
EL DILEMA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA: INCLUSIÓN O DESIGUALDAD

José María Pérez Jiménez

Pedro E. García Ballesteros

Inspectores de Educación. Sevilla.

Resumen

La inclusión educativa es un principio que se viene recogiendo, desde hace años, en las grandes leyes educativas de nuestro país. Pero el mero pronunciamiento del mismo, no es garantía de la aplicación de medidas que lo hagan realmente efectivo. Por este motivo en este artículo, comenzamos hablando de la construcción legal y fáctica de la inclusión educativa en el ordenamiento jurídico de los últimos años. Posteriormente, analizamos con evidencias la efectividad o no del principio de inclusión educativa sobre tres colectivos: la mujer, los pobres y las personas con discapacidad.

Como se podrá comprobar, la incidencia en los mismos es diversa, de manera que mientras en la mujer, aunque con algunas sombras y asignaturas pendientes, se observa una mejora progresiva en sus niveles de inclusión educativa, en el caso de los pobres y las personas con discapacidad, se observa que las políticas desarrolladas no han conseguido que el principio de inclusión educativa se haga efectivo para estos colectivos.

De manera que ambos colectivos, se mueven en un círculo vicioso y afrontan una experiencia de fracaso y exclusión educativa. En definitiva, mientras que para la mujer la resolución del dilema se inclina hacia la inclusión, para los pobres y las personas con discapacidad lo hace, de manera evidente, hacia la desigualdad.

Palabras clave: *Inclusión, desigualdad, mujer, pobres, personas discapacitadas, evidencias.*

Abstract

Educational inclusion is a principle that has been collected, for years, in the great educational laws of our country. But the mere pronouncement of it, it is not a guarantee of the application of measures that make it really effective. For this reason in this article, we start by talking about the legal and factual construction of educational inclusion in the legal system of recent years.

Later, we analyze with evidence the effectiveness or not of the principle of educational inclusion over three collectives: women, the poor and people with disabilities. As it could be verified, the incidence in them is diverse, so that while in the woman, although with some shadows and outstanding tasks, progressive improvement is observed in their levels of educational inclusion, in the case of the poor and people with disabilities, it is observed that the developed policies have not achieved that the principle of educational inclusion becomes effective for these groups.

So that both groups, they move in a vicious circle and face an experience of educational failure and exclusion. In short, while for women solving the dilemma leans toward inclusion, for the poor and people with disabilities, it does so, obviously, towards inequality.

Keywords: *Inclusion, inequality, women, the poor, disabled people, evidence.*

1. INTRODUCCIÓN

Cuando nos encontramos ante un dilema tenemos que elegir, necesariamente, entre dos opciones porque éstas son incompatibles o contradictorias. Dado que las opciones planteadas suelen ser finalistas, para su consecución, encontraremos un gradiente en el camino que conduce a las consecuencias de la elegida. No cabe duda que el sistema público de enseñanza en España, últimamente, ha apostado con claridad por la inclusión. Nos referimos a un posicionamiento en términos formales, ya que así está enunciado en los principios de las últimas leyes educativas, así como en parte de la normativa que las desarrolla. Pero la apuesta formal, que no deja de ser una loable declaración de intenciones, no significa que produzca los efectos que se podrían derivar de dicha intención.

Toda declaración política debe llevarse a cabo mediante las medidas materiales que la hagan efectiva. De esto se trata aquí, de analizar la efectividad, o no, de las políticas educativas llevadas a cabo y su relación con los principios enunciados, en concreto con los de inclusión e igualdad. Por tanto, el dilema lo establecemos en términos de comparación entre lo declarado y lo conseguido, entre lo formal y lo real, a sabiendas de que puede existir una relación de dependencia consecuente entre inclusión e igualdad, como veremos más adelante. La apuesta real por la inclusión, más allá de su expresión como principio de referencia, requiere la elección de unas determinadas medidas. De no llevarse a cabo las mismas, no se consigue plasmar en la realidad el deseo expresado, sino todo lo contrario. La resolución del dilema supone el posicionamiento por una u otra

opción: inclusión o desigualdad. En definitiva, no existe la neutralidad, o se adoptan medidas en la dirección de la inclusión, lo que tendrá como consecuencia la deseada igualdad, o el mero hecho de no adoptarlas significará que se recorre el camino en dirección a una indeseable mayor desigualdad.

2. LA CONSTRUCCIÓN LEGAL Y FÁCTICA DE LA INCLUSIÓN.

Los sistemas públicos de enseñanza, en las últimas décadas, se han caracterizado por la extensión y la universalización. Es decir, por la ampliación progresiva de la oferta y el deseo de que la misma, al menos en las etapas básicas, abarque a todos los ciudadanos. En España, hasta la década de los sesenta del siglo pasado, el sistema educativo mantuvo un fuerte carácter elitista y segregador, con una enseñanza básica hasta los doce años como máximo, no cubierta por todos, es decir sin carácter obligatorio real y, por tanto, con altas tasas de abandono; muy segregadora tanto por motivos de género, para las niñas, como por motivos socioeconómicos. En 1970 la Ley General de Educación (LGE), produjo un cambio importante, pues la Educación General Básica (EGB) consagró la enseñanza básica desde los 6 a los 14 años, obligatoria y gratuita, el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), que permitió el acceso de capas sociales más amplias a esta etapa, y una Formación Profesional (FP) con dos tramos, como alternativa al BUP, que nunca tuvo un desarrollo satisfactorio y se convirtió, en realidad, en la ruta pobre del sistema educativo, constituyéndose en vía para "los que no servían para estudiar" como se solía decir. En todo caso, el sistema mantuvo un alto grado de segregación, ya que el acceso de las mujeres seguía siendo inferior, y el de las personas con menos recursos era prácticamente testimonial.

En la LGE se hablaba del "derecho de los españoles a la educación en los niveles posteriores al obligatorio, el Estado dará plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades, en función de la capacidad intelectual, la aptitud y el aprovechamiento personal, mediante la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos necesarios a los alumnos que carezcan de los indispensables medios económicos" (art. 2.3). A partir de 1970, en la denominada Ley Villar Palasí, y con cierto retraso respecto a los países europeos de nuestro entorno que lo hicieron tras la 2ª Guerra Mundial, la igualdad de oportunidades se estableció como principio del sistema educativo. Principio que se consolidó en todas las grandes normas que vinieron después, repitiéndolo hasta la actualidad. Antes y ahora, el citado principio, se ha materializado como mera igualdad de acceso a un puesto escolar, ocultando en su seno, cual caballo de Troya, una inveterada desigualdad de condiciones en la escolarización, lo cual conduce a no modificar, e incluso agravar, las diferencias en las situaciones de partida. Por otra parte, la citada ley

contemplaba la Educación Especial, sustentada en el concepto de deficiencia, y atendida a través de una red de escolarización paralela y meramente asistencial.

La Constitución de 1978 establece el derecho a la educación, por tanto, esta no puede ser considerada solo inversión, ni un mero servicio público, sino un derecho universal que el Estado debe prestar. Este principio es de tal importancia, que se desarrolló, inicialmente en 1985, a través de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). Además, se establece como principio la integración en centros ordinarios, lo que modificó sustancialmente lo establecido por la Ley de 1970 en lo referente a las personas con discapacidad.

Posteriormente, la LOGSE en 1990, fijó entre sus principios: "La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas." Por tanto, estableció, como garantía del derecho a la educación de todos, el principio de igualdad: igualdad entre los sexos, entre culturas y frente a cualquier obstáculo simbólico o material que lo impida o dificulte. Por otra parte, con el fin de hacer efectivo dicho principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, la ley establecía: "acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello." Además se afirmaba: "Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole." Respecto a la educación especial, denominada igual que en la LGE de 1970, se marca un cambio conceptual, al hablar de necesidades educativas especiales derivadas de algún tipo de discapacidad del alumnado, estableciendo las medidas necesarias para satisfacer dichas necesidades, bajo los principios de integración y normalización. En resumen, con la LOGSE aparece la atención a la diversidad, principio también de largo recorrido que llega hasta la actualidad, a través de medidas básicamente compensatorias que permitan la normalización e integración proclamadas.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación (LOE), 16 años después habla, por primera vez, de inclusión y equidad, en los siguientes términos: "La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad." A lo que la Ley Orgánica de Mejora y Calidad Educativa (LOMCE) añadió en 2013: "la accesibilidad universal a la educación". Y, por otra parte, "El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres."

En definitiva, la igualdad de oportunidades como principio básico se mantiene en nuestro sistema educativo desde 1970 hasta la actualidad. La Ley Villar Palasí planteó una diferenciación para la Educación especial, vinculada al concepto de deficiencia y, aunque con un primer atisbo de normalización en régimen ordinario, aún muy anclada en la concepción asistencial de la misma. Sin embargo, la igualdad entre sexos, aparece de forma específica en 1990, así como la garantía de la igualdad entre personas con condiciones desfavorecidas por razones sociales y culturales, vinculada a políticas de compensación educativa. Ambos aspectos diferenciales se mantienen en 2006 y 2013 a través, respectivamente, de la LOE y la LOMCE. Pero la gran diferencia entre estas dos últimas y las anteriores es que se avanza hacia el concepto de inclusión educativa -que aparece de forma explícita- como garantía del derecho de todos a la educación.

Inclusión supone un avance respecto a integración. Puesto que la primera implica un alto grado de participación e igualdad de acceso y de condiciones al derecho a la educación, respecto a la primera, en la que podríamos decir que basta con la presencia en los ámbitos ordinarios. El concepto de integración pertenecería al universo semántico de la compensación y la normalización. Es decir, se compensa e integra para que el alumnado se adapte a las aulas y niveles supuestamente "normales". Mientras que la inclusión se relaciona con los conceptos de participación e igualdad. El alto grado de participación será la garantía del derecho y la prevención de desigualdades en el ámbito educativo. La participación, sobre todo cuando pueden existir dificultades para la misma, conlleva la eliminación de todas las barreras que la pongan en riesgo. Las dificultades pueden provenir de atavismos o prejuicios históricos, como en el caso de la mujer, de un cierto grado de discapacidad o, con un término más actual, de diversidad funcional y, por último, las barreras pueden ser de origen social, económico, cultural o geográfico. De no eliminarse las mismas, la participación se dificulta, pudiéndose constituir en imposible, lo que supondrá que no se haga efectivo el principio de inclusión con las consecuencias derivadas en formas de desigualdad.

Las leyes mencionadas, en la práctica, han tenido una construcción, que llamaremos fáctica, distante o que pone en evidencia, por ser directamente contradictoria con la legalidad, la aplicación real de los principios que en teoría se defienden en los preámbulos y articulado de las mismas. Ya hemos citado cómo la Ley de 1970 ocultaba una evidente desigualdad real en el caballo de Troya de la igualdad de oportunidades. De la misma forma que la Educación Especial, con un carácter más asistencial que educativa, dado que la escolarización era más paralela que integradora. Pero también las Leyes Orgánicas post-constitucionales poseen sus construcciones fácticas contradictorias. La LOGSE no sólo tuvo una flagrante falta de financiación, que dificultó su puesta en práctica con cierta coherencia, sino que puso el foco más en la diversidad que en la desigualdad. En este

sentido referenciamos lo que dijo la inspectora Isabel Álvarez: "Se ha de considerar que la sociedad no sólo es diversa sino desigual. Olvidarse de ello podría provocar que bajo el manto de la adaptación a lo diverso, lo que opera realmente es la adaptación a la desigualdad, en lugar de un intento de superar la desigualdad y respetar la diversidad."

Por último, las leyes vigentes (LOE y LOMCE), acumulan algunas contradicciones aunque de diverso calado. La primera que tiene en su haber la puesta en circulación del concepto inclusión y mantiene, sin embargo, el de compensación y, como hemos visto, ambos conceptos pertenecen a mundos teóricos relativamente contradictorios. Por su parte, la LOMCE no sólo no adaptó, como debería haber hecho, lo establecido por la Convención Internacional de la Discapacidad firmada por España en 2008, sino que introdujo novedades claramente contrarias al precepto de la inclusión como, por ejemplo, los denominados "itinerarios" o las "reválidas".

Establecer la igualdad de oportunidades, como un mero acceso a un puesto escolar, no significa que exista igualdad real en las condiciones en las que se desarrolla la escolarización y, por tanto, el derecho a la educación. Éstas pueden estar limitadas por determinados factores, por ejemplo, las condiciones personales, incluidas las genéticas, o las fuertes influencias del entorno social, cultural y económico. Por otra parte, cuando la igualdad de oportunidades se vincula, exclusivamente, al esfuerzo individual sin tener en cuenta las condiciones sociales o económicas, aquella no se produce sino que, aun peor, se incrementa la desigualdad. En este sentido, Jhon Roemer habló de la necesidad de "nivelación del terreno de juego". Es decir, no poner el foco en el mérito del individuo, sino en el proceso de adquisición del mérito. Este autor utilizó la metáfora siguiente: dos atletas que corren en pistas con distinta inclinación, o bien en una de ellas con grades socavones, no se encuentran en igualdad de condiciones, de manera que no se podrá vislumbrar el mismo resultado a igualdad de esfuerzo. Por tanto, no se garantiza la igualdad de oportunidades a través del suministro de los mismos recursos cuando las condiciones son sustancialmente distintas. La inclinación mayor de la pista o los socavones son las circunstancias diferenciales que van más allá de la responsabilidad del individuo y pueden convertirse en determinantes, haciendo infructuoso al sistema educativo. En realidad, no solo es infructuoso ya que, en la práctica, puede contribuir a agrandar las diferencias de partida, mediante la perversión de los procesos educativos y multiplicando las diferencias en los resultados.

Por tanto, las políticas que garantizan igual cantidad de recursos para todos dan lugar a una igualdad formal pero no real. Para garantizar la igualdad real habrá que "nivelar", cuando existan desniveles, especialmente si son acusados. Habrá que establecer mecanismos para nivelar lo social, lo familiar, lo económico o lo genético. A lo anterior,

subyace el debate político sobre la responsabilidad individual o la responsabilidad social. La experiencia demuestra que, en caso de no producirse las equiparaciones que garanticen un mismo "terreno de juego", difícilmente se producirá la participación en igualdad de condiciones y, por tanto, cierta garantía mínima y real de igualdad de oportunidades.

Por otra parte, desde el ámbito de la Sociología, se encuentran sólidamente asentadas desde hace tiempo dos interpretaciones de la desigualdad en la escuela. Aquellos que propugnan que es debido a factores externos, según los cuales la escuela tiene un papel neutral, siendo las causantes de la desigualdad las condiciones externas a los individuos: el lugar donde viven, sus condiciones sociales, culturales, económicas, los factores o condicionantes personales, o las expectativas y deseos de su entorno. En definitiva, la escuela estaría en condiciones de facilitar la igualdad de oportunidades, pero las condiciones personales o sociales lo impiden. En el otro extremo, están los que, como Bourdieu, afirman que la escuela no solo no iguala las condiciones, sino que es reproductora y aumentadora de las desigualdades. Según estos últimos, las propias expectativas del profesorado, los estándares que se establecen, la tipología de aprendizajes, los métodos, hacen que unos ciudadanos se adapten a la institución y respondan a sus objetivos, ya que la misma reproduce y responde a las clases sociales que se encuentran en su origen, mientras que para otros es imposible o no deseable dicha adaptación. Desde este punto de vista, la escuela funcionaría como el lecho de Procusto, el posadero de Eleusis, que expulsa del "lecho" a quien no se adapta exactamente a sus dimensiones. Dicho de otra forma, quien no tiene condiciones para adaptarse a esta escuela o es mutilado, o expulsado de la misma, ya que no puede encontrar cobijo en ella.

En todo caso, tanto desde la perspectiva política como sociológica, se puede afirmar que la garantía de igualdad de oportunidades, mediante el principio de inclusión social y escolar, implica hacer posible la máxima participación de todos, derivada de la cual se llegará a mayor igualdad. Pero para que se pueda dar esa participación hay que garantizar el acceso al derecho a la educación en su integridad. La participación real supone eliminar las barreras que la impiden. En definitiva, será necesario nivelar el terreno de juego para estar en condiciones de jugar en igualdad de condiciones. Pero no solo se trata de nivelar a la vez sino que, en otras ocasiones, será necesario flexibilizar las posibilidades del sistema para que pueda dar respuesta a distintas circunstancias, condiciones, expectativas, etc.

Para nuestro análisis, teniendo en cuenta los sectores especialmente tratados en términos de igualdad de oportunidades en el sistema educativo, nos vamos a centrar en tres: la mujer, los pobres, y las personas con discapacidad. En términos de inclusión no

debería establecerse diferenciación alguna, de manera que la eliminación de barreras y la flexibilización máxima permitiera la participación de todos. No obstante, siendo realistas y a tenor de como se aborda este dilema, plantearemos la diferenciación de datos e informaciones que nos permitan establecer conclusiones y algunas propuestas.

3. INCLUSIÓN DE LA MUJER: AVANCES Y ASIGNATURAS PENDIENTES.

Podemos afirmar que el sistema educativo, de forma progresiva, ha conseguido altas cotas de inclusión, desde el punto de vista de la participación de la mujer en las enseñanzas tanto como alumnas y, posteriormente, como maestras o profesoras, en claro aumento en las últimas décadas, así como una mejora sustancial de los resultados obtenidos, como veremos. Superados los estereotipos culturales y educativos, las falacias sobre sus capacidades, el incremento progresivo de las expectativas laborales, así como su progresiva presencia y visibilidad en todos los ámbitos sociales, las mujeres se han incorporado en igualdad de condiciones al sistema educativo no universitario y, por supuesto, al universitario aunque este no es objeto de este análisis. Las aseveraciones anteriores son confirmadas por las informaciones actuales. Según los últimos datos del Ministerio de Educación, la tasa de titulación básica en la ESO, si la diferenciamos por sexos, en las mujeres es del 82,3% y en los hombres del 72,7%; en la etapa postobligatoria del Bachillerato, titulan el 63,4% de las mujeres y solo el 48,8% de los hombres. Esta situación, aunque se ha ido incrementado, ya era satisfactoria hace dos décadas, en 1998 del total de titulados de BUP y COU, el 52% eran mujeres y el 48% hombres, situación nada parecida a la ocurrida durante el franquismo.

Pero no solo las titulaciones, sino que las expectativas de futuro también confirman la mejor disposición de la mujer, ya que para el Abandono Escolar Temprano (AET), una de las variables fundamentales para determinar la calidad del sistema, mientras que los hombres tienen una tasa de abandono del 21,4%, en las mujeres es solo del 13%, cumpliendo, ellas sí, el objetivo que se había propuesto España para el 2020. Esta tendencia, manifestada en los últimos años, se confirma incluso en los estudios superiores, de manera que el 52,4% de las mujeres poseen alguna titulación de este nivel, mientras que solo el 40,6% de los hombres poseen estudios superiores, por tanto, con más de 10 puntos de diferencia.

A lo anterior hay que sumar, la creciente presencia de la mujer en el profesorado, ya que más del 66,6% del total eran mujeres en el curso 2017/2018, con una feminización casi absoluta en la etapa de Infantil, un 97,7% de las docentes son mujeres, y una menor presencia en la Universidad, con solo un 41,8%, aunque aumentando si tenemos en cuenta los tramos de edad más jóvenes, de manera que de los menores de 40 años, el 51,9% son

mujeres. Por tanto, se puede afirmar que partiendo de una situación de desventaja y discriminación evidentes y notorias, en términos globales en los últimos años, el sistema educativo ha hecho efectivo el principio de inclusión de la mujer y la igualdad en las posibilidades de acceso al derecho a la educación.

No se nos escapa que el avance que se ha producido en el terreno de la inclusión de las mujeres, no se ha dado solo en el ámbito educativo sino también en muchos escenarios sociales que, en este caso, han contribuido a lo conseguido en el sistema educativo, y sin los cuales difícilmente se hubieran podido conseguir los logros mencionados. De todas formas, deseamos subrayar que es el sistema educativo uno de los ámbitos sociales en el que la mujer ha tenido un mayor grado de éxito, con resultados claramente superiores a los de los hombres de forma reiterada y constante en los últimos años.

A pesar de lo anterior, se mantienen todavía determinadas brechas y asignaturas pendientes. En sentido opuesto a lo anterior, está la distribución en las distintas áreas de conocimiento. Existe una diferencia de género que se manifiesta en las opciones de ciencias ya que, por ejemplo, en el bachillerato de ciencias las mujeres representan un 47% del total del alumnado. O en Formación Profesional donde la presencia femenina es menor en todos los niveles (básica, grado medio y superior), siendo especialmente baja en ramas como Electricidad y Electrónica (4,8%) o Fabricación mecánica (9,4%). Sin embargo, es mayoritaria en ramas como Imagen personal (94,1%), Servicios Socioculturales y a la Comunidad (94,1%), o Sanidad (75%). Estas tendencias, según ramas de conocimiento y consecuente actividad laboral se trasladan a la Universidad, de forma que son pocas las chicas que cursan carreras relacionadas con ingeniería, industria y construcción (28,5%) o Informática (12,9%), y muchas en Educación (77,7%), o Salud y Servicios Sociales (71,4%). Sin embargo, la situación en los estudios en general, contrasta con la masculinización del mercado laboral, donde las mujeres presentan peores tasas de empleabilidad, en todos los niveles de formación, entre los 25 y 64 años, según los datos del 2019. A pesar de su grado de formación, hay más mujeres paradas (52,4%), en el tramo de edad de 25 a 34 años, que hombres (con 11,8 puntos menos).

Otra asignatura pendiente se refiere a los puestos de responsabilidad dentro del mundo educativo ya que, por ejemplo, el porcentaje de mujeres ocupando el cargo de la Dirección en centros de Educación Secundaria era del 38,4%, en el curso 2016-2017, siendo sensiblemente mayor el porcentaje de profesoras que de profesores en esa misma etapa. Sin embargo, no ocurre lo mismo en los centros de etapas inferiores, Infantil y Primaria, en los que la presencia de Directivas es mayoritaria. Algo similar ocurre en otros ámbitos

laborales, en los que la presencia de la mujer en los cuadros de alta Dirección es muy inferior a la de los hombres.

Todavía se mantienen determinados prejuicios o techos de cristal que pueden estar relacionados con la necesidad de un mayor número de años para cursar determinados estudios, lo que condiciona su elección por mujeres, o bien que las futuras salidas laborales u ocupaciones directivas dificultan la conciliación familiar, además de determinados prejuicios o actitudes resistentes al cambio. Por tanto, son condicionantes sociales, culturales y económicos persistentes, los que mantienen determinadas brechas educativas y, sobre todo, laborales que aún se agudizan más.

Pero de lo que no cabe duda es de la enorme contribución de la educación a una mayor inclusión de la mujer en la sociedad, mediante la garantía de una efectiva y real igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres que, progresivamente, se ha consolidado en las últimas décadas.

4. INCLUSIÓN DE LOS POBRES: EL CÍRCULO VICIOSO DE LA EXCLUSIÓN.

Comencemos por decir que cuando hablamos de los pobres nos estamos refiriendo a un porcentaje nada pequeño de la población española. En estos momentos, se considera que uno de cada tres asalariados es pobre, que existe un millón de hogares sin ningún tipo de ingreso o que el dinero destinado a la protección social ha descendido un 20% desde el inicio de la crisis de 2008.

El incremento de la desigualdad se refleja de forma directa en los índices de pobreza. España es el segundo país de la Unión Europea con mayores tasas de pobreza infantil y el que menor capacidad tiene para reducir la pobreza. Concretamente en 2016, el porcentaje de niños y niñas en riesgo de pobreza era de un 26%, manteniéndose constante, con leves variaciones al alza o la baja, desde diez años antes. En Andalucía, dicho porcentaje alcanza al 37,1%. Según el informe de Save the Children titulado: "Familias en riesgo", nacer en un hogar pobre, condiciona de forma muy importante las oportunidades futuras de los niños y las niñas. El informe categoriza las familias en seis perfiles; de los cuatro que se consideran como situaciones de riesgo, en tres de ellos los progenitores o los abuelos tienen niveles de estudios bajos. Según la OCDE un niño o niña que nazca hoy en una familia pobre en España va a necesitar cuatro generaciones, el equivalente a 120 años, para alcanzar el nivel de renta medio de la sociedad en la que vive. Esta es, ciertamente, una situación profundamente injusta. Porque los efectos de la

pobreza en la infancia no solo afectan a su bienestar en el presente, sino también en el futuro: el 80 % de los niños y niñas que viven en situación de pobreza serán adultos pobres, consecuencia de una tendencia reproductora y constituyente de una sociedad de castas.

Por otra parte, nivel educativo y pobreza interactúan, es decir se influyen mutuamente, de forma que el primero puede ser predictor del riesgo de pobreza. Hasta tal extremo que según Eurostat, un bajo nivel educativo multiplica por tres el riesgo de pobreza. Por tanto, a mayor pobreza menor nivel educativo y viceversa, el círculo vicioso de la exclusión. Todo lo anterior se une al incremento de los niveles de segregación escolar en los últimos años, sobre el que nos han alertado distintos organismos internacionales, la ONU o la Comisión Europea, así como organizaciones como Save The Children, como el primer problema de la educación en España. El nuestro es el sexto país europeo más segregador, con un índice del 13'4%, de forma que en España el 46'8% de los centros se consideran guetos educativos, el 90% de los cuales son públicos.

La exclusión de los pobres, para los que no basta el acceso sin más a un puesto escolar en la etapa obligatoria para romper su círculo de exclusión, la vamos a reflejar sobre tres indicadores: el Abandono Escolar Temprano (AET), la repetición de curso y la escolarización en la etapa infantil 0-3 años.

El Abandono Escolar Temprano, entendido como el abandono del sistema educativo una vez finalizada la Educación Básica, era en 2019 de un 17,2% en España. Tomemos como referencia que el objetivo para los países de la UE en 2020 es de un 10%. Estas tasas poseen determinaciones socioeconómicas evidentes. En 2016, el abandono temprano se producía en el 37'3 % de los alumnos cuyas madres o no tenían estudios o solo Estudios primarios, mientras que en el caso de madres con estudios universitarios, el abandono temprano era solo del 4'3%. Si lo correlacionamos con el nivel de renta, para una renta de 3.841 euros la tasa de abandono en 2015 fue del 35%, mientras que para un nivel de renta de 44.728 euros, la tasa de abandono estaba en un 2%. Esta tasa también es notablemente distinta según los niveles de desarrollo territoriales: en Andalucía es del 21,1%, mientras que en el País Vasco es del 6,6%. Incluso cuando se produce cierta mejoría, esta es relativamente mayor para las rentas altas, de forma que ocho años antes, en 2007, para la renta más baja expresada anteriormente, el abandono era del 40%, mientras que para la renta más elevada el abandono era del 7%. Es decir, en términos relativos los de renta más alta han mejorado muchísimo más (un 71'5%), que los de renta más baja (solo un 12'5%), lo que quiere decir que se ha incrementado la brecha entre los más pobres y los más ricos, a pesar de la mejoría en términos absolutos, es decir ha aumentado la desigualdad.

Algo parecido ocurre con la repetición de curso, el alumnado de la cuarta parte de la población más pobre tiene seis veces más probabilidades de repetir curso que el resto. Así, los de nivel más alto repiten uno de cada diez, frente a cinco de cada diez en los niveles económicos bajos. Y además empeorando: en el periodo que va de 2003 a 2015, los más pobres pasaron de repetir el 40'9% al 49'9%, mientras que los que se encuentran en niveles económicos medios y altos incrementaron solo en unas décimas.

Por último, la escolarización en la etapa de Educación Infantil 0-3 años, no obligatoria y no gratuita, se ha revelado como un factor fundamental de cara al posterior itinerario educativo. Se estima que un niño o niña puede acceder al periodo de Educación Infantil que va desde los 3 a los 6 años con un dominio de 1.000 palabras, o solo de 300, según provengan de un nivel socioeconómico alto o bajo. Según lo anterior, cabría esperar que la escolarización en el periodo anterior (0-3 años), debería primar a los niños provenientes de entornos socioculturales más bajos. Sin embargo, aunque la escolarización en este ciclo, en términos globales, se ha doblado entre 2007 y 2017 (de casi un 18% a un 36%), la distribución de dicha escolarización se ha configurado de forma desigual desde el punto de vista del origen social de los niños. De forma que un 62,5% de las familias con más recursos tienen escolarizados a sus hijos en el ciclo anterior (0-3 años), mientras que solo están escolarizados un 26,3% de los que provienen de familias con menos recursos, es decir en sentido contrario a lo que sería razonable. Por tanto, ¿dónde queda la igualdad de oportunidades con estos puntos de partida?

Las tres variables anteriores se relacionan e interactúan implacablemente. El nivel educativo suele estar en consonancia con los niveles económicos, por lo que a bajo nivel de renta menores niveles educativos, y viceversa. Si tenemos en cuenta que los índices de riesgo de pobreza en nuestro país son muy elevados como hemos dicho, encontrándose seis puntos por encima de la media europea, la situación se convierte en un círculo vicioso, de manera que alta pobreza conlleva bajo nivel de estudios y viceversa, con el peligro evidente de una profundización progresiva. El sistema educativo no se ha mostrado capaz de romper esta espiral, convirtiéndose en un sistema excluyente para un sector elevado de la población que podríamos cifrar en un cuarto, aunque varíe según los territorios.

Como se ha dicho la inclusión requiere participar en términos de igualdad de oportunidades, de acceso y de condiciones y en el mismo terreno de juego, lo que supone crear mecanismos potentes y sistémicos para nivelar las desigualdades de origen. Sin embargo, es necesario reconocer que el sistema educativo no ha servido para mejorar los niveles de inclusión social y escolar de los más pobres, llegándose incluso a incrementar las diferencias, a pesar de las mejoras en términos absolutos que se han producido en los

diferentes indicadores, desde el inicio de la última gran crisis económica hasta la actualidad. En el caso español, común con las democracias occidentales, el sistema educativo incluso ha perdido su naturaleza de ascensor social, al menos para determinadas capas sociales que hasta ahora lo habían usado como tal. Teniendo en cuenta el concepto de inclusión, la ausencia de mejora en la igualdad de oportunidades o incluso el agravamiento de la desigualdad, puede deducirse de la incapacidad para eliminar las barreras que impiden el acceso al mismo sistema, expresado en términos del mismo terreno de juego como, por ejemplo, la situación indicada para el primer ciclo de la Educación Infantil. El sistema educativo, a pesar de poner en marcha mecanismos de compensación o nivelación, ha llegado a producir incluso el fenómeno contrario, ya que la disminución de la renta de los más pobres en los años de crisis, unida a los recortes producidos en el sistema, como consecuencia de la misma, han afectado más a los sectores más desfavorecidos, entre otros motivos porque no han podido compensar con medios económicos propios lo que el sistema no aportaba, algo que sí ha ocurrido con los que han dispuesto de rentas más elevadas. De hecho, la aportación familiar al gasto educativo ha aumentado un 34% entre 2009 y 2016. En definitiva, la brecha económica y la desigualdad han aumentado durante la crisis y ello, a su vez, ha dado lugar a un incremento de la desigualdad educativa. La exclusión de los años setenta, por falta de acceso al sistema educativo se transforma y cierra ahora, medio siglo después, con una exclusión dentro del sistema educativo, al ofrecer éste peores condiciones para un auténtico desarrollo del derecho a la educación en términos de igualdad.

5. EL FRACASO DE LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

Las tasas de escolarización de las personas que presentan algún tipo de discapacidad se han ido incrementando, progresivamente, en el sistema educativo desde que se instauró y comenzó a aplicar el principio de integración. El avance hacia la universalización con la presencia en centros ordinarios cada vez en mayor proporción es innegable, al tiempo que una respuesta ineludible a las declaraciones internacionales de derechos de las personas con discapacidad. En España 4 de cada 5 alumnos con necesidades educativas especiales se encuentra escolarizado en centros ordinarios, de forma que la escolarización en Centros Específicos ha disminuido progresivamente en los últimos años. A pesar de lo cual, se mantienen elevados índices de desigualdad de oportunidades y de participación real según las capacidades de cada uno. La escolarización en los niveles básicos de Primaria y Educación Secundaria Obligatoria es del 80% y el 54%, respectivamente, mientras que en las enseñanzas postobligatorias se produce un descenso radical de forma que, por ejemplo, en el Bachillerato la tasa se

encuentra por debajo del 5%. En suma, la mayor presencia se produce en la etapa de Educación Primaria ya que, como hemos indicado, en la ESO (etapa obligatoria) se reduce, considerablemente, siendo minoritaria en Bachillerato.

En 2019, según el Instituto Nacional de Estadística, los considerados analfabetos (sin estudios acreditados) eran más del 5% en las personas con discapacidad, mientras que en el resto de la población no llegaban al 0'5%. Solo con estudios primarios, encontramos el 21'27% de las personas con discapacidad frente al 8'25% de la población en general. En cuanto a los estudios superiores, el porcentaje de personas con discapacidad que cuentan con los mismos es del 16'8%, mientras que para el resto es más del doble (34'4%). De forma que del total de universitarios, solo el 0'89% presentan discapacidad reconocida.

Las barreras en el acceso al sistema varían enormemente dependiendo del tipo de diversidad funcional que presenten las personas, por lo que realizar comparaciones, tomando como referencia el nivel de estudios tradicionales no es adecuado, sobre todo en personas que presentan capacidades muy distintas y que requerirían enfoques educativos acondicionados a sus características. La metáfora del atleta aplicada en estos casos sería inadecuada, puesto que no podemos referirnos a dos atletas con capacidades idénticas o similares, sino a deportistas o personas con cualidades diferenciadas. Por tanto, no se trataría de nivelar el terreno de juego, ni tampoco de que todos tengan que adaptarse o integrarse en el terreno de juego considerado "normal" con medidas compensatorias, sino de establecer un terreno de juego distinto que permitiera jugar un partido según las cualidades de cada uno.

Según el Observatorio de la Discapacidad, si se desagrega la población con discapacidad en función de la reconocida en cada caso, la mayor parte tiene una discapacidad física, representando el 44,82% del total; el 26,10% presentan alguna discapacidad psíquica y, por último, el 9,64% de la población presenta discapacidad sensorial. En los datos manejados, no están incluidos los pensionistas que tienen reconocida una pensión por incapacidad permanente, en cualquier modalidad, ya que no están registrados. El nivel de estudios de las personas con Discapacidad en España es inferior al de la media de la Unión Europea. Según el tipo de discapacidad, los que presentan mayores niveles de estudios son los que se encuentran dentro del grupo de las sensoriales, los segundos serían los afectados por barreras que impiden la movilidad y, por último, los de menor nivel de estudios son el grupo con discapacidad para la Comunicación, la Conducta, el Aprendizaje y el Cuidado.

El problema se agudiza cuando disminuyen los recursos en términos relativos como ha ocurrido en los últimos años, de forma que, por ejemplo, según el último informe de la

Cámara de Cuentas de Andalucía, el gasto por alumno con necesidades educativas especiales, disminuyó en los años sobre los que se realizó el informe, entre 2012 y 2016, en un 18'15%, y ante un aumento del 39'36% del alumnado, solo se incrementó un 7% el profesorado. Una vez más se confirma el agravamiento de la brecha educativa para los colectivos con mayores dificultades de participación e inclusión.

CONCLUSIONES Y ALGUNAS PROPUESTAS.

De acuerdo con todo lo anterior, llegamos a las siguientes conclusiones:

1ª. La inclusión se produce cuando existe igualdad en el acceso al derecho a la educación, sin confundirlo con la mera escolarización, y garantía de su desarrollo igualitario de acuerdo con las circunstancias y condiciones de cada ciudadano o ciudadana, lo que permitirá la necesaria participación de todos. Ofrecer lo mismo, independientemente de las condiciones sociales y personales, supone profundizar en la desigualdad.

2ª. La extensión universal de la educación en términos de escolarización no es garantía del derecho real a la deseada educación para todos en igualdad. La universalización e integración no bastan ni, por tanto, garantizan el paso de la segregación a la inclusión, por lo que esta última no se ha hecho efectiva para los más vulnerables.

3ª. Nuestro sistema educativo es cada vez más excluyente ya que presenta altas tasas de abandono, segregación, y resultados determinados por el origen social y económico o por las condiciones personales, sin que se hayan puesto en marcha políticas adecuadas para garantizar el derecho constitucional a la educación para todos.

4º La crisis económica y los consecuentes recortes, han agudizado la desigualdad educativa. De forma que desigualdad económica y educativa han interactuado, creando un círculo vicioso peligroso. Entre otros motivos porque la falta de inversión pública ha obligado a una mayor inversión privada, solo sufragada por aquellos que pueden asumir los costes. Es decir, el incremento de la privatización ha perjudicado a los más pobres, aumentado la desigualdad.

La situación de desigualdad no es nueva, pero se puede mitigar, mejorar o, incluso, eliminar, con políticas que propicien la participación de todos y garantizando el derecho a la educación para todos, atendiendo a las condiciones personales o sociales. En este sentido proponemos:

1º. Superar el déficit crónico de recursos destinados a la educación, incrementando la inversión pública de forma considerable para propiciar, por una parte, la nivelación en las condiciones de los ciudadanos y, por otra, establecer distintas vías e itinerarios que garanticen el acceso al derecho de todos. Esto afectaría a los recursos personales, materiales y a las infraestructuras. Por otra parte, es necesario elevar la calidad institucional para mejorar la gestión eficiente de los recursos, así como para determinar sus destinos prioritarios.

2º. Rediseñar el sistema educativo, tanto en su estructura como en sus contenidos de enseñanza, para permitir la construcción de vías e itinerarios diferentes en función de las condiciones, circunstancias, y expectativas de los distintos ciudadanos y grupos sociales, de manera que se cuiden más los procesos y los tránsitos que los resultados.

3º. Modificar la profesión docente: los distintos cuerpos profesionales, la formación y el acceso, de forma progresiva, en consonancia con el diseño del sistema. De forma que uno de los efectos prioritarios sea la eliminación, en la escuela pública, de culturas y prácticas docentes y directivas excluyentes.

4º. Poner en marcha políticas económicas y sociales, coherentes con las educativas, para los más pobres: prestaciones, protección, inversión pública para apoyar a las familias y a la infancia, empleo, conciliación; y en educación: acceso al ciclo 0-3 años, tutorías personalizadas, financiación de actividades de refuerzo, mejora del sistema de ayudas y becas, mejora de la formación de las familias.

En definitiva, una política que combine objetivos y medidas destinadas a la mejora de la situación económica, social y cultural de los más vulnerables, con un fortalecimiento de la red pública de educación, sin contradicciones ni dobles lenguajes, debido a que es la única que puede acercarse a la consecución de la auténtica inclusión educativa, siempre que se aborden cambios holísticos en el conjunto del sistema, y no solo en algunas de sus partes. Sin olvidar que hay que abordar las soluciones a los problemas educativos asistiendo a las causas reales y, como hemos visto, estas se encuentran en el terreno de juego amplio de la sociedad y no solo en el ámbito educativo que depende del Estado. De manera que no atender a las raíces profundas de los problemas supone engañarnos y dilapidar esfuerzos y, en consecuencia, conducirnos hacia fracasos reiterados. El intento de resolver los problemas educativos con un enfoque superficial, desviando la atención hacia lo insustancial, además de que supone una perversión, implica que, en el dilema planteado, se opta por la desigualdad.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P.; Passeron, J.C.: (1997) La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza. (Barcelona: Laia).
- García Ballesteros, P; Pérez Jiménez, J.M^a: (2018) El fracaso de la inclusión. Diario de Sevilla, 8 de Noviembre.
- Instituto Nacional de Estadística: "Sociedad: Educación y Cultura". <https://www.ine.es/index.htm>. Obtenido el 8 de marzo de 2020
- Ministerio de Educación y Formación Profesional: "Igualdad en cifras. MEFP 2020. Aulas por la igualdad". <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:914e956e-9241-49c5-b9a6-d99d6eade751/igualdad-en-cifras-2020-online.pdf> Obtenido el 8 de marzo de 2020
- Ministerio de Educación y Formación Profesional: "Las cifras de la educación en España. Curso 2017-18 (Edición 2020)" <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2017-18.html> Obtenido el 8 de marzo de 2020
- Observatorio de Desigualdad en Andalucía: <https://observatoriodesigualdadandalucia.org/> Obtenido el 8 de marzo de 2020.
- Observatorio de la Educación. Análisis, Estudios y Actualidad de la Educación: <https://observatoriodelaeducacion.es/> Obtenido el 8 de marzo de 2020
- Observatorio Estatal de la Discapacidad: <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/> Obtenido el 8 de marzo de 2020.
- Roemer, J.: Democracy, Education and Equality. (2006) Cambridge University,
- Save the Children España: "Donde todo empieza- Educación Infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades". 2019 https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/donde_todo_empieza_0.pdf. Obtenido el 8 de marzo de 2020
- Save the Children España: "Mézclete conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva. 2018 https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf Obtenido el 8 de marzo de 2020
- Save the Children España: "Familias en riesgo. Análisis de la situación de pobreza en los hogares con hijos e hijas en España". 2020. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/familias_en_riesgo_feb2020.pdf Obtenido el 8 de marzo de 2020
- Constitución Española (BOE núm. 311 de 29 de diciembre de 1978).

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE. núm. 187 de 6 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE núm. 159 de 4 de julio de 1985).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013).