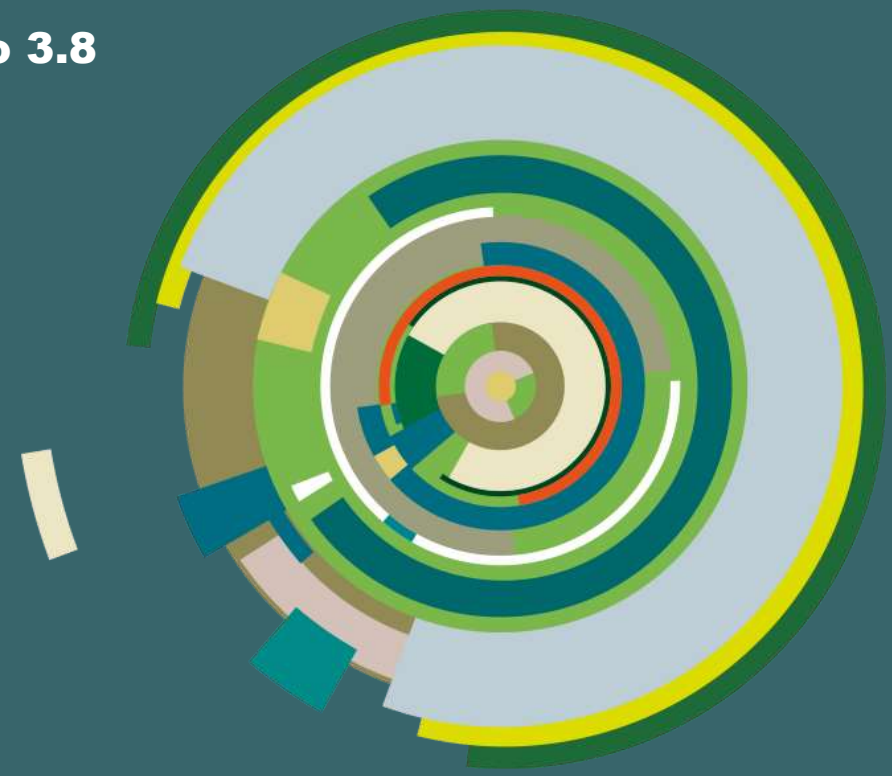
Documento de trabajo 3.8



La educación y la desigualdad de oportunidades educativas en tiempo de crisis

Jose Saturnino Martínez García

Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de la Laguna

Este capítulo ha sido elaborado en el contexto de la red INCASI, un proyecto europeo financiado por el programa de investigación e innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea bajo Marie Skłodowska-Curie GA No 691004 y coordinado por Dr. Pedro López-Roldán. El capítulo solo refleja el punto de vista del autor y la Agencia no es responsable por cualquier uso que pueda hacerse de la información que contenga.

Fundación Foessa
Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada

SUMARIO

Introducción
1. Explicar la desigualdad de oportunidades educativas
2. Los efectos primarios durante la crisis
3. Los costes de la educación
4. A más crisis, más demanda de educación
5. La crisis y la desigualdad de oportunidades educativas
6. La política educativa en el último ciclo económico
7. Conclusiones
8. Anexos
9. Referencias Bibliográficas

Introducción

La crisis económica ha afectado intensamente tanto a la economía de las familias como a la inversión pública en educación. A pesar de eso, los principales indicadores educativos permaneces constantes (las competencias) o mejoran (tasas netas de escolarización en todos los niveles educativos, disminución de la repetición de curso). Para explicar esta aparente contradicción necesitamos recurrir a la sociología de la educación y a la economía, y tener en cuenta que el aumento del paro ha abaratado los costes de oportunidad de estudiar. En las siguientes páginas repasaremos esta teoría, para luego mostrar los principales indicadores de éxito educativo y de inversión en educación. Finalizaremos con datos sobre cómo la crisis ha afectado a la desigualdad de oportunidades educativas ante el fracaso escolar y el acceso a la universidad.

1. Explicar la desigualdad de oportunidades educativas

Para entender mejor qué ha pasado en la desigualdad de oportunidades educativas (DOE) durante la crisis, necesitamos recurrir a la sociología y a la economía. Desde la sociología, Boudon establece tres mecanismos y un desajuste para explicar la desigualdad de oportunidades educativas. Por un lado, los efectos primarios, es decir, todo aquello que tiene que ver con el éxito educativo, pero no con la escuela, por lo que produce sus efectos antes de entrar en el sistema educativo. Aquí pueden estar tanto elementos de tipo individual, como características personales relacionadas con el éxito educativo (como inteligencia), así como factores sociales, ampliamente estudiados en sociología, como el capital cultural de la familia. Por otro lado, están los efectos secundarios: cuando se acaba un nivel educativo, debemos decidir si seguir estudiando o no. En este punto, Boudon considera que lo más relevante es el análisis de costes y

beneficios asociados a estudiar, como costes directos, indirectos, y lo que más nos interesa para entender los efectos de la crisis sobre la demanda de educación: los costes de oportunidad, es decir, aquellos beneficios que dejan de ingresarse por dedicarse a estudiar. Básicamente, son el resultado de una ponderación de la probabilidad de encontrar empleo por el salario esperado.

Dada la naturaleza económica de los efectos secundarios, la teoría económica nos puede ayudar a entenderlos mejor. En un contexto de crisis como la que hemos vivido, la demanda de educación se ve afectada por dos factores. Por un lado, el efecto renta: las familias son más pobres, por lo que disponen de menos recursos para invertir en educación. Por otro lado, el efecto sustitución: al aumentar el paro, el empleo es sustituido por el estudio, debido a que bajan los costes de oportunidad de estudiar. A estos dos efectos, debemos añadir el "efecto tijera": la disminución de la inversión pública en educación puede llevar a que al deterioro del servicio educativo, y por tanto, a aumentar la dificultad para finalizar un nivel de estudios, o la calidad de la enseñanza recibida.

A estas cuestiones económicas, Boudon añade una que podemos conectar con un mecanismo psicológico: la aversión a la pérdida. Dado un nivel de bienestar, cantidades iguales de bienestar no se valoran subjetivamente igual si suponen una pérdida o una ganancia de bienestar. Por ejemplo, una subida salarial de 100 euros no se valora con la misma intensidad (positiva) que una disminución de la misma magnitud (se valorará con más intensidad (negativa)). Desde el punto de vista de las oportunidades educativas, esto deriva en lo que Boudon llama "efecto techo" y "efecto suelo". El efecto techo se refiere a que las familias de clases medias y altas corren el riesgo de que sus hijos desciendan de posición social, por lo que harán todo lo posible para mantener o mejorar su posición social. Sin embargo, el efecto suelo se produce en las clases populares, pues si sus hijos no estudian, no bajan de posición social, sino que mantienen la posición social de la familia. Desde este punto de vista, la presión para el éxito educativo por parte de las familias es mayor en las de clases medias y altas que en las populares. Aquí podemos tener en cuenta el desajuste entre educación y trabajo. Dado que la oferta educativa no va acompasada con los puestos de trabajo vacantes, hay "colas" para ocupar los puestos buenos, y lo que hacen las familias de clases medias y altas es buscar diversas estrategias para adelantar en esas "colas", como la adquisición de conocimientos y destrezas que están fuera del currículum oficial, o simplemente emplear su capital social (es decir, las redes de familiares, amigos y conocidos para encontrar los buenos puestos de trabajo para sus hijos).

Con este marco teórico podemos pasar a entender mejor lo que ha pasado durante la crisis: los efectos primarios no han variado (el nivel de competencias ha permanecido constante), los efectos secundarios han llevado al aumento de la demanda de educación, con cierta influencia en el aumento de la desigualdad de oportunidades, y el "efecto tijera" ha frenado el aumento de la demanda de educación, pero de forma débil.

La aproximación la hacemos a través de dos familias de indicadores educativos: de competencias y de titulación. Los de competencias reflejan mejor los efectos primarios, mientras que los de titulación son una mejor aproximación a los efectos secundarios, especialmente cuanto más alto sea el título. Para los efectos primarios tomaremos las competencias, tal y como se miden en PISA. En tanto que en PISA se miden capacidades poco vinculadas al currículum, recogen en mejor medida factores importantes para el éxito educativo que no se aprenden en la escuela, motivo por el cual no es aconsejable tomar estas pruebas para evaluar las escuelas (Carabaña 2015). Una prueba de esta distancia entre currículum Por ejemplo, en Cataluña el alumnado en la escuela pública estudia en catalán, pero eso no hace que sea menos competente en el uso del castellano que en el resto de España (Instituto de Evaluación 2011). Por el contrario, en el País Vasco, a pesar de sus buenos resultados en la titulación que logra el alumnado y a un presupuesto por estudiante que casi duplica la media española, obtiene malos resultados en PISA, posiblemente porque la prueba se pasa en un euskara más próximo al lenguaje coloquial, mientras que el que se maneja en la escuela es más académico (Gortázar 2018).

En cuanto a la titulación, refleja varias dimensiones, por los que su interpretación puede ser más compleja. En la titulación se evalúan las competencias genéricas, la adquisición del currículum, la adaptación del alunado a la cultura escolar (disciplina, cooperación con el profesorado, etc.), los criterios de evaluación del profesorado, en los que hay indicios de que varían considerablemente por comunidad autónoma (Carabaña 2004) como por centro educativo (Tarabini, Curran y Fontdevila 2015). Además, según las tesis de Boudon, cuando más bajo es el nivel educativo más se recogen los efectos primarios, pues la influencia de la familia está más presente, al llevar los estudiantes menos años en el sistema educativo.. Además, en cada nivel educativo se produce una selección académica, por lo que quienes titulan en ese nivel han mostrado su mayor capacidad educativa y de adaptación a la cultura escolar; así, en cada nivel educativo superado, la distribución de estudiantes es más homogénea en los atributos relevantes para el éxito educativo, y menos dependiente del origen social.

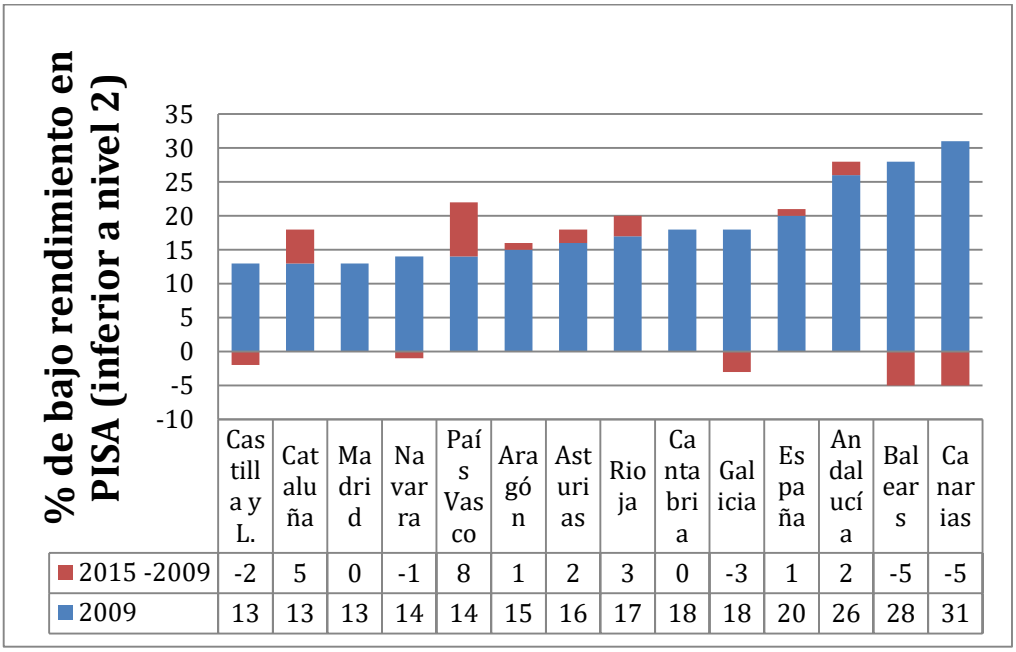
2. Los efectos primarios durante la crisis

Como indicador de los efectos primarios, podemos tomar las competencias educativas, tal y como se miden en pruebas como PISA o PILS/TIMSS. El motivo está en que como ya señalamos en el apartado anterior, Carabaña (2015), las competencias tal y como se miden en este tipo de estudios están lo suficientemente apartadas de los contenidos curriculares impartidos en las aulas, y se pueden adquirir de formas tan genéricas que bien podrían deberse a otros procesos.

El alumnado con 15 años en 2009 todavía no se había visto afectado por los recortes, mientras que de 2015 pasó cinco de nueve años de escolarización en el sistema afectado por las políticas de austeridad. En el Gráfico 1 podemos ver las variaciones en

el alumnado de bajo rendimiento, con datos para aquellas Comunidades Autónomas (CCAA) donde es posible la comparación temporal. En líneas generales, se aprecia estabilidad, teniendo en cuenta que un margen de ±2% está dentro del margen de error estadístico y de medición. Hay CCAA con mejorías, como ambos archipiélagos (para el caso de Canarias hay evidencia de que la mejoría no se debe a cambios en la composición de la población (Hernández Carrillo 2018)), y otras con empeoramiento, con la mención especial que merece el País Vasco, por ser la autonomía que, con diferencia, dedica más inversión pública por estudiante, y cuyos resultados, tras este empeoramiento, en promedio son estadísticamente similares a los de Canarias, Andalucía o Extremadura (Luna, Damborenea y Ugarriza 2017). Gortázar (2018), tras analizar detenidamente la información disponible, concluye que la situación del País Vasco se explica por tres factores: aumento de la repetición, con una bajada asociada al rendimiento educativo, los castellanoparlantes en el hogar han contestado a los cuestionarios en euskara en mayor medida que en ediciones anteriores, y puede que el lenguaje empleado en PISA sea diferente de aquel al que están acostumbrados en las actividades escolares, y a un empeoramiento del clima escolar. La estabilidad de los datos en PISA durante la crisis se podría achacar a que solo ha afectado a una parte del proceso educativo.

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en PISA en 2009 (azul) y su diferencia en 2015 (rojo)



	Castilla y L.	Cataluña	Madrid	Navarra	País Vasco	Aragón	Asturias	Rioja	Cantabria	Galicia	España	Andalucía	Baleares	Canarias
2015 -2009	-2	5	0	-1	8	1	2	3	0	-3	1	2	-5	-5
2009	13	13	13	14	14	15	16	17	18	18	20	26	28	31

Fuente: Elaboración propia de microdatos PISA 2009 y PISA 2015.

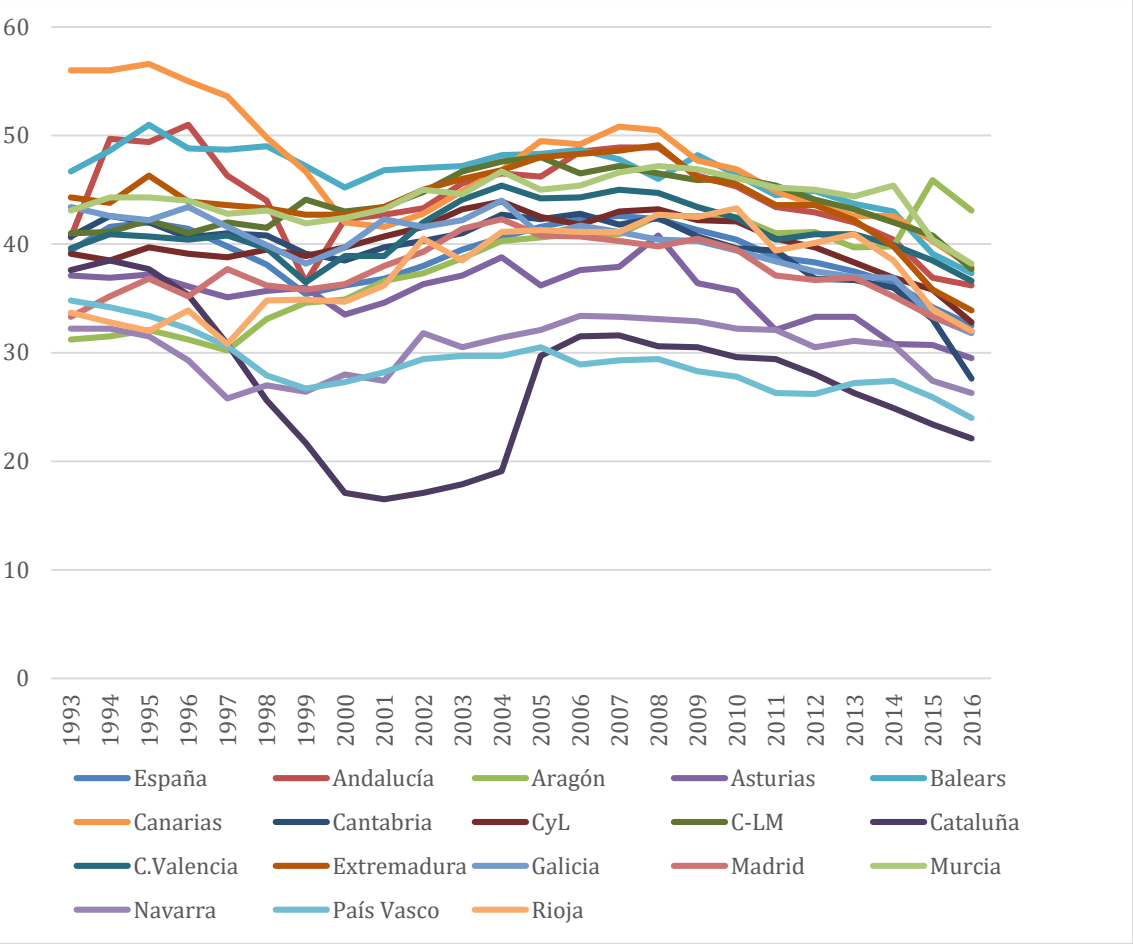
Sin embargo, observamos mejoras de rendimiento estadísticamente significativas en competencia lectora en el alumnado de cuarto de Primaria entre 2011 y 2016 (513 a 528), según el estudio PIRLS (Mullis, Martin y Foy 2017), cuando los resultados entre

2006 y 2011, en un contexto de mejoría de la inversión educativa, permanecieron estables. Por tanto, podemos concluir que, a pesar de los recortes en inversión educativa, las competencias básicas no se han visto deterioradas. Esto lleva a dejar en suspenso el sentido común que relaciona de forma mecánica inversión en educación y competencias. Por un lado, desde hace años, los informes PISA advierten de que pasado cierto umbral de inversión por estudiante, que España ya ha sobrepasado, más dinero no es necesariamente más competencias. Esto no quiere decir que el dinero no sea importante, sino que cada vez pasa a ser más importante saber cómo gastarlo. Es más, mientras subió la inversión en educación, no mejoraron los resultados, lo cual apunta a que ese aumento de financiación fue poco eficaz.

Por otro, como ya señalamos, las competencias no se aprenden solo en la escuela, por lo que un deterioro de ésta puede quedar compensado por otros factores, como el ambiente cultural familiar y social. Además, como vimos, los recortes, si bien muy intensos, nos dejan en niveles similares a los de hace una década, cuando la situación en sí misma era mejorable, pero no dramática. Y por último, como veremos, hay varias fuerzas de signo contrario, por lo que podría empeorar la educación por unos motivos, podría quedar compensado por otros.

Otra forma aproximada de medir los efectos primarios es la repetición de curso, pues sucede antes de finalizar el periodo obligatorio. La repetición, además de las competencias, incluye factores curriculares, actitudinales y comportamentales que el profesorado tiene en cuenta a la hora de evaluar. Por tanto, es un suceso mucho más escolar que las competencias que evalúa PISA. Prueba de ello es que si bien en competencias podemos asegurar a grandes rasgos que España permanece estable desde el año 2000, sin embargo en repetición de curso observamos cambios a partir de la crisis, con la tendencia clara a la disminución en todas las CCAA. O bien el alumnado se aplica más, o bien el profesorado ha rebajado los criterios para pasar de curso, o ambas cosas, pues no disponemos de información adicional. Lo que sí podemos saber a partir de PISA es que esta reducción no está siendo al mismo ritmo en todas las clases sociales. España es uno de los países que participa en este proyecto donde más ha crecido y es más alta la desigualdad de oportunidades de repetir curso, a igualdad de nivel de competencias (OCDE 2016)?. Este desajuste en la evolución entre competencias y repetición y su perjuicio para las clases sociales más desfavorecidas necesita de una investigación detallada que está fuera de las posibilidades de este estudio. Como hipótesis podríamos establecer que hay más presión contra la repetición en las clases medias y altas, que además, al enviar a sus hijos en mayor medida a centros privados y concertados tienen más facilidad para presionar a los claustros, en un contexto de descenso de volumen de niños (por las bajas tasas de natalidad). Esta evolución es similar a la que ocurre a los 10 años de edad, por lo que no cabe atribuir la disminución a una mera estrategia del alumnado en previsión del alto nivel de paro juvenil que van a afrontar.

Gráfico 2. Tasa de repetición de curso, acumulada, a los 15 años, por comunidades autónomas (cursos 1992/1993 a 2015/2016)

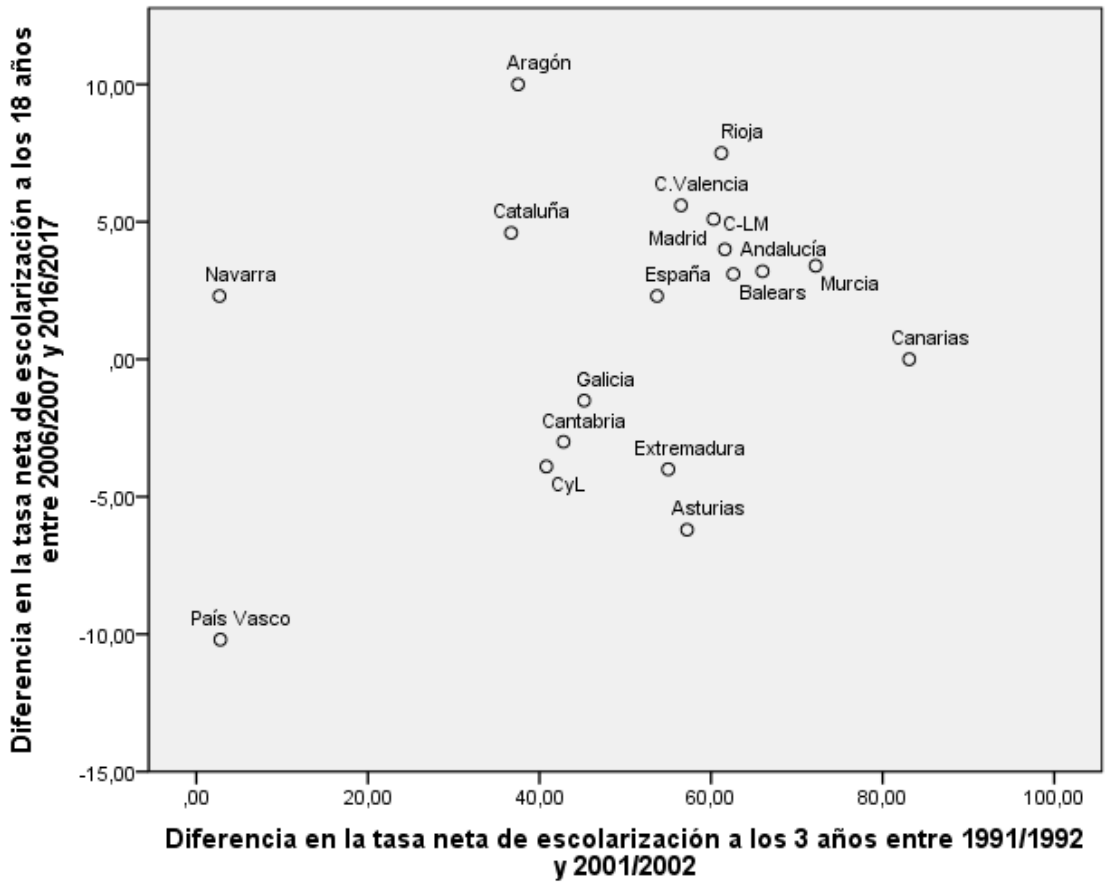


Fuente: Ministerio de Educación (elaborado a partir de las tasas de idoneidad).

La educación infantil puede verse como una herramienta especialmente relevante para incidir sobre los efectos primarios, debido a que cuanto antes esté expuesto el niño al ambiente escolar, antes se podrán nivelar las diferencias de capital cultural y de otras características entre familias de procedencia. Puede afirmarse que la educación infantil ha alcanzado un amplio consenso en la comunidad investigadora como una medida positiva tanto desde el punto de vista de la eficiencia como de la igualdad, pues es el ciclo con más rentabilidad de la inversión privada y pública, así como las intervenciones tempranas son las que más contribuyen a disminuir la desigualdad (Cebolla-Boado, Radl y Salazar 2014, Elango, García, Heckman et al. 2016). Ante la gran variedad de programas de educación infantil existentes en diversos países, se destaca que lo importante no es solo la escolarización, sino la calidad de esa escolarización, con personal cualificado y con interacciones de calidad con los niños (Waldfogel 2016), y en qué medida es capaz de mejorar la atención de las propias familias. Estimaciones para España muestran los progresos en competencias realizados gracias a la expansión de

la escolarización infantil vivida desde los noventa (Felfe, Nollenberger y Rodríguez-Planas 2015). Pero la contundencia de tanta evidencia favorable a nivel micro, nos deja con un interrogante a nivel macro. Si tan intensa ha sido la expansión de la educación infantil y tan positivos son sus resultados, ¿por qué los datos agregados para el conjunto de España no muestran esa mejoría? Ya vimos que los datos en PISA permanecen estables. Pero por otro lado, los datos en titulación, que veremos con más detalle en el siguiente apartado, tampoco muestran una relación entre expansión de la educación infantil y la esperable mejoría en la escolarización neta unos quince años después, cuando esos menores son jóvenes adultos (véase Gráfico 3). Cierto que los datos agregados de PISA y de escolarización neta no son evidencia suficiente como para impugnar tanto resultado a favor de la educación infantil. Pero sí exige un estudio más detallado de los que hay disponibles de cómo los resultados micro resaltados por tantos estudios llevan a resultados macro contradictorios con lo esperable. Podría deberse a que la calidad de la educación infantil no mejora la atención familiar, a que en los estudios micro haya factores que no están siendo adecuadamente controlados, a la importancia de los programas de apoyo social más allá de la escuela, o a que la escolarización infantil sí es relevante, pero queda contrarrestada por otros factores, de forma tal que se neutralizan. Cualquiera de estas posibles explicaciones necesitaría de una investigación más detallada que busque el enlace ausente entro lo mico y lo macro.

Gráfico 3. Diferencias de tasas netas de escolarización a los tres años (01/02 - 91/92) y a los dieciocho (16/17 – 06/07)



r=0,038

Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación, varios años.

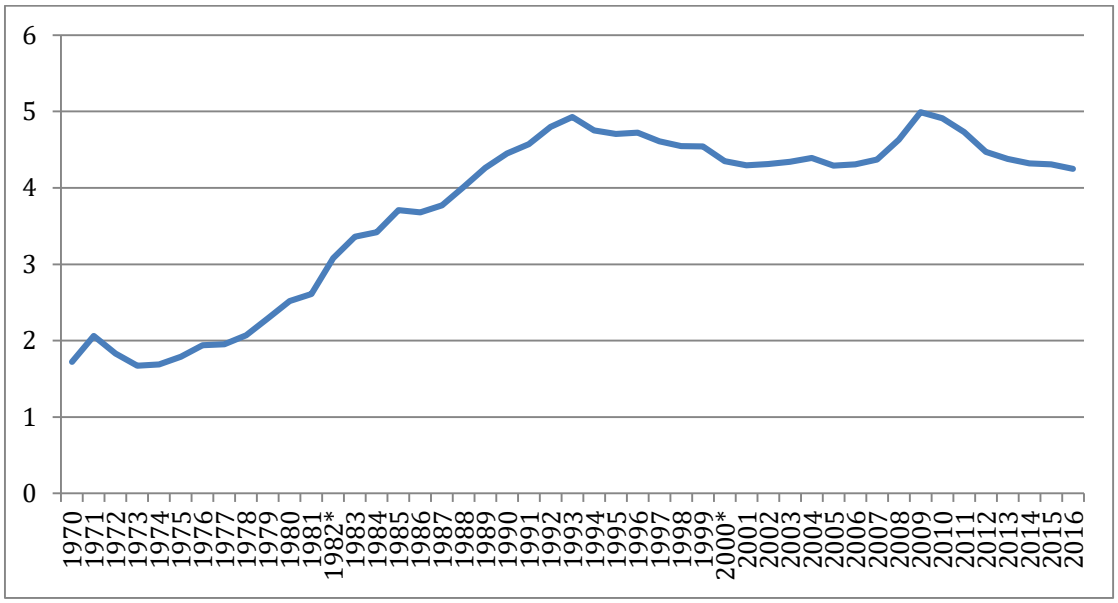
3. Los costes de la educación

Los efectos secundarios tienen que ver con decisiones individuales fundamentadas en los costes y beneficios económicos. En el sistema educativo español es posible acceder a la educación gratuita desde segundo ciclo de educación infantil hasta la educación superior, con algunas excepciones. Por un lado, las ramas ofertadas de estudio muy demandadas en los niveles post-obligatorios. Por otro, el acceso a la universidad, que la gratuidad solo es para quienes no pasen ciertos umbrales de renta y rendimiento académico. En este apartado nos centraremos en los costes públicos y privados de la educación durante la crisis.

Los recortes en inversión pública en educación se produjeron en la segunda fase de la crisis, cuando la Unión Europea presionó al Gobierno de España para que ajustase el déficit público (Oliver Alonso 2017, Sebastián 2015). En ese año, 2010, se llegó al

máximo histórico de esfuerzo presupuestario dedicado a la inversión en Educación, tras lo cual hemos vuelto a niveles de finales de los ochenta o mediados de los noventa (Gráfico 4).

Gráfico 4. Porcentaje de inversión púbica en Educación sobre el PIB

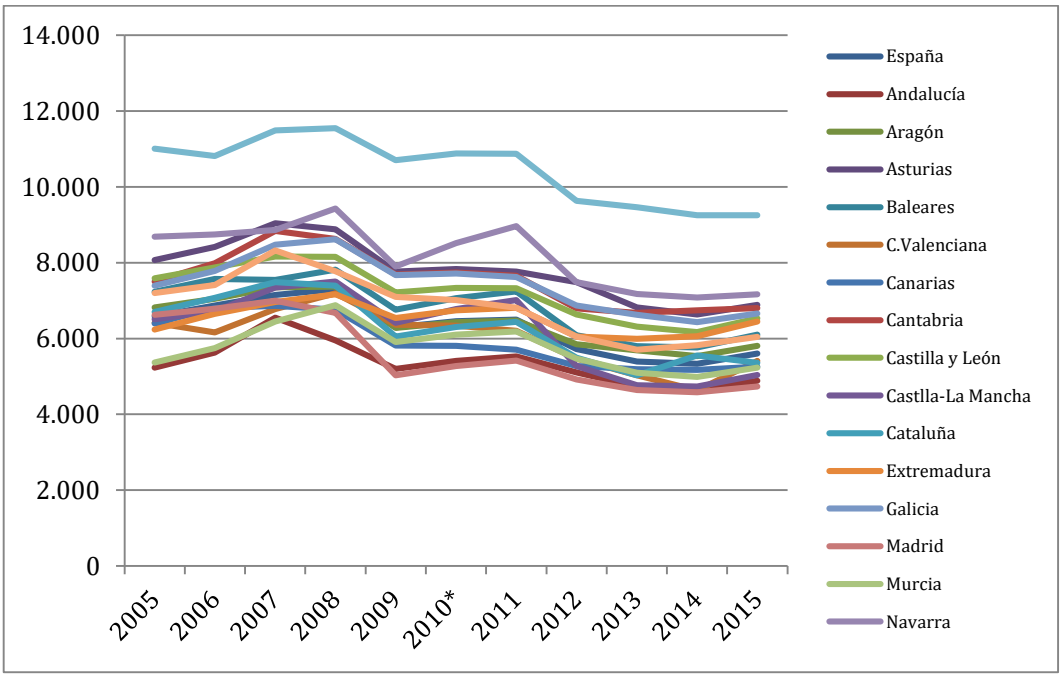


Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación, varios años. (*) Cambios de metodología.

La inversión pública en educación como porcentaje del PIB se emplea mucho como indicador de las políticas educativas, sin prestar la suficiente atención a dos cuestiones. Por un lado, depende del valor del PIB, y por otro, hay que tener en cuenta el número de estudiantes entre los que se debe distribuir. Por ello, la insistencia en fijar un porcentaje del PIB como garante de las políticas educativas puede acarrear efectos no queridos y perjudiciales. Por ejemplo, la disminución del 10% del PIB que experimentó la economía española en la Gran Recesión tendría que haber supuesto un recorte automático de la cantidad de dinero dedicada a educación, también en un 10%. Y por otro, en un contexto con las oscilaciones demográficas como las experimentadas en España en la última década, supone injusticias intergeneracionales. Por un lado, con respecto a los jóvenes, pues nacer en una cohorte con muchos más jóvenes que otra implica menos dinero por estudiante. Por otro, con respecto al resto de grupos demográficos, especialmente en los más mayores, pues la tendencia es a la disminución de menores y al incremento de mayores en los próximos años. Si dedicamos la misma cantidad de dinero a un grupo demográfico menguante, como son los menores, no podemos atender adecuadamente al grupo creciente, los mayores de sesenta y cinco años. Es cierto que no es un juego de suma cero, pues la tarta (el presupuesto público), se puede hacer mayor. Pero con esto se muestra que no parece un indicador de lo más acertado, pues las necesidades educativas son relevantes en términos absolutos (lo que cuesta la escolarización de calidad por estudiante), no en términos relativos (como variaciones del PIB o demográficas).

Por tanto, parece mejor fijar una cantidad que dependa del número de estudiantes en cada nivel, no de los vaivenes de la economía o la demografía. Una financiación así podría inspirarse en el sistema de pensiones, creando una "hucha" de ahorro público que garantice el monto de la inversión en épocas de recesión. En el Gráfico 5 apreciamos la evolución de la inversión pública por estudiante no universitario, en euros constantes (descontada la inflación) de 2018. Apreciamos una tendencia al incremento en prácticamente todas las CCAA hasta 2008, y luego un descenso en dos fases, a partir de ese año, y luego coincidiendo con la crisis del euro de 2010 y los consiguientes recortes presupuestarios. Entre 2014 y 2015 se nota una leve mejoría, una vez pasado el peor momento de la crisis, 2013. Comparando 2008 con 2014, la reducción del presupuesto dedicado a cada estudiante no universitario disminuyó en un 27,1%, pasando de 7.303 a 5.329 euros constantes de 2018 (Gráfico 6). La intensidad proporcional del recorte varió mucho por CCAA, con algunas con recortes en el entorno del 35%, como C. Valenciana o Castilla – La Mancha, mientras que otras estuvieron por debajo del 20%, como La Rioja o Extremadura. La tendencia fue a cierta convergencia en la inversión por estudiante (sigma, es decir, medida por la desviación típica).

Gráfico 5. Inversión por estudiante no universitario en euros constantes de 2018

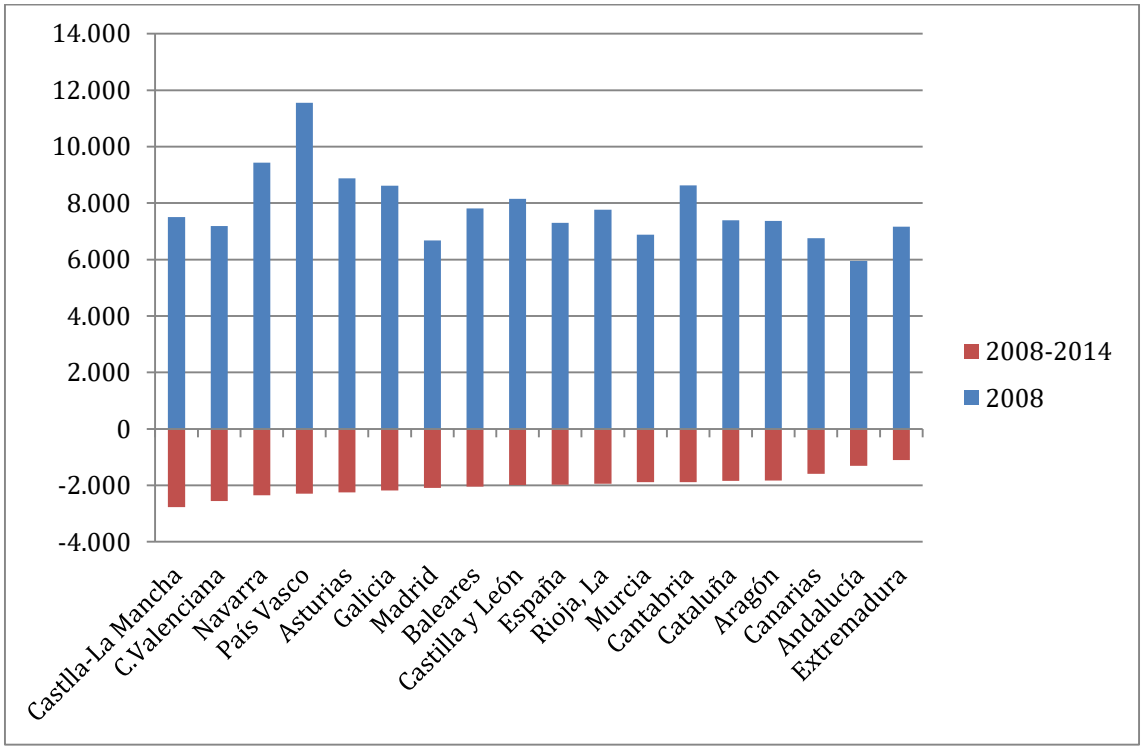


Fuentes: Elaboración propia con el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, indicador (varios años, Ministerio de Educación) e IPC (INE). (*) 2010 no está disponible, estimado en promedio con años adyacentes.

El empeoramiento de la financiación de la educación y el empobrecimiento de las familias podrían haber afectado en alguna medida a la opción por la educación concertada y privada. Pero no parece ser el caso (Gráfico 7). En general, desde los años

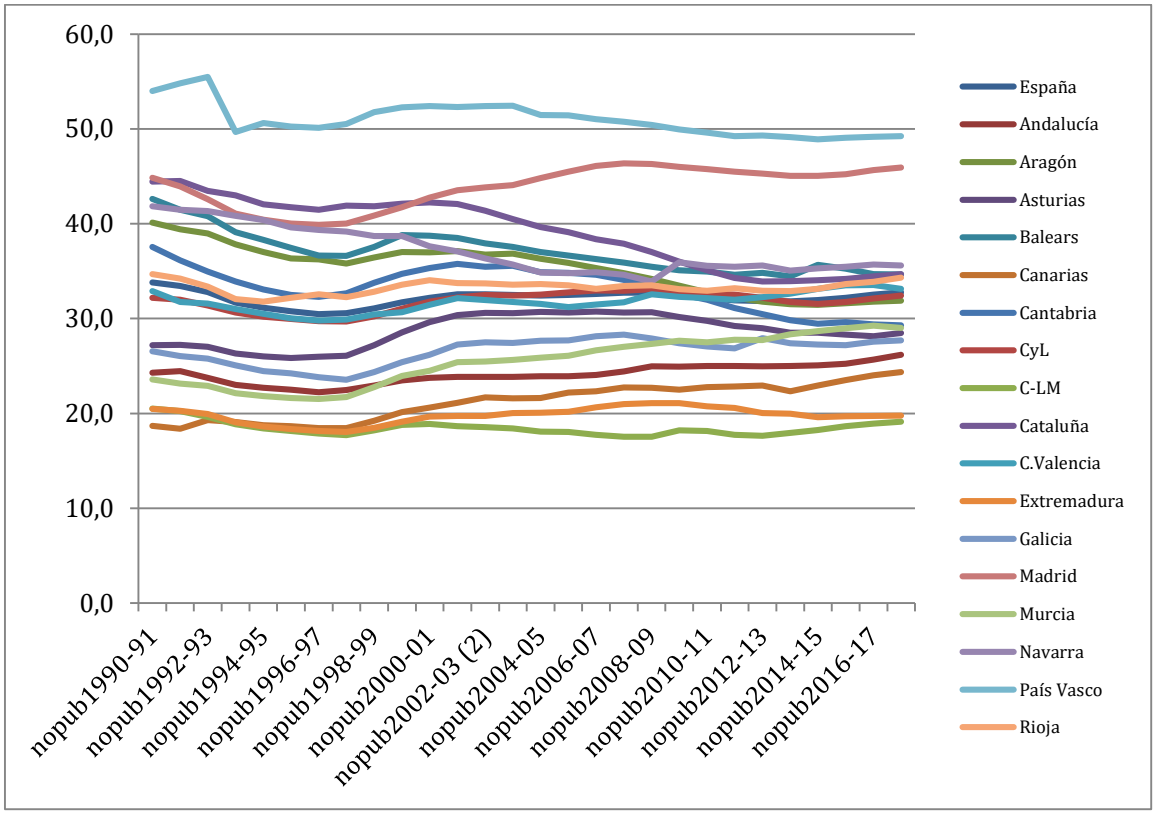
noventa la opción por la educación de iniciativa privada se mantiene más o menos constante (y podríamos remontarnos a los setenta (Martínez García 2012)), en torno a un tercio del alumnado. Las mayores oscilaciones las encontramos, con signo contrario, en Madrid, a más concertada, y en Cataluña, en sentido contrario, con variaciones que no superan los cinco puntos. En todo caso desde comienzos de los noventa se ha producido una ligera convergencia entre comunidades autónomas (la desviación típica (sigma-convergencia) ha pasado de 10,0 a 7,6 en el periodo observado). En la mayoría de las regiones se observa una ligera disminución de la tasa de alumnado en este tipo de centros entre los cursos 07/08 y 13/14, con ligeras oscilaciones que solo pasan del 2% en los casos de Aragón y Cantabria, en los que aumenta la escolarización concertada y privada. Estos datos muestran pues que las preferencias de las familias por esta opción educativa son muy estables, y de las mayores de los países desarrollados (OCDE 2018).

Gráfico 6. Recorte de la inversión por estudiante no universitario en euros constantes de 2018 entre 2014 y 2008.



Fuentes: Elaboración propia con el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, indicador (varios años, Ministerio de Educación) e IPC (INE). (*) 2010 no está disponible, estimado en promedio con años adyacentes.

Gráfico 7. Tasa de alumnado en educación privada y concertada, por Comunidad Autónoma



Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación

Para entender mejor los datos que veremos luego sobre demanda educativa, debe tenerse en cuenta la oferta gratuita de plazas en todo el sistema educativo obligatorio y post-obligatorio, excepto universidad. En el caso de la universidad, en el Gráfico 8 apreciamos el importante incremento de los precios públicos de las tasas universitarias, con un incremento relativo en euros constantes de casi el 50%, desde mediados de los noventa. Como resultado, España es uno de los países de la Unión Europea con las tasas universitarias públicas más caras (Eurydice 2016), aunque a una distancia considerable de Inglaterra. La tendencia al incremento se revirtió a partir del curso 2013/2014. Esta variación del coste para las familias del acceso a la universidad varía considerablemente entre comunidades autónomas (Pérez Esparells y Jódar Martínez 2017), entre las que acaban de implantar el acceso gratuito en primera matrícula (Andalucía curso 2018/2019), a Cataluña, con las tasas más caras, pero con un sistema de precios vinculado a la renta familiar, llamadas becas *Equitat* (Escardibul y otros 2014). Además, los precios varían según el nivel de experimentalidad de cada título y la repetición de las asignaturas, con lo que el precio final al que se enfrentan las familias es más complejo de evaluar. Por otro lado, las tasas solo indican en parte el esfuerzo de las familias, pues el poder de compra varía considerablemente entre comunidades autónomas (Rubiera, Lasarte y Fernández 2013).

Este encarecimiento podría disminuir la demanda de estudios universitarios en su conjunto (Langa y Río 2013) como a su composición, en el sentido de orientarse a los títulos de tasas más bajas, no iniciar estudios de máster o menos alumnado con edades superiores a las típicas estudiando en la universidad (Elias Andrey y Daza Pérez 2014). El propio alumnado expresa ansiedad y posibles cambios de sus estrategias educativas y laborales ante estos cambios (Langa 2018). De todas formas, pese a todos estos problemas señalados y al intenso incremento relativo, no hay que perder de vista que el incremento absoluto sigue siendo ligero en relación al presupuesto familiar, pues pasamos de 813 a 1.164 euros constantes, lo que supone un incremento mensual de unos 30€. Teniendo en cuenta que la renta media anual por hogar es de 27.558€, con la frontera de pobreza en 17.896€, para un hogar de dos adultos y dos menores (según datos de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) 2017 del INE), el esfuerzo parece asumible. Es una cantidad sin duda relevante para una familia, pero también a la que se puede hacer frente, pues sería dejar que uno de sus miembros desarrolle su vocación por una cantidad asumible. Prueba de ello es que solo un 0,9% de los jóvenes entre 18 y 24 años declara haber dejado de estudiar por aumento de las tasas universitarias, según los datos de EINFOESSA (véase anexo), sin diferencias significativas entre chicos y chicas, ni entre quienes han finalizado Bachillerato o el Ciclo Superior de Formación Profesional. Si tenemos en cuenta la escala de integración social elaborada por FOESSA, para este grupo de edad, sí encontramos grandes referencias relativas y estadísticamente significativas en cómo afectó esta medida a seguir estudiando, pero no tan grandes en términos absolutos. Si el hogar está en exclusión severa, un 2,8% de los jóvenes afirma que dejó la universidad debido a su encarecimiento, frente al 0,3% de los hogares integrados.

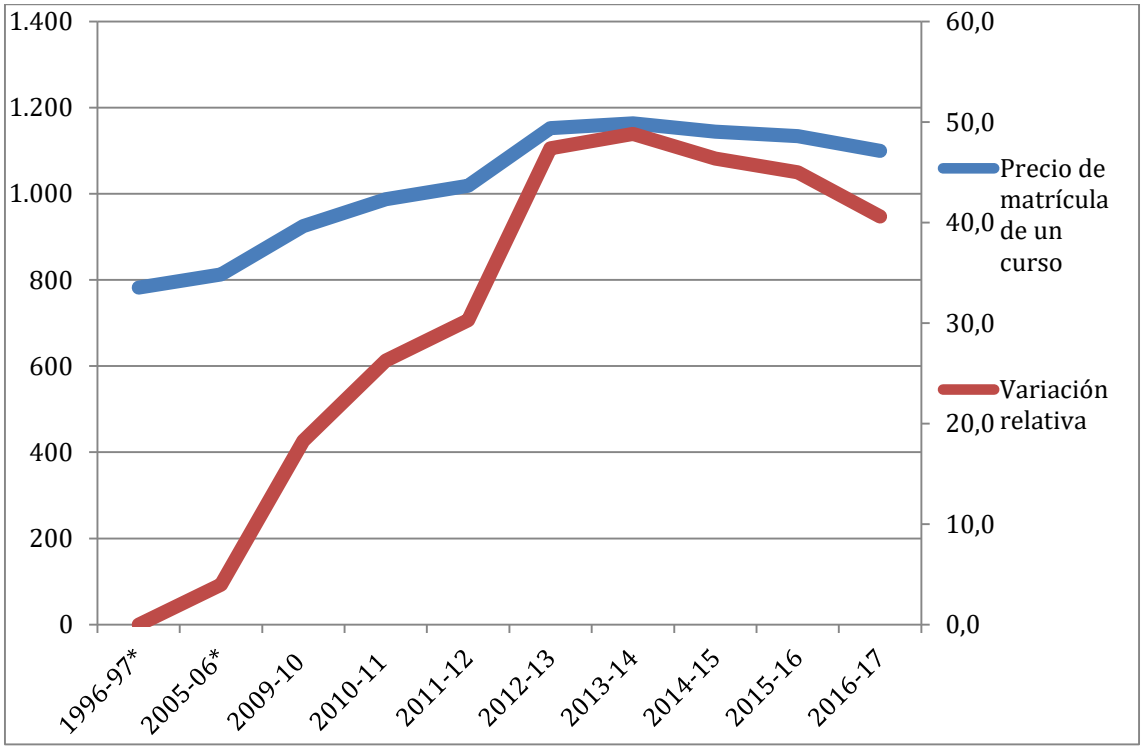
El que sea un pequeño porcentaje no quita que la injusticia de que quienes desean estudiar no puedan hacerlo por una restricción económica, no de interés o capacidad, así como no es posible evaluar las oportunidades sociales que se hubiesen derivado si esos jóvenes con interés hubiesen puesto su esfuerzo y su talento al servicio de profesiones de mayor cualificación de aquellas a las que se han visto en la necesidad de desempeñar.

De todas formas esta diferencia debe interpretarse con cuidado, pues por un lado, la expansión del número de universidades y campus ha abaratado el acceso a la universidad, pues en muchos casos ya no es necesario cambiar de residencia familiar para cursar una amplia variedad de titulaciones universitarias, lo que afecta a los costes de estudiar. Y por otro lado, la subvención generalizada a la matrícula universitaria, que ronda el 80% del coste de los estudios, puede interpretarse también como una beca, aunque no discrimine entre niveles de renta familiar.

Además, Carabaña (2018) considera que tanto desde el punto de vista de la eficiencia y la equidad las becas deben fijarse por el coste de oportunidad de estudiar, por lo que si aumenta el paro y/o bajan los salarios, las becas deberían ajustarse. La beca debería ser solo para compensar que no se estudia, no un premio para que se deje de estudiar,

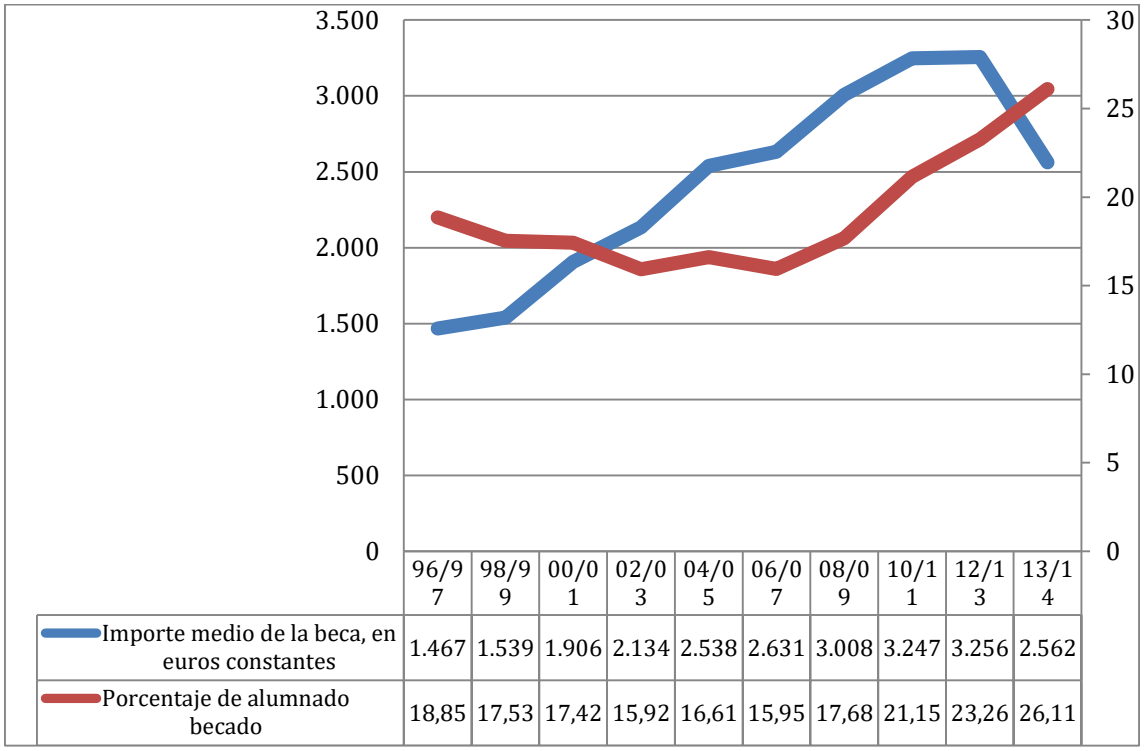
desde su punto de vista. Así, el empeoramiento del importe medio de las becas en los últimos cursos no solo sería justo, sino que también explicaría que esta variación no estaría afectando a la demanda de educación universitaria. Este razonamiento no tiene en cuenta que puede haber umbrales en los que si el empeoramiento de la beca coincide con una diminución importante de los ingresos familiares, puede que no la familia no disponga de renta suficiente como para afrontar que uno de sus miembros quede fuera del mercado de trabajo.

Gráfico 8. Evolución del precio de primera matrícula en estudios universitarios de primer ciclo, en euros constantes de 2018. Precios absolutos en euros constantes de 2018 (eje izquierdo) y variación relativa en porcentaje con respecto al curso 1996/1997 (eje derecho).



Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación, precios universitarios (2008-2017) y Datos universitarios 96-06, e INE. (*) Cambio de metodología.

Gráfico 9. Evolución del importe medio de la beca en euros constantes (eje izquierdo) y del porcentaje de alumnado becado (eje derecho)

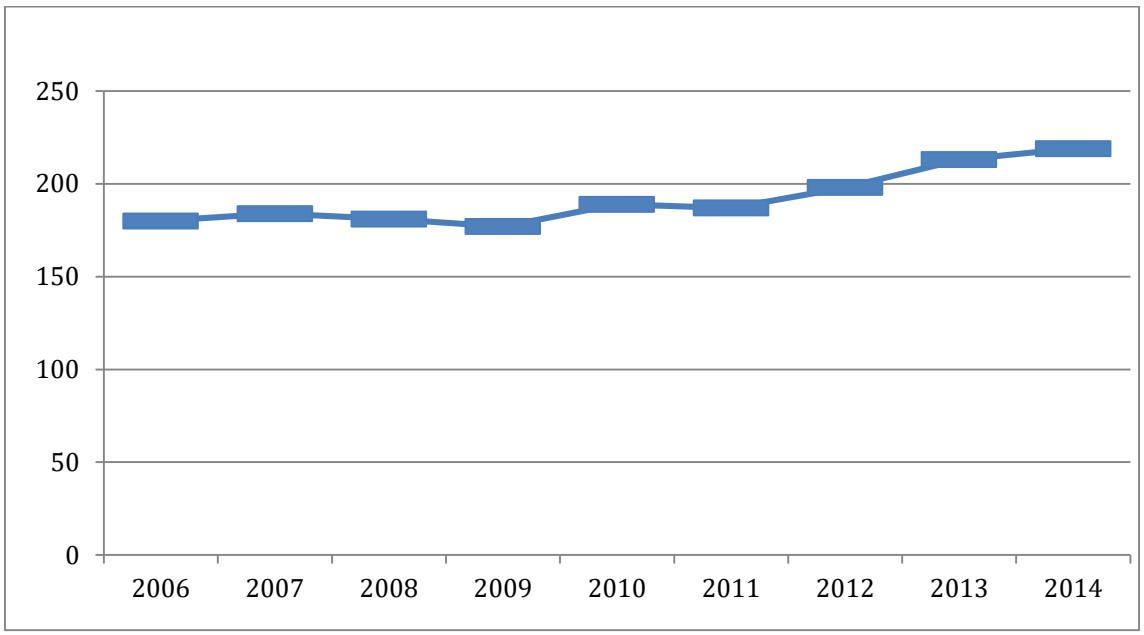


	96/97	98/99	00/01	02/03	04/05	06/07	08/09	10/11	12/13	13/14
Importe medio de la beca, en euros constantes	1.467	1.539	1.906	2.134	2.538	2.631	3.008	3.247	3.256	2.562
Porcentaje de alumnado becado	18,85	17,53	17,42	15,92	16,61	15,95	17,68	21,15	23,26	26,11

Fuente: Hernández Armenteros y Pérez García (2015).

La diminución de recursos públicos dedicados a educación y el encarecimiento de las tasas universitarias ha venido acompañada del aumento de la inversión que dedican las familias a educación (Gráfico 10). Habría que estudiar con más detalle esta evolución, pero estos datos apuntan a que, a diferencia del Gobierno, las familias sí creen que en contexto de crisis la educación es una buena inversión.

Gráfico 10. Evolución de la inversión de las familias en educación en euros constantes de 2014.



Fuente: Encuesta de Presupuestos Familiares, INE.

4. A más crisis, más demanda de educación

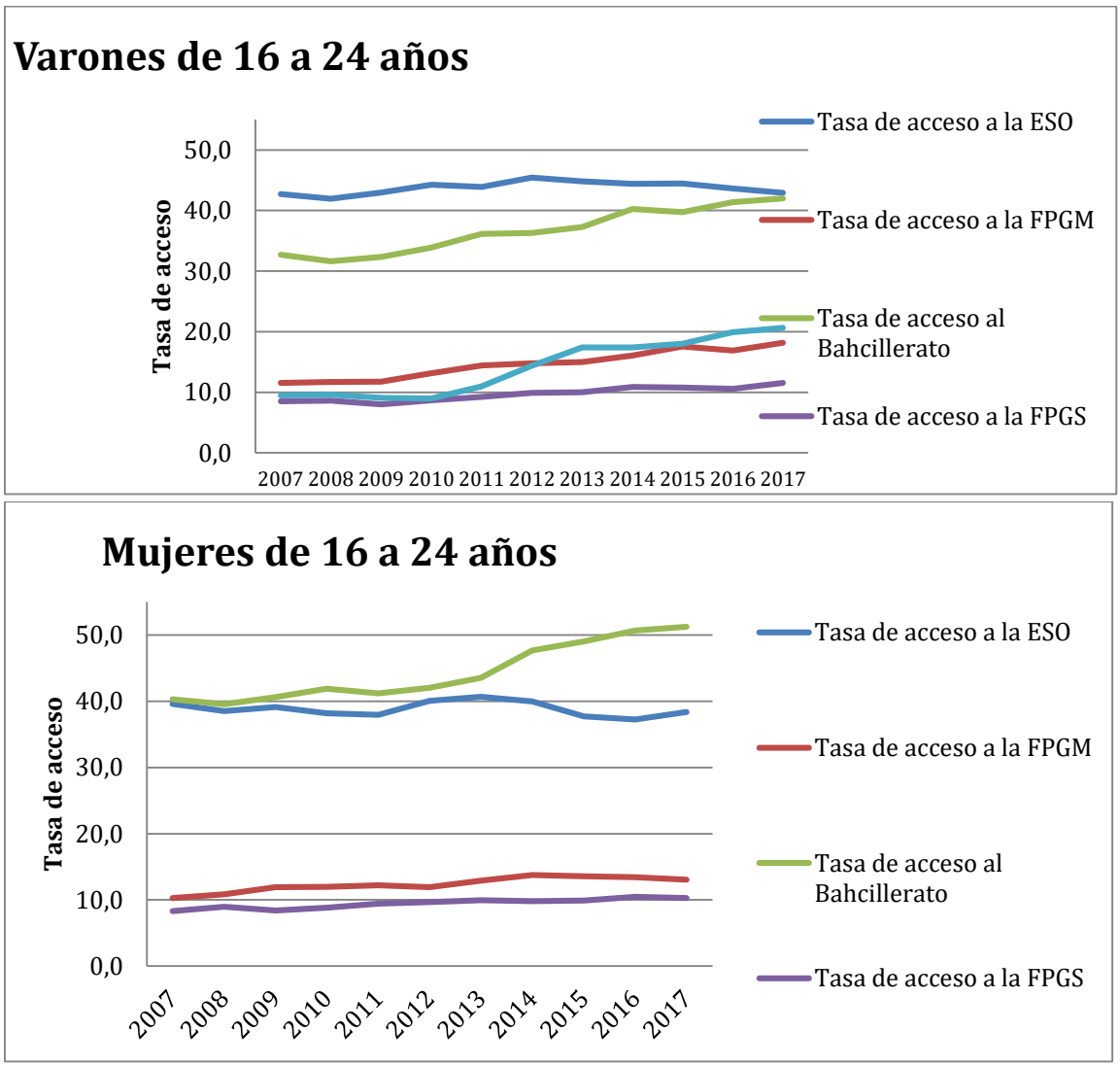
Tras tomar como indicador de efectos primarios las competencias, y evaluar una forma de mejorarlas, la educación infantil, pasamos a tomar las tasas netas de escolarización como efectos secundarios. En el

Gráfico 11 y el Gráfico 12 apreciamos el incremento de jóvenes cursando estudios en todos los niveles educativos post-obligatorios desde el comienzo de la crisis, lo que se corresponde con la disminución del fracaso escolar administrativo y el abandono educativo temprano (Salido y Martínez García 2018). El sistema educativo ha podido soportar este aumento de las tasas netas de escolarización post-obligatoria en parte por la importante diminución de jóvenes, debido a la baja tasa de fecundidad que lleva experimentando España desde los años ochenta (INE varios años), hasta el punto de que entre 2007 y 2017 la cantidad de personas entre 16 y 24 años descendió en más de medio millón (4.706.027 de 4.066.408, según datos censales). Este elemento demográfico es importante para entender cómo el sistema ha podido hacer frente a los recortes. Pero a pesar de este descenso, el rápido crecimiento relativo en Formación Profesional puede haber llevado a la falta de capacidad para procesar este aumento de la demanda (sin contar con la de grupos mayores), lo que ha llevado a que en algunos sitios, como Canarias, haya notas de corte para acceder a ciertas especialidades a Ciclos Formativos de Grado Medio[1], pero no a Bachillerato.

El aumento en el caso de las tasas netas de estudiantes universitarios (Gráfico 12) es más llamativo, debido a que al empobrecimiento de las familias se le ha unido el aumento de las tasas académicas, como vimos antes. Destaca además la gran diferencia que hay entre hombres y mujeres, pudiendo hablarse de brecha inversa de género (pues normalmente se da por supuesto que la brecha es contra las mujeres).

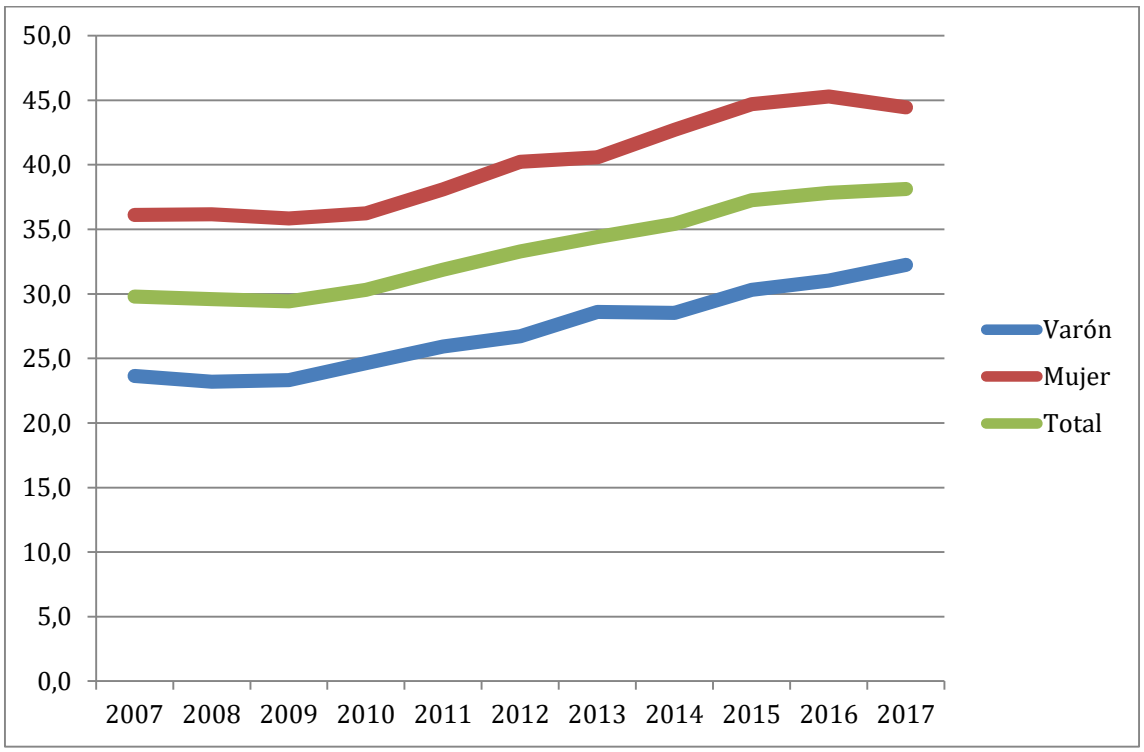
1 http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/formacion_profesional/admision_matricula/notas_corte.html

Gráfico 11. Evolución de la tasa de acceso (estudios en curso o terminados de mayor nivel) de población entre 16 y 24 años de edad.



Fuente: Microdatos de la Encuesta de Población Activa, segundos trimestres, varios años.

Gráfico 12. Tasa neta de estudiantes universitarios, por sexo. Población entre 18 y 22 años de edad.



Fuente: Microdatos de la Encuesta de Población Activa, segundos trimestres, varios años.

Los recortes en inversión pública que vimos en el apartado anterior aparecen acompañados de aumentos de la escolarización. Incluso se podría pensar que el sistema educativo estaba financiado en exceso, o muy mal financiado, porque los recortes no han hecho mella. Pero no es lo que ha sucedido. Debemos tener en cuenta el importante aumento del desempleo durante este periodo, hasta el punto de que el paro juvenil (16 a 24 años de edad) ha llegado en varios periodos a estar por encima del 50%. Por tanto el aumento de la demanda de educación ha venido acompañado de dos procesos que inciden de forma contraria sobre ella: aumento del desempleo y diminución de la inversión en educación. Podemos captar aproximadamente los efectos de cada una de estas características mediante una regresión por mínimos cuadrados ordinarios, trabajando con las diferencias a lo largo del ciclo económico. En el Cuadro 1 apreciamos que tanto el paro como la inversión son estadísticamente significativos (la inversión mejora su significación si dejamos fuera el País Vasco), y se explica un 40,7% de las diferencias observadas entre comunidades autónomas por las variaciones en paro e inversión durante el ciclo económico. Dicho de otra forma, si no hubiese habido recortes, los aumentos en escolarización hubiesen sido mayores. Por 10 puntos de aumento en la tasa de paro, la tasa neta de escolarización aumenta en un 3,38%, y por 10 puntos en la disminución de la inversión, dicha tasa desciende en un 6,32%. El efecto negativo de los recortes ha quedado ocultado por el aumento del paro.

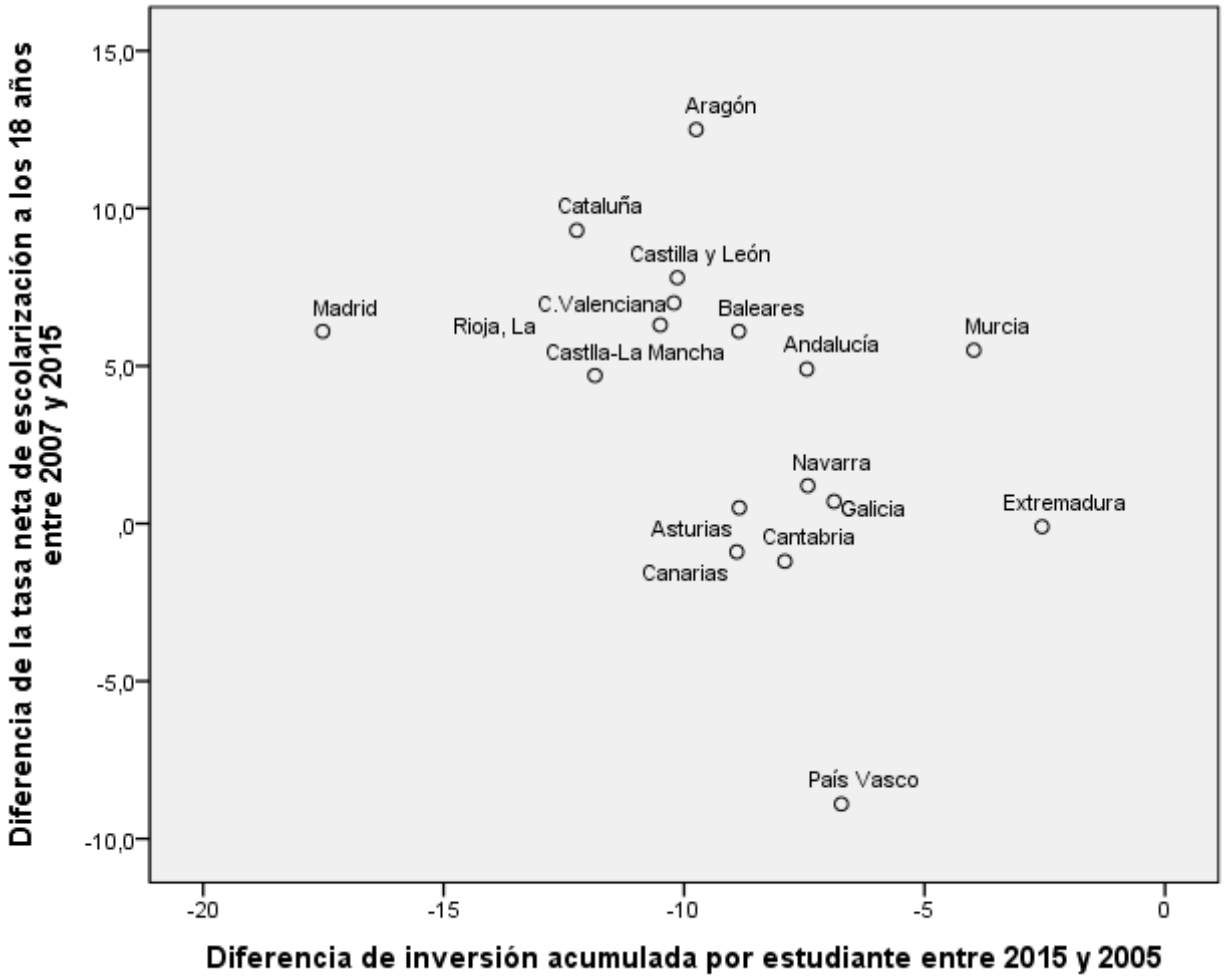
Cuadro 1. Regresión de la diferencia de tasa neta de escolarización a los 18 años en entre 2007 y 2015con respecto a las diferencias en la variación de la tasa de paro juvenil entre 2007 y 2015 y de inversión pública en educación entre 2005 y 2015 (las comunidades autónomas como unidades de análisis)

Coeficientes[a]

p-valor de F=0,02 r^2 corregida=0,407 g.l.=15 Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error estándar	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	-12,113	5,274		-2,297	,038
	Diferencia de tasa de paro juvenil entre 2007 y 2015	,338	,151	,461	2,239	,042
	Diferencia de inversión acumulada por estudiante entre 2015 y 2005	-,632	,309	-,421	-2,042	,060

a. Variable dependiente: Diferencia de la tasa neta de escolarización a los 18 años entre 2007 y 2015

Gráfico 13. Relación entre la diferencia en inversión acumulada por estudiante, entre los cursos 2005/2006 y 2015/2016 con la variación en la tasa neta de estudiantes a los 18 años de edad, por Comunidad Autónoma



Correlación = -0,44 (quitando Madrid y País Vasco sube valor absoluto a -0,49).
Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación, varios años.

5. La crisis y la desigualdad de oportunidades educativas

Como vemos, los efectos de la crisis sobre la diminución de recursos públicos dedicados a educación son sustanciales, al tiempo que no se ven afectados los indicadores de efectos primarios, mientras que mejoran las tasas netas de escolarización, en todos los niveles educativos, debido al aumento del paro. Pero esta combinación de recortes y paro podría estar afectando de forma diferente según el origen socioeconómico y cultural. Para comprobar esto, tomamos una primera aproximación a esta compleja cuestión, con un sencillo indicador de origen social: el nivel de estudios de la madre o mujer responsable o cónyuge femenina de la persona responsable del hogar, cuando el

joven tiene entre 19 y 20 años de edad. Como medidas de indicadores educativos tomamos dos: fracaso escolar administrativo y acceso a la universidad. El abandono educativo temprano lo omitimos por dos motivos. Por un lado, ya ha sido estudiado de forma exhaustiva en otro lugar (Salido y Martínez García 2018). Por otro, el abandono educativo temprano es un pésimo indicador para comprender las decisiones educativas, pues mezcla dos procesos causalmente heterogéneos: no lograr un título educativo y no seguir estudiando tras haberlo logrado. En el primer caso, pesan más los efectos primarios, mientras que en el segundo los efectos secundarios. Analizarlos conjuntamente cuando estudiamos la DOE nos impide saber las variaciones de la desigualdad se deben a mayores diferencias socioculturales entre los hogares y su relación con la escuela, o a decisiones económicas influidas por el mercado de trabajo. El éxito de la literatura sobre abandono educativo temprano obedece a razones de gestión pública por parte de la Unión Europea, que se ve en la tesitura de buscar indicadores que satisfagan a 28 países, pero no obedece a ninguna definición consistente sobre cómo jóvenes y familias deciden sobre si seguir estudiando (Martínez García 2016).

En la

Tabla 1 apreciamos la evolución del fracaso escolar por cohorte de nacimiento, de forma que quedan agrupadas las cohortes según el momento del ciclo económico en que tienen que tomar la decisión de finalizar la ESO. Como ya es de sobra conocido, destaca que la masculinización del fracaso escolar, siendo las diferencias entre chicos y chicas mayores cuanto más baja es la posición social, posiblemente porque las oportunidades laborales de las mujeres sin estudios son mucho peores que la de los varones (Martínez García 2011).

A lo largo del ciclo económico, en general baja el fracaso escolar administrativo para todos los niveles educativos de la madre, con ciertas excepciones que pueden entrar en los márgenes de error. El descenso ha sido más rápido para el alumnado de bajo capital cultural, por lo que en términos absolutos se observa una tendencia a la reducción de la desigualdad de oportunidades, tanto en chicos como en chicas. Posiblemente, al ser mayor la destrucción de empleo en los sectores de mano de obra poco cualificada, el coste de oportunidad ha sido mayor para este grupo. Un estudio más detallado apunta a que una vez que consideramos los cambios en el mercado de trabajo, el nivel educativo de la familia no ha variado su efecto durante la crisis (Martínez García y Molina 2019).

En cuanto al acceso a la universidad, los resultados muestran más bien una gran constancia (Gráfico 14). Todos lo

Tabla 1. Tasa de fracaso escolar administrativo, por nivel de estudios de la mujer de referencia del hogar, sexo y cohorte de nacimiento

	Varones				Mujeres			
	Cohorte de nacimiento				Cohorte de nacimiento			
	1986-1989	1990-1992	1993-1995	1996-1998	1986-1989	1990-1992	1993-1995	1996-1998
Sin estudios	50,4	43,0	46,1	35,3	37,9	37,1	27,3	22,8
Primaria	33,7	34,4	30,2	32,3	23,2	26,4	22,8	22,7
ESO	21,6	19,2	15,4	12,7	10,1	10,6	8,9	7,2
FPGM	14,0	9,7	8,2	9,6	6,0	5,3	3,0	4,8
Bachiller	8,3	12,5	8,2	9,1	5,3	4,8	2,9	4,3
FPGS	8,9	7,9	5,3	3,9	4,0	3,5	2,0	1,2
Grado/Diplomado	3,2	4,0	2,2	2,1	2,5	2,2	,9	2,6
Licenciatura/Máster/Dr.	1,9	2,3	2,6	1,7	,6	2,1	,9	1,0
Total	21,2	18,9	14,3	11,8	13,0	12,2	8,4	7,5

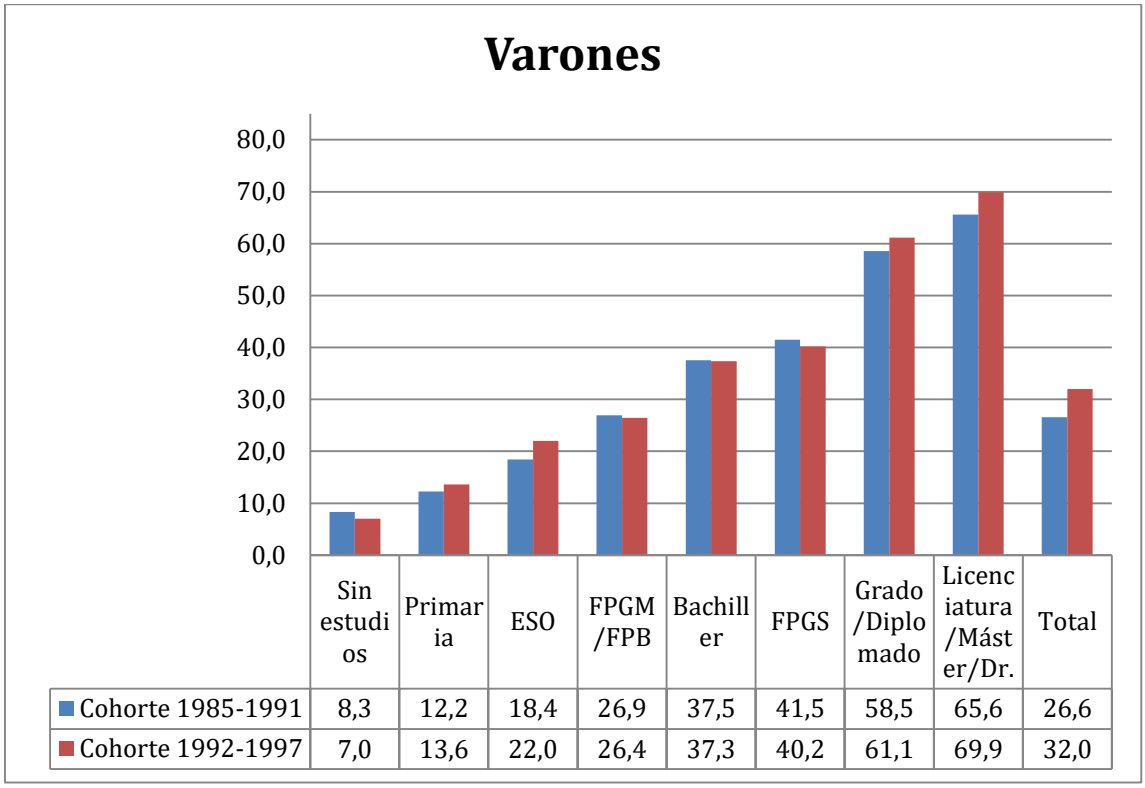
Fuente: Microdatos de la Encuesta de Población Activa, segundos trimestres 2007-2017 (INE).

A pesar de los cambios en la política universitaria, con el aumento de tasas y el cambio en la concesión de becas, que hacía prever un aumento de la desigualdad de oportunidades educativas (Langa y Río 2013), no parece que así haya sido, aunque son necesarios estudios más detallados para confirmar este constancia. En todo caso no debería sorprender, pues desde los años setenta los cambios en política de becas, plazas disponibles por jóvenes que quieren estudiar en la universidad o cercanía de los campus con respecto a la residencia familiar han variado considerablemente, sin que los efectos de tanto cambio se hagan notar de forma consistente en la desigualdad de oportunidades de acceso a la universidad (Márquez 2015).

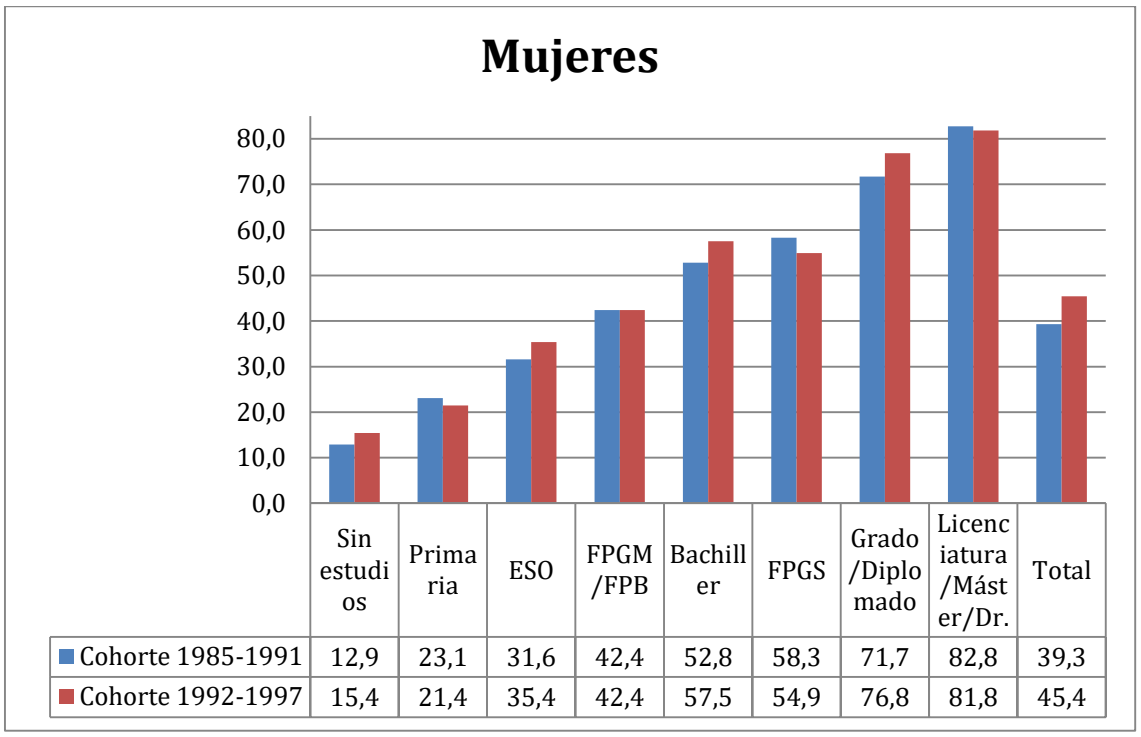
Por tanto, apreciamos que las cuestiones coyunturales, ya sean del ciclo económico o de inversión pública, afectan considerablemente en el nivel educativo más bajo, el fracaso escolar administrativo, pero su efecto es limitado en el acceso a la universidad. Más allá de las predicciones de los profesionales de la sociología citados así como de los discursos de los propios jóvenes, la demanda de estudios universitarios se muestra muy estable en su distancia entre los estudiantes según el nivel cultural de sus familias. Una vez que el sistema educativo ha marcado a los jóvenes como buenos para la universidad, parece que sus estrategias son muy consistentes para lograr este objetivo. Por tanto, la desigualdad de oportunidades educativas se juega más en los niveles bajos que en los altos. Otros estudios muestran además que la vía del Bachillerato también muestra gran constancia, siendo la vía de FP la que parece más sensible a los cambios institucionales (Martínez García y Merino 2011).

Estos resultados llevan a matizar la investigación de Salazar, Cebolla-Boado y Radl (2019) que estudia el impacto de la crisis sobres las expectativas educativas. El efecto sería más sensible en los niveles educativos más bajos, llevando a un aumento de desigualdad de oportunidades educativas ante el fracaso escolar, pero no ante el acceso a la universidad. Las expectativas serían pues más sensibles en el nivel educativo más bajo. Además, hay que añadir que el efecto de la crisis puede variar entre países, haciendo que en unos sea mayor el efecto sustitución (al aumentar el paro los jóvenes estudian más) que el efecto renta (al ser las familias más pobres, los jóvenes estudian menos). En el caso español, a diferencia del argentino, parece dominar el efecto sustitución, dadas las altas tasas de paro juvenil, que llegaron a estar por encima del 50% (Martínez García y Molina 2019)

Gráfico 14. Tasa de acceso a la universidad a los 19-20 años de edad, según cohorte de nacimiento, varones y mujeres, por nivel de estudios de la mujer de referencia del hogar



	Sin estudios	Primaria	ESO	FPGM/FPB	Bachiller	FPGS	Grado/Diplomado	Licenciatura/Máster/Dr.	Total
Cohorte 1985-1991	8,3	12,2	18,4	26,9	37,5	41,5	58,5	65,6	26,6
Cohorte 1992-1997	7,0	13,6	22,0	26,4	37,3	40,2	61,1	69,9	32,0



	Sin estudios	Primaria	ESO	FPGM/FPB	Bachiller	FPGS	Grado/Diplomado	Licenciatura/Máster/Dr.	Total
Cohorte 1985-1991	12,9	23,1	31,6	42,4	52,8	58,3	71,7	82,8	39,3
Cohorte 1992-1997	15,4	21,4	35,4	42,4	57,5	54,9	76,8	81,8	45,4

Fuente: Microdatos de la Encuesta de Población Activa, segundos trimestres (INE)

6. La política educativa en el último ciclo económico

La estructuración del Estado español en seis niveles de competencias educativas (Unión Europea, central, autonómico, provincial, insular y municipal) complica sobremanera el estudio de las políticas públicas, complicación a la que se añade la confusión de que en el debate político se habla de "Estado español" para referirse al nivel central, como si los otros niveles no fueran Estado en la misma entidad, pero diferentes competencias, pues todos esos niveles del Estado pueden desarrollar políticas educativas. La Unión Europea marca unos mínimos de coordinación y ciertos programas de financiación de infraestructuras y formación para el empleo, así como fija ciertos objetivos mínimos para orientar la actividad de cada país miembro. El Estado central define la regulación básica sobre la duración y contenido de los títulos, los supervisa y define los criterios mínimos de admisión para cada nivel educativo, así como tiene competencias en becas, inspección, y el papel de los centros de titularidad privada. Con la descentralización de competencias operada entre los años ochenta y dos mil, su capacidad de actuación se ha visto transferida principalmente a las comunidades autónomas, con lo que hemos alcanzado una estructura de las políticas educativas bastante próxima a la de un Estado federal, pero sin dotarse de instituciones de coordinación, más allá de mesas sectoriales voluntaristas. El nivel autonómico define parte del contenido de las materias, financia el sistema educativo, selecciona y contrata al profesorado, y cuenta con bastante capacidad para gestionar políticas de apoyo a la diversidad. A nivel municipal se gestiona el apoyo a las infraestructuras educativas, actividades complementarias y a los servicios sociales necesarios para los centros y las familias. Y en Canarias, los cabildos insulares también dedican recursos a financiar el apoyo a infraestructuras educativas y becas.

Por tanto, hablar de política educativa en España es hablar de una realidad sumamente compleja, para la que no contamos con una base de datos sistemática y organizada que nos permita comparar las actuaciones de cada nivel del Estado y compararlas entre ellas, aprendiendo de las experiencias exitosas. Ha habido algunos intentos de recoger información de las políticas educativas en el nivel autonómico (Marcos y Ubrich 2017, Taribani 2015), señalando algunas políticas en los distintos niveles (Taribani, Bonal, Castejón et al. 2016), o interpretando los indicadores educativos que facilita el Ministerio de Educación, o que se pueden elaborar a partir de distintas fuentes (Cabrera Rodríguez 2013, Martínez García 2012, Pérez-Esparrells y Morales Sequera 2012). Este tipo de estudios adoptan una metodología de "caja negra", es decir, analizan ciertos "inputs" y "outputs" del sistema educativo, sin entrar al detalle de los estudios causales. Las investigaciones que buscan evaluar mejor, desde una perspectiva micro, las políticas educativas son más bien escasas, pudiendo destacarse algunos trabajos (Anghel, Cabrales y Carro 2013, Río Ruiz y Jiménez Rodrigo 2014, Simancas 2016).

Con todas estas dificultades presentes, en este capítulo hemos consignado algunos de los cambios más importantes a lo largo de la crisis económica, así como hemos empleado una metodología más próxima a la "caja negra", intentando captar la

causalidad de forma indirecta, aprovechando las diferencias entre momentos de observación a lo largo del ciclo económico. En este apartado nos vamos a centrar un poco más en aspectos de la legislación educativa en este periodo. Si en los apartados anteriores hemos visto las diferencias entre comunidades autónomas, ahora veremos los elementos en común diseñados desde el Estado central. Al comienzo de la crisis el sistema educativo formal no universitario estaba regulado por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que retocaba ligeramente la Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). La LOGSE siguió las recomendaciones que había en su momento de retrasar la diversificación entre la rama académica y la profesional, de los catorce a los dieciséis años, es decir, aumentar la comprensividad del sistema educativo. Se supone que el retraso en el momento de separar entre preparar para la universidad y preparar para un oficio mejora en eficiencia y en equidad, pues aumenta la escolarización y disminuye el peso del origen social sobre la decisión de qué estudiar (a más años de escolarización, más compensa la escuela los efectos primarios de la familia). Pero el resultado fue contrario a lo que se esperaba, pues aumentó tanto el fracaso escolar administrativo y como la desigualdad de oportunidades (Fernández Mellizo-Soto y Martínez García 2016). La evidencia apunta a que esto fue debido a que al incrementar la escolarización común dos años, y exigir el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para acceder al nivel medio de Formación Profesional, se “encareció” poder cursar estudios post-obligatorios. Prueba de ello es que el acceso a Bachillerato no se vio afectado por la nueva legislación (Carabaña 2013, Martínez García 2007), pero sí el acceso a Formación Profesional (Martínez García y Merino 2011). Posiblemente estos efectos no queridos de la ley se deban a que en esos dos años adicionales fueron obligados a convivir en las aulas adolescentes que estaban en el segundo ciclo de la antigua Educación General Básica, el antiguo Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), la Formación Profesional I (FPI) o en la calle. La educación formal no fue comprensiva con este aumento de la heterogeneidad en los centros educativos, pues fue hegemonizada por el currículum y las orientaciones del antiguo BUP, dejando la formación profesional, artística o actividades de educación social en un segundo plano, siendo así la comprensividad sesgada a favor de las clases medias urbanas (Guarro 2007). Los Programas de Garantía Social (PGS), dedicados a formar en el nivel profesional más bajo al alumnado que no finalizaba la ESO, fueron sustituidos por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que además de capacitar para un oficio, permitían titular en la ESO, pero solo se podía acceder después de los dieciséis años, cuando el alumnado ya se había “desenganchado” de la escuela y no tenía la obligación legal de permanecer en ella. Solo con el título de ESO o con un examen, era posible pasar al Ciclo Medio de Formación Profesional. A su vez, este ciclo se hizo terminal en ambas leyes, es decir, no habilitaba para cursar el Ciclo Superior de Formación Profesional, por lo que se convirtió en un callejón sin salida, pero con un alto coste de entrada. Se exigía un currículum muy académico para acabar la ESO, y luego, no se podía proseguir la especialización profesional de nivel medio, a no ser que se aprobase un examen basado en los contenidos de Bachillerato. El sesgo de clase media de este diseño se hace notar en que igualmente se podía haber pedido un examen basado en contenidos del Ciclo

Medio de FP a los estudiantes de Bachillerato para acceder a los ciclos superiores de FP. Ya que si quienes estudiaron CMFP tenían carencias en Bachillerato, los de Bachillerato tenían carencias en los contenidos profesionales.

Este diseño posiblemente explica el mayor problema de falta de eficiencia y equidad de nuestro sistema educativo: mucho fracaso escolar y pocos titulados de nivel medio. En educación superior estamos en promedios internacionales en estudiantes universitarios y por encima de la media en Ciclo Superior de Formación Profesional (OECD 2017). Uno de los grandes errores que se comenten en política educativa en España es contraponer los titulados de FP con los de educación superior. Por un lado, uno de cada cinco titulados en educación superior es titulado en FP (ciclo superior). Por otro, tenemos un nivel promedio de universitarios, pero alto de fracaso escolar, por lo que parece más razonable suponer que la FP de Grado Medio debería ser la alternativa al fracaso escolar, y no disminuir el acceso a la educación superior para aumentar titulaciones de grado medio. En resumen, la búsqueda del prestigio de la FP se tradujo en la mayor dificultad académica para cursar tanto la FP de ciclo Medio como la superior, convirtiendo además a la FP media en un nivel poco atractivo, por dificultad de acceso y por ser un callejón sin salida.

Además de la regulación del sistema, también se desarrollaron programas para atender a la diversidad del alumnado, como los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), que debido a la falta de competencias ministerial, se tuvo que realizar como un proyecto de cooperación territorial entre Ministerio y consejerías de Educación. Su objetivo fue abordar las necesidades asociadas a la atención de la diversidad sociocultural del alumnado. Estos programas tuvieron un buen desarrollo en los centros (Manzanares y Ulla 2012), y hay evidencia de que tuvieron resultados positivos sobre la competencia lectora (García-Pérez y Hidalgo Hidalgo 2014).

En cuanto a las becas, el Gobierno socialista en los 2000 (Tiana 2008) implantó un sistema donde la beca se concebía como un derecho para cada estudiante que tuviese los niveles de renta y exigencia académica mínima exigidos, con una cantidad asignada para cada estudiante de antemano, lo que supuso cierta complicación de técnica presupuestaria, en tanto que los cursos académicos no coinciden con los años naturales, que se emplean en el diseño de los presupuestos públicos.

A grandes rasgos, este fue el marco de políticas educativas de la Administración central con el que se entró en la crisis económica. La obligación de ajustar el presupuesto público y la llegada del PP al gobierno en diciembre de 2011, llevo a una serie de modificaciones. El Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de *Medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo* supuso recortes presupuestarios llevaron a aumentar la ratio de alumnado por profesor, las horas lectivas de clase, supresión de los PROA, la flexibilización de las tasas universitarias y la modificaron el sistema de becas, con una parte fija en función de la renta, y otra variable según la nota. Además, no se aseguró que todo el alumnado con derecho a beca tuviese

beca, pudiendo quedar como “excedente de cupo”, en función de la disponibilidad presupuestaria y el número de solicitantes.

En cuanto a diseño de la educación formal, la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) del gobierno del PP, que comenzó su implantación en el curso 2014/2015, ha supuesto un cambio sustancial en varios aspectos. Por un lado, vino a solucionar el callejón sin salida de los Ciclos Medios de FP, permitiendo el paso a los Ciclos superiores. Por otro lado, disminuyó la comprensividad al permitir comenzar la nueva Formación Profesional Básica (FPB) en tercero de ESO, de dos años de duración (por lo que se finaliza teóricamente un año después de la ESO, a los diecisiete). En la exposición de motivos del primer borrador se planteaba esta opción como especialmente dirigida a inmigrantes y personas de bajo origen socioeconómico y cultural, pero eso se modificó en el proceso de negociación. Es importante tener esto en cuenta, porque de hecho, su funcionamiento es más parecido a lo que expresaba el primer borrador. En el momento de escribir estas líneas es pronto para evaluar la FPB, pero el hecho de que se implantase al tiempo que emporaban los recursos de los centros y los programas de apoyo, podría estar llevando a que esta opción, en vez de plantearse como una forma de aprendizaje de un oficio, esté siendo usada como forma de concentrar al alumnado que necesita de más atención y el centro no se la puede dar. En cuanto a los programas de diversificación que había antes, el RD 1105/2014 de 26 de diciembre, en su art. 16. Introduce los *Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento* (PMAR), con objeto de reforzar en 2º y 3º de la ESO al alumnado con más dificultades. Pero luego se integran en 4º de la ESO. Es pronto para evaluar la experiencia, pero parece que esta separación y posterior integración no está siendo muy exitosa.

También debe destacarse que la FP Básica, a diferencia de los PGS o PCPI, certifica en Clasificación Internacional de Niveles Educativos como 3, es decir, como un nivel de educación secundario superior (la ESO es un nivel 2). Desde el punto de vista de la Unión Europea es importante, porque mientras el PGS o PCPI se contabiliza como abandono educativo temprano por Eurostat, así como tener solo el título de ESO, titular en FPB, que posiblemente no suponga un nivel de competencias o conocimiento mayor, no es abandono. En este sentido, parece que el legislador redefinió la opción profesional para quienes no finalizan la ESO como un artificio estadístico, para adaptarse a los indicadores de la UE.

Otros aspectos polémicos de la LOMCE, como la evaluación pública de centros o la “reválida”, es decir, un examen externo para “revalidar” el título de ESO certificado por el profesorado del centro educativo, no llegaron a aplicarse. El cambio de Ministro, pero no de partido en el gobierno, paralizó esos aspectos más polémicos de dicha Ley. Las pruebas externas, por introducir elementos de cuasi-mercado que distorsionan el proceso educativo, pues el profesorado se dedica a entrenar al alumnado para este tipo de pruebas, como ya sucede con la EBAU. Las reválidas, por devaluar la función de certificación del profesorado y someter al alumnado a un estrés innecesario, y que

condicionará su futuro, fueron objeto de una importante reacción. Hay que llamar la atención sobre el hecho de que la mayoría absoluta en el Parlamento del Partido Popular no fue suficiente para sacar adelante los aspectos más polémicos de una ley que tenía en contra a muchos agentes educativos.

Desde un punto de vista teórico, la LOE es una ley comprensiva, acompañada por un sistema de becas que piensa en la equidad como un derecho para quien la necesita económicamente, y de programas de apoyo y refuerzo. Por su parte, la LOMCE se presenta como una ley más segregadora, acompañada de una política de becas universitarias como elemento para incentivar el esfuerzo, y además, sustituyendo los planes de apoyo por la separación del alumnado entre la vía académica y la profesional, o los PMAR. Todavía es pronto para evaluar la comparación entre ambas leyes. Pero los datos apuntan a que la legislación es una de las muchas fuerzas que configuran la decisión de estudiar o no. Por un lado, los callejones sin salida, como en la LOGSE o la LOE, crean desigualdad e impiden que quienes quieran estudiar estudien, pues el sistema educativo no reconoce lo aprendido
en las etapas previas. Por otro, no separar entre los adolescentes que desean aprender un oficio o realizar actividades no vinculadas que no anticipan lo más academicista de la universidad, manda el mensaje equivocado de que este tipo de aprendizajes no son tales, sino un castigo para quienes molestan en la escuela, un lugar donde poder olvidarse de las atenciones que necesitan.

Más allá de estos aspectos institucionales que favorecen o dificultan la titulación en las diversas posibilidades del sistema educativo, el origen socioeconómico y cultural, el género y las oportunidades laborales desempeñan un papel muy importante en configurar el nivel de competencias del alumnado (efectos primarios) y en las decisiones sobre qué hacer cada vez que se finaliza un nivel educativo (efectos secundarios). Las competencias se han mostrado bastante constantes a lo largo del ciclo económico, a pesar de los importantes cambios, a mejor y peor, vividos por la sociedad española. Es más, en el largo plazo se observa una notable constancia entre el nivel de competencias y los títulos educativos (Martínez García 2017). Sin embargo, la titulación se muestra sensible tanto a cambios institucionales del sistema educativo como a las variaciones del mercado de trabajo.

Que en términos agregados no se aprecien los efectos de las políticas educativas no quiere decir que no sean relevantes, sino que son contrarrestados por otros factores con más fuerza causal. Así, por ejemplo, hemos visto que, a pesar de los aumentos en la demanda de educación durante la crisis, los recortes en la inversión por estudiante sí se notan, pero el efecto del paro juvenil es más fuerte.

Como recomendaciones de política educativa, se debe ir a la esencia de la idea de comprensividad, que no es tanto que todo el mundo haga lo mismo de la misma manera, sino que la escuela sepa reconocer la variedad de alumnado que acoge (Fernádez Enguita 2014). El actual currículum, aunque se dice comprensivo no lo es, por estar muy

enfocado a materias académicas, dejando en segundo lugar los oficios y el arte, por lo que no reconoce la variedad de inquietudes del alumnado, que está en el sistema forzado por ley. Además, el detalle de contenidos que define el Ministerio y las consejerías fuerza a métodos didácticos que enfatizan el aprendizaje memorístico y ritual de procedimientos para resolver ejercicios, haciendo el aprendizaje menos atractivo y diferente al tipo de ejercicios de las pruebas PISA, más creativos.

Los programas de becas y de apoyo han mostrado satisfacción por parte de quienes han accedido a ellos, así como resultados positivos. Necesitamos más investigación para conocer mejor cuáles de estos proyectos son más efectivos y duraderos en el largo plazo, aplicados en el contexto de la realidad española. Por otro lado, son muchos los estudios que avalan la importancia de la educación infantil, pero como hemos señalado, el paso de sus efectos positivos a nivel micro no se observa con la intensidad que cabría esperar a nivel macro, por lo que también necesitamos conocer mejor cómo se vincula el nivel individual y el agregado, y qué tipo de educación infantil es más efectiva, así como el efecto no solo de la educación infantil, sino de las políticas generales de apoyo a la infancia muestran ser relevantes para el éxito educativo.

El acceso a la universidad también parece mostrarse más sensible a la coyuntura laboral a que las tasas universitarias o a las becas. Los colectivos más excluidos han sido los más afectados por este endurecimiento de las condiciones, pero con una fuerza mucho más pequeña de la que esperaban tanto expertos como los propios afectados. En general, la desigualdad de oportunidades de acceso a la universidad se ha mostrado bastante insensible a los cambios de política universitaria de las últimas décadas.

Por último, la variedad de niveles de la Administración con competencias educativas complica sobremanera conocer y evaluar las diversas políticas educativas que se están realizando en España. Recientemente se ha propuesto un observatorio de becas. Sería interesante también proponer un observatorio de políticas educativas, y en la medida de lo posible, facilitar información para que puedan ser evaluadas.

7. Conclusiones

El impacto tan grande de la crisis sobre la economía española, el empeoramiento de las condiciones de vida de las familias y los recortes en la inversión pública en educación y el aumento de las tasas universitarias, no han supuesto el impacto que se esperaba sobre el sistema educativo. El nivel de competencias de los jóvenes no ha empeorado, e incluso el de los niños, ya totalmente escolarizados bajo la crisis, ha mejorado. El fracaso escolar ha disminuido, las tasas netas de escolarización han mejorado en todos los niveles, y la desigualdad de oportunidades se mantiene constante en el acceso a universidad y disminuye ante el fracaso escolar administrativo.

Para entender estos resultados contrarios a las expectativas que expresaron muchos agentes sociales y expertos, necesitamos recurrir tanto a la teoría sociológica como mirar con más detalle las diversas fuerzas que inciden sobre la demanda de educación. Por un lado, las competencias no varían porque son un indicador de efectos primarios, es decir, no tanto de lo que se hace en la escuela, sino de lo que se hace en la familia. El empeoramiento económico de la vida de las familias no ha llevado a que disminuya su nivel cultural, que desde hace al menos medio siglo sabemos que una de las características observables que mejor predice el logro educativo. Además, el otro efecto importante que explica la desigualdad de oportunidades educativas, la aversión al descenso de posición social, posiblemente tampoco haya variado en intensidad durante la crisis.

Por otro lado, la crisis en España ha llevado a niveles de paro muy altos, con tasas de paro juvenil por encima del cincuenta por cien en varios periodos. Esto afecta claramente a los efectos secundarios, es decir, los costes y beneficios asociados a la decisión de estudiar, "abaratando" estudiar.

¿Esto quiere decir que los recortes no importan? No, pero como hemos estimado, el efecto del paro es tan intenso que sobrepasa el efecto negativo de los recortes. En primer lugar hay que destacar la inversión por estudiante desde la que partíamos al comienzo de la crisis, en un nivel muy alto para lo que ha sido la evolución de nuestro sistema educativo, y además, en el periodo de aumento de la inversión no hubo mejoras sustanciales en los indicadores educativos, posiblemente una señal de que el dinero no se estaba asignando de la forma más adecuada. Dicho de otra forma, si cuando aumentó el presupuesto no hubo grandes mejoras, cuando se recortó, no hubo grandes empeoramientos, desde el punto de vista de los indicadores analizados.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que los recortes se pueden mostrar sus efectos tanto en el largo plazo como en el periodo de recuperación. Todavía no hemos visto el ciclo educativo completo de todas las personas escolarizadas en un sistema educativo empobrecido. Además, a medida que la situación económica mejore, los recortes se pueden notar de dos formas. Por una parte, un sistema educativo más masificado que antes de la crisis, que ya mostró que no es capaz de atraer a los estudiantes cuando las oportunidades laborales para el trabajo no cualificado son buenas. De momento, la salida de la crisis está llegando en mucha menor medida a los trabajadores no cualificados (Martínez García 2015), pero esto podría cambiar. Y por otra parte, a medida que se recupere el empleo cualificado, con mejoras salariales, el empleo de profesor puede pasar a ser menos atractivo, especialmente en unas condiciones más difíciles, como el aumento de las ratios. Esto no afectará por igual a todas las especialidades del currículum, pues no todas tienen las mismas posibilidades en el mercado de trabajo. Las áreas de humanidades tienen más dificultades para encontrar empleo, y las de ciencias, menos.

Desde el punto de vista de las políticas educativas, tendríamos que estudiar mejor qué tipo de recortes han sido más dañinos, lo cual exige nuevos estudios. En cuanto a la educación infantil, hay un gran consenso en torno a su importancia, pero si bien se observa que supone mejoras en el nivel individual, no sabemos por qué estas mejoras luego no se aprecian de forma sustantiva en los datos agregados, es decir, en mejoras en competencias, tasas de escolarización y desigualdad de oportunidades para el conjunto de la población. Debería indagarse mejor en esta incoherencia entre datos individuales y agregados.

8. Anexos

Panel 1. Análisis LogLineal del logro de un título universitario. Los p-valores se comparan con el modelo saturado de orden 4 entre titulación universitaria, ocupación del padre, sexo del entrevistado y cambios en el acceso por cohorte de nacimiento.

	Valor	gl	Sig.
Constante + univ * ocupr + univ * A2 + univ * cohor3 + ocupr * cohor3	48,438	39	0,1430
Constante + univ * ocupr + univ * cohor3 + ocupr * cohor3 + univ * cohor3 * A2	18,114	24	0,7975
Constante + univ * ocupr + univ * cohor3 + ocupr * cohor3 + univ * cohor3 * A2	18,114	24	0,7975
Constante + univ * ocupr + univ * A2 + univ * cohor3 + ocupr * cohor3 + univ * ocupr * A2	15,253	22	0,8511

Dejó de estudiar

		A2. Sexo		
		Varón	Mujer	Total
E75_6_2 Problemas económicos en su hogar se han visto obligados: Ha abandonado estudios universitarios porque han incrementado su precio	Sí	0,6%	1,2%	0,9%
	No	99,4%	98,8%	99,1%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
		2.268	2.150	4.418

Fuente: FOESSA 2018

Dejó de estudiar

		Excl4grupos Cuatro intervalos de exclusión				
		Integración plena	Integración precaria	Exclusión moderada	Exclusión severa	Total
E75_6_2 Problemas económicos en su hogar se han visto obligados: Ha abandonado estudios universitarios porque han incrementado su precio	Sí	0,3%	0,7%	0,6%	2,8%	0,9%
	No	99,7%	99,3%	99,4%	97,2%	99,1%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		796	934	349	363	2.442

Fuente: FOESSA 2018

Tabla cruzada Excl4grupos Cuatro intervalos de exclusión*E75_6_2 Problemas económicos en su hogar se han visto obligados: Ha abandonado estudios universitarios porque han incrementado su precio

Residuo estandarizado

		E75_6_2 Problemas económicos en su hogar se han visto obligados: Ha abandonado estudios universitarios porque han incrementado su precio	
		Sí	No
Excl4grupos Cuatro intervalos de exclusión	Integración plena	-1,9	,2
	Integración precaria	-,4	,0
	Exclusión moderada	-,6	,1
	Exclusión severa	3,9	-,4

Fuente: FOESSA 2018

Dejó de estudiar

		E75_6_2 Problemas económicos en su hogar se han visto obligados: Ha abandonado estudios universitarios porque han incrementado su precio			
		Sí	No	Total	
B12 Nivel de estudios más alto alcanzado	01. No sabe leer o escribir	0,0%	100,0 %	100,0%	10
	02. Sabe leer y escribir pero fue menos de 5 años a la escuela	3,1%	96,9%	100,0%	65
	03. Fue a la escuela 5 años o más pero sin completar EGB, ESO, Graduado Escolar	1,1%	98,9%	100,0%	187
	04. Educación primaria, 5 años EGB	1,8%	98,2%	100,0%	222
	05. Graduado en Educación Secundaria ESO, Graduado Escolar EGB, Bachiller Elemental	0,3%	99,7%	100,0%	1.258
	06. Tiene titulación de Grado Medio (FPI, FP grado medio, oficialía industrial o equivalente)	1,0%	99,0%	100,0%	513
	07. Tiene título de Bachiller (Bachiller superior, BUP, Bachiller LOGSE, COU, PREU)	1,5%	98,5%	100,0%	961

08. Tiene titulación de Grado Superior (FPII, FP superior, Maestría industrial o equivalente, conservatorio 10 años)	0,8%	99,2%	100,0%	483
09. Tiene Educación Universitaria de primer y segundo ciclo (Grado, Diplomatura Ingeniería Técnica, Licenciatura, Ingeniería	0,9%	99,1%	100,0%	694
10. Educación universitaria de tercer ciclo (Posgrado, master o doctorado)	0,6%	99,4%	100,0%	154
Total	0,9%	99,1%	100,0%	4.547

Fuente: FOESSA 2018

9. Referencias bibliográficas

ANGHEL, BRINDUSA, ANTONIO CABRALES y JESÚS M. CARRO. 2013. "Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero " Vol. 08. Madrid: FEDEA.

CABRERA RODRÍGUEZ, LEOPOLDO, (2013): "Desigualdad social, rendimiento y logro educativos en España (1990-2012): Los desequilibrios regionales aumentan", Revista de Estudios Regionales.

CARABAÑA, JULIO, (2004): "Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar", Información Comercial Española 180:131-40.

CARABAÑA, JULIO, (2013): "Crecimiento del Bachillerato e igualdad desde los años ochenta", RASE 6(1):6-31.

CARABAÑA, JULIO, (2015): La inutilidad de PISA para las escuelas, Editado. Madrid: La Catarata.

CARABAÑA, JULIO, (2018): "Becas y ciclo económico" pp. 86-92 en Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español, editado por F. R. Areces. Madrid: Fundación Ramón Areces.

CEBOLLA-BOADO, H., J. RADL y L. SALAZAR. 2014. "Aprendizaje y ciclo vital." Vol. Barcelona: Fundación La Caixa.

ELANGO, SNEHA, JORGE LUIS GARCÍA, JAMES J. HECKMAN y ANDRÉS HOJMAN, (2016): "Early Childhood Education" en Economics of Means-Tested Transfer Programs in the United States, editado por R. A. Moffitt. Chicago: University of Chicago Press.

ELIAS ANDREY, MARINA y LIDIA DAZA PÉREZ, (2014): "Sistema de becas y equidad participativa en la universidad", Revista de la Asociación de Sociología de la Educación 7(1):233-51.

ESCARDÍBUL FERRÁ, JOSEP ORIOL, MARÍA DEL CARMEN PÉREZ ESPARRELLS, SUSANA MORALES SEQUERA, (2014): Precios de matrícula en las enseñanzas universitarias por Comunidades Autónomas (1992-2013): un análisis antes y después del Espacio Europeo de Educación Superior, XXI Encuentro Economía Pública, pp.: 43-70.

EURYDICE. 2016. "National Student Fee and Support Systems in European Higher Education." Vol. Luxemburgo: Eurydice.

FELFE, CHRISTINA, NATALIA NOLLENBERGER y NÚRIA RODRÍGUEZ-PLANAS, (2015): "Can't buy mommy's love? Universal childcare and children's long-term cognitive development", Journal of Population Economics 28(2):393-422. doi: 10.1007/s00148-014-0532-x.

FERNÁDEZ ENGUITA, MARIANO, (2014): La educación en la encrucijada, Editado.

FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, MARÍA y JOSÉ SATURNINO MARTÍNEZ GARCÍA, (2016): "Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977–2012)", International Studies in Sociology of Education. doi: 10.1080/09620214.2016.1192954.

GARCÍA-PÉREZ, J. IGNACIO y MARISA HIDALGO HIDALGO, (2014): "Evaluación de PROA: su efecto sobre el rendimiento de los estudiantes".

GORTÁZAR, LUCAS. 2018. "The PISA "shock" in the Basque Country: Contingent factors or structural change?" Vol. Bilbao: ISEAK.

GUARRO, AMADOR, (2007): Currículum y democracia: por un cambio de la cultura escolar, Editado. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, JUAN y JOSÉ A. PÉREZ GARCÍA. 2015. "La Universidad Española en cifras 2013/2014." Vol.: CRUE.

HERNÁNDEZ CARRILLO, CRISTINA, (2018): "Las Islas Canarias en PISA. Mejora en lectura entre 2009 y 2015." Trabajo de Fin de Grado, Facultad de Educación, La Laguna, La Laguna.
INSTITUTO DE EVALUACIÓN. 2011. "Evaluación gneeral de disgnóstico 2010. ESO, 2º curso. Informe de resultados." Vol. Madrid: Ministerio de Educación.

LANGA, DELIA y MANUEL A. RÍO, (2013): "Los estudiantes de clases populares en la universidad frente a la universidad de la crisis", Tempora 16:71-96.

LANGA, DELIA, (2018): "La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte", Revista Española de Sociología 27(1):135-43. doi: 10.22325/fes/res.2018.9.

LUNA, FRANCISCO, Mª DOLORES DAMBORENEA y JOSERRA UGARRIZA. 2017. "PISA 2015 EUSKADI. INFORME DE RESULTADOS." Vol. Bilbao: Gobierno Vsaco.

MANZANARES, ASUNCIÓN y SARA ULLA, (2012): "La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Análisis tras seis años de evaluación continuada", Revista de Educación número extraordinario:89-116. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-208.

MARCOS, LILIANA y THOMAS UBRICH. 2017. "Necesita mejorar." Vol. Madrid: Save the Children.

MÁRQUEZ, DAVID, (2015): "Desigualdad de acceso a la universidad" Fin de Grado, Sociología III, UCM, Madrid.

MARTÍNEZ GARCÍA, JOSÉ SATURNINO, (2007): "Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas", Revista de Educación 342:287-306.

MARTÍNEZ GARCÍA, JOSÉ SATURNINO, (2011): "Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar y bajas en rendimiento educativo", Revista de la Asociación de Sociología de la Educación 4(3):270-85.

MARTÍNEZ GARCÍA, JOSÉ SATURNINO y RAFAEL MERINO, (2011): "Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género", Tempora 14:13-37.

MARTÍNEZ GARCÍA, JOSÉ SATURNINO, (2012): "Fracaso escolar y comunidades autónomas" en El fracaso escolar en el Estado de las Autonomías, editado por M. d. Puelles. Madrid: Wolters Kluwer.

MARTÍNEZ GARCÍA, JOSÉ SATURNINO, (2015): "Educación, mercado de trabajo, juventud y ciclo económico", Panorama Social 22:93-110.

MARTÍNEZ GARCÍA, JOSÉ SATURNINO, (2016): "Crisis y desigualdad de oportunidades educativas", Organización y gestión educativa 24(5):9-13.

MARTÍNEZ GARCÍA, JOSÉ SATURNINO, (2017): La equidad y la educación, Editado. Madrid: La Catarata.

MARTÍNEZ GARCÍA, JOSÉ SATURNINO y PABLO MOLINA, (2019): "Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina", Papers de Sociología (en prensa).

MULLIS, I. V. S., M. O. MARTIN y P. FOY. 2017. " PIRLS 2016 International Results in Reading." Vol. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

OCDE. 2016. "PISA 2015 Results (Volume I). Excellence and Equity in Education." Vol. París: OCDE.

OCDE. 2018. "Equity in Education." Vol.

OECD, (2017): Education at a Glance 2017, Editado.

OLIVER ALONSO, JOSEP, (2017): La crisis económica en España, Editado: Península.
PÉREZ-ESPARRELLS, CARMEN y SUSANA MORALES SEQUERA, (2012): "El fracaso escolar en España: un análisis por Comunidades Autónomas", Revista de Estudios Regionales 94.

PÉREZ ESPARELLS, CARMEN y INÉS JÓDAR MARTÍNEZ, (2017): "Análisis de los precios públicos de las matrículas universitarias en España a raíz de la crisis económica", La cuestión universitaria 9:6-27.

RÍO RUIZ, MANUEL ÁNGEL y MARÍA LUISA JIMÉNEZ RODRIGO, (2014): "Las becas 6000 a examen. Resultados, prácticas, expectativas y oportunidades escolares de familias y estudiantes incluidos en el programa", Revista Internacional de Sociología; Vol 72, No 3 (2014)DO - 10.3989/ris.2013.03.05.

RUBIERA, FERNANDO , ELENA LASARTE y ESTEBAN FERNÁNDEZ, (2013): "Efectos de los incrementos en el coste de vida sobre el mapa de la pobreza en España", Papeles de Economía Española 138.

SALIDO, OLGA y JOSÉ SATURNINO MARTÍNEZ GARCÍA, (2018): "Educación y desigualdad de oportunidades" en Tercer informe sobre la desigualdad en España. 2018, editado por J. Ruiz-Huerta y L. Ayala. Madrid: Fundación Alternativas.

SEBASTIÁN, MIGUEL, (2015): La falsa bonanza, Editado: Península.

SIMANCAS, ROSA, (2016): "Causal inference: essays on secondary education in Spain", Departamento de Economía, Universidad de Extremadura.

TARABINI, AINA, MARTA CURRAN y CLARA FONTDEVILA, (2015): "El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar", Tempora 18:37-58.

TARIBANI, AINA, ed. (2015): Abandono educativo temprano.

TARIBANI, AINA, XAVIER BONAL, ALBA CASTEJÓN, MARTA CURRAN y ALEJANDRO MONTES. 2016. "Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás." Vol. Madrid.

TIANA, ALEJANDRO, (2008): "La política de becas del Estado: un balance del período 2004-2008", Presupuesto y gasto público 50:191-200.

WALDFOGEL, JANE, (2016): "The role of preschool in reducing inequility" pp. 188-89 en Evidence-based Policy Making in Labor Economics, editado por D. S. Hamermesh y O. K. Nottmeyer: Bloomsbury.