

Sectors importants de la societat espanyola no compten amb la informació adequada per prendre decisions sobre la seva continuïtat o no en l'educació postobligatòria; els estereotips i la falta de visibilitat dels rendiments de l'educació provoquen abandonaments prematurs.



Barreres d'accés a l'educació espanyola

Jorge Calero

En una revisió recent del sistema educatiu espanyol efectuada en el marc del programa *Equity in Education*, de l'OCDE (vegeu Calero, en premsa) es van identificar diversos factors especialment problemàtics relatius a l'equitat educativa.¹ Entre ells hi destacaven els problemes d'accés i continuïtat: el sistema educatiu espanyol planteja unes taxes elevades de fracàs escolar (en l'educació obligatòria) i d'abandonament prematur (falta de continuïtat en l'educació secundària postobligatòria). Hi ha una sèrie de barreres que provoquen que la participació dels grups de renda menor, de la classe treballadora i dels immigrants sigui molt reduïda després de l'educació obligatòria. Es limita, d'aquesta manera, la igualtat real d'oportunitats educatives, oportunitats que resulten cada vegada més importants a l'hora de definir les trajectòries de les persones en el mercat de treball i, de forma més general, a la societat. L'objectiu d'aquest article consisteix a identificar i descriure aquestes barreres d'accés; distingeixo, per a això, en els següents apartats, entre tipus de barreres diferents.

1. Barreres relacionades amb la motivació

La baixa participació en l'educació secundària postobligatòria està relacionada, a Espanya, amb una desmotivació de determinats grups socials. Aquesta desmotivació comença ja abans d'acabar l'ESO i provoca, en ocasions, un alt nivell d'inassistència i, també, de conflictivitat als centres. Aquesta ha estat una de les crítiques que des de posicions conservadores s'ha fet més freqüentment a la reforma de la LOGSE: per què hem de mantenir al sistema educatiu joves que, a partir dels 14 anys, estan desmotivats i desitjarien incorporar-se al mercat de treball? La desmotivació té a veure, lògicament, amb el baix rendiment acadèmic previ, però d'una forma més general, amb una falta de sintonia amb el món escolar i, més concretament, amb la seva zona acadèmica. Aquesta falta de sinto-

Catedràtic d'Economia Política
de la Universitat de Barcelona

79

Hi ha una sèrie de barreres que provoquen que la participació dels grups de renda menor, de la classe treballadora i dels immigrants sigui molt reduïda després de l'educació obligatòria. Es limita, d'aquesta manera, la igualtat real d'oportunitats educatives, oportunitats que resulten cada vegada més importants a l'hora de definir les trajectòries de les persones en el mercat de treball i, de forma més general, a la societat. Aquest article contribueix a identificar i descriure aquestes barreres d'accés: motivacionals, econòmiques, institucionals, socials i culturals.

nia està molt estesa (especialment entre els nois) en famílies amb pares/mares treballadors manuals i es transforma sovint en un rebuig del sistema educatiu, els processos d'elaboració del qual han estat convenientment tractats des de la sociologia (vegeu, per exemple, l'estudi etnogràfic portat a terme per Bonal, dir., 2003). L'arribada d'immigrants, en els últims anys, a barris on ja s'acumulaven bona part dels problemes de desmotivació i rebuig del sistema educatiu ha contribuït a agreujar la situació.

Un altre factor que durant els últims anys ha actuat reduint la motivació en el sistema educatiu ha estat la implantació deficient, a partir de 1996, de la LOGSE. Malgrat el seu caràcter ambiciós, aquesta llei ha estat aplicada en un context sovint hostil (especialment a les comunitats autònomes governades per partits conservadors), cosa que ha provocat mancances en el seu finançament, així com la falta d'aplicació de mesures complementàries d'atenció a la diversitat i la falta d'un sistema d'avaluació rigorós dels resultats.

La falta de motivació es tradueix també en unes baixes participacions a la formació ocupacional (destinada als aturats) i a la formació contínua. Pel que fa a la formació ocupacional, únicament el 17,61% dels aturats espanyols assisteixen a cursos de formació ocupacional. Crida l'atenció, a l'hora de revisar les dades de les CC.AA., com en moltes comunitats on la taxa d'atur és elevada la taxa de participació en cursos de formació ocupacional és baixa. Quant a la formació contínua (destinada als treballadors ocupats), la taxa de participació dels assalariats és del 22,9%, amb una oscil·lació molt important entre comunitats. D'altra banda, el nivell d'estudis previ i l'origen socioeconòmic tenen una incidència notable sobre les probabilitats de participar en el sistema de formació per a adults. Es pot comprovar (Quadre 1) que les probabilitats de cursar estudis són directament proporcionals als estudis cursats prèviament, que es concentren especialment en les persones que ja tenen una titulació universitària.

Quadre 1

Probabilitat de cursar algun tipus d'estudi, d'ensenyament general o superior o de formació professional o ocupacional, segons el nivell d'estudis acabat. Grup d'edat: 25-65 anys. Any 2000.

Analfabets i sense estudis	2,48
Estudis primaris	3,96
Ensenyament secundari, primer nivell	7,34
Formació professional primer grau	15,51
Formació professional de segon i tercer grau	23,42
Ensenyament secundari, segon nivell	28,01
Universitat cicle curt	40,45
Universitat cicle llarg, doctorat i postgrau	47,02
Total	17,80

Font: elaboració pròpia a partir de *Panel de Hogares de la Unión Europea* (fitxers d'Espanya), 2000.

2. Barreres econòmiques

Una important barrera d'accés d'índole econòmica se situa, a Espanya, en l'educació infantil. La LOCE (2002) estableix la seva gratuïtat en l'etapa de 3 a 5 anys, encara que les barreres econòmiques continuen sent determinants en l'etapa de 0 a 3 anys. Les diferències econòmiques afecten fortament l'accés en aquesta etapa, especialment als centres educatius de bona qualitat. Aquesta desigualtat en l'accés suposa un seriós inconvenient per a la participació en el mercat de treball de les mares amb rendes més baixes, que són justament qui tenen més necessitat d'obtenir un salari. La debilitat de la xarxa pública de centres de qualitat destinats als nens entre 0 i 3 anys constitueix, així, un punt rellevant en els patrons de desigualtat educativa a Espanya.

A més, a Espanya no hi ha programes específics destinats a facilitar l'accés a l'educació infantil als nens procedents de contextos socioeconòmics desfavorits. Aquesta seria una inversió educativa especialment eficaç, atès que l'escolarització en l'edat de 0 a 3 anys estimula les habilitats cognitives i tendeix a reduir el fracàs escolar posterior (Heckman, 2000; Esping Andersen,

2005). Amb referència a això, a PISA-2003 s'observa que els alumnes que han assistit a més d'un any d'educació infantil obtenen uns resultats millors en matemàtiques que els que no hi han assistit (l'efecte es manté, encara que una mica inferior, si es considera l'entorn socioeconòmic dels alumnes).² Ara bé, aquesta diferència positiva en els resultats no s'observa en els estudiants que han assistit a l'educació infantil amb un màxim d'un any (OECD, 2004).

3. Barreres institucionals

Les barreres institucionals comencen a incidir, en el sector educatiu espanyol actual, a partir dels setze anys, al final de l'ESO. Durant els cursos de l'ESO hi ha, en l'actualitat, una moderada optativitat, que es concentra en el quart any, però els alumnes no han de triar entre una branca general i una vocacional.

La divisió dels estudiants en grups dependents de la seva habilitat o coneixements no està contemplada en la normativa educativa espanyola, encara que existeixen indicis que es produeix en alguns casos, especialment en el nivell de secundària i en centres privats. En el nivell de primària les xifres oficials (vegeu MECD, 2000) indiquen que els agrupaments es produeixen, pràcticament en la seva totalitat, en funció de l'ordre alfabètic o per compensar desigualtats en nombre de nens i nenes. En canvi, a l'ESO, el percentatge de centres privats que utilitzen el criteri d'agrupament d'«integració equilibrada i homogeneïtat de l'alumnat» és significativament més gran que als públics. Aquest criteri és suficientment ambigu per incloure l'agrupament en funció dels nivells d'habilitat o coneixements.³

4. Barreres socials i culturals

He seleccionat, per a aquest apartat, tres aspectes específics que introdueixen barreres socials i culturals al sistema educatiu espanyol. Aquesta selecció no té la intenció d'esgotar un tema que podria ser molt extens. En primer lloc em referiré al fracàs escolar que es produeix a l'ensenyament

Únicament el 17,61% dels aturats espanyols assisteixen a cursos de formació ocupacional.

Crida l'atenció, a l'hora de revisar les dades de les CC.AA., com en moltes comunitats on la taxa d'atur és elevada la taxa de participació en aquests cursos és baixa.

81

obligatori; en segon lloc, a l'àmbit de l'elecció entre escoles públiques i privades concertades i, finalment, a les desigualtats que genera l'arribada d'immigrants al sistema educatiu espanyol.

El fracàs escolar a l'ensenyament primari

Segons les dades proporcionades per Marchesi (2003), el percentatge d'estudiants que no van assolir els objectius de l'ensenyament obligatori o equivalent als 16 anys va ser, l'any 2001 de 25,6 (les xifres equivalents són de 37% el 1989 i de 26,7% el 1996); aquest percentatge és superior a la mitjana de la UE-15, que se situava el 1996 en 22% (Marchesi i Hernández, 2003). El percentatge de fracàs escolar a Espanya és significativament més gran en homes que en dones, i hi ha fortes diferències entre comunitats autònomes.

Entre els elements que incideixen sobre el fracàs escolar destaca un conjunt de factors socioeconòmics (tant del centre com de la família de l'alumne –veure Tiana, 2002–). A Marchesi i Lucena (2003) es pot comprovar el rendiment escolar menor dels alumnes d'ESO provinents de

Quant a la formació contínua, es pot comprovar que les probabilitats de cursar estudis són directament proporcionals als estudis cursats prèviament, que es concentren especialment en les persones que ja tenen una titulació universitària.

82

contextos socioculturals baixos, així com la major presència als programes de Garantia Social. D'altra banda, el fracàs escolar entre alumnes d'ètnia gitana és molt elevat, arriba a xifres d'entre el 60 i el 70% (vegeu CNICE, 2004).

Per comprendre el fracàs escolar, és necessari no perdre tampoc de vista factors que tenen a veure amb el tipus de procés educatiu que es dona a l'interior dels centres. L'estil d'ensenyament majoritari a Espanya, caracteritzat per l'exposició teòrica i d'adquisició de conceptes, sembla menys adequat per reduir el fracàs escolar que un ensenyament funcional i aplicat a on també s'ensenyin procediments d'aprenentatge (vegeu Marchesi, 2003). A més, la proliferació de tasques assignades als mestres (seguiment dels alumnes, orientació dels pares, intercanvi d'experiències amb altres centres –xarxes conjuntes–, relacions amb les institucions socials, etc.) ha suposat una càrrega excessiva que ha fet que el treball lectiu se n'acabés ressentint.

Els centres públics han sofert especialment les tensions que va provocar la reforma de l'ensenyament secundari durant la dècada dels 90.

En línies generals, els centres privats han tingut avantatges comparatius (quant al tipus d'usuaris i als recursos disponibles) en el procés de reforma. Per als instituts de secundària, la incorporació d'alumnes des dels 12 anys (que abans acudien a centres d'EGB) ha suposat canvis importants.

El perfil formatiu del professorat en els centres de secundària s'ha demostrat inadequat davant els canvis en el tipus d'usuaris, a causa de la seva orientació excessivament academicista; la formació del professorat no ha estat suficientment eficaç per a resoldre aquesta situació. D'altra banda, com assenyalava el Pla Estratègic Metropolità de Barcelona (2004), una de les dificultats dels centres de secundària ha residit en els dèficits de direcció: no s'ha desenvolupat una carrera professional de direcció de centres ni s'ha incentivat laboral i professionalment els directors més eficaços.

La informació sobre el sistema educatiu, les seves possibilitats i els seus beneficis no està distribuïda de forma homogènia entre els diferents grups socials. Aquesta situació, que es dona de forma generalitzada en tots els països, és potser especialment greu en el cas espanyol pel que fa a l'educació postobligatòria. Sectors importants de la societat no compten amb la informació adequada per prendre decisions sobre la seva continuïtat o no en l'educació postobligatòria; els estereotips i la falta de visibilitat dels rendiments de l'educació provoquen abandonaments prematurs.

Selecció en el sector privat concertat

El sistema de concerts que permet rebre als centres privats de primària i secundària finançament públic té elements importants de «quasi-mercant». El finançament als centres «segueix» les eleccions dels usuaris: el finançament públic es concedeix als centres privats en forma de mòdul econòmic per unitat escolar, de tal manera que es compleixi el requisit de gratuïtat per a la família, que la remuneració dels professors sigui similar en els centres privats i en els públics i que, finalment, es doni una relació alumnes/pro-

fessors compresa entre un valor mínim i un màxim. L'objectiu d'aquestes condicions és garantir un cert nivell de competència entre centres públics i privats, per evitar que siguin finançats amb fons públics processos educatius d'una qualitat més elevada de la que poden oferir els centres públics. La regulació de l'accés als centres concertats és «antiselecció»: es tracta d'una regulació comuna amb els centres públics, que intenta evitar la selecció de riscos per part dels centres concertats.

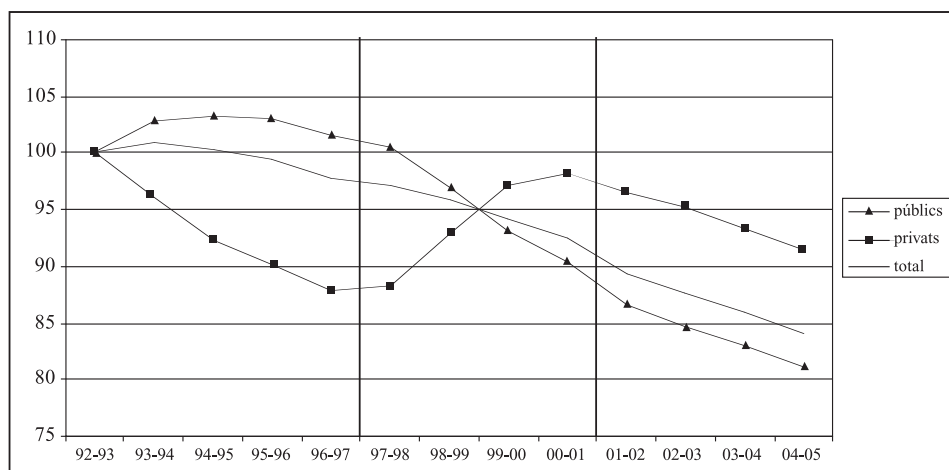
No obstant això, a la realitat es produeix una selecció basada en tres factors: en primer lloc, la ubicació dels centres concertats, usualment en barris de renda alta; en segon lloc, la falta de compliment de la condició de gratuïtat per part de molts dels centres concertats; i, finalment, els processos irregulars en l'accés, pels quals, molt sovint, els centres aconsegueixen evitar l'accés de nens de famílies de rendes baixes. L'existència d'aquests mètodes irregulars, com el cobrament de quotes complementàries o les pràctiques de

discriminació en l'accés, és un «secret a veus» (vegeu una anàlisi detallada a Villarroya, 2001).

Han estat les classes mitjanes les que s'han beneficiat en més gran mesura de la capacitat de selecció dels centres concertats a Espanya. Amb una intensitat diferent segons les CC.AA. i en un període comprès entre 1997 i 2001 s'ha produït un increment de la participació dels centres privats concertats en l'escolarització de primària i secundària (vegeu, per al cas de secundària, el Gràfic 1). Això s'explica principalment per la cerca de «refugi» de les classes mitjanes davant dels canvis rellevants al sistema educatiu. Aquests són, d'una banda, l'arribada de nous alumnes immigrants i, de l'altra, els efectes ja comentats de l'aplicació de la LOGSE, que va fer que restessin als centres alumnes de grups socials que tradicionalment havien sortit del sistema educatiu als 14 anys. Són, d'aquesta manera, els centres públics i els seus usuaris els que han suportat –estan suportant– més intensament els problemes recents més aguts del sistema educatiu espanyol.

Gràfic 1

Evolució de la matrícula als estudis corresponents de la franja d'edat teòrica entre els 14 i els 17 anys, segons la titularitat del centre. 1992-2005



Nota: els estudiants considerats han estat els matriculats en tots els nivells possibles durant les edats teòriques entre 14 i 17 anys (estudis de secundària obligatòria i postobligatòria general i vocacional). Aquests nivells es modifiquen durant el període estudiat, pel qual es va utilitzar el criteri d'edat i no el de nivell.

Font: elaboració pròpia a partir de dades del MEC.

Immigració i desigualtats educatives

A Espanya s'ha produït un gran creixement de la població immigrant entre l'any 1990 (uns 361.000) i l'any 2005 (3,5 milions). L'any 2005 la població immigrant suposava un 8% de la població total, quan era tan sols un 1% el 1991. A la dècada dels 90, Espanya va ser el tercer país europeu amb una taxa més gran de creixement de la immigració, molt especialment al període de l'any 1997 a l'actualitat. Aquest procés ha incidit directament sobre el sistema educatiu espanyol, que el curs 2003-04 atenia a gairebé 400.000 alumnes estrangers als nivells no universitaris. En algunes CC.AA., com Catalunya (amb un 19,3%) o Madrid (amb un 24,3%), el sistema educatiu està absorbint percentatges molt elevats d'alumnat estranger.⁴

La procedència de l'alumnat estranger també ha canviat significativament. L'evolució des de 1995-96 indica una presència relativa cada vegada més gran de l'alumnat llatinoamericà, mentre que la presència proporcional de l'alumnat procedent d'Àfrica (essencialment, magrebins) ha caigut fins a un 18,8%.⁵

L'alumnat estranger s'ha concentrat, com he comentat en l'apartat anterior, als centres públics, a causa de la intensificació de la selecció als centres concertats quan es tracta d'alumnes immigrants. El 79,3% dels alumnes estrangers d'ESO (el 84,9% a Batxillerat) s'escolaritzen en centres públics;⁶ la situació en totes les CC.AA. i nivells és de sobrerepresentació dels estrangers als centres públics. Això ha conduït a una «guetització» d'alguns centres escolars, on resulta difícil proporcionar una escolarització de qualitat en un entorn on molts alumnes no coneixen la llengua o les llengües oficials; on molts alumnes estrangers s'incorporen, nouvinguts al país, quan el curs ja està començat i on, a més, l'escolarització prèvia en el país d'origen pot haver estat deficient.⁷ Aquesta situació de segregació perjudica afecta no només als estrangers escolaritzats en centres públics on la qualitat està baixant, sinó, com és lò-

gic, també als nacionals que romanen en els centres, cosa que reforça els processos de conflicte i estigmatització.

Pel que fa al procés educatiu dels estrangers, l'existència de barreres d'accés s'observa clarament en el Quadre 2. Per a tots els nivells educatius, les taxes de participació dels estrangers són considerablement menors que les corresponents als espanyols; crida l'atenció l'existència d'una diferència de gairebé 24 punts en la taxa de participació a l'educació secundària postobligatòria; aquesta situació contribueix a aprofundir el problema de falta de qualificació de la població activa espanyola. A més, les puntuacions a PISA-2003 dels alumnes estrangers són significativament inferiors a les puntuacions dels alumnes nacionals, i aquesta diferència és més pronunciada que la diferència mitjana en els països de l'OCDE.



Quadre 2

Taxes netes de participació en diferents nivells educatius segons la condició de nacional o estranger. 2001

	Nacionals	Estrangers
Taxa neta participació en educ. infantil		
Menys 1 any	14,9	13,1
1 any	33,7	28,7
2 anys	55,5	42,7
3 anys	79,6	64,3
4 anys	95,9	92,1
5 anys	97,4	94,6
Taxa participació en educ. secundària superior		
	57,6	33,9
Taxa participació en educ. superior		
	33,9	11,2

Font: INE (2004): *Censo, 2001*. Madrid: INE.

- ¹ L'informe de síntesi elaborat per l'equip d'experts de l'OCDE pot trobar-se en Teese *et al.* (2006).
- ² En nou països de l'OCDE aquest efecte va ser particularment elevat (entre 0,5 i 1 nivell de domini en matemàtiques –de 30 a 73 punts–). Veure OECD (2004: 267).
- ³ Les limitacions a l'agrupació en l'interior dels centres són, en tot cas, més grans que les limitacions a l'agrupació *entre* centres. Com veurem més endavant, els centres privats concertats (i, potser, alguns centres públics situats en zones de renda alta) aconsegueixen efectuar una selecció dels seus usuaris singularment eficaç.
- ⁴ L'any 2000, per mitjà de la Ley Orgánica 8/2000, es va regularitzar la situació dels alumnes estrangers al sistema educatiu espanyol, al reconèixer-se que «tots els estrangers menors de divuit anys tenen dret i deure a l'educació en les mateixes condicions que els espanyols, dret que comprèn l'accés a un ensenyament bàsic, gratuït i obligatori, a l'obtenció de la titulació acadèmica corresponent i a l'accés al sistema públic de beques i ajuts».
- ⁵ Aquesta tendència ofereix l'avantatge, per al sistema educatiu, que, com s'assenyala en Defensor del Pueblo (2003), els alumnes llatinoamericans obtenen millors resultats escolars que la mitjana dels estrangers.
- ⁶ Per al conjunt de la població, la presència en centres públics és del 65,5% en ESO i de 74,9% en Batxillerat. Font: MEC (2004).
- ⁷ També cal considerar que, sovint, no tots els membres d'una família arriben simultàniament al país; en aquests casos, pot succeir que els primers nens que la família envia siguin els que tinguin més necessitats educatives i/o sanitàries.

REFERÈNCIES

- Bonal, X. (dir.) (2003), *Apropiacions escolars*. Vic: EUMO.
- Calero, J. (en premsa), *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: CIDE-MEC.
- Calero, J. (2006), *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documento de trabajo de la Fundación Alternativas, 83/2006.
- CNICE (2004), *El pueblo gitano y la escuela*. <http://www.cnice.mecd.es>.
- Defensor del Pueblo (2003), *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico. Volumen II*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Esping-Andersen, G. (2005), «Children in the Welfare State. A Social Investment Approach.» *DemoSoc Working Paper*, 2005-10.
- Heckman, J. J. (2000). «Policies to foster human capital.» *Research in Economics*, vol. 54, pp. 3-56.
- Marchesi, A. (2003), «El fracaso escolar en España», *Documento de Trabajo de la Fundación Alternativas*, Vol. 11/2003.
- Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (2003), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Lucena, R. (2003), «La representación social del fracaso escolar», en A. Marchesi y C. Hernández (eds.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid: Alianza.
- MEC (2004), Estadísticas de las enseñanzas no universitarias, datos avance del curso 2003-04, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid: MEC.
- MECD (2002), *Sistema estatal de indicadores de la educación 2002*, Madrid: MECD-INCE.
- MECD (2000), *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, Madrid: MECD-INCE.
- OECD (2004), *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*, Paris: OECD.
- Pla Estratègic Metropolità de Barcelona (2004), *Propuestas de mejora de la educación pública secundaria. Informe de la Subcomisión de estrategia de formación*. Barcelona: Pla Estratègic Metropolità de Barcelona.
- Teese, R., Aasen, P., Field, S., Pont, B. (2006), *Equity in Education in Spain. Country Note*. Paris: OECD. www.oecd.org.
- Tiana, A. (2002), «El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos», en A. Marchesi y E. Martín (eds.): *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, Madrid: Editorial SM.
- Villarroya, A. (2001), *La financiación de los centros concertados*, Madrid: MECD-CIDE.