

**IMPLICACIONES DE LA
GLOBALIZACIÓN EN LA LABOR
PEDAGÓGICA. EL CASO ESPAÑOL DE
REDUCCIÓN DE LA TASA DE
ABANDONO ESCOLAR¹¹⁴⁸**

Página | 2818

**IMPLICATIONS OF GLOBALIZATION
IN PEDAGOGICAL WORK. THE
SPANISH CASE OF REDUCTION OF
EARLY SCHOOL LEAVING RATE**

Manuel Molinero Rivero¹¹⁴⁹

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad–REDIEES.¹¹⁵⁰

¹¹⁴⁸ Derivado del proyecto de investigación. Implicaciones de la globalización en la labor pedagógica. El caso español de reducción de la tasa de abandono escolar

¹¹⁴⁹ Graduado en Filología Hispánica, Universidad de Burgos, Licenciado en Periodismo, Universidad Pontificia de Salamanca, Diplomado en Ciencias de la Empresa, Universidad de Salamanca, Máster en Pedagogía, Universidad Alfonso X El Sabio, Investigador predoctoral, Universidad de Burgos, España. correo electrónico: molinero.manu@gmail.com

¹¹⁵⁰ Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES. www.rediees.org

147. IMPLICACIONES DE LA GLOBALIZACIÓN EN LA LABOR PEDAGÓGICA. EL CASO ESPAÑOL DE REDUCCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR¹¹⁵¹

Manuel Molinero Rivero¹¹⁵²

RESUMEN

El presente estudio trata de exponer cómo la globalización de la labor pedagógica y, en consecuencia, los principios generales de intervención educativa han influido en la reducción de la tasa de abandono escolar temprano en España, que, sin embargo, sigue siendo el país de la Unión Europea con la tasa más alta. Según los últimos datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional elaborados con las variables de la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE), dicha tasa se ha reducido en España 0,66 puntos en el último año (periodo 2018-2019), situándose en el 17,3% —cifra nacional más baja del presente siglo—; y la reducción alcanza los 13,6 puntos si se compara con el alarmante 30,9% de hace una década, en 2009. En este sentido, una de las razones que ha contribuido a tamaña mejora, sin duda, ha sido la manera de enseñar: los principios metodológicos aplicados, la organización de las aulas (alumnos, espacios y tiempos), los materiales y recursos (en especial, las TIC) y el acento puesto sobre la atención a la diversidad. No obstante, las estadísticas apuntan al contexto social como fuente de desigualdad. Para ahondar en esta temática, se aborda el abandono escolar en relación con el papel del profesorado ante los nuevos retos educativos, teniendo en cuenta su inserción en la sociedad de la información.

¹¹⁵¹ Derivado del proyecto de investigación. Implicaciones de la globalización en la labor pedagógica. El caso español de reducción de la tasa de abandono escolar

¹¹⁵² Graduado en Filología Hispánica, Universidad de Burgos, Licenciado en Periodismo, Universidad Pontificia de Salamanca, Diplomado en Ciencias de la Empresa, Universidad de Salamanca, Máster en Pedagogía, Universidad Alfonso X El Sabio, Investigador predoctoral, Universidad de Burgos, España. correo electrónico: molinero.manu@gmail.com

ABSTRACT

This study tries to expose how the globalization of pedagogical work and, consequently, how the general principles of educational intervention have influenced the reduction of the rate of early school leaving in Spain, which is still the country with the highest rate in the European Union. According to the latest data from the Ministry of Education and Vocational Training (MEFP, in its Spanish acronym) elaborated with the variables of the Economically Active Population Survey (EPA, in its Spanish acronym) of the National Statistics Institute (INE, in its Spanish acronym), this rate decreased in Spain by 0.66 points in the last year (period 2018-2019), standing at 17.3% —the lowest national figure of this century—; moreover, the reduction reaches 13.6 points when compared to the alarming 30,9% registered a decade ago, in 2009. In this sense, one of the reasons to explain to such an improvement are the changes given in the way to teach: the applied methodological principles, the organization of the classrooms (students, spaces, and times), the materials and resources (especially ICT) and the emphasis provided on attention to diversity. However, statistics point to the social context as a source of inequality. Therefore, to delve into this topic, school leaving is targeted in relation to the role of teachers facing the new educational challenges, considering their insertion in the information society.

PALABRAS CLAVE: fracaso escolar; igualdad de oportunidades; desigualdad social; desigualdad regional.

Keywords: school failure; equal opportunity; social inequality; regional inequality.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas deben afrontar el reto de la plena integración evitando convertirse en espacios de opresión al reproducir una estructura social desigual. Para ello, se necesita, por un lado, plantear propuestas pedagógicas adecuadas y contextualizadas que permitan oportunidades de aprendizaje y reflexión crítica; por otro, entender la educación como un proceso continuo que tiene como finalidad la formación integral de las personas a través de una relación de guía para la adquisición y cuestionamiento de conocimientos, valores, conductas, actitudes y habilidades.

Página | 2821

Ante esta complejidad de las realidades educativas, los/as docentes tienen un papel clave en la construcción de una escuela inclusiva, ya que no son meros transmisores de contenidos, sino que actualmente poseen unas nuevas responsabilidades sociales y educativas. Por ello, deben actuar como mediadores/as dentro de una escuela heterogénea, donde se deben evitar las repercusiones negativas que señala Bartolomé (2002) de invisibilizar las formas en que operan las diferencias cognitivas y socioeconómicas en el alumnado.

Desde este punto de vista, el/la docente puede ser tanto un agente potenciador de desigualdades como un agente de cambio que garantice el cumplimiento del derecho fundamental de recibir una educación de calidad (Martínez e Hidalgo: 2013). Es necesario, por tanto, poseer una formación social y cultural adecuada, así como reflexionar sobre las propias prácticas de forma continua. No debemos olvidar que la escuela es una organización que se inserta en una determinada sociedad, por lo que debe atender las desigualdades estructurales a las que se enfrentan las personas.

Aparece, en consecuencia, como un espacio privilegiado para generar cambios sociales puesto que es un contexto fundamental donde alumnado y adultos/as (profesorado y familias) pueden poner en práctica los valores de la diversidad y el aprendizaje dialógico, reflexivo y crítico (Aguaded, Vilas, Ponce et al., 2010).

De este modo, la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje es el pilar sobre el que se sustentan los incentivos del comportamiento y la motivación y, en consecuencia, están íntimamente ligados con el éxito o el fracaso escolar. Por tanto, dichos procesos deben ofrecer una educación de calidad, inclusiva, integradora y exigente que

garantiza la igualdad de oportunidades y haga efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle al máximo sus posibilidades; no sólo en la escuela, apunta Jordán (2007), sino como reto futuro para el trabajo y la vida social en general, desde el trabajo para una interacción basada en el respeto.

Se trata de realizar, por tanto, una labor de prevención del fracaso escolar promoviendo una convivencia basada en el respeto a las diferencias culturales, sociales, económicas e identitarias, sin obviar los conflictos que puedan surgir, sino más bien, resignificándolos de forma que puedan ser vías para el análisis de las principales problemáticas sociales en lo referido a cuestiones identitarias y culturales.

El concepto de *habitus* y el orden de los cuerpos en la educación. El concepto de *habitus* ocupa un lugar central en la metodología de Pierre Bourdieu, quien emplea el concepto para situarse en contra de todas las formas de investigación que se limitan al uso de modelos experimentales de situaciones inmediatamente observables (Ostrow, 2000, citado en Fernández, 2003).

El *habitus* es un sistema de disposiciones que influye en los actos, pensamientos y sentimientos, incorporándose a los sujetos a lo largo de la historia; se manifiesta por medio del sentido práctico, es decir, la capacidad de moverse, de actuar y de orientarse según la posición ocupada en el espacio social (Castón Boyer, 1996). Con este concepto, Bourdieu critica la perspectiva estructuralista que excluye a los sujetos de la explicación social. La noción de *habitus* revela la capacidad de éstos de elaborar la realidad social, entendiendo que, a la vez, dicha capacidad se encuentra socialmente elaborada, es decir, «no es la facultad de un sujeto trascendente, sino la de un cuerpo socializado» (Di Pietro, 2002: 196).

De esta forma, Bourdieu supera la concepción del cuerpo como un elemento pasivo en la construcción del conocimiento para definirlo como un instrumento de la praxis. Considera que las coacciones sociales no se dirigen al intelecto sino más bien al cuerpo, esto es, el orden social se inscribe en cada cuerpo, ya que al incorporar una serie de principios constitutivos de una estructura social o un campo específico, «engendra prácticas inmediatamente ajustadas a ese orden y, por lo tanto, percibidas y valoradas, por quien las lleva a cabo, y también por los demás, como justas, correctas, hábiles, adecuadas, sin ser en

modo alguno consecuencia de la obediencia a un orden en el sentido de imperativo, a una norma o a las reglas del derecho» (Bourdieu, 1999: 183).

El momento fundamental en la construcción del habitus es la internalización de la ‘objetividad’ a través de la reiteración de determinadas prácticas que se asocian a una estructura dependiente a su vez del entorno social que configura al sujeto desde la infancia (Fernández Fernández, 2003).

El concepto pretende ser, asimismo, un puente entre la política, lo social, y la educación. Se sostiene que la lógica de dominación se basa en una violencia oculta, donde las instituciones sociales construidas a lo largo de la historia se consolidan a medida que obtienen reconocimiento o, lo que es lo mismo, a medida que logran ocultar la arbitrariedad y violencia bajo las que se han fundado (Di Pietro, 2002). Bourdieu rechaza la idea de que esto ocurra mediante acciones ideológicas, sino más bien, se da gracias a la educación y el adiestramiento de los cuerpos: «la obediencia que el orden social genera se basa en las disposiciones que el Estado inculca en los agentes, fundamentalmente a través del aparato escolar. En suma, el orden social se garantiza a través del orden de los cuerpos» (Di Pietro, 2002: 198).

En contraposición a la hegemonía que la mayoría de las teorías sociales conceden a la fuerza física con relación al origen del Estado, Bourdieu considera que se fundamenta más bien en la centralización de capital simbólico, entendiendo que el Estado es resultado de un proceso de concentración de diferentes tipos de capital (de fuerza física, económico, cultural, simbólico), convirtiéndose en una especie de meta capital (Bourdieu, 1999).

La acción pedagógica definida por los poderes estatales es parte de dicha violencia simbólica, al derivar de un poder arbitrario o de una arbitrariedad cultural, ya que los contenidos y significaciones que se transmiten están previamente definidas y seleccionadas por el Estado. Una vez más, se insiste en las acciones sobre el cuerpo a través de las cuales se constituye el habitus como la incorporación de esquemas de percepción, valoración y acción.

Las implicaciones del fenómeno de la globalización en la labor pedagógica. El fenómeno de la globalización ha alterado notablemente el paradigma ‘centro-periferia’, convirtiéndose en uno de los hechos de poder más importantes en la actualidad y

transformando el pensamiento único en un discurso legitimante. Para profundizar en esta cuestión, es necesario establecer una relación entre un fenómeno de poder general y otro particular, cada uno de ellos con sus respectivos discursos e ideologías: el primero es la globalización, pero su ambigüedad conceptual al emplearse tanto para nombrar el hecho del poder como la ideología que pretende legitimarlo, obliga a aclarar desde un primer momento la diferencia entre ambos términos, por lo que el fenómeno particular sería el discurso del pensamiento único (Zaffaroni, 2011). Así, partimos de la idea de que la globalización no es un discurso, sino un momento del poder a nivel mundial.

Por tanto, hablamos de un cambio de poder a nivel planetario, que modifica a su vez los paradigmas de significados del mundo; sin embargo, no existen unas categorías de pensamiento claras que nos permitan analizar los procesos políticos, económicos y sociales fundamentales, y cómo afecta esto a los sistemas educativos y los enfoques pedagógicos en la actualidad. Más bien, nos situamos frente a unos discursos prácticamente incomprensibles del sistema, reflejados, por ejemplo, en la criminalidad de mercado a escala macroeconómica sin ningún tipo de contención.

El acceso universal al conocimiento se ha convertido en un elemento central para definir las relaciones sociales y la producción cultural. Se configura así la sociedad de la información en un mundo globalizado caracterizado por el fomento de las vías de acceso a las tecnologías y a la producción de conocimiento, pero a la vez, por nuevas formas de desigualdad y vulnerabilidad.

Toda acción educativa comienza a construirse sobre unas ideas preestablecidas que deben ser cuestionadas constantemente de forma que se generen procesos educativos críticos y dinámicos. Las circunstancias históricas, políticas y sociales redefinen a su vez los valores de cada sociedad, lo que significa que toda transición es un cambio, implica un punto de partida, un proceso y unas finalidades. Así, entendemos que nuestro futuro se basa en el pasado y se materializa en el presente, lo que implica un necesario conocimiento de lo que fuimos para entender qué somos y decidir qué podemos ser.

Nuestra posición en las sociedades en transición debe ser reaccionaria o progresista para construir una nueva escala de valores, lo que requiere de una pedagogía crítica y creativa

que permita a los sujetos problematizar la realidad a través de la recuperación de la memoria histórica y la adquisición de una conciencia crítico-ética.

Hablamos, por tanto, de una pedagogía democratizadora que contribuya a la creación de responsabilidad social y política, concediendo a los/as educadores/as las herramientas necesarias para una intervención socioeducativa enfocada al desarrollo y a la democracia. Tal educación debe permitir a los seres humanos conocer y discutir las problemáticas sociales que les afectan, conocer las dificultades del contexto histórico en el que están insertos y adquirir un saber democrático para participar de las instituciones.

Frente a los tradicionales modelos de comunicación rígidos y verticales, se propone una praxis dialógica basada en sistemas horizontales de comunicación de carácter anti jerárquico y descentralizado. Si pensamos, por ejemplo, en la cantidad de reformas educativas en España, podemos observar con claridad que las familias en particular y la sociedad en general, no ha participado de la planificación del aprendizaje, sino que esta cuestión ha quedado encerrada en el profesorado y los especialistas del currículum.

El diálogo que se propone debe abarcar el conjunto de la comunidad educativa desde una idea de intersubjetividad, es decir, de que los conocimientos y los significados se construyen entre todos los sujetos. Alcanzar este saber dialógico supondría plantear una formación holística de todos los agentes educativos (profesorado, alumnado, familias, grupos de iguales y otras entidades/colectivo implicadas) para crear unas condiciones democráticas de aprendizaje.

Se plantean los procesos de socialización y la cultura como ejercicios de poder, lo que conlleva una relación de inequidad entre seres y un proceso de alienación, una negación del propio ser que debe resolverse precisamente a través de una comunicación que nos libere de la enajenación.

La posibilidad de decidir por uno/a mismo/a es una condición básica para la posibilidad de ser de las personas, siendo tarea de los/as educadores/as y los/as trabajadores/as sociales enseñar a pensar para decidir, así como facilitar los conocimientos y la información necesaria. Esta forma de ser y estar en el mundo debe romper con la relación opresor/oprimido para ser capaz de conocer la propia realidad y reflexionar libre y

críticamente; romper con la visión dicotómica desde la que se fragmenta la realidad impidiendo su comprensión.

Conocer es un acto de estudio que nos conduce a la autonomía, que complejiza la concepción del mundo y de las relaciones sociales integrando la necesidad de libertad, de democracia, de aprendizaje crítico y de conciencia histórica-cultural. La propuesta educativa es, entonces, una educación para la libertad coherente con los planteamientos sobre comunidad y procesos de comunicación dialógica: no se puede pensar individualmente, sino de forma común, integrando formas de pensamiento múltiples y diversificadas.

Hablamos de una concepción dialéctica del ser, una visión no estática de la existencia humana, sino desde la participación de las personas en la transformación de la realidad desde la acción democrática y la reflexión crítica. Por ello, limitar los espacios donde desarrollar la capacidad creativa nos lleva a la cosificación de las personas, a considerarles objetos y no sujetos de la educación, a negar su existencia y su derecho a tener conciencia.

Resulta necesario repensar la educación como una herramienta política y de resistencia a las desigualdades estructurales. La participación significa ser capaz de ajustarse a la realidad, transformándola a través de las propias decisiones, lo cual conlleva una permanente actitud crítica. Mientras los individuos continúen desarrollando su personalidad según los mandatos de un sistema educativo mercantilista y utilitarista, se continuarán reproduciendo las mismas situaciones de desigualdad. Por ello, precisamente en la formación de educadores/as es fundamental recuperar estas ideas que nos sirvan como herramientas para cuestionar la realidad.

Las condiciones históricas, sociales, políticas y económicas, así como el nivel de percepción de la realidad de cada cual es el primer condicionante a tener en cuenta a la hora de diseñar una intervención socioeducativa. Esta idea solo se puede entender si asumimos el carácter político de la educación y su vinculación con la estructura social, en lugar de continuar reproduciendo el sistema de pensamiento hegemónico, según el cual las desigualdades no son sociales sino ‘naturales’, lo que conlleva la exclusión de la escuela de los grupos más vulnerables.

No es sólo una exclusión a nivel del centro educativo o del aula por las bajas expectativas del profesorado hacia alumnos/as estigmatizados/as o el trato agresivo de los/as

compañeros/as de clase, sino una exclusión estructural. Un/a alumno/a migrante, por ejemplo, aunque logre superar las dificultades que el propio centro le impone, continuará enfrentándose a los mismos problemas una vez que finalice sus estudios, tanto en su vida personal como profesional.

La forma de abordar estas dificultades no es creando espacios separados de las comunidades para personas “con dificultades” (creando un doble proceso de exclusión), sino mostrar que el problema reside en las posiciones de dominación y opresión, no en las personas oprimidas o víctimas de la desigualdad social. Por ello, el conocimiento debe ser una posibilidad de transformación del mundo mediante acciones pedagógicas democráticas. Dicha acción no puede realizarse desde una posición jerárquica, sino convirtiendo a los/as participante en los/as protagonistas de su proceso de aprendizaje y dando valor a los conocimientos que ya posee, independientemente de que no sean académicos.

La problemática del abandono escolar. El abandono escolar temprano es una cuestión política y social de primer orden en España, confirmado por los resultados obtenidos en pruebas internacionales como PISA, así como por las altas tasas de no graduación que presentan los/as estudiantes españoles/as. Los principales motivos para intervenir en esta problemática según García, Casal, Merino y Sánchez (2013) son:

- La importancia de una formación inicial sólida para construir aprendizajes y formaciones a lo largo de la vida.
- La influencia de los cambios económicos y productivos, así como la inestabilidad de las demandas del mercado de trabajo que requiere de una adaptación a las nuevas dinámicas y requerimientos de cualificación.
- La competitividad de la economía que requiere de una formación cada vez más amplia. La actual crisis económica en España influye en el aumento de la vulnerabilidad en los sectores de empleo, con la consiguiente necesidad de desarrollar nuevas dinámicas que consideren razones de justicia y cohesión social. La precariedad y la exclusión laboral afecta particularmente a los/as jóvenes, especialmente a aquellos/as con escasa formación, por lo que abordar la problemática del abandono escolar es una cuestión fundamental tanto para las políticas educativas como sociales.

Desde una aproximación normativa el abandono escolar se define por una edad de escolarización obligatoria, siendo en el caso español antes de los 16 años. Por otra parte, la aproximación estadística se define a través de los organismos internacionales, tales como la OCDE o la Comunidad Europea, en estadísticas oficiales de comparabilidad internacional basadas en la ratio de escolarización, según el grupo de edad.

En este caso la tasa de abandono se define como el porcentaje de población de 18 a 24 años que tiene como máximo el título de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y no está cursando ningún tipo de formación. Por último, se aborda la problemática desde una aproximación biográfica que considera los itinerarios y procesos de transición de la escuela obligatoria a la postobligatoria o al mercado de trabajo, entendiendo que el abandono escolar es resultado de tres dimensiones principales (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013):

- Dimensión sociohistórica: se debe al carácter estructural de las desigualdades sociales y educativas, las diversas reformas en los sistemas educativos, las transformaciones económicas y productivas y las dinámicas y peculiaridades del mercado de trabajo.
- Dimensión biográfica-subjetiva: referida al papel activo de los/as jóvenes en la construcción de sus itinerarios formativos y laborales, es decir, las elecciones que realizan a partir de oportunidades derivadas de su contexto inmediato, así como de sus propias subjetividades.
- Dimensión política e institucional: el abandono escolar se desarrolla en un contexto institucional determinado, por lo que es importante considerar el papel de los/as agentes de socialización, del propio centro educativo y el profesorado, de las políticas de orientación, del mercado de trabajo y de las dinámicas de las empresas en los procesos de reclutamiento y contratación de trabajadores/as.

En cuanto a las características del abandono, según los datos extraídos de la EPA, del INE (2019), se destacan las siguientes:

- Abandono predominantemente masculino: las tasas de abandono son mayores en el caso de los hombres que en el de las mujeres, patrón habitual en el conjunto de la Unión Europea, aunque en el caso español resulta más acusado. En 2019, la tasa de abandono es del 21,4% en hombres y del 13,0% en mujeres.

- Diferencias según la nacionalidad: mientras que la tasa de abandono es del 14,7 para los españoles/as, se eleva hasta el 35,7 para los/as extranjeros/as.
- Características de la familia: en tres de cada cuatro casos de abandono, el nivel educativo de la madre es inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria (54,7% frente a 18,7% con nivel, al menos, de ESO). De este modo, se aprecia con claridad cómo la tasa de abandono educativo temprano disminuye a medida que aumenta el nivel educativo alcanzado por las madres (41,8% en el caso de Educación Primaria o inferior, frente al 4% en casos de Educación Superior).
- Sistema etario: para edades más próximas a la de finalización de escolarización obligatoria el abandono no es tan intenso. Conforme pasa el tiempo se añaden a las tasas las personas que inicialmente trataron de cursar estudios adicionales, abandonándolos sin completarlos. A los 18 años, la tasa se sitúa en un 11,5%, incrementándose la cifra año a año en el intervalo considerado entre los mencionados 18 y los 24 años del siguiente modo: 14,5%, 16,1%, 16,8%, 20,4%, 20,6% y 21,6%.
- Logros durante la escolarización obligatoria: la tasa de abandono temprano actual entre quienes no han concluido con éxito la ESO es del 17,3%, frente a un 13,7% en formación sin nivel CINE 3 y un 69,1% que se graduaron con éxito.

Asimismo, según las investigaciones del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (2014), se destacan las siguientes características:

- Renta de la familia: utilizando como criterio de capacidad económica la renta disponible per cápita del hogar o la situación del hogar en términos de llegar a fin de mes, observamos que la tasa de abandono se reduce sistemáticamente con la capacidad del hogar en ambos casos. En el caso de la renta per cápita las tasas van del 10,2% para los hogares más acomodados, aumentando al 35% para los hogares con menor renta por persona. Por otro lado, los hogares que llegan a fin de mes con facilidad tienen una tasa media de abandono del 7%, mientras que la tasa que corresponde a los hogares con mayores dificultades se sitúa en un 44,5%.
- Crisis socioeconómica: las reducciones de las tasas de abandono desde que comenzó la crisis (2008) han sido más intensas entre los varones, los/as españoles/as, los/as hijos/as de padres con estudios básicos, los/as menores de 20

años y los/as que no obtienen el título de ESO.

Por tanto, el abandono escolar se explica por una interrelación de factores derivado básicamente de un círculo vicioso de la pobreza a través del cual los/as jóvenes provenientes de hogares con un bajo capital social, económico y cultural «quedan inmersos en una serie de eventos negativos que afectan su normal desarrollo psicobiológico, social, afectivo y cognitivo, y que tienen como características la insuficiencia, la carencia, y la escasez de experiencias relacionadas con estrategias de aprendizaje» (Jadue, 1996: 43).

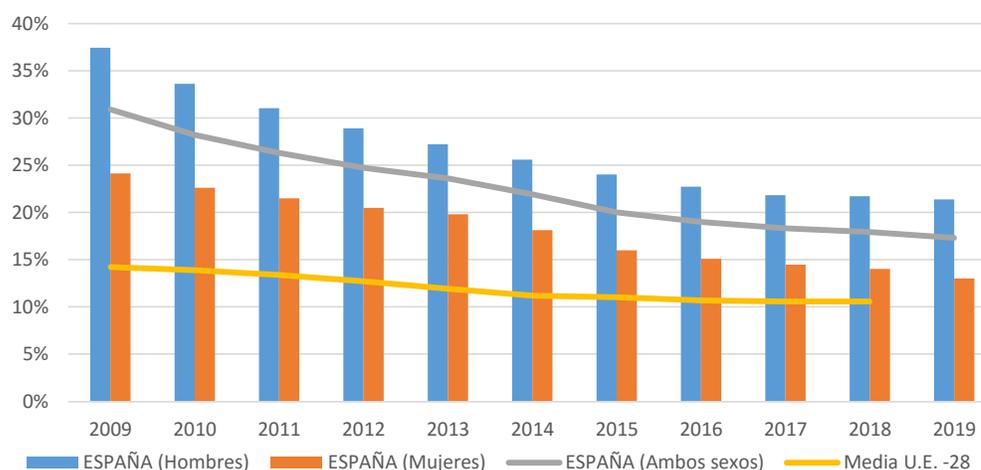


Figura 1. Evolución del abandono educativo temprano en España. Fuente. EPA - INE y LFS - Eurostat

MATERIAL Y MÉTODOS

El objetivo del presente artículo es reflejar cómo la labor docente, la pertinencia de los saberes, valores, conductas, actitudes y habilidades transmitidas, y la oportunidad del momento, suponen una herramienta imprescindible a la hora de plantarle cara al gran problema del abandono escolar, y, al mismo tiempo, destacar cómo la dimensión político-social de la cuestión sobrepasa límites donde la acción docente no puede llegar.

Para la elaboración del presente artículo, se ha tenido en cuenta la información estadística sobre las variables educativas que se recogen en la EPA, desarrollada por el INE, así como en la Encuesta Comunitaria de Fuerza de Trabajo (LFS, por sus siglas en inglés) de Eurostat. En este sentido, caben destacar los indicadores educativos de la Estrategia Europa

2020 y del marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020) que derivan de estas fuentes.

Es preciso señalar, también, que a partir de los resultados de 2014 de la EPA se aplica la nueva Clasificación Nacional de Educación, CNED-2014, basada en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE-2011, aplicada en la LFS; y a partir de 2016 se aplica la actualización de los sectores/campos de estudio de ambas clasificaciones (CNED-F y CINE-F).

RESULTADOS

Según los datos de la EPA, la tasa de abandono escolar temprano de educación y formación en España, es decir, el porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que tiene como máximo la titulación en ESO se sitúa actualmente en el 17,3%, lo cual supone un descenso de 0,66 puntos respecto a 2018. Se mantiene, por tanto, la tendencia descendente desde hace una década, cuando se situaba en el 30,9% (año 2009).

Desde entonces —y hasta el actual 17,3% actual (mínimo histórico)—, la reducción ha sido paulatina, año a año, con reducciones de entre el 2,7% registrado entre 2009 y 2010 (bajada más brusca) y la reducción actual (entre 2018 y 2019), de 0,66 puntos; asociados, además, al incremento en 1,6 puntos de la proporción de población que ha alcanzado el nivel de formación CINE 3 (Nivel 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación), es decir, la segunda etapa de la Educación Secundaria. Cabe destacar que, desde el año 2009, esta cifra ha aumentado en 14,3 puntos, hasta situarse en el 69,1% de la población entre 18 y 24 años (MEFP, 2019).

Es decir, en una década, el sistema educativo español ha logrado reducir la tasa de abandono temprano un 44%, sin menoscabo del hecho cierto de que, aun así, la cifra de discentes españoles que abandonan de forma temprana sus estudios sigue siendo muy superior a la media europea.

Dado que las competencias en Educación, en España, están transferidas a las Comunidades Autónomas, es importante hacer hincapié en la heterogeneidad de la tasa de abandono escolar temprano en virtud de las diferencias diatópicas:

- Destacan las regiones que superan la media nacional del 17,3% y se sitúan, por tanto, como los territorios con mayores tasas de abandono escolar temprano: Ceuta (24,7%), Islas Baleares (24,2%), Melilla (24,1%), Región de Murcia (22,6%), Andalucía (21,6%), Canarias (20,8%), Extremadura (20,5%), Castilla-La Mancha (20,2%) y Cataluña (19%).
- Por debajo de la media nacional se encuentran, por orden, el resto de Autonomías: Castilla y León (14,3%), Comunidad Foral de Navarra (14%), La Rioja (13,9%), Cantabria (12,8%), Galicia (12,6%), Principado de Asturias (12,4%), Madrid (11,9%) y País Vasco (6,7%).

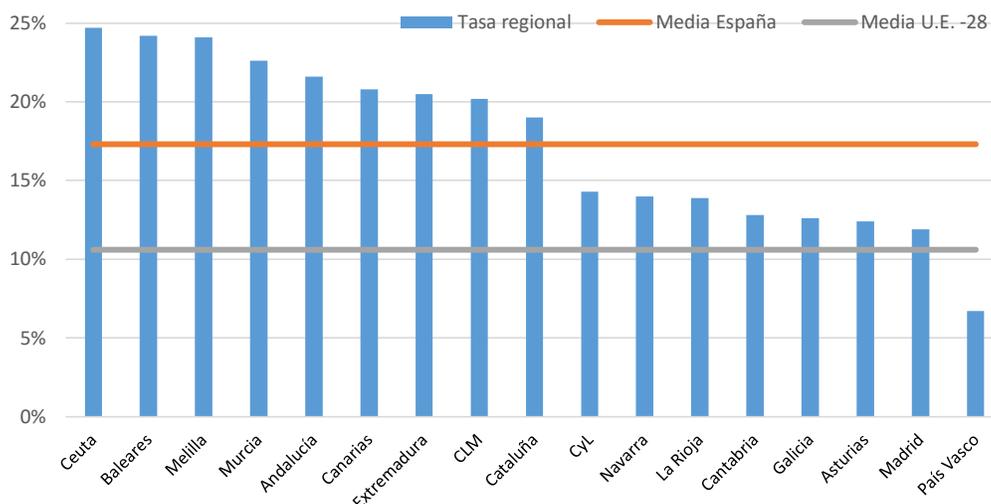


Figura 2. Tasa de abandono educativo temprano en España en 2019 por Comunidades Autónomas. Fuente. EPA - INE y LFS - Eurostat

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados y variables analizados en esta investigación resultan de gran relevancia para afrontar una problemática tan acusada como el abandono y el fracaso escolar. En primer lugar, consideramos que la solución empieza por la educación, entendida en sentido global, ya que cualquier sistema educativo tiene con fin último no solo que los discentes alcancen el mejor nivel posible de formación, lo cual resulta imposible si éstos deciden —por uno u otro motivo— abandonar las aulas.

En este sentido, el docente debe actuar como observador de la realidad, identificando las formas de interacción de sus alumnos para percibir las situaciones de desigualdad, violencia y/o conflicto. Es necesario proporcionar a los estudiantes oportunidades de trabajo en el aula para desarrollar las actitudes de respeto por las diferencias individuales, transformándolas en posibilidades para el enriquecimiento cultural, social y emocional (Martínez e Hidalgo: 2013).

El objetivo debe ser el lograr aplicar un enfoque crítico en todos los centros escolares, es decir, no transmitir una educación específica dirigida únicamente al alumnado con determinadas problemáticas socioeducativas sino a toda la comunidad educativa. Sin embargo, dadas las distancias entre la praxis y la teoría crítica en muchos centros escolares, consideramos problemático tanto la falta de formación del profesorado como del alumnado en técnicas pedagógicas adecuadas y adaptadas a los diferentes ritmos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, partimos de la premisa de que toda acción educativa implica una determinada concepción del ser humano que debe ser revisada para impedir una educación abstracta y desconectada de la realidad: los alumnos no viven en el mundo, sino en relación con él.

Como resultado de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, planificadas en base a metodologías activas que sitúan al alumno en el centro del modelo y promueven su participación en el proceso educativo, logramos:

- propiciar que sean conscientes de la realidad actual de la sociedad de la que forman parte.
- contribuir a la formación integral y armónica de su personalidad.
- dotarles de las herramientas para que desarrollen sus capacidades intelectuales, afectivas y sociales,
- fomentar la práctica de un juicio crítico que les permita adoptar actitudes y comportamientos basados en valores asumidos de forma razonada y libre.

De esta manera, sentamos la base para que se conviertan en ciudadanos consecuentes con sus derechos y deberes y sean capaces de afrontar con éxito las dificultades y de romper, con expectativas, el fracaso.

Es este enfoque constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa, en el cual el alumno se configura como eje central del proceso, el que le otorga al docente el papel de disminuir la distancia entre la sociedad y el centro, integrando las dos realidades a través de un modelo educativo que fomente la investigación, el trabajo grupal y las experiencias en primera persona.

Sin embargo, a la luz de las estadísticas, es evidente que este fenómeno requiere de una intervención multidimensional capaz de abordar todas las consecuencias derivadas de los factores político-económicos y social-afectivos, así como (o no solo) de enfoques pedagógicos críticos e inclusivos (sentido en el cual la labor de los EOEP, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, tienen y tendrán un papel relevante).

Destaca el hecho de que los territorios autonómicos con menor tasa de abandono temprano, País Vasco (6,7%) y Comunidad de Madrid (11,9%), sean las dos regiones españolas con mayor PIB per cápita (2016): 31.588 euros y 32.857 euros, respectivamente (INE, 2019: 53). Se trata, asimismo, de las regiones con los salarios más elevados de España y, en definitiva, de zonas con un alto nivel de vida donde las familias tienen, en general, un poder adquisitivo superior a la media nacional.

Por otro lado, resulta insoslayable valorar la salud de la Educación española en técnica de contraluz con el resto de los países europeos y, en este sentido, las cifras nacionales esconden preguntas motivo de reflexión profunda.

Hace una década, la Comisión Europea señaló que la tasa de abandono escolar temprano de los países miembros debía reducirse a la mitad, en comparación con la tasa que éstos reflejaron en el año 2000. Se buscaba alcanzar una tasa media del 10% (Objetivo Europeo 2020).

En el año 2009, la tasa de abandono escolar temprano europea era del 14,2%; la española, del 30,9%. En 2018, la europea (último dato precisado a nivel europeo) se situaba en 10,6% y la española en 17,9%. En 2019, el 17,3% de España aún está relativamente lejos del 15% de su Objetivo Europeo 2020; porcentaje (15%) que solo superan Rumanía, Malta y España, ya que el resto de los países miembros (un total de 25) se sitúan ya, a día de hoy, por debajo del objetivo español; bien es cierto que sus metas para 2020 son más ambiciosas.

Así pues, España ha visto reducida la enorme brecha educativa con sus vecinos europeos (a los cuales ya no dobla en cifras de abandono), pero, aun así, se ha consolidado como el país de la Unión Europea con mayor tasa de abandono temprano de la educación. Y mientras hasta 13 países de su entorno ya han alcanzado sus objetivos fijados para el próximo año (sean cuales fueran), el País Vasco (desligado del conjunto nacional español) es la única Autonomía española que habría logrado este hito.

No obstante, el caso vasco es particular, ya que ha situado su tasa de abandono temprano por debajo de la media europea de forma regular desde el año 2012. Desde entonces y hasta la fecha, su evolución ha sido la siguiente: 12,4%, 9,9%, 9,4%, 9,7%, 7,9%, 7%, 6,9% y 6,7% (ver Figura 1). En la actualidad, se situaría como ficticio ‘novenno territorio europeo’ con menor tasa de abandono temprano, solo superado por Croacia (3,3%), Eslovenia (4,2%), Lituania (4,6%), Grecia (4,7%), Polonia (4,5%), Irlanda (5%), Chequia (5,5%), Luxemburgo (6,3%) y Países Bajos (7,3%). Cabe destacar, en este sentido, que País Vasco alcanzó el Objetivo Europeo 2020 fijado para España hace nueve años, en 2010, cuando su tasa fue ya inferior al 15% (del 13,1%, en concreto). Y alcanzó el Objetivo Europeo 2020 fijado para la Unión Europea un año después, en 2011, rebajando su tasa, en una décima, el 10%.

En definitiva, queda patente que la adopción de los principios generales de intervención educativa europeos y la globalización de la labor pedagógica ha influido de forma positiva en la reducción de la tasa de abandono escolar temprano en España. Sin embargo, es evidente que los rendimientos son dispares —según las comunidades autónomas—, lo cual indica la necesidad de realizar análisis contextuales que tengan en cuenta no sólo las diferencias económicas, sino culturales e históricas, así como los propios antecedentes históricos de nuestro sistema educativo.

Así pues, el presente estudio abre dos vías futuras de reflexión e investigación: 1) ¿Qué provoca que España no logre rebajar su tasa de abandono temprano a niveles de la media europea?, y 2) ¿Qué factores concretos facilitan que País Vasco logre metas educativas que el resto del territorio español parece no poder alcanzar?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Aguaded, E., Vilas, S., Ponce, N. y Rodríguez, A. (2010). *¿Qué características tiene la Educación Intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles?* *Querriculum*, 23, pp. 179-201.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S. y Splittgerber, F. (2000). *School transitions: beginning of the end or a new beginning?* *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339. doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la Educación Intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus. Edición original de 1980.
- Bourdieu, P. (1989). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1985). *Reproducción cultural y reproducción social*. En Ibarrola, M. (Comp.). *Las dimensiones sociales de la educación*. México: El Caballito, SEP.
- Castón Boyer, P. (1996). *La sociología de Pierre Bourdieu*. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, (76), pp. 75-98.
- Davies, D. y McMahan, K. (2004). *A smooth trajectory: developing continuity and progression between primary and secondary science education through a joint-planned projectiles project*. *International Journal of Science Education*, 26 (8), 1009–1021. doi: <https://doi.org/10.1080/1468181032000158372>
- De Puelles Benítez, M. (2011). *La educación secundaria como problema: orígenes, evolución y situación actual*. En Vicente y Guerrero, Guillermo (coord. y ed.). *Estudios sobre la Historia de la Enseñanza Secundaria en Aragón* (pp. 9-27). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Di Pietro, S.B. (2002). *Habitus, política y educación*. *Política y cultura*, (17), pp. 193-216.

Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. En Wittrock, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). Nueva York: MacMillan Publishing Com.

Eccles, J. (2004). *Schools, academic motivation, and stage-environment fit*. En R. Lerner, y L. Steinberg (eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125–153). Hoboken, NJ: Wiley.

Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64

Escudero, J.M., y Martínez, B. (2011). *Educación inclusiva y cambio escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. doi: <http://dx.doi.org/10.35362/rie550526>

Fernández, J.M. (2003). *Habitus y sentido práctico: la recuperación del agente en la obra de Bourdieu*. *Cuadernos de Trabajo Social*, 16, pp. 7-28.

Fernández, M. (2011). *Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar*. *Propuesta Educativa*, 35, 85-94.

Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales N° 29. Barcelona: Obra Social Fundación “La Caixa”.

Freire, P. (1971). *La educación como práctica de libertad*. México. Siglo XXI.

García Gràcia, M.; Casal Bataller, J.; Merino Pareja, R; Sánchez Gelabert, A. (2013). *Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria*. *Revista de Educación*, 361, pp. 65-94. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135)

Hernández, J. (2012). *Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación y formación de la identidad en el bachillerato*. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, 135, 116-131. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.135.29174>

Instituto de Evaluación (2011). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2011*. Madrid: Ministerio de Educación.

- Instituto Nacional de Estadística (2019). *España en cifras 2019*. Madrid: INE
<http://www.ine.es/prodyser/esp_cifras> [Consulta: 05/04/2020]
- Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. (2014). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Valencia, España: IVIE.
- Jadue, G. (1996). *Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños*. Revista de Psicología de la PUCP, 14(1), pp. 35-45.
- Jordán, J.A. (2007). *Educación en la convivencia en contextos multiculturales*. En E. Soriano. *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-94). Madrid: La Muralla.
- Lorenzo Vicente, J.A. (1996). *Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España*. Revista Complutense de Educación, 7(2), pp. 51-79.
- Martínez, C. e Hidalgo, N. (2013). *Estrategias en el aula de atención a la diversidad desde la perspectiva de la justicia social*. Actas del XVI Congreso Nacional/ II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Alicante: AIDIPE.
- Martínez Domínguez, Begoña (abril, 2011). *Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino a la inclusión educativa*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, vol. 25, núm. 1, pp. 165-183. Universidad de Zaragoza, España.
- Mastache, A. (2012). *Re-crear la clase para generar espacios de aprendizaje*. Novedades Educativas, 258, 46-50.
- Measor, L. y Woods, P. (1984). *Changing Schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). Nivel de formación, Formación permanente y Abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Año 2019. <<http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/mercado-laboral/epa.html>> [Consulta: 05/04/2020]
- Monarca, H. (2011). *El pensamiento didáctico*. Tendencias pedagógicas, 17, 103-115.

- Monarca, H. y Rincón, J. (2010). *Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura?* Cuadernos de Pedagogía, 401, 28-31.
- Núñez del Río, M^a.C. y Fontana Abad, M. (2009). *Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 20 (3), 257-269.
- Pecharromán, A. M^a y Pozo Municio, J. I. (2006). *Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En VV. AA (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, págs. 289-306
- Pérez Gómez, A. (1998). *Enseñanza para la comprensión*. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Madrid: Morata.
- Pietarinen, J. (2000). *Transfer to and study at secondary school in Finnish school: developing schools on the basis of pupils' experiences*. International Journal of Educational Research, 33, 383-400. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00024-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00024-0)
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. y Soini, T. (2010). *A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds*. Cambridge Journal of Education, 40 (3), 229-245. doi: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.506145>
- Roca, E. (2010). *El abandono temprano de la educación y la formación en España*. Revista de Educación (Madrid), número extraordinario, 31-62.
- Salmela-Aro, K. y Tynkkynen, L. (2010). *Trajectories of Life Satisfaction Across the Transition to Post-Compulsory Education: Do Adolescents Follow Different Pathways?* J Youth Adolescence, 39, 870–881.
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J.L., Mitchell, Ch. y Feiman, J. (1994). *The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth*. Child Development, 65, 507-522. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1131399>
- Weiss, E. (2012). *Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación*. Perfiles Educativos, vol. XXXIV, 135, 134-148.

Weller, S. (2007). *'Sticking with your Mates?' Children's Friendship Trajectories during the Transition from Primary to Secondary School*. *Children & Society*, 21, 339–351. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00056.x>

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo para etnógrafos de la escuela*. Valladolid: Trotta. Página | 2840

Zaffaroni, E.R. (2011). *La globalización y las actuales orientaciones de la política criminal*. *Direito e Cidadania*, 8, pp. 71-96.