

Jordi Longás
Irene Cussó

Educación y pobreza infantil: razones para la exigibilidad de un derecho fundamental

Recepción: 19-02-2017 / Aceptación: 07-03-2018

Resumen

En este artículo reflexionamos en torno al derecho a la educación. En los países ricos uno de cada cinco jóvenes no alcanza las competencias básicas. En el caso de España, se ponen de relieve importantes desigualdades educativas ligadas al origen socioeconómico de los estudiantes. A partir de la recopilación de datos de informes nacionales e internacionales, así como de investigación cualitativa propia, identificamos los factores inhibidores del éxito educativo en contextos de pobreza. Concluimos que debemos avanzar hacia un modelo de equidad educativa a partir de abordar el fracaso escolar en contextos de pobreza infantil desde una perspectiva integral y sistémica, con la promoción de acciones universalistas y preventivas desde la comunidad con la colaboración de los diferentes agentes socioeducativos.

Palabras clave

Pobreza infantil, Éxito educativo, Fracaso escolar, Desigualdad, Equidad

Educació i pobresa infantil: raons per a l'exigibilitat d'un dret fonamental

En aquest article reflexionem al voltant del dret a l'educació. Als països rics un de cada cinc joves no assolix les competències bàsiques. En el cas d'Espanya, es fan paleses importants desigualtats educatives vinculades a l'origen socioeconòmic dels estudiants. A partir de la recopilació de dades d'informes nacionals i internacionals, així com de recerca qualitativa pròpia, identifiquem els factors inhibidors de l'èxit educatiu en contextos de pobresa. Concloem que hem d'avançar cap a un model d'equitat educativa a partir d'abordar el fracàs escolar en contextos de pobresa infantil des d'una perspectiva integral i sistèmica, amb la promoció d'accions universalistes i preventives des de la comunitat amb la col·laboració dels diferents agents socioeducatius.

Paraules clau

Pobresa infantil, Èxit educatiu, Fracàs escolar, Desigualtat, Equitat

Education and Child Poverty: Reasons for the demanding of a fundamental right

In this article we offer some reflections on the right to education. In rich countries, one in five young people does not fully acquire the essential skills, and in the case of Spain there is clear evidence of significant educational inequalities in relation to the student's socioeconomic origin. On the basis of data collected from national and international reports, as well as our own qualitative research, we have identified a series of factors which inhibit educational success in situations of poverty, and concluded that the necessary advance towards a model of educational equity requires addressing school failure in contexts of child poverty from a comprehensive and systemic perspective, with the implementing of universal across-the-board preventive actions from the community itself, with the support and involvement of the various socio-educational agents.

Keywords

Child poverty, Educational success, School failure, Inequality, Equity

Cómo citar este artículo:

Longás Mayayo, J.; Cussó i Parcerisas, I. (2018).
Educación y pobreza infantil: razones para la exigibilidad de un derecho
fundamental.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 68, 45-63



- No es preciso discutir por qué la educación es un derecho fundamental, recogido en el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), en el artículo 27 de la *Constitución española* de 1978 y en el artículo 28 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989). En los tres textos se establece que la educación básica debe ser obligatoria y gratuita con el fin de conseguir la igualdad de oportunidades. Sin duda, en este primer cuarto del siglo XXI, el derecho a la educación formulado al salir de la Segunda Guerra Mundial y con foco en la infancia ha pasado a ser un bien inmaterial demandado para todas las personas a lo largo de toda la vida. Nuestra sociedad globalizada y compleja así lo requiere, aunque esta nueva expectativa social choque paradójicamente con los muchos millones de niños, niñas y adolescentes que todavía en el mundo no tienen acceso a la educación.

En los países ricos también se está retrocediendo en la reducción de las desigualdades, la salud o la educación de calidad

Más punzante resulta el hecho que en los países ricos también se está retrocediendo en la reducción de las desigualdades, la salud o la educación de calidad según un reciente análisis del Centro de Investigaciones de UNICEF (2017) en torno al bienestar infantil en el contexto de los *Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Se constata que uno de cada cinco jóvenes de 15 años no alcanza las competencias básicas de lectura, matemáticas y ciencias, incluso en los países con mejores resultados. España, con un 71,7%, se sitúa en este indicador tres puntos porcentuales por encima del promedio de los 41 países analizados (68,6%). Sin embargo, la interpretación de este resultado global no puede pasar por alto que existen desigualdades según el origen socioeconómico de los estudiantes, tal como se presentará en el artículo.

Para abordar esta cuestión es necesario sumergirse, en primer lugar, en la relación existente entre pobreza y éxito educativo. En segundo lugar, expondremos las claves de la inequidad educativa. En tercer lugar, identificaremos los factores determinantes del éxito educativo. Finalmente, cerraremos este artículo con algunas conclusiones entorno a la exigibilidad del derecho a la educación. Hemos construido esta reflexión en base a diferentes informes nacionales e internacionales recientes entorno a la educación y también a partir de investigación propia¹. Lo haremos de un modo preferentemente cualitativo y teniendo en cuenta la realidad española, como si de un estudio de caso se tratase, para comprender un fenómeno cuya explicación puede tener carácter sistémico.

Emergencia de desigualdades educativas: relaciones entre pobreza y éxito educativo

Las ciencias naturales definen la asociación positiva entre dos seres vivos como simbiosis. No existe un nombre para explicar lo contrario, lo que sería una asociación perjudicial a la vez para las dos partes, sencillamente porque ese tipo de relación no se da en la naturaleza. Algo que no pasa en la realidad

social, donde se pueden relacionar dos entes de forma mutuamente parasitaria. Este es el caso de la pobreza y la educación. Entrar en esta compleja realidad requiere establecer una premisa inicial: definir los dos conceptos, pobreza y éxito educativo, los cuales no están exentos de discusión.

En el caso de la pobreza, a efectos investigativos, cada vez más se ha incorporado en los estándares de medida la necesidad de reflejar un concepto multidimensional. En este sentido, hemos adoptado como referencia el índice AROPE (at-risk-of-poverty or social exclusion)² como el indicador comparativo de referencia utilizado para evaluar la población en riesgo de pobreza o exclusión social en los diferentes países de la Unión Europea en el marco de la *Estrategia Europea 2020*. Sin embargo, desde 2013 la Comisión Europea promueve el desarrollo de otros indicadores complementarios para la contextualización de la pobreza y la orientación de las políticas sociales como es el impulso de la construcción de *reference budgets* (presupuestos de referencia), los cuales ilustran para diferentes tipos de familia los recursos mínimos necesarios que deben permitir a las personas participar como miembros de una sociedad (ser padre, madre, estudiante, ciudadano, entre otras posiciones). Una participación definida desde un marco normativo de necesidades para alcanzar un nivel de vida aceptable: alimentación saludable, ropa adecuada, descanso y tiempo libre, higiene y salud, relaciones sociales, vivienda, movilidad y bienestar en la infancia que incluye educación (Goedemé, Storms, Stockman, Penne y Van den Bosch, 2015; Cussó, Carrillo y Riera, 2018).

Algo similar ocurre con el éxito educativo, un bien de las personas que va mucho más allá de la graduación, pero que cuando se quiere calcular en estudios descriptivos y comparativos acaba reducido al rendimiento académico. Aceptando de entrada la limitación que ello supone, utilizaremos los siguientes indicadores: (1) la no graduación en la enseñanza obligatoria, (2) la falta de logro en el desarrollo de las competencias básicas y (3) el abandono temprano de la educación y la formación, definido como el número de personas de 18 a 24 años que tienen como nivel máximo de estudio la educación secundaria de primera etapa o anteriores niveles educativos y que no siguen ningún tipo de formación (MECD, 2017). Se trata de los principales indicadores de no alfabetización en nuestra época y, en consecuencia, de vulneración del derecho a la educación.

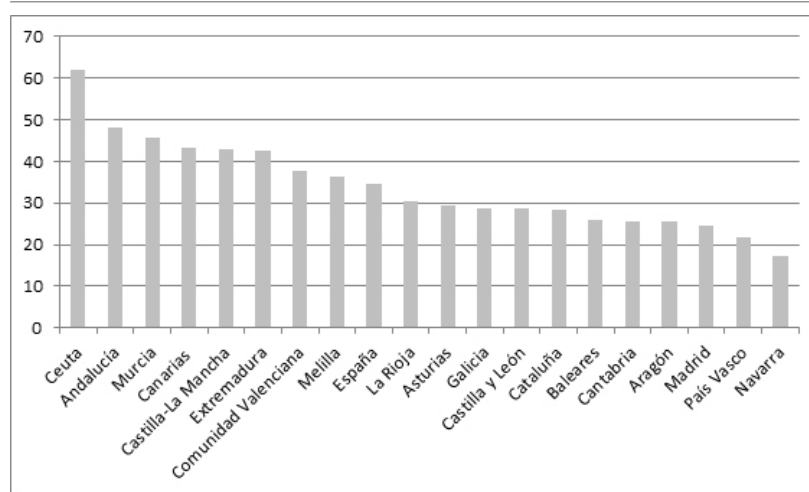
Según el indicador AROPE, en el año 2015 en torno al 28,6% de la población española vivía en riesgo de pobreza o exclusión social. En el caso de los menores de 18 años esta tasa es del 34,4%, es decir, casi 1 de cada 3 niños/as viven en riesgo de pobreza o exclusión social (Eurostat, 2017). Se estima que más de 2,7 millones de menores de 16 años están en situación de pobreza o exclusión social en España, siendo la franja de 12 a 17 años el sector más vulnerable (Flores, 2016, p. 44), coincidiendo también con el periodo de Escolarización Secundaria Obligatoria (ESO). La media de la



El éxito educativo, un bien de las personas que va mucho más allá de la graduación

tasa AROPE para el total de población y para los menores de 18 años en los 28 países de la Unión Europea (UE) es de 23,8% y 27,1%, respectivamente (Eurostat, 2017). A diferencia de nuestros países vecinos, los datos indican que la población con más riesgo corresponde al grupo de jóvenes de entre 16 y 24 años, alrededor del 42%. En el caso español se da también un importante fenómeno de concentración territorial de la pobreza, como señala el estudio promovido desde el programa CaixaProinfancia (Cussó, Longás y Riera, 2017). En primer lugar, la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social en el año 2015 es más relevante y por encima de la media española (34,4%) en el extremo sur de la península (por ejemplo, Ceuta, Andalucía, Murcia, Canarias), tal y como se puede observar en el gráfico 1, posiblemente asociada a factores como la composición socio-demográfica, la distribución de la propiedad o la estructura productiva.

Gráfico 1. Población menor de 18 años en riesgo de pobreza o exclusión social (AROPE) en las diferentes comunidades autónomas. Año 2015.

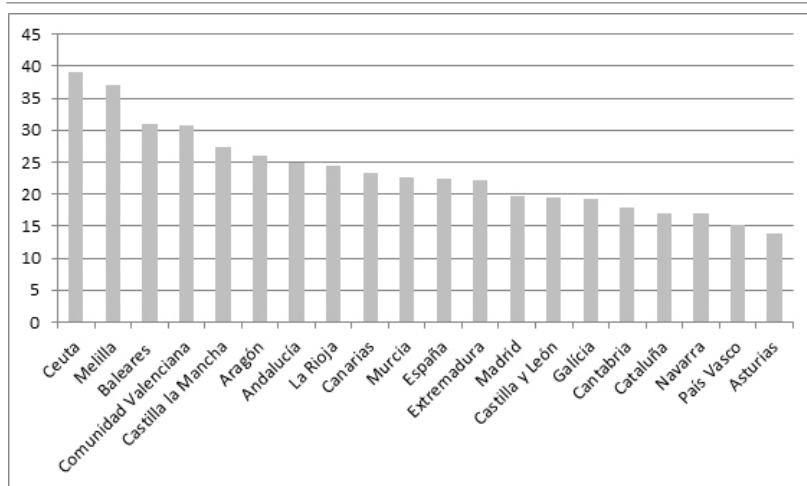


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de UNICEF y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2017).

En segundo lugar, también se distribuye de modo muy desigual en los barrios de las grandes ciudades, existiendo en algunas de ellas importantes áreas de exclusión, ligado a la estructura socio-residencial (Sarasa, Porcel, Navarro-Varas y Thiers, 2015). Finalmente, otro factor que también podría contribuir a este fenómeno es el grado desigual de desarrollo del Sistema de Servicios Sociales. Según el índice DEC elaborado por la Asociación Estatal de Directores y Gerentes en Servicios Sociales en el que se identifica para los años 2012, 2013 y 2014 un nivel débil o irrelevante de desarrollo en este tema en Andalucía, Baleares, Murcia, Madrid, Canarias y Comunidad Valenciana (García Herrero y Ramírez, 2012; García Herrero, Barriga, Ramírez y Santos, 2013; 2014).

Si nos fijamos ahora en la tasa bruta de no graduación en ESO en el curso 2014-15³ observamos también que su valor está por encima de la media española (22,4%) en las comunidades autónomas (CCAA) del sur (véase gráfico 2), mientras que País Vasco y Navarra son los territorios que obtienen mejores resultados, en las cuales también se presenta una tasa de pobreza o exclusión social menor (véase gráfico 1). Aunque no pretendemos aquí correlacionar estadísticamente estas dos tasas, sí que podemos apuntar la tendencia a esta distribución desigual de ambos indicadores entre comunidades, así como también el hecho que los territorios del sur parecen estar más desfavorecidos, de acuerdo con Ruiz, Sancho y de Esteban (2017).

Gráfico 2. Tasa bruta de no graduación en ESO por comunidades autónomas. Curso 2014-15.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de MECD (2017).

Si bien ser pobre no es sinónimo de trayectorias escolares difíciles, distintos estudios de muy variadas instituciones a nivel nacional e internacional, siendo el más reciente PISA-2015 (OCDE, 2016), corroboran que el nivel socio-cultural y el origen inmigrante son factores significativos que explican el bajo rendimiento académico de los estudiantes en ciencias. El informe indica que los estudiantes en contextos desfavorecidos tienen el triple de posibilidades de no alcanzar el nivel de competencias básicas en ciencias, con 88 puntos menos que los estudiantes más favorecidos. Sin embargo, la explotación de los datos PISA de 2015, centrada en el aprendizaje de las ciencias, señala una mayor resiliencia en los escolares españoles de entornos desfavorecidos (39,2%) que en la media de la OCDE (29,2%). Al mismo tiempo, es uno de los países con tasas más altas de repetición, en torno al 31% (Ruiz *et al.*, 2017, p. 122). Atendiendo a datos de PISA 2012, se obtiene que un 53% de los estudiantes en contextos desfavorecidos repitieron algún curso a lo largo de su escolarización, es decir, 1 de cada 2 alumnos en este contexto tuvo dificultades importantes en su trayectoria escolar (OCDE, 2014).



El nivel socio-cultural y el origen inmigrante son factores significativos que explican el bajo rendimiento académico de los estudiantes en ciencias

Igualmente, un reciente estudio en Barcelona para los cursos 2013-14 y 2014-15, una de las pocas ciudades con indicadores desgregados por barrios, identifica que en relación a las pruebas de competencias básicas la ciudad de Barcelona obtiene mejores resultados que en el conjunto de Cataluña. Sin embargo, se observan importantes diferencias según distritos, lo que apunta a un problema de equidad educativa. Así, el porcentaje de alumnado de secundaria que no supera las competencias básicas está por encima de la media de Barcelona (11,5%) en los distritos de Ciutat Vella (35,5%), Nou Barris (20,6%), Sants-Montjuïc (17,3%) y Sant Martí (14,2%). Mientras que Les Corts (5,4%) y Sarrià-Sant Gervasi (4,5%) son los distritos con menor porcentaje de alumnado de secundaria que no supera las pruebas (Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona, 2017, p. 35). El estudio pone de manifiesto que esta polarización tiene que ver también con la composición socio-demográfica de los distritos y la presencia de indicadores de riesgo y vulnerabilidad social como un nivel de renta familiar disponible por debajo de la media de la ciudad, mayor concentración de población extranjera y niveles de instrucción bajos, como es el caso de Ciutat Vella y Nou Barris.

Más contundente es el dato que desde 2008 hasta 2015 la tasa de abandono temprano de la educación entre los jóvenes de 18 a 24 años del quintil más bajo de ingresos ha aumentado del 28% al 36% (Save The Children, 2016, p. 9). El mismo estudio pone de relieve que en la década 2003-2012, en base a datos de la OCDE, el impacto que el nivel socioeconómico tiene sobre los resultados educativos ha crecido un 24%. Con estos datos se constata el progresivo ahondamiento de la brecha social que separa la infancia en función de los niveles de renta familiar.

La relación entre pobreza y educación, particularmente éxito o fracaso escolar, tiene un efecto determinante en la denominada Transmisión Intergeneracional de la Pobreza

La relación entre pobreza y educación, particularmente éxito o fracaso escolar, tiene un efecto determinante en la denominada Transmisión Intergeneracional de la Pobreza (TIP), que es la puerta a la exclusión de una gran parte de nuestra población infantil y juvenil (Flores, 2016). Si bien la exclusión es el resultado de una suma de factores de riesgo (carencia de recursos, vivienda precaria, débiles vínculos sociales, estigmatización y bajas expectativas, desestructuración familiar, dificultades de salud, etc.), los niveles formativos y la educación en general los condicionan “transversalmente” y afectan directamente a la vulnerabilidad. Al respecto, el primer argumento a considerar se sustenta en las abundantes investigaciones que detectan la asociación entre nivel formativo de los progenitores y rendimiento escolar, siendo un condicionante clave tanto del éxito como del fracaso (Bernardi y Cebolla, 2014; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Enguita, Mena y Riviere, 2010; Gil-Flores, 2011; MECD, 2013).

Complementariamente, los efectos de no alcanzar un buen nivel formativo sobre la inserción laboral son contundentes. Se observa, en general, que a mayor nivel de estudios la tasa de paro baja en prácticamente todos los intervalos de edad. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) en el tercer trimestre de 2017 las personas con menor nivel de estudios (anal-

fabetas) tenían una tasa de paro del 48,02%, mientras que en las personas con estudios superiores esta tasa alcanza solo a 9,79% (INE, 2017). En tal sentido es necesario enfatizar la escasa perspectiva laboral de alcanzar solamente los niveles de enseñanza obligatoria, algo impensable tan sólo veinte años atrás, y pone de relieve la importancia estratégica para la inclusión y cohesión social de los objetivos de la Estrategia Europea 2020 en materia de Educación y Formación (*Strategic Framework in Education and Training*, ET2020). Un objetivo principal de esta estrategia es la lucha contra el abandono escolar prematuro, procurando que sea menor al 10% (European Union, 2015, p. 104).

En referencia a la TIP, las conclusiones son claras e incluso anticipan el crecimiento futuro de la brecha entre inclusión y exclusión. Los hijos de los padres sin educación tienen más probabilidad de no alcanzar niveles formativos suficientes, de modo que su exclusión se producirá cada vez más precozmente al reducirse de modo acelerado las oportunidades laborales para las personas con escasa formación. Sus efectos serán transmitidos nuevamente a la siguiente generación y, por ello, puede anticiparse en el futuro la perpetuación de las desigualdades y el ingreso en la categoría de excedente social de un importante estrato de la población. Así lo denuncia un estudio cualitativo sobre los derechos de los niños de la serie de Eurobarómetro, en el cual se muestra que las situaciones de pobreza son vistas por los propios adolescentes entrevistados como una amenaza para sus derechos presentes y, sobre todo, para su vida adulta futura (Unión Europea, 2011).



Los hijos de los padres sin educación tienen más probabilidad de no alcanzar niveles formativos suficientes

Las claves de la inequidad educativa

En España la pobreza es un fenómeno marcado por su cronicidad. Los datos confirman que desde hace décadas las variaciones de la tasa de familias con hijos en situación de pobreza parecen independientes de los ciclos económicos (González y Bello, 2014). Algo parecido sucede con el fracaso escolar, muy especialmente en las CCAA del sur, tal como hemos señalado en el gráfico 2. La situación ha devenido un problema de base estructural, no corregido por las políticas públicas, aunque de forma recurrente se haga referencia a la gratuidad escolar y la garantía de acceso universal a la escuela como políticas de igualdad de oportunidades es necesaria una mayor inversión en educación como mínimo hasta alcanzar la media europea del 5,1% del PIB (Albaigés y Pedró, 2017).

Nuestra escuela moderna se alimenta de la falacia del ascensor social, aunque el 63% de los jóvenes que obtienen un título universitario sean hijos de padres y madres profesionales o directivos, mientras que solo el 26% sean hijos de clases trabajadoras (Requena, 2016). Se sostiene esta creencia desde el siglo pasado, ajena a la lúcida crítica que formularon Bourdieu y Passeron (1977) en su clásica teoría de la reproducción. Hoy seguimos observando como el sistema educativo es transmisor de la desigualdad (Flores, 2016).

Hoy seguimos observando como el sistema educativo es transmisor de la desigualdad

Ante la tozudez de las estadísticas, deberíamos preguntarnos por qué las políticas de igualdad que sustentan nuestro herido sistema de bienestar no alcanzan a ser políticas de equidad: ¿por qué la escuela no es capaz de eliminar las diferencias socioeconómicas?; ¿por qué la escuela no consigue llevar la alfabetización a todos nuestros conciudadanos jóvenes, aunque necesariamente estén escolarizados?

La educación fuera de la escuela es hoy en día uno de los principales factores de desigualdad en la medida que su acceso está muy condicionado por el poder adquisitivo de las familias

La alfabetización, los mínimos que en cada sociedad se precisan para manejarse socialmente con autonomía y responsabilidad, es cada vez un logro de mayor exigencia. Las competencias de comunicación, científico-tecnológica y de ciudadanía que se requieren en el siglo XXI superan con mucho el tópico “saber leer y escribir” de antaño. La investigación pedagógica también confirma la importancia cada vez más crucial de los aprendizajes informales e invisibles, otorgando un peso cada vez mayor a las experiencias no escolares (Scott, 2015). Ello remite a la crucial importancia de la educación que se proporciona fuera del sistema educativo, como: a) proyectos intencionales, es el caso de la educación en el tiempo libre; b) experiencias informales a las que se accede mediante la familia y la red social personal, por ejemplo, las actividades de ocio cultural; o c) educación temprana en la primera infancia, una etapa no gratuita. Por tal motivo, la educación fuera de la escuela es hoy en día uno de los principales factores de desigualdad en la medida que su acceso está muy condicionado por el poder adquisitivo de las familias.

Además de estas desigualdades en las oportunidades y calidad de las experiencias educativas, las que permiten crecer en hábitats sociales más o menos nutritivos, es necesario entender también la recurrencia en entornos de vulnerabilidad de al menos seis inhibidores del éxito educativo. Aunque no exclusivamente, explican cómo la pobreza erosiona a las personas y, muy singularmente, oprime las potencialidades de desarrollo de la infancia.

- 1) **Hándicap cognitivo:** la escasez de recursos influye directamente en el desarrollo biológico y cognitivo de la infancia. Concretamente, las carencias de alimentación y salud son especialmente críticas en los primeros años de vida, cuando más se desarrolla el cerebro, y en las etapas de la adolescencia, cuando el crecimiento es más brusco y fisiológicamente exigente. Es tan determinante que incluso comer carne, pollo o pescado (o equivalentes en dieta vegetariana) como mínimo tres veces por semana es uno de los indicadores adoptado por el índice AROPE en su componente de privación material severa para estimar la pobreza o exclusión social. Además de consecuencias sobre la nutrición y la salud, las situaciones de pobreza también conllevan dificultades en el desarrollo cerebral y el rendimiento académico (Centro de Investigaciones de UNICEF, 2017).
- 2) **Inseguridad emocional:** la pobreza es fuente de ansiedad y estrés en los miembros de la unidad familiar, muy especialmente de los progenitores que deben enfrentar con gran incertidumbre el modo de cubrir

las necesidades básicas. La precariedad económica desencadena con frecuencia comportamientos que minan el bienestar emocional de la familia y provocan malestares psicosociales y dificultades o incluso trastornos relacionales. Como apuntan Mullainathan y Shafir (2014), cualquier tipo de escasez, ya sea monetaria, de tiempo, de amistades, puede llevar a limitar las capacidades de las personas. Justamente la mejora de la salud relacional es uno de los efectos indirectos que descubrimos en nuestra evaluación del programa CaixaProinfancia que busca acompañar socio-educativamente a las familias (Longás, Riera y Civís, 2016). También, en otra investigación, hemos identificado en jóvenes de contextos vulnerables que tienen éxito escolar un número de acontecimientos vitales potencialmente traumáticos muy elevado, ajenos a la escuela, y que por sí solos serían razones suficientes para desconectar de ella (Longás, Cussó, de Querol y Riera, 2016). La inseguridad emocional que se deriva de todo ello en muchos niños y niñas influye directamente en su desarrollo afectivo, en su socialización e integración escolar.



- 3) **Indefensión aprendida:** la indefensión aprendida, también conocida como impotencia aprendida, es un concepto desarrollado por Seligman (1975) para referirse a la condición de un ser humano o animal que ha aprendido a comportarse pasivamente ante situaciones aversivas. La experiencia de vivir circunstancias desagradables, especialmente cuando son recurrentes, provoca la sensación subjetiva de no poder hacer nada y bloquea la respuesta incluso cuando existen oportunidades reales de cambiar. La teoría de la indefensión aprendida tiene semejanzas con la depresión clínica y otros trastornos mentales generados por la percepción de ausencia de control sobre el resultado de una situación. La inhibición ante situaciones dolorosas o después de haber existido violencia es frecuente en casos de maltrato infantil y violencia de género. Sin llegar a estos extremos, en estudios de casos de éxito en entornos de vulnerabilidad constatamos tanto la aparición de personas resilientes, lo que interesaba a nuestra investigación, como su cara opuesta: la actitud de bajar los brazos y aceptar una condición de vida injusta como el destino natural contra el que no se puede luchar (Longás, Riera, Carrillo, Cussó, Querol y Rodríguez, en prensa).
- 4) **Reducción de la educabilidad:** La educabilidad es un concepto definido por Herbart para referirse al conjunto de disposiciones y capacidades que permiten a una persona recibir influencias para construir su conocimiento. El progreso en la educabilidad está en relación con las experiencias vividas en tanto que el ser humano reconoce patrones creados en el transcurso de la evolución. De modo que el sistema de patrones almacenado en la memoria determina los márgenes de nuevos campos de experiencia posible. Siguiendo a García-Carrasco (1993), la calidad y el contenido de las experiencias constituyen un determinante de la educabilidad posible (dentro de las limitaciones que pueda determinar el código genético) y son determinantes en la orientación del sistema de comportamiento. Esto

es lo que afirma y comprueba la importancia de los primeros estadios infantiles, dentro de la unidad familiar, en los que incluso la proximidad física y el contacto cuerpo a cuerpo se constituyen en indicios de integración. En consecuencia, cuando la pobreza material se traduce en pobreza relacional y en empobrecimiento de las experiencias vividas por la infancia, se reduce la educabilidad o, dicho de otro modo, se limita el potencial de aprendizaje de una persona. De algún modo se levanta un muro entre el educando y la influencia positiva que pudieran ejercer los educadores.

- 5) **Bajo capital cultural:** autores como Fernández Enguita *et al.* (2010) argumentan sobre la importancia del capital cultural de las familias en el éxito educativo. Este capital, aunque no se transmite automáticamente de padres a hijos, en ningún caso puede transmitirse cuando no se dispone en la familia. Si la institución escolar se organiza entorno a unos saberes dominantes, determinadas capas de la sociedad no se reconocen en ellos, quedando deslegitimada su cultura de origen mientras se enfrentan a un currículum en buena parte ajeno (Bernstein, 1977; Giroux, 2004). Para el sistema educativo, y sus docentes universitarios generalmente de clases medias, resulta difícil acercarse al nivel de personalización y de “descentramiento” cultural (o curricular) que sería preciso. El informe coordinado por Flores (2016) muestra de forma contundente la relación prácticamente proporcional entre el nivel formativo de los progenitores y los resultados escolares de la infancia. Un mecanismo sutil, aunque no el único, que también explica y construye esta realidad de exclusión se asocia a las tareas o “deberes” escolares. Para Collet y Tort (2011), las diferencias de apoyo que puede ofrecer el entorno familiar convierten las actividades de refuerzo y consolidación que dicta la escuela en factor de inequidad educativa para una parte importante de los alumnos en situación de pobreza.
- 6) **Bajo capital social:** es conocida la influencia de la estigmatización social de la pobreza y como puede llevar a procesos de autoexclusión. La densidad y calidad de la red social personal, que podemos definir como red de protección o garantía, se asocia tanto a las oportunidades como a la construcción de expectativas. El capital social individual, que no es ajeno al capital social comunitario, está en la base de las oportunidades para acceder a experiencias educativas y, también, es determinante en la construcción de expectativas. Como defiende Miller (2016), la conectividad de las personas con su comunidad debería ser un principio fundamental de la acción socioeducativa y la manera de inducir la ampliación de la conexión con un entorno más global. La ausencia de liderazgo, en este sentido, que se da en entornos de vulnerabilidad, contrariamente a la inducción de la “conectividad social” que de modo casi espontáneo se da en contextos de mayor oportunidad, es un poderoso mecanismo de exclusión en la medida que reduce el acceso a experiencias y personas interesantes.

Previsiblemente, la acumulación de los factores referidos provoca que la infancia más vulnerable acceda a la escuela en situación de inferioridad. A su vez, también permite explicar en buena parte por qué la escuela, desde los primeros cursos, no alcanza a compensar dichos déficits. Es frecuente que los docentes tengan sensibilidad y recursos profesionales para favorecer la inclusión educativa de alumnos con discapacidad o que las escuelas dispongan de estrategias para ayudar a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Pero es poco habitual que el sistema educativo y sus profesionales entiendan la “discapacidad social” y alcancen a comprender las dificultades y barreras que comporta la situación de pobreza. Ante ciertas respuestas desadaptadas a la escuela de alumnos y familias, no debe extrañar que se acabe por responsabilizar de su incapacidad a los propios sujetos de la exclusión. Por ello, es importante implementar programas de apoyo a las escuelas para la identificación y comprensión de estas situaciones para evitar la estigmatización de los niños y de sus familias y, en consecuencia, su discriminación en la jornada escolar (Mazzoli y Todd, 2016).

Factores condicionantes del éxito: argumentos para la equidad en educación

Ante la tentación de responsabilizar de un modo excesivo a la escuela del éxito o fracaso escolar es conveniente analizar qué factores lo condicionan. En una reciente investigación centrada en el éxito escolar de adolescentes en contextos de vulnerabilidad, partiendo de una revisión de la literatura científica producida en los últimos diez años (ochenta y un textos entre artículos con factor de impacto e informes públicos relevantes), identificamos factores condicionantes en cuatro dimensiones: individual, familiar, escolar y comunitaria. Estos factores, según su presencia o ausencia e intensidad, facilitan o frenan el éxito a partir de su interacción idiosincrática (Longás *et al.*, 2016; Díaz-Gibson, Longás, Ojando, Prats y Riera, en prensa).

En la figura 1 se resumen las principales dificultades asociadas con el fracaso escolar que se derivan de las situaciones de pobreza y vulnerabilidad, así como las palancas que permiten superar las condiciones de adversidad o hándicap social a partir del análisis cualitativo de treinta casos de éxito escolar en contextos de pobreza en diferentes territorios del Estado español (Longás *et al.*, 2016). Puede constatarse que los factores de apoyo, agrupados en cuatro dimensiones, son diversos y del mismo modo que se potencian entre sí, su ausencia explicaría por qué tener alta capacidad cognitiva no es una condición infalible para tener una buena trayectoria escolar. Principalmente, se identifican como un poderoso motor del éxito las altas expectativas personales, que se construyen socialmente mediante la influencia sobre cada alumno de familia, docentes, compañeros y otros educadores. También el hecho de tener una estructura de personalidad responsable y con capacidad

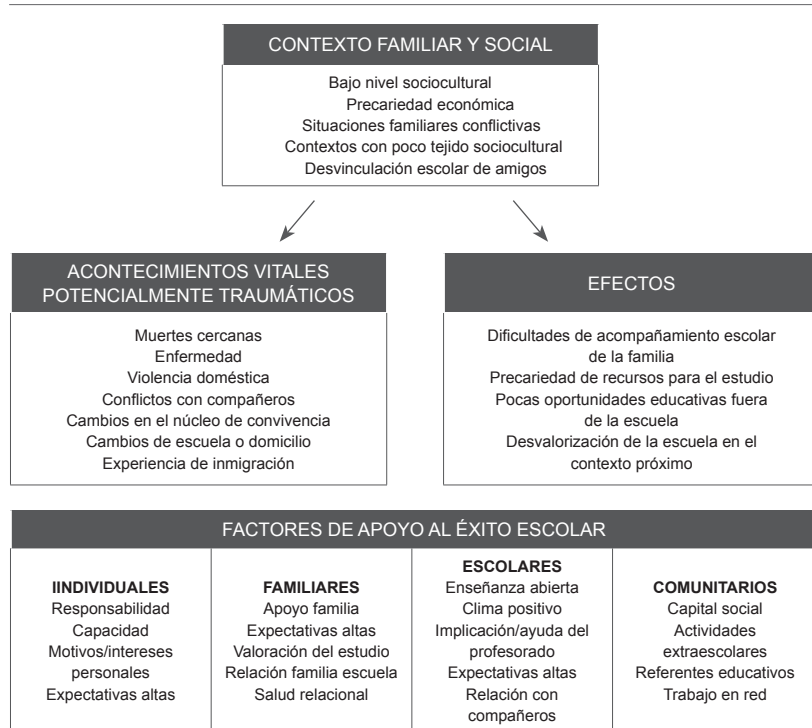


La acumulación de los factores referidos provoca que la infancia más vulnerable acceda a la escuela en situación de inferioridad

Se identifican como un poderoso motor del éxito las altas expectativas personales, que se construyen socialmente mediante la influencia sobre cada alumno de familia, docentes, compañeros y otros educadores

de autocontrol es un factor muy relevante, más influyente que el de capacidad intelectual.

Figura 1. Factores de apoyo al éxito escolar en contextos socio-económicos-culturales difíciles.



Fuente: Longás et al. (2016: 121).

Ante situaciones de poca fortaleza a nivel individual y familiar, el éxito educativo es posible cuando existen apoyos escolares y, gracias a una mínima red comunitaria, se establecen vínculos positivos

Del resto de factores no individuales, siendo todos importantes, destaca el apoyo y acompañamiento personal, ya sea a nivel familiar, docente o de educadores sociales. Cuando se combinan dichos apoyos se produce un efecto multiplicador, más que aditivo, de modo que la investigación señala que ante situaciones de poca fortaleza a nivel individual y familiar, el éxito educativo es posible cuando existen apoyos escolares y, gracias a una mínima red comunitaria, se establecen vínculos positivos con educadores sociales, entrenadores deportivos, etc. (Riera, Longás, de Querol, Díaz, Carrillo, Cussó, Longás y Rodríguez, 2017).

Por último, entre los factores de apoyo al éxito escolar también es preciso señalar la bondad de los modelos pedagógicos escolares abiertos y flexibles, en los que resulta fácil obtener ayuda del profesorado y, en consecuencia, se caracterizan por su capacidad inclusiva y la generación de un clima positivo en el aula y los centros educativos.

El carácter multidimensional del fracaso/éxito escolar, especialmente cuando está asociado a la vulnerabilidad por causa de vivir en situaciones de

pobreza, interpela al ejercicio de la corresponsabilidad educativa. Reconocer que el éxito escolar, y el educativo, está influido o condicionado por factores individuales, familiares, escolares y comunitarios nos lleva a señalar la importancia de: a) reducir la precariedad, b) educar también a los progenitores, c) potenciar la capacidad de los centros educativos –sus docentes– para organizar una enseñanza abierta y personalizada, y d) disponer de un tejido social sólido y capaz de ofrecer experiencias educativas valiosas para la infancia y adolescencia.



Conclusiones: la exigibilidad del derecho a la educación

Dados los mecanismos que hemos presentado anteriormente, podemos afirmar que la pobreza construye una frontera “invisible” que separa el éxito y el fracaso escolar, la inclusión y la exclusión. En consecuencia, pensamos que hablar de la exigibilidad del derecho a la educación no puede dissociarse de la lucha contra la pobreza infantil. De acuerdo con Piaget, “hablar de un derecho a la educación es ante todo constatar el papel indispensable de los factores sociales en la formación del individuo” (Piaget, 2011, p. 11). Por ello, matizando el significado del derecho a la educación, afirmamos que la educabilidad de las personas adquiere la categoría de exigencia individual irrenunciable y debe reivindicarse como derecho personal en tanto que individuo y como integrante de un grupo social. El derecho a la educación intelectual y moral implica algo más que un derecho a adquirir unos conocimientos. Supone reconocer que la persona no puede alcanzar su formación, incluso la más esencial, sin una aportación exterior que exige un entorno social educativo. “El derecho a la educación no es ni más ni menos que el derecho del individuo a desarrollarse normalmente en función de las posibilidades de que dispone y la obligación de la sociedad de transformar esas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles” (Piaget, 2011, p. 19).

La pobreza construye una frontera “invisible” que separa el éxito y el fracaso escolar, la inclusión y la exclusión

La realidad que denuncian los datos posiblemente sea el resultado de aplicar o bien políticas de base excesivamente asistencial o excesivamente centradas en el corto plazo. Otro factor que no permite realizar políticas a largo plazo y que afecta particularmente al Estado español son las distintas leyes de educación que se han sucedido en el período democrático coincidiendo con los cambios de gobierno, lo cual no permite una evaluación clara, constante y holística del éxito educativo a largo plazo (López-Vicente, Cussó, Rodríguez y Riera, 2016). Parece que estuviésemos instalados en una dinámica perversa, dónde la transmisión intergeneracional de la pobreza se perpetua por la transmisión intergeneracional del fracaso educativo, manteniendo cíclicamente bolsas poblacionales de nuevas generaciones de jóvenes al borde de la exclusión. Jóvenes sin los estímulos y apoyos necesarios para su construcción personal y social, proyectada hacia un futuro de esperanza.

Pero la demolición del muro invisible que reclamamos no puede plantearse exclusivamente desde la exigencia de cambio del sistema educativo. La construcción de un nuevo futuro para cerca del 30% de la infancia de nuestro país requiere redefinir las políticas públicas y los programas de acción social y educativa de un modo más integral y sistémico. Las evidencias científicas muestran cada vez con mayor claridad que la estrategia para promover el éxito escolar temprano y sostenido, además de seguir repensando la escuela, requiere de apoyo a la familia y al mismo entramado comunitario. No debería ser casualidad interpelar tanto a la sistematicidad como a la necesidad de incorporar en el bagaje profesional de los educadores –docentes y educadores sociales– la importancia de estos hallazgos de la investigación. Es preciso en el nivel del diseño de las políticas y programas, también en el de la acción socio-educativa, repensar qué se está haciendo en favor del éxito. Ha llegado la hora de impulsar acciones de carácter universalista, no paliativas, centradas en la inclusión, orientadas de forma sistémica y preventiva, capaces de apostar por el desarrollo integral antes que por el abordaje exclusivo del rendimiento escolar. Que uno de los derechos fundamentales del hombre se exprese en forma de derecho a la educación o derecho a la igualdad de oportunidades ante la educación, es como reclamar oportunidades de experiencia (García-Carrasco, 1993).

En nuestra línea argumental que busca alternativas al círculo vicioso pobreza-fracaso escolar, deberíamos substituir el discurso de las políticas de equidad referidas a la igualdad de oportunidades de acceso a la escuela por una narrativa más acorde con la realidad y las aspiraciones de garantía de derechos. Primero: las condiciones de acceso a la educación son de inequidad. Segundo: la igualdad de oportunidades no resuelve ni compensa las desigualdades de acceso. Tercero: deberían pensarse políticas de compensación e incluso de aceleración o discriminación positiva de entrada al sistema educativo para reducir las desigualdades. Cuarto: la equidad debería proponerse y medirse al final de las trayectorias, es decir, la equidad debería ser un concepto referido únicamente a los resultados del sistema.

Igualdad no es sinónimo de equidad. En una realidad diversa y compleja la igualdad no es necesariamente lo más justo. La equidad se refiere, principalmente, a que toda la infancia logre una buena educación (derecho a la educación) y no a que toda la infancia tenga el derecho (y la obligación) de ir a la escuela.

Jordi Longás Mayayo
Grupo de Investigación en Pedagogía, Sociedad e
Innovación con soporte TIC
Grupo de Investigación PSITIC
Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte
Blanquerna - Universidad Ramon Llull
jordilm@blanquerna.url.edu

Irene Cussó i Parcerisas
 Grupo de Investigación en Pedagogía, Sociedad e
 Innovación con soporte TIC
 Grupo de Investigación PSITIC
 Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte
 Blanquerna - Universidad Ramon Llull
 irenepc2@blanquerna.url.edu



Bibliografía

- Albaigés, B.; Pedró, F.** (dirs.). (2017). *Estat de l'Educació a Catalunya. Anuari 2016. Presentació*. Recuperado el 14 de diciembre de 2017 en http://www.fbfill.cat/sites/default/files/Presentacio_estateducacio_141217_11.pdf
- Bernardi, F.; Cebolla, H.** (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22.
- Bernstein, B.** (1977). *Class, Codes and control. Vol. 3 Towards a theory of educational transmisión* (2ª edición). Londres: Routhledge y Kegan Paul.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C.** (1977). *La Reproducción*. Barcelona: Taia.
- Bureau Internacional Catholique de l'Enfance (BICE); Comissió de la Infància de Justícia i Pau.** (2008). *20 anys de Convenció: La infància al món. 2009 Vintè aniversari de la Convenció sobre els Drets de l'Infant*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Direcció de Serveis de Drets Civils. Recuperado el 15 de diciembre de 2017 en <http://w3.bcn.es/fitxers/dretscivils/annexe16.20anysdelaconvenci.685.pdf>
- Calero, J.; Choi, A; Waisgrais, S.** (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006, *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.
- Centro de Investigaciones de UNICEF.** (2017). *Construir el futuro: los niños y los Objetivos del Desarrollo Sostenible en los países ricos. Report Card n° 14 de Innocenti*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF.
- Collet, J.; Tort, A.** (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col·lecció Informes Breus Educació, 35.
- Cussó Parcerisas, I.; Carrillo Álvarez, E.; Riera Romaní, J.** (2018). What is the Minimum Budget for an Adequate Social Participation in Spain? An Estimate Through the Reference Budgets Approach, *Child Indicators Research*, 11(1), 263-290.
- Cussó Parcerisas, I.; Longás Mayayo, J.; Riera Romaní, J.** (coords). (2017). *Mapeo de la situación y atención social de la infancia y el Programa CaixaProinfancia en once territorios del estado español, 2012-2013*. Recuperado el 15 de diciembre de 2017 en <http://www.recercat.cat/handle/2072/301890>

Díaz-Gibson, J.; Longás, J.; Ojando, E.; Prats, M. A.; Riera, J. (en prensa). Tejiendo los hilos del éxito educativo. Hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes, *RELIEVE*.

Enguita, M. F.; Mena, L.; Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social “la Caixa”. Colección Estudios Sociales, 29.

España. Constitución Española de 29 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 311. Última modificación: 27 de septiembre de 2011. Recuperado el 20 de enero de 2017 en <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

European Union (2015). *Being Young in Europe today*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat (2017). *People at risk of poverty or social exclusion by age and sex. EU-SILC 2007-2016. [ilc_peps01, 14/11/2017]*. Recuperado el 8 de diciembre de 2017 en <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.

Flores, R. (coord.) (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Madrid: Fundación FOESSA.

García Herrero, G.; Barriga, L.; Ramírez, J. M.; Santos, J. (2013). *Índice DEC. Índice de Desarrollo de los Servicios Sociales. 2013*. Madrid: Asociación Estatal de Directores y Gerentes en Servicios Sociales. Recuperado el 16 de octubre de 2014 en <http://www.directoressociales.com/images/documentos/idec%2007.06.2013.pdf>

García Herrero, G.; Barriga, L.; Ramírez, J. M.; Santos, J. (2014). *Índice DEC. Índice de Desarrollo de los Servicios Sociales. 2014*. Madrid: Asociación Estatal de Directores y Gerentes en Servicios Sociales. Recuperado el 16 de octubre de 2014 en <http://www.directoressociales.com/images/documentos/novedaddiscusion/SINTESIS%20INDICE%20DEC%202014.pdf>

García Herrero, G.; Ramírez Navarro, J. M. (2012). *Índice DEC. Índice de Desarrollo de los Servicios Sociales. 2012*. Madrid: Asociación Estatal de Directores y Gerentes en Servicios Sociales. Recuperado el 16 de octubre de 2014 en http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/5/1137_Indice_de_Development_de_los_Servicios_Sociales_2012.pdf

García-Carrasco, J. (1993). El Concepto de Educabilidad y el Proceso Educativo, *Teoría de la Educación*, Vol. V, 11-32.

Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado, *Cultura y Educación*, 23(1), 141-154.

Giroux, H. (2004). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goedemé, T.; Storms, B.; Stockman, S.; Penne, T.; Van den Bosch, K. (2015). Towards cross-country comparable reference budgets in Europe: first results of a concerted effort, *European Journal of Social Security*, 17(1), 3-30.

González, G.; Bello, A. (2014). *La infancia en España 2014. El valor de los niños. Hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Madrid: UNICEF Comité Español.

González-Bueno, G.; Bello, A.; Arias, M. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: UNICEF. Recuperado el 10 de julio de 2013 en http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia_2012_2013_final.pdf

Herbart, J. F. (s/f). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Madrid.

INE. Instituto Nacional de Estadística (2017). *Tasa de paro por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad. Encuesta de Población Activa. Resultados nacionales, 3r trimestre 2017, publicados 26 de octubre de 2017*. Madrid: INE. Recuperado el 15 de diciembre de 2017 en www.ine.es

Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2017). *Oportunitats educatives a Barcelona: l'educació de la infància i l'adolescència a la ciutat*. Barcelona: Institut Infància i Adolescència de Barcelona.

Longás, J.; Cussó, I.; Querol de, R.; Riera, J. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 15(28), 107-127.

Longás, J.; Riera, J. (coords.); Carrillo, E.; Cussó, I., Querol de, R.; Rodríguez, E. (en prensa). *10 historias de éxito educativo para una pedagogía de la esperanza*. Barcelona: Graó.

Longás, J.; Riera, J.; Cívís, M. (2016). Asesoramiento al programa Caixa-Proinfancia: evaluación del cambio hacia un modelo de acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 85-98.

López-Vicente, P.; Cussó-Parcerisas, I.; Rodríguez-García, E.; Riera-Romaní, J. (2016). Hacia una nueva propuesta de evaluación del éxito educativo, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 14(2), 97-114.

Mazzoli Smith, L.; Todd, L. (2016). *Poverty Proofing the School Day: Evaluation and Development Report*. Newcastle: Research Centre for Learning and Teaching, University of Newcastle.

MECD. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *PISA 2012: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Volumen 1: Resultados y Contexto*. OCDE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MECD. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2017). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2017*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa Subdirección General de Estadística y Estudios.

Miller, P. (2016). Liderazgo de intermediación en entornos complejos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 17-24.

Mullainathan, S.; Shafir, E. (2014). *Scarcity. The true cost of not having enough*. London: Penguin Books.

OCDE. (2014) ¿Tienen más probabilidades de repetir curso los estudiantes más desfavorecidos?, *PISA in Focus*, 43, septiembre 2014. Recuperado el 15 de diciembre de 2017 en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n43-esp--v3.pdf?documentId=0901e72b81b30574>



- OCDE.** (2016). *PISA 2015. Resultados clave*. Recuperado 14 de noviembre de 2017 en <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Piaget, J.** (1981). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.
- Requena, M.** (2016). El ascensor social. ¿Hasta qué punto una mejor educación garantiza una mejor posición social?, *Dossier 01: La educación como ascensor social*, septiembre 2016, 19-18, Observatori Social de la Caixa. Recuperado el 15 de diciembre de 2017 en https://observatoriosociallacaixa.org/documents/22890/78996/DOSSIER_CAST_8ST.pdf/e3e551a0-e04c-4cf7-ab51-a972fc0a88dc
- Riera, J.; Longás, J.; Querol de, R.; Díaz, J.; Carrillo, E.; Cussó, I.; Longás, E.; Rodríguez, E.** (2017). *Trayectorias de éxito escolar en entornos de pobreza relativa: estudio de casos múltiples. Informe de investigación proyecto I+D+I* (referencia EDU2012-39497-C04-01). Recuperado el 15 de diciembre de 2017 en <http://www.recercat.cat/handle/2072/282452>
- Ruiz, M. A.; Sancho, M. A.; De Esteban, M.** (2017). *Indicadores comentados sobre el estado del Sistema Educativo 2017*. Madrid: Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Sarasa, S.; Porcel, S.; Navarro-Varas, L.; Thiers, J.** (2015). Desindustrialización y crisis en la Barcelona postolímpica: ¿hacia una ciudad dual?, *IERMB Working Paper in Sociology*, 15(2), 1-43. Cerdanyola del Vallès: Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona. Recuperado el 15 de diciembre de 2017 en <https://iermb.uab.cat/es/iermb/workinpapers/desindustrializacion-y-crisis-en-la-barcelona-postolimpica-hacia-una-ciudad-dual-w-p-in-sociology-15-02-2>
- Save the Children** (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje nadie atrás*. Recuperado el 15 de diciembre de 2017 en <https://www.savethechildren.es/publicaciones/necesita-mejorar>
- Scott, C. L.** (2015). El futuro del aprendizaje 3 ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?, *Investigación y Prospectiva en Educación. Documentos de Trabajo*, 15. París: UNESCO. Recuperado el 15 de diciembre de 2017 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126s.pdf>
- Seligman, M.** (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- UNICEF y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad** (2017). *Bienestar Material. Riesgo de Pobreza o Exclusión Social (ARPE). Población menor de 18 años en riesgo de pobreza o exclusión social por Comunidades Autónomas*. Recuperado el 8 de diciembre de 2017 en <http://www.infanciaendatos.es/>
- Unión Europea** (2011). *Derechos de los menores, tal como los ven ellos*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- United Nations General Assembly** (1989). *Convention on the Rights of the Child, 20 November 1989*. Recuperado el 15 de diciembre de 2017 en <http://www.un.org/documents/ga/res/44/a44r025.htm>

- 1 Investigación subvencionada por el Ministerio de Economía y Competitividad. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación. Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no orientada. Convocatoria 2012. Número de referencia del proyecto: EDU2012-39497-c04-01.
- 2 El indicador recoge que la población en riesgo de pobreza o exclusión social es aquella que sufre alguna de las siguientes situaciones: tener una renta personal equivalente inferior al 60% de la mediana de la distribución de la renta (pobreza relativa o monetaria); estar en situación de carencia material severa (al menos carecen de 4 ítems de un listado de 9) o vivir en hogares con baja intensidad de ocupación (hogares donde los miembros en edad de trabajar realizaron esta actividad en un 20% menos respecto de su potencial de trabajo por el año de referencia (González-Bueno, Bello y Arias, 2012).
- 3 Para obtener la tasa bruta de no graduación, es decir, de no terminación con éxito de esta etapa educativa hemos restado del total de población (100%) la tasa bruta de graduación en esta misma etapa. La tasa bruta de graduación en ESO es la relación entre el alumnado que termina con éxito esta etapa educativa, independientemente de su edad, y el total de la población de la “edad teórica” de comienzo del último curso (15 años) según el informe del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (MECD, 2017:88). Por ejemplo, 77,6% es la media española de la tasa bruta de graduación en ESO en el curso 2014-15. Entonces, la media de no graduación es del 22,4%.

