nacional y autonómico. Sin embargo, a pesar de su importante descenso en los últimos años, los valores españoles distan aún bastante del promedio europeo y del objetivo del 15%.

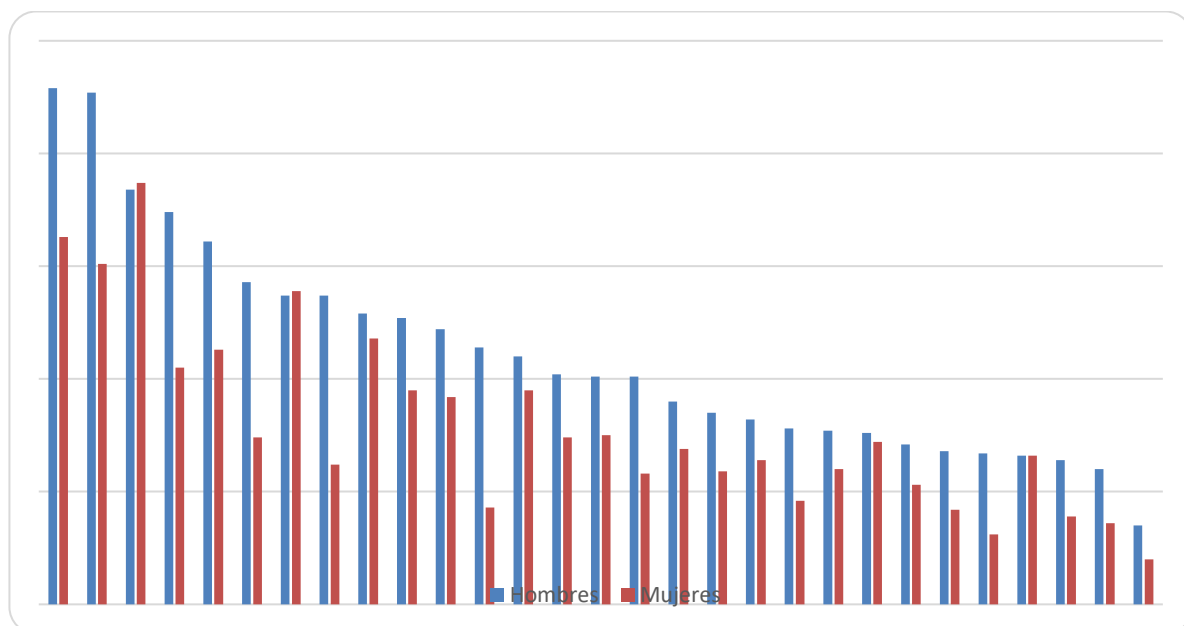
Gráfico 1. Tasa de Abandono Educativo Temprano en la EU-28 y algunos países desarrollados (% población 18-24, 2011 y 2016).



Fuente: Eurostat.

Otro de los grandes desafíos lo representa la desigualdad por sexo, con una desventaja clara para los varones frente a las mujeres. Esta característica es común a la mayoría de los países de la UE, pero España es uno de los países donde se muestra con más fuerza (Gráfico 2). El impacto diferencial de la crisis, especialmente agudo sobre sectores de baja cualificación y altamente masculinizados ha puesto a los jóvenes varones con bajo nivel formativo en una situación crítica, que requiere sin duda una atención específica por parte de las autoridades educativas.

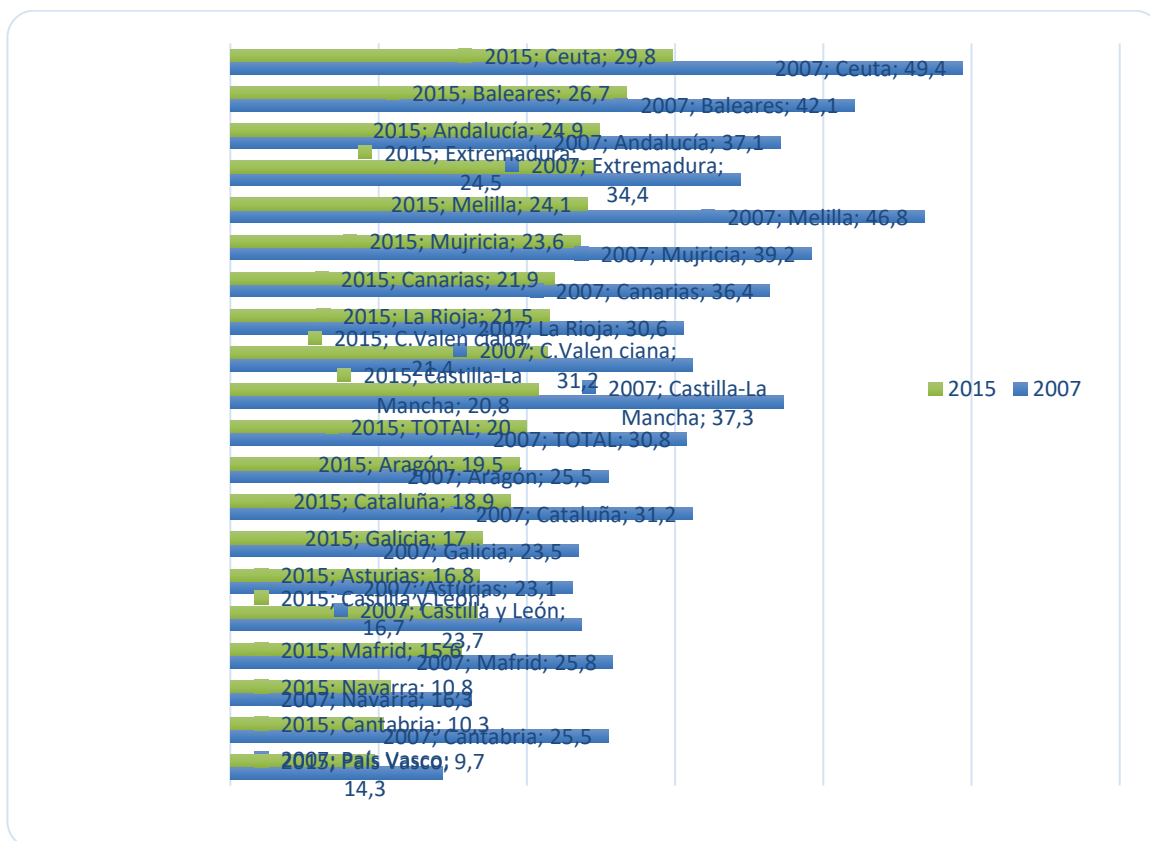
Gráfico 2. Tasa de Abandono Educativo Temprano por sexo en la EU-28 (% población 18-24, 2016).



Fuente: Eurostat.

Existen además importantes desigualdades interterritoriales, que abren un margen de duda sobre la efectividad de las políticas implementadas y su impacto sobre la cohesión social a nivel nacional (Monitor de la Educación y la Formación de 2017, (Martínez García, 2012)). Aunque la mejora es general, la distancia entre Comunidades persiste, con CCAA como el País Vasco, Navarra o Cantabria, con valores próximos al 10% y otras donde el AET afecta a aproximadamente una cuarta parte de los jóvenes de 18-24 años, como Andalucía, Extremadura o las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (Gráfico 3).

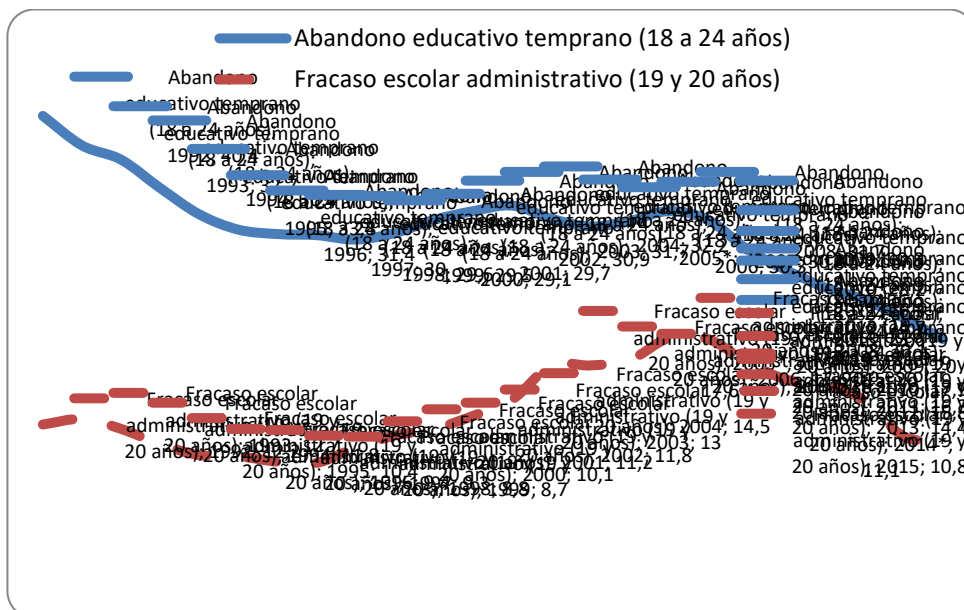
Gráfico 3. Tasa de Abandono Educativo Temprano por CCAA (% población 18-24). 2007 y 2016.



Fuente: Datos MECD.

Por otra parte, es importante diferenciar el AET del fracaso escolar, confundidos a menudo en el debate político y mediático (Martínez García, 2017). Aunque no hay una definición institucional o académica precisa del fracaso escolar, se puede emplear la expresión fracaso escolar administrativo (FEA) para referirse al hecho de no lograr el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Como puede verse en el Gráfico 4, la trayectoria de ambos indicadores ha sido notablemente dispar hasta el comienzo de la crisis en 2008, en que comienzan a evolucionar a la baja, debido a la pérdida de oportunidades laborales para los jóvenes menos formados (Carabaña, 2018), posiblemente debido a las oportunidades laborales en la construcción o en sectores expansivos no cualificados durante los años de la burbuja inmobiliaria. Sin embargo, se trata de fenómenos diferentes, sobre los que no cabe un diagnóstico común. Mientras que el no alcanzar los niveles de educación obligatoria aparece más claramente ligado al concepto de “fracaso escolar”, el problema del AET tiene una doble faz, ya que incluye dos componentes distintos, uno relacionado con la titulación, el porcentaje de jóvenes que alcanzan la titulación de Secundaria superior o equivalente, y otro con el hecho mismo de estar o no en formación, o sea, cursando algún tipo de estudios. Su evolución puede depender por tanto de cambios en cualquiera de las dos dimensiones, sobre los que actúan fuerzas diferentes, relacionadas tanto con efectos primarios, que influyen en la configuración de las preferencias y el aprovechamiento educativo de los jóvenes, como con el coste de oportunidad de estudiar, ligado a su vez a la evolución del mercado de trabajo y a eventuales cambios en el sistema educativo.

Gráfico 4. Evolución de las tasas de abandono educativo temprano y de la tasa neta de fracaso escolar administrativo (1992- 2015).

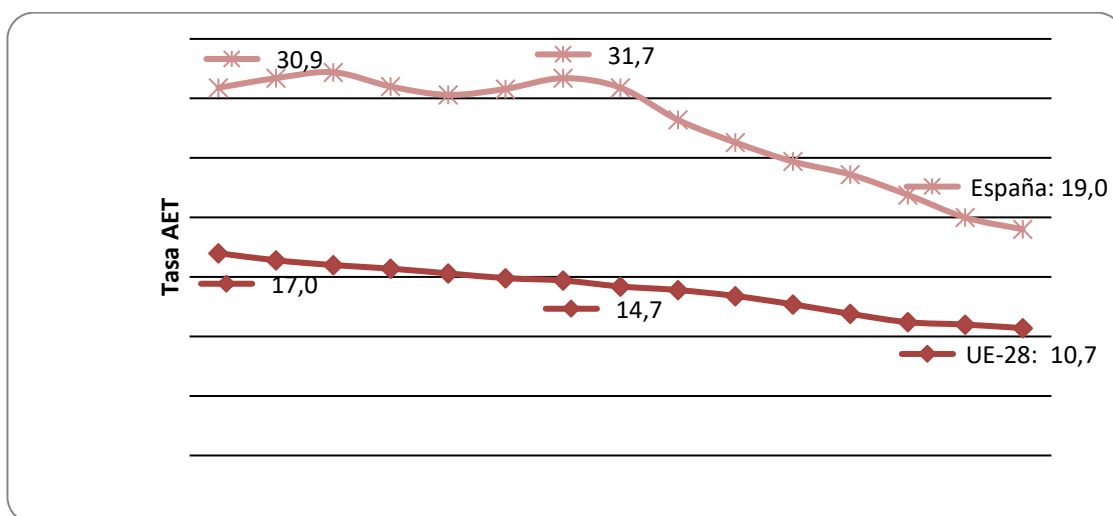


Fuentes: Abandono educativo temprano, Eurostat, y Fracaso escolar administrativo, elaboración propia de microdatos de la EPA (INE).

La evolución reciente del AET en España: ¿hacia la convergencia con la Unión Europea?

Históricamente el AET se ha mantenido en España por encima de la media europea, alcanzando valores que duplicaban los del conjunto de la Unión en los años previos a la crisis. Disminuye a partir de 2008, especialmente en España: mientras la media europea pasaba del 14,7% al 10,7%, España pasaba del 31,7% al 19% (Gráfico 5).

Gráfico 5. Evolución del Abandono Educativo Temprano en España y la UE (2002-2016).



Fuente: INE y Eurostat, tabla edat_lfse_14.

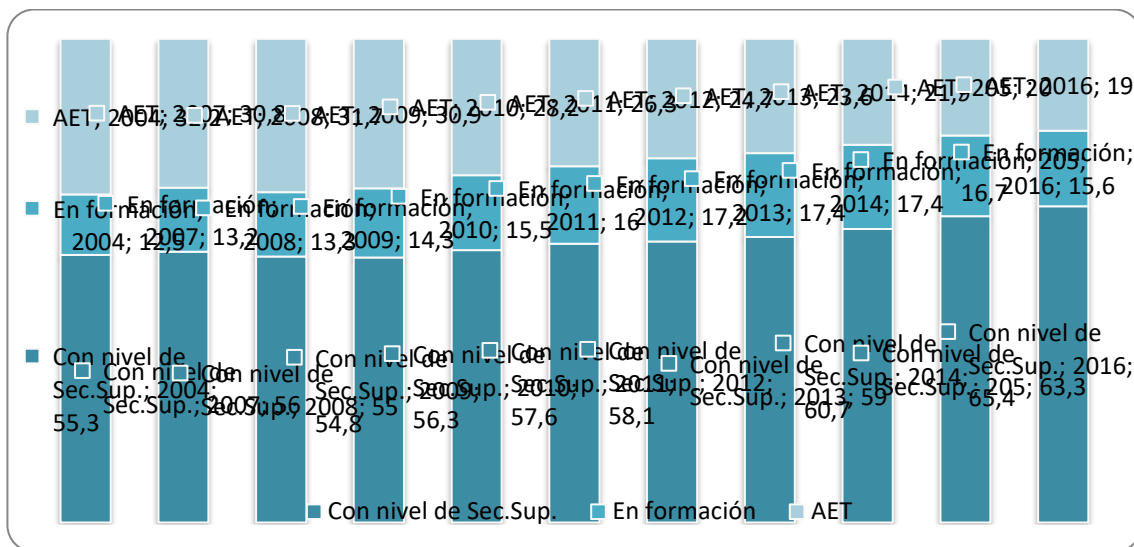
¿Cómo explicar esta evolución? A priori, las crisis traen consigo dos efectos negativos sobre la demanda educativa, pues disminuyen tanto el poder adquisitivo de las familias como los presupuestos educativos. Unos efectos especialmente agudos en el caso español, que sufrió junto al recorte más elevado de los países de la EU-28 (la inversión pública por estudiante no universitario cayó aproximadamente un 25% en euros constantes desde el inicio de la crisis (Pérez García y Uriel Jiménez, 2016)), y una caída media del 10% de la renta de los hogares. Como apuntábamos más arriba, la explicación más extendida señala el pinchazo de la burbuja inmobiliaria y el fuerte incremento del desempleo como principal factor del declive, en tanto las dificultades laborales habrían supuesto un fuerte incentivo al estudio para los jóvenes con baja cualificación, disminuyendo así el coste de oportunidad de estudiar (Calero 2015). La relación entre desempleo y AET sin embargo no es lineal, y por tanto no se puede extrapolar como tendencia hacia el futuro². La demanda de educación tiene más inercia que el mercado de trabajo, de manera que las mejoras efectivas en este no tienen un efecto inmediato sobre los comportamientos educativos, relacionados con las peculiaridades del desempleo y el sistema educativo en las distintas Comunidades Autónomas (Calero 2015; IVIE 2013).

Como muestra el gráfico 6, los datos de evolución de los dos componentes del AET, (titular o estudiar), parecen indicar que su mejora se debe sobre todo a un mayor aprovechamiento de los jóvenes o a cambios en el sistema educativo (como la disminución de los niveles de exigencia introducidos por la Ley Orgánica de Educación

² Los últimos datos disponibles para 2017 muestran por primera vez desde 2008 el estancamiento del AET, y su aumento en lugares como Andalucía. Esto podría ser una evidencia a favor de la importancia del mercado de trabajo (en este caso su recuperación) para explicar su evolución.

en 2006³), no a que simplemente alarguen el tiempo que están estudiando (Carabaña 2016). Mientras la proporción de jóvenes que sigue en formación apenas varía entre el 13,3% al 15,6% a lo largo de los años de crisis, la proporción de jóvenes que logran al menos un título de Bachiller o Ciclo Medio de Formación Profesional, pasa de 55,0% a 65,4% entre 2008 y 2016. Como vemos, la relación entre crisis económica, demanda de educación y desigualdad de oportunidades educativas es sumamente compleja, pues los efectos están mediados por múltiples causas.

Gráfico 6. Población de 18 a 24 años según situación respecto a la educación y nivel formativo y en situación de Abandono Educativo Temprano (AET)



Fuente: MECD (2017), y elaboración propia a partir de microdatos de la EPA.

Abandono educativo temprano y origen social

Una de las cuestiones centrales desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades es hasta qué punto el AET está marcado por el origen socioeconómico, como el nivel de ingresos del hogar, su estatus socioeconómico y cultural, etc. Numerosos estudios muestran que el nivel educativo de los progenitores, especialmente el materno, desempeña un papel crucial en la reproducción de la desigualdad de oportunidades educativas, al condicionar en gran medida las estrategias familiares que modelan las capacidades y expectativas de futuro de los jóvenes. La tabla 3 recoge los datos para España correspondientes al período 2002-2016. Como se puede apreciar, ambos están claramente relacionados, de modo que el AET es mayor cuanto menor es el nivel educativo de la madre. En 2007, la tasa de AET era 41,6% para los hijos de madres con nivel educativo bajo (Educación primaria o inferior), mientras que tan sólo alcanzaba el 6% para aquellos de madres con estudios superiores (universidad, CSFP o

³ Ley Orgánica de Educación, aprobada en 2006 por el Gobierno de Rodríguez Zapatero, relajaba los requisitos para el paso de curso y para la obtención del Título de Graduado en ESO, pudiendo hacerlo con dos materias suspendidas que pueden llegar a tres en casos excepcionales.

FP II). Los primeros años de la crisis supusieron un incremento de los niveles de AET especialmente marcado para los hijos de madres con nivel de primaria o inferior, pero en conjunto el período de crisis significaron una mejora general del AET para todos los jóvenes. Una mejora que, no obstante, no ha sido capaz de disminuir la ventaja relativa que las madres con estudios superiores transmiten a sus hijos. En 2016, aún un 37,3% de los hijos de mujeres menos educadas estaba en situación de AET, mientras que la cifra se reducía a un 4,3% entre los hijos de madres con estudios superiores. Aunque el indicador mejoró globalmente, como hemos visto, y en términos absolutos los jóvenes de hogares más vulnerables mejoraron más (4% vs. 2%), la situación de desventaja relativa de estos últimos se mantuvo. A pesar de que el porcentaje de mujeres con estudios superiores ha ido creciendo de manera significativa a lo largo del tiempo, el hecho de que la distancia entre ambos grupos se haya mantenido e incluso aumentado ligeramente en los últimos años, no es obviamente un buen indicador de equidad.

Tabla 4. Tasa de abandono educativo temprano según nivel educativo de la madre

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
E. Primaria e inferior	38,8	40,2	41,1	40,6	40,8	41,6	44,7	44,3	42,7	41,8	40,3	41,3	41,1	37,5	37,3
1ª etapa E. Secundaria	24,6	27,1	29,5	30,7	30,0	29,3	29,8	28,8	27,1	25,6	24,2	23,4	23,1	21,9	21,0
2ª etapa E. Secundaria	10,5	11,9	12,6	14,2	14	14,6	15,7	15,6	13,9	13,8	12,9	12,5	11,4	10,4	10,9
E. Superior	4,5	5,9	5,3	6,8	6,4	6,0	6,1	7,1	5,1	5,5	4,4	4,3	3,7	4,1	4,3

Fuente: MECD (2017).

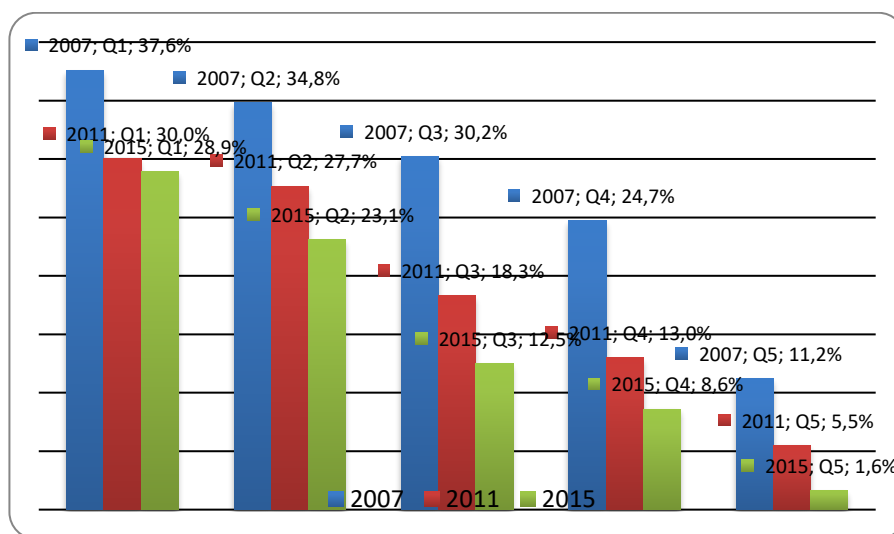
Otra variable a tener en cuenta en la explicación del AET es el nivel de renta del hogar, que condiciona en gran medida la capacidad de inversión en educación,. La decisión de continuar en el sistema educativo tras superar los niveles obligatorios no sólo viene condicionada por la capacidad de las familias para acometer el gasto educativo específico, sino también por el cálculo entre el salario potencial que se podría obtener durante el período empleado en el proceso formativo. Además, la aversión al descenso social es lógicamente mayor entre los jóvenes de familias más acomodadas (efectos techo y suelo). Así, la situación económica del hogar condiciona estas decisiones, empujando de algún modo a los jóvenes de familias con menos recursos a incorporarse al mercado de trabajo en detrimento de los posibles retornos que los años adicionales de educación podrían proporcionarles en el futuro.

El gráfico 7 muestra la evolución del AET por quintiles de renta entre 2007 y 2015, resultante de dividir la población cinco grupos con el mismo número de hogares, ordenados según su nivel de renta⁴. El AET tiende a disminuir en todos los quintiles desde el comienzo de la crisis, pero no al mismo ritmo: los hogares con una situación económica más desahogada fueron los que aumentaron con más rapidez e intensidad su demanda educativa, de manera que la reducción de la tasa de AET es sustancialmente

⁴ El cálculo se realiza sobre la renta doméstica disponible equivalente, esto es, computando la renta total del hogar después de impuestos y ajustada al tamaño del hogar en términos de unidades de consumo (Escala OCDE modificada, donde el primer adulto cuenta como 1, el segundo y siguientes como 0,5, y los niños como 0,3 unidades).

más alta a medida que aumenta la renta. Así, en el primer quintil, formado por el 20% más pobre de la distribución *de cada año*, el AET se redujo ligeramente, pasando de 37,6% a 28,9%. En el siguiente quintil, se redujo en un tercio, quedando al final del período en un 23,1%. La proporción es mucho mayor en los siguientes grupos de renta, alcanzando el 60% aproximadamente en el quintil tercecero, que representan el 20% central de la distribución, un 70% en el quintil cuarto y un 85% en el quintil de renta más alto (el 20% más rico). Como resultado, la distancia entre la tasa de AET de los quintiles extremos pasó, en ratio, de 3,35 a 18,1 veces, incrementándose la desigualdad en función de la renta.

Gráfico 7. Tasa de abandono educativo temprano (AET) según quintil de ingresos del hogar



Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de Condiciones de Vida.

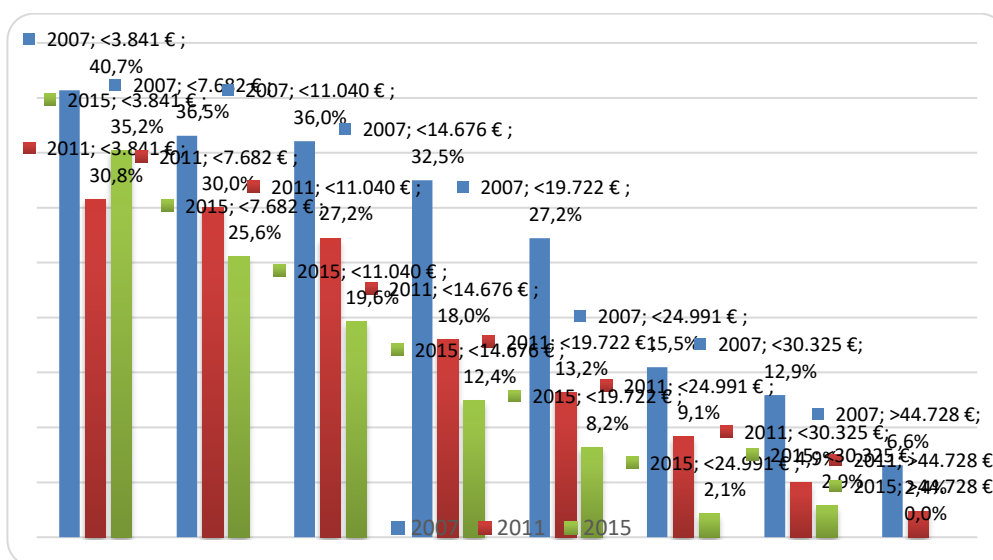
No obstante, es necesario tener precaución al hacer comparaciones longitudinales a partir de fotos fijas tomadas a lo largo del tiempo, pues la composición de los grupos de renta, y su propia definición en términos económicos, varía de año en año. Lo que obtenemos así es la evolución de los que “en cada momento” se encuentran en las distintas partes de la distribución, ya que la frontera de renta que define cada quintil cambia a lo largo del tiempo, según lo hace la distribución de renta anual para el conjunto de la población. Esta circunstancia puede afectar especialmente al quintil más pobre, lo que explicaría en parte el agravamiento del AET entre los que forman parte del 20% más pobre pues tras la crisis, quienes forman este grupo son aún más pobres que quienes lo conformaban en 2007.

Una forma de bordear este problema es definir grupos a través de umbrales de renta fijos, que quedan anclados al punto de inicio de la comparación, actualizados tan sólo por el Índice de Precios al Consumo (gráfico 8). De este modo, lo que varía es la proporción de gente dentro de cada grupo de renta, pero el nivel de renta de cada grupo es estable para todo el período de comparación. Ahora se hace aún más evidente el gradiente en la disminución del AET para los distintos grupos de renta. Podemos ver también cómo las dos primeras categorías, que se corresponderían aproximadamente

con la situación de pobreza severa y simple, respectivamente, tienen una trayectoria dispar. Ciertamente, aquellos que a lo largo del período se han mantenido por debajo del umbral de 3.841€ de renta disponible equivalente anual, no sólo son los que experimentaron un descenso menor del AET, sino que la tendencia es al crecimiento. En el otro extremo de la escala de ingresos, para el grupo más rico, formado por familias cuya renta está por encima de los 44.728€, el AET desaparece.

Aunque la coyuntura de la crisis es quizá un marco temporal demasiado breve, atravesado por dinámicas propias de recorte presupuestario y deterioro del nivel adquisitivo de las familias, como para poder valorar estos resultados en términos de las políticas educativas, los recortes presupuestarios, las estrategias familiares y el mercado de trabajo, los datos que acabamos de ver no parecen invitar al optimismo.

Gráfico 8. AET según clases de ingresos fijas (en euros constantes de 2008).



Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de Condiciones de Vida.

6. Conclusiones

Mientras la equidad es un concepto polisémico, que depende de la tradición ideológica desde la que nos aproximemos, la desigualdad de oportunidades educativas es un concepto más objetivable, en tanto que simplemente señala que dependiendo de características arbitrarias, como el nivel socioeconómico y cultural de la familia de procedencia, unos estudiantes tienen más dificultades para lograr el mismo nivel de logro o rendimiento educativo. Las explicaciones sobre por qué ocurre la desigualdad educativa señalan tanto la importancia de la familia y sus estrategias de reproducción, que condicionan la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes, como la influencia de factores externos, como la oferta del mercado de trabajo, que afecta al coste de oportunidad y la configuración del sistema educativo, que influye en la facilidad de obtener un título educativo y pasar al siguiente nivel.

A lo largo del capítulo hemos intentado hacer un repaso general de la evolución de dos de los indicadores más relevantes en el debate educativo actual, el rendimiento en las competencias PISA y el AET, poniendo en ambos casos el foco en las diferencias en función del origen socioeconómico. El balance obtenido es globalmente positivo, aunque tiene luces y sombras. Los resultados españoles son buenos en el Informe PISA, en el que, contrariamente a lo que suele divulgarse, nuestro país se sitúa próximo a los valores promedio de la OCDE. Donde más destaca España es en equidad: aunque el nivel socioeconómico de las familias es el factor con mayor influencia en el rendimiento educativo PISA, su impacto es menor que en otros países, incluso que algunos considerados igualitarios, como Suecia. Un dato especialmente relevante es que casi un 40% de los estudiantes que provienen de entorno socioeconómicos desfavorables obtiene resultados excelentes en PISA. La universalización de la educación favorece especialmente a los estudiantes de bajo nivel socioeconómico, cuyo rendimiento mejora proporcionalmente a la duración del tiempo pasado en la escuela.

No obstante, el panorama es algo más sombrío cuando consideramos el AET, entendido como la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que no tiene titulación de Secundaria superior ni está en formación. La tasa de AET nos sitúa europea la cabeza de la UE, casi doblamos la media (19% frente a 10,7%). Los años recientes, marcados por el contexto de la crisis, han supuesto una reducción sensible de las cifras de AET para la mayoría de los países europeos, de modo que el objetivo de reducir la tasa para el conjunto de la UE-28 al 10% (15% para España) parece más cercano. Desde 2008 el Gobierno de España y las Autonomías han tenido el AET como un objetivo estratégico, desarrollando medidas específicas para su reducción. Es difícil saber hasta qué punto esta reducción es el fruto de estas políticas, o se trata más bien de algo coyuntural, asociado a la crisis y que por tanto nos devolverá al cabo a la situación de partida.

La gran cuestión que cabe plantear es si es posible, a través de la introducción de cambios en el diseño o la implementación de las políticas, conseguir una reducción de los valores de AET en nuestro país que nos permita aproximarnos a los niveles medios del conjunto de la UE. Una cuestión difícil de responder dada la doble naturaleza del indicador, de modo que las políticas orientadas a disminuir el AET pueden ir dirigidas tanto a alargar el tiempo en que los jóvenes están en el sistema educativo, como a mejorar su eficiencia, titulando a más jóvenes con los mismos recursos y en el mismo tiempo. De acuerdo con nuestros análisis, la evolución del AET a la baja parece deberse en mayor medida al incremento de los titulados en Secundaria superior que al alargamiento del proceso educativo

La crisis ha supuesto un recorte muy sustancial de la inversión por estudiante, del 25%, pero eso ha sido compatible con una rápida reducción del AET y del fracaso escolar administrativo, mientras que el nivel de competencias se mantiene estable. Posiblemente se deba a que pesa más el efecto sustitución, pues el paro disminuye el coste de oportunidad de estudiar, que el efecto renta (las familias son más pobres con la crisis) o el efecto tijera (disminuyen los recursos públicos dedicados a la educación).

Queda no obstante abierta la cuestión de qué ocurrirá en el futuro, cuando el panorama de la crisis termine de despejarse y el mercado laboral vuelva a recuperar su dinamismo. A pesar de que el AET disminuyó en todas las Comunidades Autónomas, la desigualdad interterritorial no disminuyó, lo que deja aún más expuestas a aquellas regiones donde el turismo y la construcción tienen un elevado peso específico, para las que la recuperación económica puede suponer un riesgo específico al que se debería prestar una atención prioritaria.

Si medimos el origen social por nivel de renta de las familias, depende de si tomamos indicadores estables a lo largo del ciclo económico (quintiles anclados) o umbrales relativos (fluctúan cada año). La tendencia a la disminución de la desigualdad que se desprende de la evolución de los quintiles se aprecia en el caso de los niveles constantes de renta a lo largo del ciclo económico. Finalmente, el incremento de la demanda de educación también ha venido acompañado de una mejora o estabilización de varios indicadores de equidad, aunque no de todos. Mientras el peso del origen social sobre el nivel de competencias se mantiene más o menos estable, y han aumentado los estudiantes resilientes (de bajo origen social pero con buenos resultados educativos). Los alumnos de 15 años que se encuentran en situación socioeconómica desfavorable no están condenados a perpetuar el ciclo intergeneracional de malos resultados académicos y malas perspectivas sociolaborales y económicas. España tiene una proporción muy elevada de alumnos ‘resilientes’, que proviniendo de entornos sociales desfavorecidos consiguen buenas puntuaciones en PISA, aunque el origen social pesa mucho en la repetición de curso (a igualdad de rendimiento educativo). La apuesta por la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las políticas sociales que mejoren el bienestar de las familias de orígenes populares parecen los ejes a desarrollar para mejorar en estos objetivos.

7. Referencias

Bernardi, F. y Cebolla, H. (2014) “Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 146, Abril – Junio:3-22.

Boudon, Raymond (1998) Social Mechanisms without Black Boxes”, en P. Hedström and R. Sweldberg (eds.) *Social Mechanism. An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

BOUDON, R., (1983), *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, P., (2000), "El racismo de la inteligencia" *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

Breen, Richard (2005) “Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility”, *Annual Review of Sociology*, Vol. 31: 223-243.

Calero, Jorge (2015) “Educación y desigualdad”, en *II Informe sobre la desigualdad en España*, Fundación Alternativas, capítulo 2, pp.107-134.

Carabaña, Julio (2015) *La inutilidad del informe Pisa*. Madrid: Catarata.

-- “Abandono educativo”, en *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2016*, Madrid: Fundación Ramón Areces.

Comisión Europea (2010) *Estrategia Europea 2020*.

Comisión Europea (2011) ‘Tackling early school leaving: a key contribution to the Europe 2020 agenda’ (COM(2011) 18 final).

Comisión Europea (2017) *Monitor de la Educación y la Formación de 2017 Educación y formación España* (online: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-es_es.pdf).

Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014) *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y*

medidas. Informe de Eurydice y Cedefop. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.

FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, M., (2015), "Continuidad o cambio en la desigualdad de oportunidades educativas: evidencia internacional y teorías". *Revista Española de Sociología*, 23, 151-164.

IVIE (2013). El abandono educativo temprano. Análisis del caso español. Valencia: IVIE.

MARTÍNEZ GARCÍA, J. S., (2017), *La equidad y la educación*. Madrid: La Catarata.

MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. y FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, M., (2017), "Objectives Europe 2020 for Spain: Education". En J. RAMOS DÍAZ y E. D. CAMPO (Eds.), *Austerity and the Implementation of the Europe 2020 Strategy in Spain* (pp. 227-254). Bern, Switzerland: Peter Lang.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD) (2015) *Plan para la reducción del Abandono Educativo Temprano* (en línea: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/aprendealolargodelavida/plan-red-abandono.pdf>).

--- (2017) *Datos y cifras. Curso escolar 2016-17*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios.

OCDE, (2016), "PISA 2015 Results (Volume I). Excellence and Equity in Education. París: OCDE

PÉREZ GARCÍA, F. y URIEL JIMÉNEZ, E., (2016), "Cuentas de la Educación en España 2000-2013.

Roemer, J. (1998) "Igualdad de oportunidades", *ISEGORÍA*, 18: 71-87.

Roemer y Trannoy (2014) "Equality of opportunity", en Atkinson, A.B. y Bourguignon, F. (eds.) *Handbook of Income Distribution*.

RUNTE, A., (2016), "Pisa en la prensa española y su influencia sobre las políticas educativas". *Opción*, 32(Especial 8), 713-733

Shavit, Y. y Blossfeld, H, (1993) (eds.) *Persistent Inequality; Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Colo.: Westview Press.

WIHBEY, J., (2014), "School resegregation, race and America's future: Recent research". *Journalist's Resource*.

BOUDON, R., (1983), *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, P., (2000), "El racismo de la inteligencia" *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

CARABAÑA, J., (2018), "¿Menguará la escolarización cuando crezca el empleo?". *Revista Española de Sociología*, 27(1).

CONSEJO DE EUROPA, (2010), "Manual de legislación europea contra la discriminación. Luxemburgo: Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, M., (2015), "Continuidad o cambio en la desigualdad de oportunidades educativas: evidencia internacional y teorías". *Revista Española de Sociología*, 23, 151-164.

- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S., (2012), "Fracaso escolar y comunidades autónomas". En M. D. PUELLES (Ed.), *El fracaso escolar en el Estado de las Autonomías*. Madrid: Wolters Kluwer.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S., (2017), *La equidad y la educación*. Madrid: La Catarata.
- MOYA, J., (2014), *La ideología del esfuerzo*. Madrid: La Catarata.
- OCDE, (2016), "PISA 2015 Results (Volume I). Excellence and Equity in Education. París: OCDE.
- PÉREZ GARCÍA, F. Y URIEL JIMÉNEZ, E., (2016), "Cuentas de la Educación en España 2000-2013.
- RUNTE, A., (2016), "Pisa en la prensa española y su influencia sobre las políticas educativas". *Opción*, 32(Especial 8), 713-733.
- WIHBEY, J., (2014), "School resegregation, race and America's future: Recent research". *Journalist's Resource*.