

Jordi Longás
Irene Cussó

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

Recepció: 19-02-2017 / Acceptació: 07-03-2018

Resum

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

Paraules clau

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

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

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

Palabras clave

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

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

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

Keywords

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

Com citar aquest article:

Longás Mayayo, J.; Cussó i Parcerisas, I. (2018).
Educació i pobresa infantil: raons per a l'exigibilitat d'un dret fonamental.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 68, 44-62



▲ No cal discutir per què l'educació és un dret fonamental, recollit a l'article 26 de la *Declaració Universal dels Drets Humans* (1948), a l'article 27 de la *Constitució espanyola* de 1978 i a l'article 28 de la *Convenció sobre els Drets de l'Infant* (1989). En tots tres textos s'estableix que l'educació bàsica ha de ser obligatòria i gratuïta per tal d'aconseguir la igualtat d'oportunitats. Sens dubte, en aquest primer quart del segle XXI, el dret a l'educació formulat en sortir de la Segona Guerra Mundial i amb el focus a la infància ha passat a ser un bé immaterial demandat per a totes les persones al llarg de tota la vida. La nostra societat globalitzada i complexa així ho requereix, encara que aquesta nova expectativa social xoqui paradoxalment amb els molts milions de nens, nenes i adolescents d'arreu del món que encara no tenen accés a l'educació.



Més punyent resulta el fet que als països rics també s'està retrocedint en la reducció de les desigualtats, la salut o l'educació de qualitat segons un recent anàlisi del Centre d'Investigacions d'UNICEF (2017) al voltant del benestar infantil en el context dels *Objectius del Desenvolupament Sostenible*. S'hi constata que un de cada cinc joves de 15 anys no assoleix les competències bàsiques de lectura, matemàtiques i ciències, fins i tot en els països amb millors resultats. Espanya, amb un 71,7%, se situa en aquest indicador tres punts percentuals per sobre de la mitjana dels 41 països analitzats (68,6%). No obstant això, la interpretació d'aquest resultat global no pot passar per alt que hi ha desigualtats segons l'origen socioeconòmic dels estudiants, tal com es presentarà a l'article.

Als països rics també s'està retrocedint en la reducció de les desigualtats, la salut o l'educació de qualitat

Per abordar aquesta qüestió cal submergir-se, en primer lloc, en la relació existent entre pobresa i èxit educatiu. En segon lloc, exposarem les claus de la iniquitat educativa. En tercer lloc, identificarem els factors determinants de l'èxit educatiu. Finalment, tancarem aquest article amb algunes conclusions al voltant de l'exigibilitat del dret a l'educació. Hem construït aquesta reflexió en base a diferents informes nacionals i internacionals recents sobre l'educació i també a partir de recerca pròpia¹. Ho farem d'una manera preferentment qualitativa i tenint en compte la realitat espanyola, com si d'un estudi de cas es tractés, per comprendre un fenomen la explicació del qual pot tenir caràcter sistèmic.

Emergència de desigualtats educatives: relacions entre pobresa i èxit educatiu

Les ciències naturals defineixen l'associació positiva entre dos éssers vius com a simbiosi. No hi ha un nom per explicar el contrari, el que seria una associació perjudicial per a les dues parts a la vegada, senzillament perquè aquest tipus de relació no es produeix a la naturalesa. Quelcom que no passa en la realitat social, on es poden relacionar dos ens de manera mútuament

parasitària. Aquest és el cas de la pobresa i l'educació. Entrar en aquesta complexa realitat requereix establir una premissa inicial: definir els dos conceptes, pobresa i èxit educatiu, que no estan exempts de discussió.

En el cas de la pobresa, a efectes de recerca, cada vegada més s'ha incorporat en els estàndards de mesura la necessitat de reflectir un concepte multidimensional. En aquest sentit, hem adoptat com a referència l'índex AROPE (at-risk-of-poverty or social exclusion)² com a l'indicador comparatiu de referència emprat per avaluar la població en risc de pobresa o exclusió social en els diferents països de la Unió Europea en el marc de *l'Estratègia Europea 2020*. No obstant això, des del 2013 la Comissió Europea promou el desenvolupament d'altres indicadors complementaris per a la contextualització de la pobresa i l'orientació de les polítiques socials com és l'impuls de la construcció de *reference budgets* (pressupostos de referència), els quals il·lustren per a diferents tipus de família els recursos mínims necessaris que han de permetre a les persones participar com a membres d'una societat (ésser pare, mare, estudiant, ciutadà, entre d'altres posicions). Una participació definida des d'un marc normatiu de necessitats per assolir un nivell de vida acceptable: alimentació saludable, roba adequada, descans i lleure, higiene i salut, relacions socials, habitatge, mobilitat i benestar en la infància que inclou educació (Goedemé, Storms, Stockman, Penne i Van den Bosch, 2015; Cussó, Carrillo i Riera, 2018).

L'èxit educatiu, un bé de les persones que va molt més enllà de la graduació

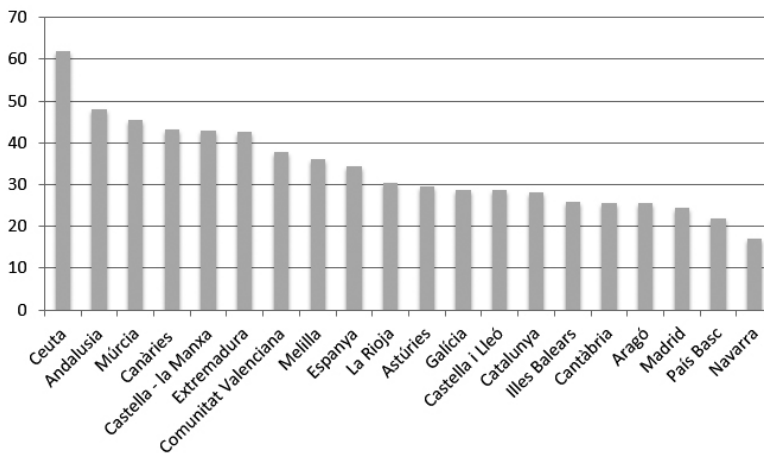
Una cosa semblant passa amb l'èxit educatiu, un bé de les persones que va molt més enllà de la graduació, però que quan es vol calcular en estudis descriptius i comparatius acaba reduït al rendiment acadèmic. Acceptant d'entrada la limitació que això suposa, utilitzarem els següents indicadors: (1) la no graduació a l'ensenyament obligatori, (2) la manca d'assoliment en el desenvolupament de les competències bàsiques i (3) l'abandonament primerenc de l'educació i la formació, definit com el nombre de persones de 18 a 24 anys que tenen com a nivell màxim d'estudi l'educació secundària de primera etapa o anteriors nivells educatius i que no segueixen cap tipus de formació (MECD, 2017). Es tracta dels principals indicadors de no alfabetització a la nostra època i, en conseqüència, de vulneració del dret a l'educació.

Segons l'indicador AROPE, l'any 2015 al voltant del 28,6% de la població espanyola vivia en risc de pobresa o exclusió social. En el cas dels menors de 18 anys aquesta taxa és del 34,4%, és a dir, gairebé 1 de cada 3 nens/es viuen en risc de pobresa o exclusió social (Eurostat, 2017). S'estima que més de 2,7 milions de menors de 16 anys estan en situació de pobresa o exclusió social a Espanya, essent la franja de 12 a 17 anys el sector més vulnerable (Flores, 2016, p. 44), coincidint també amb el període d'Escolarització Secundària Obligatòria (ESO). La mitjana de la taxa AROPE per al total de població i per als menors de 18 anys en els 28 països de la Unió Europea (UE) és de 23,8% i 27,1%, respectivament (Eurostat, 2017). A diferència dels nostres països veïns, les dades indiquen que la població amb més risc

correspon al grup de joves d'entre 16 i 24 anys, al voltant del 42%. En el cas espanyol es dona també un important fenomen de concentració territorial de la pobresa, com assenyalava l'estudi promogut des del programa CaixaProinfància (Cussó, Longás i Riera, 2017). En primer lloc, la taxa de risc de pobresa o exclusió social l'any 2015 és més rellevant i per sobre de la mitjana espanyola (34,4%) a l'extrem sud de la península (per exemple, Ceuta, Andalusia, Múrcia, Canàries), tal com es pot observar al gràfic 1, possiblement associada a factors com la composició sociodemogràfica, la distribució de la propietat o l'estructura productiva.



Gràfic 1. Població menor de 18 anys en risc de pobresa o exclusió social (AROPE) a les diferents comunitats autònomes. Any 2015



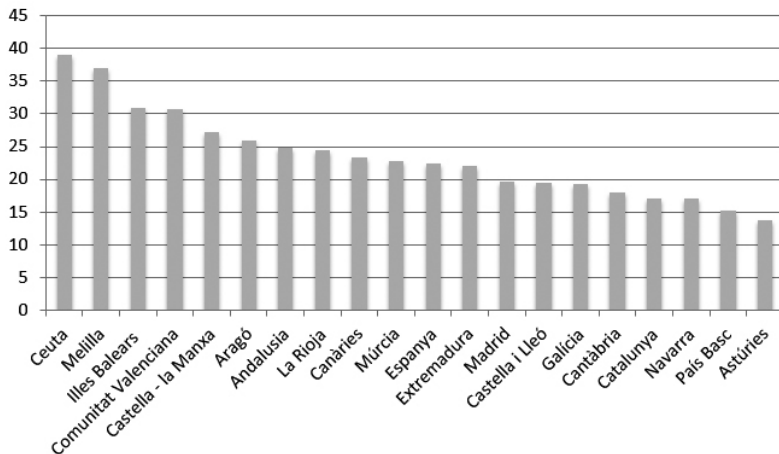
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades d'UNICEF i del Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat (2017).

En segon lloc, també es distribueix de manera molt desigual en els barris de les grans ciutats, existint en algunes d'elles importants àrees d'exclusió, en relació amb l'estructura socio-residencial (Sarasa, Porcel, Navarro-Varas i Thiers, 2015). Finalment, un altre factor que també podria contribuir a aquest fenomen és el grau desigual de desenvolupament del Sistema de Serveis Socials. Segons l'índex DEC elaborat per l'Associació Estatal de Directors i Gerents en Serveis Socials en què s'identifica per als anys 2012, 2013 i 2014 un nivell feble o irrellevant de desenvolupament en aquest tema a Andalusia, Balears, Múrcia, Madrid, Canàries i Comunitat Valenciana (García Herrero i Ramírez, 2012; García Herrero, Barriga, Ramírez i Santos, 2013; 2014).

Si ens fixem ara en la taxa bruta de no graduació en ESO en el curs 2014-15³ observem també que el seu valor està per sobre de la mitjana espanyola (22,4%) en les comunitats autònomes del sud (vegeu gràfic 2), mentre que País Basc i Navarra són els territoris que obtenen millors resultats, en les quals també es presenta una taxa de pobresa o exclusió social menor (vegeu gràfic 1). Encara que no pretenem aquí correlacionar estadísticament aques-

tes dues taxes, sí que podem apuntar la tendència a aquesta distribució desigual de tots dos indicadors entre comunitats, així com també el fet que els territoris del sud semblen estar més desfavorits, d'acord amb Ruiz, Sancho i de Esteban (2017).

Gràfic 2. Taxa bruta de no graduació a l'ESO per comunitats autònomes. Curs 2014-15.



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de MECD (2017).

El nivell sociocultural i l'origen immigrant són factors significatius que expliquen el baix rendiment acadèmic dels estudiants en ciències

Per bé que ésser pobre no és sinònim de trajectòries escolars difícils, diferents estudis d'institucions molt diverses a nivell nacional i internacional, el més recent dels quals és PISA-2015 (OCDE, 2016), corroboren que el nivell sociocultural i l'origen immigrant són factors significatius que expliquen el baix rendiment acadèmic dels estudiants en ciències. L'informe indica que els estudiants en contextos desfavorits tenen el triple de possibilitats de no arribar al nivell de competències bàsiques en ciències, amb 88 punts menys que els estudiants més afavorits. No obstant això, l'exploració de les dades PISA del 2015, centrada en l'aprenentatge de les ciències, assenyala una major resiliència en els escolars espanyols d'entorns desfavorits (39,2%) que a la mitjana de l'OCDE (29,2%). Alhora, és un dels països amb taxes més altes de repetició, al voltant del 31% (Ruiz *et al.*, 2017, p. 122). Atenent a dades de PISA 2012, s'obté que un 53% dels estudiants en contextos desfavorits van repetir algun curs al llarg de la seva escolarització, és a dir, 1 de cada 2 alumnes en aquest context va tenir dificultats importants en la seva trajectòria escolar (OCDE, 2014).

Igualment, un estudi recent a Barcelona per als cursos 2013-14 i 2014-15, una de les poques ciutats amb indicadors disgregats per barris, identifica que en relació amb les proves de competències bàsiques la ciutat de Barcelona obté millors resultats que en el conjunt de Catalunya. No obstant això, s'observen diferències importants segons districtes, fet que apunta a un problema d'equitat educativa. Així, el percentatge d'alumnat de secundària que no supera les competències bàsiques està per sobre de la mitjana de

Barcelona (11,5%) en els districtes de Ciutat Vella (35,5%), Nou Barris (20,6%), Sants-Montjuïc (17,3%) i Sant Martí (14,2%). Mentre que les Corts (5,4%) i Sarrià-Sant Gervasi (4,5%) són els districtes amb menor percentatge d'alumnat de secundària que no supera les proves (Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona, 2017, p. 35). L'estudi fa palès que aquesta polarització té a veure també amb la composició sociodemogràfica dels districtes i la presència d'indicadors de risc i vulnerabilitat social com un nivell de renda familiar disponible per sota de la mitjana de la ciutat, major concentració de població estrangera i nivells d'instrucció baixos, com és el cas de Ciutat Vella i Nou Barris.



Més contundent és la dada que des del 2008 fins al 2015 la taxa d'abandonament primerenc de l'educació entre els joves de 18 a 24 anys del quintil més baix d'ingressos ha augmentat del 28% al 36% (Save The Children, 2016, p. 9). El mateix estudi posa de relleu que a la dècada 2003-2012, en base a dades de l'OCDE, l'impacte que el nivell socioeconòmic té sobre els resultats educatius ha crescut un 24%. Amb aquestes dades es constata el progressiu aprofundiment de la bretxa social que separa la infància en funció dels nivells de renda familiar.

La relació entre pobresa i educació, particularment èxit o fracàs escolar, té un efecte determinant en l'anomenada Transmissió Intergeneracional de la Pobresa (TIP), que és la porta a l'exclusió d'una gran part de la nostra població infantil i juvenil (Flores, 2016). Si bé l'exclusió és el resultat d'una suma de factors de risc (manca de recursos, habitatge precari, febles vincles socials, estigmatització i baixes expectatives, desestructuració familiar, dificultats de salut, etc.), els nivells formatius i l'educació en general els condicionen "transversalment" i afecten directament la vulnerabilitat. Sobre això, el primer argument a considerar se sustenta en les abundants investigacions que detecten l'associació entre nivell formatiu dels progenitors i rendiment escolar, essent un condicionant clau tant de l'èxit com del fracàs (Bernardi i Cebolla, 2014; Calero, Choi i Waisgrais, 2010; Enguita, Mena i Riviere, 2010; Gil-Flores, 2011; MECD, 2013).

La relació entre pobresa i educació, particularment èxit o fracàs escolar, té un efecte determinant en l'anomenada Transmissió Intergeneracional de la Pobresa

Complementàriament, els efectes de no aconseguir un bon nivell formatiu sobre la inserció laboral són contundents. S'observa, en general, que a major nivell d'estudis la taxa d'atur baixa en pràcticament tots els intervals d'edat. Segons dades de l'Institut Nacional d'Estadística (INE), en el tercer trimestre del 2017 les persones amb menor nivell d'estudis (analfabetes) tenien una taxa d'atur del 48,02%, mentre que en les persones amb estudis superiors aquesta taxa arriba només a 9,79% (INE, 2017). En aquest sentit cal emfatitzar l'escassa perspectiva laboral si s'assoleixen només els nivells d'ensenyament obligatori, fet impensable fa només vint anys, i posa de relleu la importància estratègica per a la inclusió i cohesió social dels objectius de l'Estratègia Europea 2020 en matèria d'Educació i Formació (*Strategic Framework in Education and Training*, ET2020). Un objectiu principal d'aquesta estratègia és la lluita contra l'abandonament escolar prematur, procurant que sigui menor al 10% (European Union, 2015, p. 104).

Els fills dels pares sense educació tenen més probabilitat de no assolir nivells formatius suficients

En referència a la TIP, les conclusions són clares i fins i tot anticipen el creixement futur de la bretxa entre inclusió i exclusió. Els fills dels pares sense educació tenen més probabilitat de no assolir nivells formatius suficients, de manera que la seva exclusió es produirà cada vegada més precoçment en reduir-se de manera accelerada les oportunitats laborals per a les persones amb escassa formació. Els seus efectes seran transmesos novament a la següent generació i, per això, pot anticipar-se en el futur la perpetuació de les desigualtats i l'ingrés en la categoria d'excedent social d'un important estrat de la població. Així ho denuncia un estudi qualitatiu sobre els drets dels infants de la sèrie d'Eurobaròmetre, en el qual es mostra que les situacions de pobresa són vistes pels mateixos adolescents entrevistats com una amenaça per als seus drets presents i, sobretot, per a la seva vida adulta futura (Unió Europea, 2011).

Les claus de la iniquitat educativa

A Espanya la pobresa és un fenomen marcat per la seva cronicitat. Les dades confirmen que des de fa dècades les variacions de la taxa de famílies amb fills en situació de pobresa semblen independents dels cicles econòmics (González i Bello, 2014). Una cosa semblant passa amb el fracàs escolar, molt especialment a les comunitats autònomes del sud, tal com hem assenyalat al gràfic 2. La situació ha esdevingut un problema de base estructural, no corregit per les polítiques públiques, tot i que de forma recurrent es faci referència a la gratuïtat escolar i la garantia d'accés universal a l'escola com a polítiques d'igualtat d'oportunitats és necessària una major inversió en educació com a mínim fins arribar a la mitjana europea del 5,1% del PIB (Albaigés i Pedró, 2017).

Avui seguim observant com el sistema educatiu és transmissor de la desigualtat

La nostra escola moderna s'alimenta de la fal·làcia de l'ascensor social, tot i que el 63% dels joves que obtenen un títol universitari siguin fills de pares i mares professionals o directius, mentre que només el 26% siguin fills de classes treballadores (Requena, 2016). Se sosté aquesta creença des del segle passat, aliena a la lúcida crítica que van formular Bourdieu i Passeron (1977) en la seva clàssica teoria de la reproducció. Avui seguim observant com el sistema educatiu és transmissor de la desigualtat (Flores, 2016).

Davant la tossuderia de les estadístiques, ens hauríem de preguntar per què les polítiques d'igualtat que sustenten el nostre ferit sistema de benestar no arriben a ser polítiques d'equitat: per què l'escola no és capaç d'eliminar les diferències socioeconòmiques?; per què l'escola no aconsegueix portar l'alfabetització a tots els nostres conciutadans joves, encara que necessàriament estiguin escolaritzats?

L'alfabetització, els mínims que en cada societat es necessiten per moure's socialment amb autonomia i responsabilitat, és cada vegada un assoliment

de major exigència. Les competències de comunicació, científico-tecnològica i de ciutadania que es requereixen al segle XXI superen de lluny el tòpic “saber llegir i escriure” d’abans. La investigació pedagògica també confirma la importància cada vegada més crucial dels aprenentatges informals i invisibles, atorgant un pes cada vegada més gran a les experiències no escolars (Scott, 2015).

Això remet a la crucial importància de l’educació que es proporciona fora del sistema educatiu, com: a) projectes intencionals, és el cas de l’educació en el temps lliure; b) experiències informals a les quals s’accedeix mitjançant la família i la xarxa social personal, per exemple, les activitats de lleure cultural; o c) educació primerenca en la primera infància, una etapa no gratuïta. Per tal motiu, l’educació fora de l’escola és avui dia un dels principals factors de desigualtat en la mesura que el seu accés està molt condicionat pel poder adquisitiu de les famílies.

A més d’aquestes desigualtats en les oportunitats i qualitat de les experiències educatives, les que permeten créixer en hàbitats socials més o menys nutritius, cal entendre també la recurrència en entorns de vulnerabilitat d’almenys sis inhibidors de l’èxit educatiu. Tot i que no exclusivament, expliquen com la pobresa erosiona les persones i, molt singularment, oprimeix les potencialitats de desenvolupament de la infància.

- 1) **Hàndicap cognitiu:** l’escassetat de recursos influeix directament en el desenvolupament biològic i cognitiu de la infància. Concretament, les mancances d’alimentació i salut són especialment crítiques en els primers anys de vida, quan més es desenvolupa el cervell, i en les etapes de l’adolescència, quan el creixement és més brusc i fisiològicament exigent. És tan determinant que fins i tot menjar carn, pollastre o peix (o equivalents en dieta vegetariana) com a mínim tres vegades a la setmana és un dels indicadors adoptat per l’índex AROPE en el seu component de privació material severa per estimar la pobresa o exclusió social. A més de conseqüències sobre la nutrició i la salut, les situacions de pobresa també comporten dificultats en el desenvolupament cerebral i el rendiment acadèmic (Centre d’Investigacions d’UNICEF, 2017).
- 2) **Inseguretat emocional:** la pobresa és font d’ansietat i estrès en els membres de la unitat familiar, molt especialment dels progenitors que han d’afrontar amb gran incertesa la manera de cobrir les necessitats bàsiques. La precarietat econòmica desencadena sovint comportaments que minen el benestar emocional de la família i provoquen malestares psicosocials i dificultats o fins i tot trastorns relacionals. Com apunten Mullainathan i Shafir (2014), qualsevol tipus d’escassetat, ja sigui monetària, de temps, d’amistats, pot portar a limitar les capacitats de les persones. Justament la millora de la salut relacional és un dels efectes indirectes que vam descobrir en la nostra avaluació del programa CaixaProinfància que



L’educació fora de l’escola és avui dia un dels principals factors de desigualtat en la mesura que el seu accés està molt condicionat pel poder adquisitiu de les famílies

busca acompanyar socio-educativament les famílies (Longás, Riera i Cívís, 2016). També, en una altra recerca, hem identificat en joves de contextos vulnerables que tenen èxit escolar un nombre d'esdeveniments vitals potencialment traumàtics molt elevat, aliens a l'escola, i que per si sols serien raons suficients per desconnectar-ne (Longás, Cussó, de Querol i Riera, 2016). La inseguretat emocional que es deriva de tot això en molts nens i nenes influeix directament en el seu desenvolupament afectiu, en la seva socialització i integració escolar.

- 3) **Indefensió apresada:** la indefensió apresada, també coneguda com impotència apresada, és un concepte desenvolupat per Seligman (1975) per referir-se a la condició d'un ésser humà o animal que ha après a comportar-se passivament davant de situacions aversives. L'experiència de viure circumstàncies desagradables, especialment quan són recurrents, provoca la sensació subjectiva de no poder fer res i bloqueja la resposta fins i tot quan hi ha oportunitats reals de canviar. La teoria de la indefensió apresada té semblances amb la depressió clínica i altres trastorns mentals generats per la percepció d'absència de control sobre el resultat d'una situació. La inhibició davant de situacions doloroses o després d'haver existit violència és freqüent en casos de maltractament infantil i violència de gènere. Sense arribar a aquests extrems, en estudis de casos d'èxit en entorns de vulnerabilitat constatem tant l'aparició de persones resilients, el que interessava a la nostra investigació, com la seva cara oposada: l'actitud de baixar els braços i acceptar una condició de vida injusta com el destí natural contra el qual no es pot lluitar (Longás, Riera, Carrillo, Cussó, Querol i Rodríguez, en premsa).
- 4) **Reducció de l'educabilitat:** L'educabilitat és un concepte definit per Herbart per referir-se al conjunt de disposicions i capacitats que permeten a una persona rebre influències per construir el seu coneixement. El progrés en l'educabilitat està en relació amb les experiències viscudes en tant que l'ésser humà reconeix patrons creats en el transcurs de l'evolució. Així, el sistema de patrons emmagatzemat a la memòria determina els marges de nous camps d'experiència possible. Seguint García-Carrasco (1993), la qualitat i el contingut de les experiències constitueixen un determinant de l'educabilitat possible (dins de les limitacions que pugui determinar el codi genètic) i són determinants en l'orientació del sistema de comportament. Això és el que afirma i comprova la importància dels primers estadis infantils, dins de la unitat familiar, en què fins i tot la proximitat física i el contacte cos a cos es constitueixen com a indicis d'integració. En conseqüència, quan la pobresa material es tradueix en pobresa relacional i en empobriment de les experiències viscudes per la infància, es redueix l'educabilitat o, dit d'una altra manera, es limita el potencial d'aprenentatge d'una persona. D'alguna manera s'aixeca un mur entre l'educand i la influència positiva que poguessin exercir els educadors.

5) Baix capital cultural: autors com Fernández Enguita *et al.* (2010) argumenten sobre la importància del capital cultural de les famílies en l'èxit educatiu. Aquest capital, tot i que no es transmet automàticament de pares a fills, en cap cas es pot transmetre quan no se'n disposa a la família. Si la institució escolar s'organitza entorn a uns sabers dominants, determinades capes de la societat no s'hi reconeixen en ells, tot quedant deslegitimada la seva cultura d'origen mentre s'enfronten a un currículum en bona part aliè (Bernstein, 1977; Giroux, 2004). Per al sistema educatiu, i els seus docents universitaris generalment de classes mitjanes, resulta difícil acostar-se al nivell de personalització i de “descentrament” cultural (o curricular) que seria precís. L'informe coordinat per Flores (2016) mostra de forma contundent la relació pràcticament proporcional entre el nivell formatiu dels progenitors i els resultats escolars de la infància. Un mecanisme subtil, encara que no l'únic, que també explica i construeix aquesta realitat d'exclusió s'associa a les tasques o “deures” escolars. Per Collet i Tort (2011), les diferències de suport que pot oferir l'entorn familiar converteixen les activitats de reforç i consolidació que dicta l'escola en factor de desigualtat educativa per a una part important dels alumnes en situació de pobresa.

6) Baix capital social: és coneguda la influència de l'estigmatització social de la pobresa i com pot portar a processos d'autoexclusió. La densitat i qualitat de la xarxa social personal, que podem definir com a xarxa de protecció o garantia, s'associa tant a les oportunitats com a la construcció d'expectatives. El capital social individual, que no és aliè al capital social comunitari, està a la base de les oportunitats per accedir a experiències educatives i, també, és determinant en la construcció d'expectatives. Com defensa Miller (2016), la connectivitat de les persones amb la seva comunitat hauria de ser un principi fonamental de l'acció socioeducativa i la manera d'induir l'ampliació de la connexió amb un entorn més global. L'absència de lideratge, en aquest sentit, que es dona en entorns de vulnerabilitat, contràriament a la inducció de la “connectivitat social” que de manera gairebé espontània es dona en contextos de major oportunitat, és un poderós mecanisme d'exclusió en la mesura que redueix l'accés a experiències i persones interessants.

Previsiblement, l'acumulació dels factors referits provoca que la infància més vulnerable accedeixi a l'escola en situació d'inferioritat. Al seu torn, també permet explicar en bona part per què l'escola, des dels primers cursos, no arriba a compensar aquests déficits. És freqüent que els docents tinguin sensibilitat i recursos professionals per afavorir la inclusió educativa d'alumnes amb discapacitat o que les escoles disposin d'estratègies per ajudar els alumnes amb dificultats d'aprenentatge. Però és poc habitual que el sistema educatiu i els seus professionals entenguin la “discapacitat social” i arribin a comprendre les dificultats i barreres que comporta la situació de pobresa. Davant de certes respostes desadaptades a l'escola d'alumnes i famílies, no ha d'estranyar que s'acabi per responsabilitzar de la seva incapacitat



L'acumulació dels factors referits provoca que la infància més vulnerable accedeixi a l'escola en situació d'inferioritat

els mateixos subjectes de l'exclusió. Per això, és important implementar programes de suport a les escoles per a la identificació i comprensió d'aquestes situacions per evitar l'estigmatització dels infants i de les seves famílies i, en conseqüència, la seva discriminació en la jornada escolar (Mazzoli i Todd, 2016).

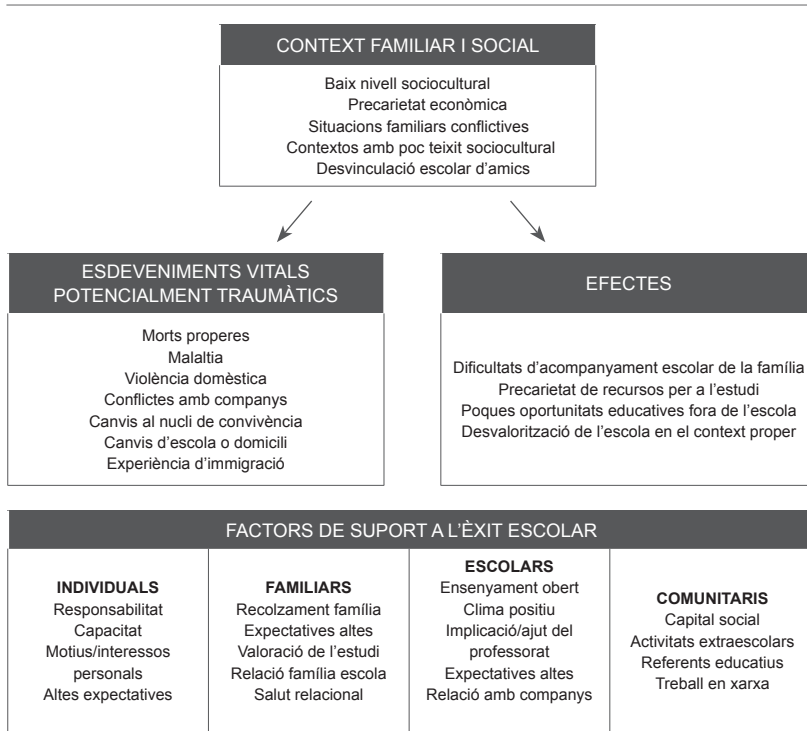
Factors condicionants de l'èxit: arguments per a l'equitat en educació

Davant la temptació de responsabilitzar d'una manera excessiva l'escola de l'èxit o fracàs escolar és convenient analitzar quins factors el condicionen. En una recent investigació centrada en l'èxit escolar d'adolescents en contextos de vulnerabilitat, partint d'una revisió de la literatura científica produïda en els últims deu anys (vuitanta-un textos entre articles amb factor d'impacte i informes públics rellevants), identifiquem factors condicionants en quatre dimensions: individual, familiar, escolar i comunitària. Aquests factors, segons la seva presència o absència i intensitat, faciliten o frenen l'èxit a partir de la seva interacció o idiosincràtica (Longás *et al.*, 2016; Díaz-Gibson, Longás, Ojando, Prats i Riera, en premsa).

S'identifiquen com un poderós motor de l'èxit les altes expectatives personals, que es construeixen socialment mitjançant la influència sobre cada alumne de la família, els docents, els companys i els altres educadors

A la figura 1 es resumeixen les principals dificultats associades amb el fracàs escolar que es deriven de les situacions de pobresa i vulnerabilitat, així com les palanques que permeten superar les condicions d'adversitat o handicap social a partir de l'anàlisi qualitativa de trenta casos d'èxit escolar en contextos de pobresa en diferents territoris de l'Estat espanyol (Longás *et al.*, 2016). Es pot constatar que els factors de suport, agrupats en quatre dimensions, són diversos i de la mateixa manera que es potencien entre si, la seva absència explicaria per què tenir una alta capacitat cognitiva no és una condició infal·libre per tenir una bona trajectòria escolar. Principalment, s'identifiquen com un poderós motor de l'èxit les altes expectatives personals, que es construeixen socialment mitjançant la influència sobre cada alumne de la família, els docents, els companys i els altres educadors. També el fet de tenir una estructura de personalitat responsable i amb capacitat d'autocontrol és un factor molt rellevant, més influent que el de la capacitat intel·lectual.

Figura 1. Factors de suport a l'èxit escolar en contextos socio-econòmics-culturals difícils.



Font: Longás et al. (2016: 121).



De la resta de factors no individuals, essent tots importants, destaca el suport i l'acompanyament personal, ja sigui a nivell familiar, docent o d'educadors socials. Quan es combinen aquests suports es produeix un efecte multiplicador, més que additiu, de manera que la investigació assenyalava que davant de situacions de poca fortalesa a nivell individual i familiar, l'èxit educatiu és possible quan existeixen suports escolars i, gràcies a una mínima xarxa comunitària, s'estableixen vincles positius amb educadors socials, entrenadors esportius, etc. (Riera, Longás, de Querol, Díaz, Carrillo, Cussó, Longás i Rodríguez, 2017).

Finalment, entre els factors de suport a l'èxit escolar també cal assenyalar la bondat dels models pedagògics escolars oberts i flexibles, en els quals resulta fàcil obtenir ajuda del professorat i, en conseqüència, es caracteritzen per la seva capacitat inclusiva i la generació d'un clima positiu a l'aula i els centres educatius.

El caràcter multidimensional del fracàs/èxit escolar, especialment quan està associat a la vulnerabilitat pel fet de viure en situacions de pobresa, interpel·la a l'exercici de la coresponsabilitat educativa. Reconèixer que l'èxit escolar, i l'educatiu, està influït o condicionat per factors individuals, familiars, escolars i comunitaris ens porta a assenyalar la importància de: a) reduir la precarietat, b) educar també els progenitors, c) potenciar la capacitat dels

Davant de situacions de poca fortalesa a nivell individual i familiar, l'èxit educatiu és possible quan existeixen suports escolars i, gràcies a una mínima xarxa comunitària, s'estableixen vincles positius

centres educatius -els seus docents- per organitzar un ensenyament obert i personalitzat, i d) disposar d'un teixit social sòlid i capaç d'oferir experiències educatives valuoses per a la infància i l'adolescència.

Conclusions: l'exigibilitat del dret a l'educació

La pobresa construeix una frontera "invisible" que separa l'èxit i el fracàs escolar, la inclusió i l'exclusió

Atesos els mecanismes que hem presentat anteriorment, podem afirmar que la pobresa construeix una frontera "invisible" que separa l'èxit i el fracàs escolar, la inclusió i l'exclusió. En conseqüència, pensem que parlar de l'exigibilitat del dret a l'educació no es pot dissociar de la lluita contra la pobresa infantil. D'acord amb Piaget, "parlar d'un dret a l'educació és abans de res constatar el paper indispensable dels factors socials en la formació de l'individu" (Piaget, 2011, p. 11). Per això, matisant el significat del dret a l'educació, afirmem que l'educabilitat de les persones adquireix la categoria d'exigència individual irrenunciable i ha de reivindicar-se com a dret personal en tant que individu i com a integrant d'un grup social. El dret a l'educació intel·lectual i moral implica alguna cosa més que un dret a adquirir uns coneixements. Suposa reconèixer que la persona no pot assolir la seva formació, fins i tot la més essencial, sense una aportació exterior que exigeix un entorn social educatiu. "El dret a l'educació no és ni més ni menys que el dret de l'individu a desenvolupar-se normalment en funció de les possibilitats de què disposa i l'obligació de la societat de transformar aquestes possibilitats en realitzacions efectives i útils" (Piaget, 2011, p. 19).

La realitat que denuncien les dades possiblement sigui el resultat d'aplicar o bé polítiques de base excessivament assistencial o excessivament centrades en el curt termini. Un altre factor que no permet realitzar polítiques a llarg termini i que afecta particularment l'Estat espanyol són les diferents lleis d'educació que s'han succeït en el període democràtic coincidint amb els canvis de govern, cosa que no permet una avaluació clara, constant i holística de l'èxit educatiu a llarg termini (López-Vicente, Cussó, Rodríguez i Riera, 2016).

Sembla com si estiguéssim instal·lats en una dinàmica perversa, on la transmissió intergeneracional de la pobresa es perpetua per la transmissió intergeneracional del fracàs educatiu, mantenint cíclicament bosses poblacionals de noves generacions de joves ben a prop de l'exclusió. Joves sense els estímuls i suports necessaris per a la seva construcció personal i social, projectada cap a un futur d'esperança.

Però la demolició del mur invisible que reclamem no es pot plantejar exclusivament des de l'exigència de canvi del sistema educatiu. La construcció d'un nou futur per a prop del 30% de la infància del nostre país requereix redefinir les polítiques públiques i els programes d'acció social i educativa

d'una manera més integral i sistèmica. Les evidències científiques mostren cada vegada amb més claredat que l'estratègia per promoure l'èxit escolar primerenc i sostingut, a més de seguir repensant l'escola, requereix de suport a la família i al mateix entramat comunitari. No hauria de ser casualitat el fet d'interpel·lar tant a la sistematicitat com a la necessitat d'incorporar en el bagatge professional dels educadors –docents i educadors socials– la importància d'aquestes troballes de la recerca. És precís al nivell del disseny de les polítiques i programes, també en el de l'acció socioeducativa, repensar què s'està fent a favor de l'èxit. Ha arribat l'hora d'impulsar accions de caràcter universalista, no pal·liatives, centrades en la inclusió, orientades de forma sistèmica i preventiva, capaces d'apostar pel desenvolupament integral abans que per l'abordatge exclusiu del rendiment escolar. Que un dels drets fonamentals de l'home s'expressi en forma de dret a l'educació o dret a la igualtat d'oportunitats davant l'educació, és com reclamar oportunitats d'experiència (García-Carrasco, 1993).



En la nostra línia argumental que busca alternatives al cercle viciós pobresa-fracàs escolar, hauríem de substituir el discurs de les polítiques d'equitat referides a la igualtat d'oportunitats d'accés a l'escola per una narrativa més d'acord amb la realitat i les aspiracions de garantia de drets. Primer: les condicions d'accés a l'educació són d'iniquitat. Segon: la igualtat d'oportunitats no resol ni compensa les desigualtats d'accés. Tercer: caldria pensar polítiques de compensació i fins i tot d'acceleració o discriminació positiva d'entrada al sistema educatiu per reduir les desigualtats. Quart: l'equitat s'hauria de proposar i mesurar al final de les trajectòries, és a dir, l'equitat hauria de ser un concepte que fes referència només als resultats del sistema.

Igualtat no és sinònim d'equitat. En una realitat diversa i complexa, la igualtat no és necessàriament el més just. L'equitat es refereix, principalment, al fet que tota la infància aconsegueixi una bona educació (dret a l'educació) i no al fet que tota la infància tingui el dret (i l'obligació) d'anar a l'escola.

Jordi Longás Mayayo

Grup de Recerca en Pedagogia, Societat i Innovació amb suport TIC

Grup de Recerca PSITIC

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport

Blanquerna - Universitat Ramon Llull

jordilm@blanquerna.url.edu

Irene Cussó i Parcerisas

Grup de Recerca en Pedagogia, Societat i Innovació amb suport TIC

Grup de Recerca PSITIC

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport

Blanquerna - Universitat Ramon Llull

irenepc2@blanquerna.url.edu

Bibliografia

- Albaigés, B.; Pedró, F.** (dirs.). (2017). *Estat de l'Educació a Catalunya. Anuari 2016. Presentació*. Recuperat el 14 de desembre de 2017 en http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Presentacio_estatededucacio_141217_11.pdf
- Bernardi, F.; Cebolla, H.** (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22.
- Bernstein, B.** (1977). *Class, Codes and control. Vol. 3 Towards a theory of educational transmission* (2a edició). Londres: Routhledge y Kegan Paul.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C.** (1977). *La Reproducción*. Barcelona: Taia.
- Bureau International Catholique de l'Enfance (BICE); Comissió de la Infància de Justícia i Pau.** (2008). *20 anys de Convenció: La infància al món. 2009 Vintè aniversari de la Convenció sobre els Drets de l'Infant*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Direcció de Serveis de Drets Civils. Recuperat el 15 de desembre de 2017 en <http://w3.bcn.es/fitxers/dretscivils/annexe16.20anysdelaconvenci.685.pdf>
- Calero, J.; Choi, A; Waisgrais, S.** (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006, *Revista de Educación*, número extraordinari, 225-256.
- Centro de Investigaciones de UNICEF.** (2017). *Construir el futuro: los niños y los Objetivos del Desarrollo Sostenible en los países ricos. Report Card n° 14 de Innocenti*. Florència: Centre d'Investigacions d'UNICEF.
- Collet, J.; Tort, A.** (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col·lecció Informes Breus Educació, 35.
- Cussó Parcerisas, I.; Carrillo Álvarez, E.; Riera Romaní, J.** (2018). What is the Minimum Budget for an Adequate Social Participation in Spain? An Estimate Through the Reference Budgets Approach, *Child Indicators Research*, 11(1), 263-290.
- Cussó Parcerisas, I.; Longás Mayayo, J.; Riera Romaní, J.** (coords) (2017). *Mapeo de la situación y atención social de la infancia y el Programa CaixaProinfancia en once territorios del estado español, 2012-2013*. Recuperat el 15 de desembre de 2017 en <http://www.recercat.cat/handle/2072/301890>
- Díaz-Gibson, J.; Longás, J.; Ojando, E.; Prats, M. A.; Riera, J.** (en premsa). Tejiendo los hilos del éxito educativo. Hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes, *RELIEVE*.
- Enguita, M. F.; Mena, L.; Riviere, J.** (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social "la Caixa". Colección Estudios Sociales, 29.

Espanya. Constitució Espanyola de 29 de desembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 311. Última modificació: 27 de setembre de 2011. Recuperat el 20 de gener de 2017 en <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

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

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

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

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

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

García Herrero, G.; Ramírez Navarro, J. M. (2012). *Índice DEC. Índice de Desarrollo de los Servicios Sociales. 2012*. Madrid: Asociación Estatal de Directores y Gerentes en Servicios Sociales. Recuperat el 16 d'octubre de 2014 en http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/5/1137_Indice_de_Desarrollo_de_los_Servicios_Sociales_2012.pdf

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

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

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

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

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

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

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



- INE. Instituto Nacional de Estadística** (2017). *Tasa de paro por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad. Encuesta de Población Activa. Resultados nacionales, 3r trimestre 2017, publicados 26 de octubre de 2017.* Madrid: INE. Recuperat el 15 de desembre de 2017 en www.ine.es
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona** (2017). *Oportunitats educatives a Barcelona: l'educació de la infància i l'adolescència a la ciutat.* Barcelona: Institut Infància i Adolescència de Barcelona.
- Longás, J.; Cussó, I.; Querol de, R.; Riera, J.** (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 15(28), 107-127.
- Longás, J.; Riera, J. (coords.); Carrillo, E.; Cussó, I., Querol de, R.; Rodríguez, E.** (en premsa). *10 historias de éxito educativo para una pedagogía de la esperanza.* Barcelona: Graó.
- Longás, J.; Riera, J.; Civís, M.** (2016). Asesoramiento al programa Caixa-Proinfancia: evaluación del cambio hacia un modelo de acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 85-98.
- López-Vicente, P.; Cussó-Parcerisas, I.; Rodríguez-García, E; Riera-Romani, J.** (2016). Hacia una nueva propuesta de evaluación del éxito educativo, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 14(2), 97-114.
- Mazzoli Smith, L.; Todd, L.** (2016). *Poverty Proofing the School Day: Evaluation and Development Report.* Newcastle: Research Centre for Learning and Teaching, University of Newcastle.
- MECD. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.** (2013). *PISA 2012: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Volumen 1: Resultados y Contexto.* OCDE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MECD. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.** (2017). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2017.* Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa Subdirección General de Estadística y Estudios.
- Miller, P.** (2016). Liderazgo de intermediación en entornos complejos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 17-24.
- Mullainathan, S.; Shafir, E.** (2014). *Scarcity. The true cost of not having enough.* London: Pinguin Books.
- OCDE.** (2014) ¿Tienen más probabilidades de repetir curso los estudiantes más desfavorecidos?, *PISA in Focus*, 43, setembre 2014. Recuperat el 15 de desembre de 2017 en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n43-esp--v3.pdf?documentId=0901e72b81b30574>
- OCDE.** (2016). *PISA 2015. Resultados clave.* Recuperat 14 de novembre de 2017 en <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Piaget, J.** (1981). *A dónde va la educación.* Barcelona: Teide.
- Requena, M.** (2016). El ascensor social. ¿Hasta qué punto una mejor educación garantiza una mejor posición social?, *Dossier 01: La educación como ascensor social*, septiembre 2016, 19-18, Observatori Social de la Caixa. Recuperat el 15 de desembre de 2017 en

https://observatoriosociallacaixa.org/documents/22890/78996/DOSSIER_CAST_8ST.pdf/e3e551a0-e04c-4cf7-ab51-a972fc0a88dc

Riera, J.; Longás, J.; Querol de, R.; Díaz, J.; Carrillo, E.; Cussó, I.; Longás, E.; Rodríguez, E. (2017). *Trayectorias de éxito escolar en entornos de pobreza relativa: estudio de casos múltiples. Informe de investigación proyecto I+D+I* (referència EDU2012-39497-C04-01). Recuperat el 15 de desembre de 2017 en <http://www.recercat.cat/handle/2072/282452>

Ruiz, M. A.; Sancho, M. A.; De Esteban, M. (2017). *Indicadores comentados sobre el estado del Sistema Educativo 2017*. Madrid: Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.

Sarasa, S.; Porcel, S.; Navarro-Varas, L.; Thiers, J. (2015). Desindustrialización y crisis en la Barcelona postolímpica: ¿hacia una ciudad dual?, *IERMB Working Paper in Sociology*, 15(2), 1-43. Cerdanyola del Vallès: Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona. Recuperat el 15 de desembre de 2017 en <https://iermb.uab.cat/es/iermb/workinpapers/desindustrializacion-y-crisis-en-la-barcelona-postolimpica-hacia-una-ciudad-dual-w-p-in-sociology-15-02-2>

Save the Children (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje nadie atrás*. Recuperat el 15 de desembre de 2017 en <https://www.savethechildren.es/publicaciones/necesita-mejorar>

Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 3 ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?, *Investigación y Prospectiva en Educación. Documentos de Trabajo*, 15. París: UNESCO. Recuperat el 15 de desembre en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126s.pdf>

Seligman, M. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H. Freeman.

UNICEF y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2017). *Bienestar Material. Riesgo de Pobreza o Exclusión Social (AROPE). Población menor de 18 años en riesgo de pobreza o exclusión social por Comunidades Autónomas*. Recuperat el 8 de desembre de 2017 en <http://www.infanciaendatos.es/>

Unión Europea (2011). *Derechos de los menores, tal como los ven ellos*. Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea.

United Nations General Assembly (1989). *Convention on the Rights of the Child, 20 November 1989*. Recuperat el 15 de desembre de 2017 en <http://www.un.org/documents/ga/res/44/a44r025.htm>.



- 1 Recerca subvencionada pel Ministerio de Economía y Competitividad. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación. Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no orientada. Convocatòria 2012. Número de referència del projecte: EDU2012-39497-C04-01.
- 2 L'indicador recull que la població en risc de pobresa o exclusió social és aquella que pateix alguna de les següents situacions: tenir una renda personal equivalent inferior al 60% de la mitjana de la distribució de la renda (pobresa relativa o monetària); estar en situació de mancances materials greus (els falta com a mínim 4 ítems d'una llista de 9) o viure en llars amb baixa intensitat d'ocupació (llars on els membres en edat de treballar van realitzar

aquesta activitat en un 20% menys respecte del seu potencial de treball per l'any de referència; González-Bueno, Bello i Arias, 2012).

- 3 Per obtenir la taxa bruta de no graduació, és a dir, de no acabament amb èxit d'aquesta etapa educativa hem restat del total de població (100%) la taxa bruta de graduació en aquesta mateixa etapa. La taxa bruta de graduació a l'ESO és la relació entre l'alumnat que acaba amb èxit aquesta etapa educativa, independentment de la seva edat, i el total de la població de "l'edat teòrica" de començament de l'últim curs (15 anys) segons l'informe del Sistema Estatal d'Indicadors de l'Educació (MECD, 2017: 88). Per exemple, 77,6% és la mitjana espanyola de la taxa bruta de graduació a l'ESO en el curs 2014-15. Aleshores, la mitjana de no graduació és del 22,4%.
-