

REVISTA PRISMA SOCIAL N° 23

ADOLESCENCIAS Y RIESGOS:
ESCENARIOS PARA LA SOCIALIZACIÓN
EN LAS SOCIEDADES GLOBALES

4º TRIMESTRE, DICIEMBRE 2018 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 169-184

RECIBIDO: 25/9/2018 – ACEPTADO: 5/11/2018

LA DESIGUALDAD
DE OPORTUNIDADES
EDUCATIVAS DESDE LA
PERSPECTIVA DE LOS NIÑOS,
NIÑAS Y ADOLESCENTES DE
CASTILLA Y LEÓN

EDUCATIONAL INEQUALITY FROM
THE PERSPECTIVE OF CHILDREN AND
ADOLESCENTS OF CASTILLA Y LEÓN

ANTONIA PICORNELL-LUCAS / toi@usal.es

PROFESORA TITULAR DE UNIVERSIDAD, TRABAJO SOCIAL, UNIVERSIDAD DE SALAMANCA,
SALAMANCA, ESPAÑA

ESTRELLA MONTES-LÓPEZ / estrella.montes@uva.es

PROFESORA AYUDANTE DOCTORA, TRABAJO SOCIAL, UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, VALLADOLID,
ESPAÑA

CRISTINA HERRERO-VILLORIA / khrys@usal.es

DOCTORANDA, TRABAJO SOCIAL, UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, SALAMANCA, ESPAÑA.

CONTRATO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO ENTRE FUNDACIÓN UNICEF COMITÉ ESPAÑOL-
UNICEF CASTILLA Y LEÓN Y LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

Uno de los escenarios más dañados en períodos de crisis económica es la educación. La falta de acceso a los servicios básicos educativos en igualdad de oportunidades, por las dificultades económicas familiares y los reajustes en el gasto público, sigue provocando segregación (Bonal y Verger, 2013).

La presente investigación examina la percepción que tienen los niños, niñas y adolescentes de Castilla y León de primaria y secundaria sobre la inequidad educativa, implementando una metodología cualitativa que se concreta en la realización de ocho grupos de discusión con la participación de estudiantes de la región.

Los resultados indican que los niños, niñas y adolescentes perciben que los problemas económicos familiares dificultan la compra de libros, material escolar y otros recursos usados con fines educativos; la participación en actividades escolares y extraescolares que suponen un coste económico, y el acceso a clases de refuerzo; y que esto repercute en su bienestar psicosocial (genera sentimientos negativos y sufren rechazo por parte de sus compañeros/as) y, con ello, en su rendimiento escolar.

En conclusión, se evidencia que las bajas rentas familiares acentúan la pérdida de derechos en el acceso a los recursos educativos en igualdad de oportunidades, además de impactar en el bienestar psicosocial de estos.

PALABRAS CLAVE

Niñez; adolescencia; inequidad; educación; pobreza; recortes económicos.

ABSTRACT

Education is one of the most damaged scenarios during periods of economic crisis. The lack of access to basic educational services on equal opportunities, due to family economic difficulties and readjustments in public spending, continues to cause segregation (Bonal and Verger, 2013).

This research examines the perception of children and adolescents of primary and secondary school in Castilla y León about educational inequality, implementing a qualitative methodology. Eight discussion groups were held with students from the region.

Research results show that children and adolescents perceive that family economic problems make it difficult to purchase books, other school material and access to educational resources; participate in activities organized inside and outside school hours that entail an economic cost and access to reinforcement classes; and that this affects their psychosocial well-being (generates negative feelings and they are rejected by their peers) and, with this, in their school performance.

In conclusion, it is evident that low family income accentuates the loss of rights in access to educational resources with equal opportunities, in addition to impacting the psychosocial well-being of these children and adolescents.

KEYWORDS

Childhood; adolescence; inequality; education; poverty; cutbacks.

1. INTRODUCCIÓN

Desde la Declaración de los Derechos Humanos hasta los más recientes instrumentos legislativos o político-sociales se aboga por la igualdad entre los seres humanos en todos los ámbitos de la vida. La educación escolarizada, como derecho fundamental protegido en la Constitución Española (España, 1978, artículo 27), se presenta como un escenario de interacción que permite construir justicia social y ciudadanía.

Sin embargo, en períodos de crisis, la educación es uno de los contextos más dañados, especialmente por el impacto de las medidas neoliberales de austeridad en las políticas educativas, pero también por el empeoramiento de las condiciones familiares; generando desigualdades en el universo escolar, lo que contribuye al «abandono escolar prematuro, el absentismo escolar, la falta de alumnos preparados o la calidad de las escuelas»¹ (Bonaf, 2015, p.23). De esta manera, y desde la perspectiva teórica de Bourdieu y Passeron (1979), referida a la educación como reproductora de la estructura social, la escuela, a pesar de la vital importancia que supone para el desarrollo humano, mantiene la brecha de desigualdad social; debido a que no todo el alumnado puede acceder a ella en igualdad de condiciones.

El presente artículo analiza las opiniones y preocupaciones de los principales protagonistas, los niños, niñas y adolescentes (NNA) de la comunidad autónoma de Castilla y León, sobre la inequidad educativa del alumnado con dificultades económicas familiares y en qué medida creen que esta situación de vulnerabilidad influye en su comportamiento y rendimiento escolar.

Superado el estricto concepto inicial de igualdad, referido solo a hombres y mujeres, y ceñido principalmente al ámbito de las relaciones laborales y a las condiciones de trabajo de ellas derivadas, existen espacios donde no se manifiesta, como es el caso del sistema educativo. Como derivación de ese principio de igualdad, que debe imperar en todas las relaciones, también en la educación, como instrumento de desarrollo de la personalidad, compensador de las desigualdades (España, 2013) y promotor de la cohesión social, exige llegar a todos los NNA en las mismas condiciones.

La educación está ligada a cualquier proceso generador de igualdad de oportunidades para los NNA. A su vez, el acceso a un sistema educativo en igualdad de condiciones puede contribuir a superar dinámicas de desigualdad como la pobreza, las diferencias de género o cualquier otra situación que suponga exclusión social. Así lo entiende la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), que expone su preocupación por la disponibilidad y accesibilidad a la educación; y se constata en el ODS 4, que propone «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos», apostando por una educación en igualdad de oportunidades para todas las personas.

Dice Marchesi que «se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas» (2000:136). Por lo tanto, supone asegurar el acceso universal a la escolaridad y, a su vez, desarrollar herramientas inclusivas

¹ Las autoras son conscientes de la necesidad y relevancia de impulsar el lenguaje inclusivo, por lo que el trabajo está redactado en estos términos. Sin embargo, cuando se incluyen citas textuales de otros/as autores/as o parte de los testimonios de los/as participantes en la investigación, estos se reproducen fielmente.

y dinámicas para minimizar o erradicar los obstáculos que producen absentismo, abandono o fracaso escolar; en definitiva, exclusión educativa.

Martínez y colaboradores (2004) se refieren a la exclusión educativa como un proceso que, lejos de constituir una exclusión directa, supone la interacción de diversas variables, unas externas a la educación y otras de los propios centros educativos y procesos de enseñanza-aprendizaje. Una clasificación de estos factores de exclusión, desde cuatro dimensiones de desigualdad, pueden apreciarse en el Informe de UNICEF (2017): económica (redistribución), cultural (reconocimiento), política (representación) y afectiva (relación). Al respecto, Escudero (2005, p.11) refiere que la exclusión educativa es construida; tiene una «naturaleza eminentemente social y, de ese modo, relacional».

Sin embargo, para garantizar una educación inclusiva es fundamental comprender que equidad y calidad educativa mantienen una relación dialéctica. La mejora de la enseñanza y del aprendizaje radica en que el sistema educativo respete y se adapte a las necesidades de NNA proporcionándoles las oportunidades educativas suficientes para que puedan desarrollar al máximo sus habilidades cognitivas y afectivas, construyendo su propia identidad. Para Tarabini y Bonal (2016), regulación, provisión y financiación son los tres pilares para conseguir un sistema educativo justo y de calidad. El acceso a los materiales, un entorno de aprendizaje acogedor con servicios adecuados y el uso eficiente del tiempo en el aula son tres elementos que inciden en la calidad (UNESCO, 2015) y pueden ser de ayuda para evitar las desventajas educativas que influyen en la exclusión.

La calidad de la educación, pero también la calidad de los servicios en general, y la calidad de vida de los NNA tienen amplias implicaciones políticas para el bienestar social de la población infanto-juvenil. Tal y como recoge Casas (1996), la calidad de vida incluye el entorno material y el entorno psicosocial, comprendiendo este último las percepciones, evaluaciones y aspiraciones de los sujetos implicados. Desde este planteamiento, y junto a otros indicadores de bienestar infanto-juvenil (UNICEF, 2010) como la salud, el bienestar material, el entorno familiar y social y el bienestar subjetivo, entre otros, la educación debe ser considerada con respeto por su posibilidad de modificar las relaciones sociales y personales y garantizar el ejercicio de los derechos de los NNA. Relaciones entre generaciones que se encuentran alteradas y ciudadanía de la infancia que, a juicio de Sarmiento, Fernandes y Trevisan (2015), se está viendo restringida por la forma en que se están gestionando las políticas europeas.

El informe internacional de educación PISA (Programme for International Student Assessment), cuyo objetivo es evaluar los conocimientos y las habilidades adquiridas por el alumnado mayor de 15 años de la OCDE en matemáticas, ciencia y lectura, incorporó recientemente, y por primera vez, el bienestar de los/as adolescentes en el proceso educativo (OCDE, 2015). De este informe (MECD, 2017), que analiza la satisfacción del alumnado con su vida y con el rendimiento escolar, hay que destacar que el índice de satisfacción con la vida de los/as adolescentes españoles (7,4) es ligeramente superior al promedio de la OCDE (7,3). Al contrario, y de manera específica, en relación a su motivación para participar en la vida escolar y obtener buenos resultados, reflejan un menor porcentaje de motivación (53%) que el promedio de los países de la OCDE (71%).

Los indicadores internacionales, con el fin de tomar decisiones, también evalúan las estructuras, la organización y la financiación de los centros y sistemas educativos, así como su impacto en la escolarización y en los resultados educativos. En el último informe español de la OCDE (2018) se observa que el gasto en educación en el país (3,5% PIB) es inferior a la media de la OCDE (4,1%) y de la UE23 (4%), decreciendo el gasto público por estudiante en enseñanza no universitaria. En este marco, la disminución de la contribución pública a los gastos familiares ante la incorporación de sus hijos/as a la educación pública genera incertidumbre y disfunciones en su capacidad; en particular «está afectando en mayor medida a los hogares pobres con niños» (p.8), según la Comisión Europea (2014), que recomienda invertir en la infancia.

También el deterioro de las condiciones de vida de las familias es otro de los obstáculos que puede explicar la posibilidad de una mayor desmotivación y desafección escolar del alumnado, con influencia en su rendimiento académico. El ODS-4 reconoce que el estatus socioeconómico del colectivo estudiantil es de gran influencia para la participación de NNA en la educación. También lo destacan distintos estudios y publicaciones que profundizan en el impacto de la pobreza en el logro educativo (Calero y Choi, 2012; Calero y Oriol, 2015; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010).

El informe AROPE (EAPN, 2017) pone de relieve que la desigualdad en España es mayor que la que existía antes de la crisis, aumentando la pobreza y la desigualdad en los hogares con NNA. Esta circunstancia se refleja en las privaciones materiales que experimentan algunos/as menores de edad en relación con el conjunto de niños/as del país y cuyo porcentaje en España se acerca al 60% (UNICEF, 2016). En el último informe técnico de los resultados obtenidos por el Estudio *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2014* en Castilla y León, Moreno y colaboradores (2016) consideran que, los/las estudiantes entre 11 y 18 años no pueden permitirse tres o más de los conceptos considerados para tener un nivel de vida adecuado. El grupo de jóvenes consultado afirma que en su hogar se carece de vehículo propio (3%) y de ordenador (1,7%), no teniendo posibilidad de comer carne (1,4%) o consumiéndola tan solo una vez por semana (6,5%). Estas cifras demuestran que la falta de bienestar material afecta a la vivienda, a la alimentación, pero también a la salud y a la educación de NNA, al verse incrementado el riesgo de no tener las mismas oportunidades educativas que sus pares.

Considerando todo lo expuesto, es evidente que la escasez de recursos económicos implica carencias y necesidades especiales con las que se encuentran niños, niñas y adolescentes, disminuyendo sus posibilidades para poder disfrutar de un bienestar educativo.

2. OBJETIVOS

El objeto de estudio de esta investigación radica en la desigualdad educativa en la infancia y la adolescencia y el objetivo general que persigue es conocer, desde la propia percepción de NNA, cómo se produce la inequidad educativa en la educación primaria y secundaria de Castilla y León.

3. METODOLOGÍA

En primer lugar, es importante señalar que esta investigación es parte de un estudio más amplio sobre bienestar infanto-juvenil y equidad educativa en Castilla y León, en el que no solo se atendió a la percepción de NNA sino que también se recogió la del profesorado y la de los padres y madres del colectivo estudiado.

Sin embargo, y como ya se ha adelantado, el objetivo específico de este trabajo que se presenta es conocer, desde la propia percepción de los NNA, cómo se produce la inequidad educativa en la educación primaria y secundaria de Castilla y León. Así, se analiza la desigualdad en el acceso a las oportunidades educativas, fruto de la desigualdad socioeconómica, y el papel que juega en el bienestar infanto-juvenil.

El acercamiento a la percepción de las personas objeto de estudio se ha realizado a través de la implementación de metodología cualitativa. De este modo, se han realizado ocho grupos de discusión en los que los/as participantes han sido NNA estudiantes y residentes en alguna de las provincias de la comunidad de Castilla y León. En concreto, se ha realizado un grupo de discusión por cada una de las provincias, con una excepción².

Los grupos de discusión reproducen el discurso de un grupo social de forma abierta, lo que permite acceder a las construcciones sociales de las realidades estudiadas (Murillo y Mena, 2006). En este caso, esta técnica permite captar la experiencia de equidad en el acceso y permanencia en el sistema educativo de los NNA de Castilla y León. Así, la información obtenida a partir de los grupos de discusión permite aclarar el sentido que la desigualdad social en educación cobra para los/as participantes y cómo estos/as lo viven. Mediante su utilización no se persigue obtener representatividad estadística, sino estructural, y obtener información cualitativa sistemática.

Todos los grupos de discusión han estado formados por al menos seis miembros y han sido paritarios, esto es, ha habido una adecuada proporción entre el número de varones y mujeres. La edad de los participantes ha estado comprendida entre los 12 y 16 años.

Por otro lado, todos los grupos de discusión se han realizado en centros educativos públicos de la comunidad autónoma de Castilla y León, contando con el apoyo de UNICEF Comité Castilla y León para llegar de manera más sistemática a la elección de los/as participantes, y de la dirección y el personal de los centros en la facilitación de espacios donde poder realizarlos. Así, cada uno de los grupos de discusión se realizó en las instalaciones de un centro educativo.

En el desarrollo de los grupos de discusión participaron dos miembros del equipo de investigación: una persona desempeñando el papel de moderadora de la dinámica del grupo y otra el de observadora, que recogió las anotaciones pertinentes durante todo el proceso. No estuvo presente ningún otro adulto.

Para asegurar la privacidad y confidencialidad de los NNA, los grupos de discusión fueron grabados solamente en audio. Posteriormente fueron transcritos fielmente y las transcripciones fueron complementadas con las notas tomadas por la persona observadora.

² El grupo de discusión con NNA de Soria fue diseñado y acordado, sin embargo, en el momento de la realización los padres y madres no aceptaron la participación de sus hijos/as, por lo que finalmente no pudo realizarse.

Los grupos de discusión tuvieron una duración aproximada de una hora. Entre los temas abordados en ellos destacan la propia rutina diaria de los/as participantes, el significado de pobreza, las situaciones de desventaja que perciben en su entorno cercano, y las respuestas que se dan a estas desde la institución educativa.

El análisis de los grupos de discusión se ha realizado con el apoyo del *software* ATLAS.ti. Los resultados de investigación se presentan acompañados de citas textuales. Esto permite ejemplificar lo expuesto por los/as participantes en los grupos de discusión y mejorar su comprensión.

4. LA INEQUIDAD EDUCATIVA EN CASTILLA Y LEÓN

El colectivo de niños, niñas y adolescentes participantes en la investigación destacan diferentes formas en las que perciben la existencia de desigualdad de oportunidades educativas en sus centros. Fundamentalmente aluden a que algunas familias tienen problemas económicos que les dificultan la compra de libros, material escolar y otros recursos educativos; la participación de sus hijos/as en actividades organizadas dentro del horario escolar o de carácter extraescolar que supongan un coste económico; y el pago de clases de refuerzo escolar. A continuación se expone con mayor detalle cada una de las limitaciones que enfrentan estas familias.

4.1. DIFICULTAD DE ACCESO A LOS LIBROS, MATERIAL ESCOLAR Y OTROS RECURSOS EDUCATIVOS

Como ya se ha señalado, los NNA de Castilla y León que han participado en esta investigación ejemplifican casos que conocen en los que las familias de amigos/as o compañeros/as de clase tienen dificultades para comprar los libros que se utilizan en el centro, así como material escolar y otros recursos utilizados con fines pedagógicos.

Respecto a los libros de texto que se utilizan en el aula, hacen hincapié en que son muchos y muy caros, por lo que hay familias que tienen grandes dificultades para comprar todos los libros a sus hijos/as. Así, una de las integrantes del grupo realizado en Salamanca afirma:

Yo creo que dentro de las cuestiones a las que afecta la crisis en cuanto a la educación es el tema del material escolar: Los libros son muy caros y hay gente que le cuesta permitirse los libros y, como están cambiando ahora tanto, [...] no te pueden dejar los libros del año pasado. Es algo que tienes que comprar y son casi trescientos euros; y hay familias que tienen que hacer un verdadero esfuerzo para pagar eso (GD 5. Salamanca).

El alumnado participante reconoce la existencia de becas para la compra de libros, pero desconocen los motivos por los que no todas las familias que las necesitan tienen acceso a ellas. Además, señalan que en ocasiones estas becas llegan muy tarde, cuando el curso ya está avanzado, lo que dificulta que los/as estudiantes afectados/as comiencen el curso en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros/as.

Para solventar esta dificultad, en gran parte de los centros educativos que han participado en esta investigación se realizan iniciativas para favorecer que todas las familias accedan a los libros que necesiten. Algunas de ellas están promovidas por las propias familias o alumnado, que una vez que termina el curso ceden sus libros a estudiantes del curso inferior para que puedan reutilizarlos en el próximo año académico. Otras iniciativas, como la creación de bancos

de libros, están organizadas por los propios centros. Así, el alumnado que quiere participar deposita allí sus libros al finalizar el período escolar, y al año siguiente estos son distribuidos entre las familias que más lo necesiten y entre el resto de alumnado. De este modo lo señala el siguiente participante:

Casi todos los libros de este año míos son de una chica del año pasado y yo es algo que creo que debería empezar a hacer todo el mundo porque está bien, porque a lo mejor tú dejas los tuyos del año pasado y te dan los de este año. Entonces es un intercambio que está muy bien (GD 8. Zamora).

No obstante, los/as participantes también señalan que no siempre estas alternativas son válidas, pues habitualmente los libros cambian, por lo que necesariamente el alumnado de un curso tiene que comprar todos o la mayoría de los que va a necesitar. Así, un estudiante de Salamanca refleja su situación actual: «Sí, a nosotros [...], del año pasado solo nos servía el libro de matemáticas, los demás eran totalmente nuevos» (GD 5. Salamanca).

Por otro lado, y en relación al resto de material escolar, señalan que la realización de algunas tareas en determinadas asignaturas implica la compra de material que no siempre es barato, y que la dificultad de algunas familias para costearlo ocasiona que haya estudiantes que no realicen todas las actividades previstas. Esto ocurre sobre todo en asignaturas vinculadas a la expresión plástica o musical, pero no solo en ellas.

De igual modo, hacen hincapié en la existencia de familias que tienen dificultades para comprar otros recursos educativos (o que pueden ser usados con tal fin), como *tablets*, ordenadores o impresoras, que además tienen un elevado coste. Esto limita el acceso del alumnado a información necesaria para elaborar trabajos, lo que repercute en su aprendizaje. Así lo refleja una integrante del grupo de Palencia: «El ordenador es una fuente de aprendizaje porque con él puedes hacer ejercicios, puedes repasar la información que han dado en clase y eso también te ayuda a captar las informaciones, y eso está bastante bien» (GD 4. Palencia).

4.2. DIFICULTAD DE PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES QUE SUPONEN UN COSTE ECONÓMICO

De manera similar al caso anterior, en el que los/as participantes aludían a la dificultad de las familias para costear libros, material y otros recursos que podían ser usados con fines educativos, insisten también en los problemas de algunas familias para costear actividades no obligatorias, ni gratuitas, que se realizan tanto dentro como fuera del horario escolar.

Entre las primeras, las que se desarrollan dentro o durante parte del horario escolar, en los diferentes grupos de discusión se alude recurrentemente a las excursiones, como muestra el siguiente ejemplo:

Yo creo que en el Instituto se puede notar por lo que precisamente ha dicho antes [nombre de una alumna], de que algunas actividades que se organizan, hay niños que no pueden ir por cuestiones económicas, o sea creo que ese es un punto que se puede notar la crisis en el Instituto (GD 5. Salamanca).

De manera similar lo expone la siguiente alumna, reiterando que cuando hay problemas económicos, el dinero que se destina a determinadas actividades se resta del disponible para otras, algunas de ellas básicas:

Lo que ha explicado antes mi compañero es verdad, que porque no tengan dinero a lo mejor para llegar a fin de mes, y que a lo mejor gastarse, no sé, unos euros en una excursión les pueda quitar de comer un desayuno, una comida, lo que sea. Pues yo creo que eso... por eso no quieren ir (GD 7. Valladolid).

Además añaden que, como se puede intuir, a medida que aumenta el número de días de duración de la excursión, se incrementa su coste y, con ello, el alumnado que no puede participar en ellas. Es el caso de los viajes de fin de curso, que suelen durar en torno a una semana: «En nuestra clase, [se enumeran nombres y apellidos de alumnado] no han podido ir al viaje de final de curso porque no han podido pagarlo» (GD 6. Segovia).

Por otro lado, y en relación al segundo grupo de actividades, de carácter extraescolar, se expone constantemente la dificultad de acceso a las mismas, sean estas organizadas por los centros educativos o por otras instituciones, como los propios ayuntamientos de los municipios o ciudades en las que residen. Así lo reflejan en el grupo de discusión realizado en Ávila: «Hay que pagar. Y hay padres que no pueden pagarlo y entonces, pues no van» (GD 1. Ávila) o en el de Burgos: «Estamos intentando que se apunte más gente a las extraescolares porque somos pocos, pero como dicen que es muy caro y que «no nos podemos apuntar porque hace falta mucho dinero»» (GD 2. Burgos). Además, entre los/as participantes en los grupos de discusión hay estudiantes que critican el elevado coste económico de esas actividades: «Es que cuesta mucho dinero. Yo este año me quería apuntar a baloncesto y es que es muy caro, entonces...» (GD 3. León).

Por último, se menciona que algunos centros educativos o ayuntamientos establecen precios reducidos en estas actividades de carácter extraescolar para apoyar a familias en determinadas situaciones, como en el caso de ser familia numerosa. Sin embargo, no se alude a la existencia de apoyos a familias con bajos recursos económicos.

4.3. DIFICULTAD DE ACCESO A ACTIVIDADES DE APOYO ESCOLAR Y OTROS SERVICIOS

Otra repercusión para las familias con dificultades económicas es la imposibilidad de pagar clases particulares a sus hijos/as en el caso de necesitar este tipo de apoyos. Así, un participante de Burgos recuerda el caso de una compañera de clase en cursos anteriores: «Yo me acuerdo de una niña que necesitaba refuerzo de lengua y de mate, pero no se lo podía pagar, entonces le bajó un poco la nota» (GD2. Burgos), y un integrante del grupo de discusión de Salamanca explica la situación general:

Si tú tienes dificultades a la hora de una asignatura en concreto, y si tu familia está mal económicamente... Quizás si eres un niño que vas mal, venga, te apuntamos a clases de apoyo para esa asignatura. Pero si tus padres no tienen dinero para comprarte las zapatillas, como hemos dicho antes, pues tampoco lo van a tener para poderte apuntar a unas clases... (GD5. Salamanca).

Para solventar esta situación, algunas familias hacen uso de las ayudas que brindan algunas organizaciones no gubernamentales. Es el caso que muestra la siguiente cita, donde un niño recibe apoyo escolar por las tardes en uno de estos centros: «Va a Cruz Roja por las tardes, porque su padre no le puede ayudar a hacer los deberes [...] Allí los monitores le ayudan a estudiar, a hacer los deberes, y juega también con otros niños» (GD1. Ávila).

Además, y de manera específica, en el grupo de discusión de Segovia se visibiliza que la necesidad de recursos y apoyos es mucho mayor en los casos donde el alumnado presenta diversidad funcional, por lo que cuando un niño o niña, a consecuencia de sus dificultades económicas familiares, no puede acceder a ellos, se están limitando mucho más sus posibilidades educativas.

Por último, en relación a las clases de refuerzo escolar, no se menciona ningún apoyo en los colegios fuera del horario escolar. En cambio, sí se reconoce este en otras áreas, como es la alimentación. Los/as participantes señalan el apoyo que supone para muchas familias que sus hijos/as puedan acudir al comedor escolar con precios más reducidos.

5. LAS REPERCUSIONES DE LA INEQUIDAD EDUCATIVA

En el epígrafe anterior se han señalado las diferentes formas en las que NNA de Castilla y León participantes en esta investigación perciben que se manifiesta la inequidad en el sistema educativo. En suma, todo lo expuesto hasta ahora evidencia su percepción sobre la presencia de NNA que tienen menos oportunidades educativas como resultado de las situaciones económicas que atraviesan sus familias. Sin embargo, no solo señalan la desigualdad de oportunidades, también inciden en otro tipo de repercusiones que sufren estos/as como consecuencia de esa situación: rechazo por parte de algunos/as de sus compañeros/as de aula y malestar psicológico (frustración, tristeza y sentimientos de inferioridad, entre otros) que a veces deriva en problemas de motivación y/o concentración, lo que de nuevo afecta al ámbito educativo.

5.1. DISCRIMINACIÓN HACIA EL ALUMNADO CON BAJOS RECURSOS ECONÓMICOS

El alumnado participante en los grupos de discusión también percibe, como efecto colateral de las carencias o dificultades económicas de las familias, el rechazo o discriminación de algunos/as estudiantes hacia los/as hijos/as de esas familias. Según indican, «la economía afecta las relaciones entre los niños» (GD 5. Salamanca), aunque luego matizan que no se trata en sí de la economía, sino de la desigualdad que esta genera:

Hay diferencias entre personas, ya sea de vestimenta, ya sea de material o cosas así, que, sin querer, pues te ponen en un estatus más bajo [...] Ven a lo mejor que una persona no viste igual que otra persona, y ya pues directamente pues como que la rechazan por no ser igual que todo el mundo. Yo creo que más que nada es eso, más que la economía, lo que tengan en casa, más que otras cosas... (GD 5. Salamanca).

Así, hay estudiantes «que se pasan muchísimo con los otros» (GD 5. Salamanca). Los/as participantes ejemplifican la existencia de diferentes comportamientos discriminatorios hacia algunos/as estudiantes (por circunstancias económicas, pero también por otras, como por enfer-

medad o discapacidad, por pertenecer a un grupo étnico diferente, por ser inmigrante o por ser adoptado/a). Entre ellos destacan los comentarios o burlas entre compañeros/as; que se rechace jugar o practicar deporte con estos/as estudiantes; que presuman delante de ellos/as para hacerlos sentir mal: «Y hay gente que se chulea: «Ah, voy a buscar esto en mi móvil o en mi Tablet»» (GD 3. León); e incluso que tengan comportamientos aún más agresivos hacia ellos/as: «Ha llegado a agredirla, de manera que... escupirla en el pelo, luego le tira balonazos» (GD 6. Segovia).

De este modo, los testimonios revelan casos de *bullying* hacia NNA que, en algunos casos, han llegado incluso a acarrear el cambio de centro de estos/as estudiantes: «Yo sí que conozco que ha habido un caso en un curso inferior que el niño sí que ha pasado bastantes malas rachas en el curso y se tuvo que cambiar de colegio» (GD 4. Palencia).

Por otro lado, los/as participantes perciben de quienes sufren esta situación de carencia económica titanes esfuerzos para aparentar una situación diferente y así evitar ser rechazados por sus compañeros/as. De este modo, en el grupo de discusión realizado en Valladolid se indicaba: «Lo están intentando esconder para relacionarse mejor con los demás [...] El saber que probablemente si dices algo te pueda dañar... no en sentido ya... para ti mismo, sino que la gente no se quiera relacionar contigo» (GD 7. Valladolid).

5.2. MALESTAR PSICOLÓGICO

Según los/as participantes en la investigación, todo lo mencionado hasta ahora acarrea un efecto psicológico en el alumnado que tiene que afrontar ese tipo de situaciones. Así lo visibiliza la siguiente cita, que se refiere a dichos/as estudiantes como personas excluidas: «Sí, porque yo veo que el daño que tiene una persona excluida, no es tanto el económico, que también es mucho, sino también el psicológico» (GD 8. Zamora).

Algunos/as NNA no entienden la situación que están viviendo, por qué no tienen acceso a los mismos recursos y oportunidades que el resto de sus compañeros/as, lo que les genera mucha frustración:

A veces no comprenden «por qué antes podía permitirme que mi padre me comprara eso y ahora no puedo, o que mi mamá me llevara a tal sitio y ya no puedo ir», y a veces, como eres pequeño, pues no comprendes del todo porque está pasando eso y la verdad es que es algo que es chocante (GD 5. Salamanca).

Al contrario, otros/as estudiantes sí comprenden lo que están viviendo y, según indican los/as integrantes de los grupos de discusión, cuanto más conscientes son de la situación que afrontan sus familias, más les afecta: «No están muy bien económicamente, entonces pues a ellos este tema les está afectando muchísimo» (GD 6. Segovia), especialmente si son niños/as pequeños/as:

No sé, yo creo que la crisis influye mucho, muchísimo más en los niños, porque a ver, al fin y al cabo los padres lo sufren, pero los niños lo sufren el doble, porque ven a sus padres mal y, claro, ellos tratan de ayudar, pero son niños (GD 5. Salamanca).

El hecho de no poder realizar las actividades que el resto sí hace o no tener acceso a los mismos recursos que sus iguales les hace sentir mal. Así, los/as participantes en la investigación detectan que la desigualdad de oportunidades educativas desencadena sentimientos negativos como tristeza, inferioridad, aislamiento y/o exclusión en estos NNA. La siguiente cita es ejemplo de la percepción de tristeza: «Muchas veces los papás no tienen dinero para apuntarte a extraescolares que tú deseas mucho o cosas así y los niños cogen una... y están tristes todo el día» (GD 3. Segovia).

Respecto al sentimiento de inferioridad, el grupo de discusión de Palencia hace especial hincapié en él. Las siguientes citas breves son ejemplos de ello: «Pues les afecta mucho porque pueden llegar al punto de creerse que son menos que los demás por no ir a la excursión» (GD 4. Palencia); «Y también les puede afectar viendo por ejemplo a los demás compañeros que tienen ropa nueva o cosas que son nuevas y el niño lo quiere y no puede comprárselo entonces se siente inferior» (GD 4. Palencia). Hay incluso un alumno participante que reconoce haberse sentido así: «Yo me he podido llegar a sentir menos que los demás» (GD 4. Palencia).

De manera específica en el grupo de discusión de Salamanca, los/as participantes perciben otro efecto a nivel psicológico en quienes afrontan este tipo de situaciones, un proceso de maduración mental más rápido:

Sí, maduran de una forma muy rápida y casi sin querer, porque tienen que darse cuenta de las cosas que están pasando y es duro a veces, pues, intentar salir adelante para algunas familias y yo creo que esto hace a los niños crecer demasiado rápido quizás (GD 5. Salamanca).

También detectan otros efectos vinculados directamente al rendimiento escolar. Por un lado, señalan la falta de motivación por estudiar. Así, una de las participantes de Valladolid señalaba que «el no tener a lo mejor las mismas cosas que los otros, nos puede como que... desanimar a la hora de estudiar y de todo» (GD 7. Valladolid) y otro de Salamanca vinculaba mal ambiente familiar (a consecuencia de los problemas económicos, pero no solo de ellos) y desmotivación:

Si tú en tu casa vas y solo tienes peleas, solo tienes malas cosas con tus padres, hay un mal ambiente en tu casa... tienes motivación cero y te lo digo porque te influye de verdad. Y después tú vienes aquí y no entiendes nada, estás mal, no quieres hacer nada, no tienes motivación (GD 5. Salamanca).

Además, indican que las preocupaciones por la situación familiar afecta también a la concentración en el estudio (Así, lo señala la siguiente participante del grupo de discusión de Valladolid: «A la hora de los estudios pues, piensa en otras cosas, en su casa y cómo arreglarlo») y, con ello, puede repercutir en el rendimiento académico.

Por último, y aunque de manera mucho más puntual, los/as participantes también asocian el mal comportamiento de algunos NNA con soportar todas estas situaciones, llegando incluso a ser agresivos. Así, relatan que algún/a niño/a, fruto de la frustración, ha mordido a otro/a compañero/a o le ha roto alguna pertenencia personal: «Sí, en que se peleen, que por rabia, por querer lo mismo que... por ejemplo, por decir «si yo no tengo esto nadie lo tendrá » y empezas a romperle las cosas» (GD 3. León).

De manera similar se señala algún caso en que los NNA no disponían del material requerido para el desarrollo de las clases y han cometido algún pequeño hurto: «Han tenido que llegar a robar material escolar como bolis, pinturas, lápices, para poder dar clases» (GD 6. Segovia).

6. CONCLUSIONES

La teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1985) analiza la construcción del desarrollo de NNA desde una visión concéntrica. Plantea que los contextos en los que estos se encuentran les transforman y son, a la vez, transformados por ellos. Este es el caso de la familia y de la institución escolar.

Dentro de estos contextos, los estudios realizados ponen de manifiesto la relación entre el rendimiento académico del alumnado y las circunstancias de riesgo socioeconómico que viven las familias (Calero y Choi, 2012; Moreno, 2011). Un ambiente que resulta importante y que puede limitar o potenciar sus expectativas y éxito escolar.

Este estudio muestra que los NNA de Castilla León reconocen que la mala situación económica de muchas familias impide el acceso al sistema educativo de sus hijos/as aun disponiendo de las mismas oportunidades que el resto de estudiantes. Así, estos tienen problemas para acceder a libros, al material escolar y a otros recursos con fines educativos; para acudir a actividades escolares y extraescolares que suponen un coste económico, y para recibir apoyo escolar, en el caso de necesitarlo.

Además, en ocasiones, el alumnado que se encuentra en esta situación es rechazado por sus compañeros/as, llegando incluso a sufrir acoso físico o psicológico de forma continuada, esto es, a ser víctimas de bullying. Por este motivo, parte de estos NNA tratan de esconder su situación económico-familiar y el efecto que esta tiene en su educación, tratando de evitar así el rechazo de sus iguales.

Todo esto genera malestar psicológico en infantes y adolescentes: síntomas de tristeza, sentimiento de inferioridad y rechazo por parte del resto, pudiendo derivar en situaciones de aislamiento; lo que también repercute en la motivación para estudiar y en su nivel de concentración y, por tanto, afecta directamente al rendimiento escolar, ya previamente limitado por las menores oportunidades educativas. Asimismo, algunos/as alumnos/as llegan a señalar que perciben un proceso de maduración mental más rápida en los NNA que afrontan estas situaciones.

De este modo, los/as participantes en la investigación perciben que la desigualdad económica no solo afecta, sino que limita el desempeño en el sistema educativo de los hijos/as de las familias con menos recursos, y lo hace de dos modos diferentes: por un lado, dificultando su acceso a los recursos y actividades educativas necesarias y/o positivas para el aprendizaje y para su socialización y, por otro, afectándoles a nivel psicológico, (con repercusiones sobre su autoestima) y, con ello, en su rendimiento académico.

Para la OCDE (2016), un entorno positivo de aprendizaje se traduce en la cooperación entre los actores del sistema educativo –profesorado, padres y madres y estudiantes- y un profesorado cualificado y motivado. Para hacer esto posible, los sistemas educativos han de ser justos, adaptarse a la sociedad y responder a sus retos. Como contextos socializadores, son los

responsables en prestar oportunidades educativas para superar cualquier conflicto y evitar la exclusión educativa.

Esto lleva a reflexionar sobre el papel que asumen las políticas educativas y su impacto en la socialización de NNA, especialmente en los casos en los que la escasez de recursos familiares u otras situaciones de vulnerabilidad estén contribuyendo a la exclusión educativa y social. Evitar los escenarios donde la desigualdad e inequidad educativa estén presentes pasa por entender que la educación es la herramienta capital para romper el círculo de la pobreza y las consecuencias que de esta resultan. Las políticas públicas en materia de educación deben entender y analizar esta situación en el panorama español, concretamente en la comunidad autónoma de Castilla y León, para poder desarrollar una gestión cuyo principio rector sea la defensa, promoción y protección de los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes.

7. REFERENCIAS

- Bonal, X. y Verger, A. (2013). *L'Agenda de la Política Educativa a Catalunya: Una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bonal, X. (2015). Crisis, educación y desigualdad: una cuestión de paradojas. *Investigar em Educaçãõ*, 2(3), 23-32. doi: 10.13140/RG.2.1.1498.6405.
- Bronfenbrenner, U. (1985): Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 8(29), 45-55.
- Calero, J. y Choi, A. (2012). El efecto de las desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español. *EKONOMIAZ. Revista Vasca de Economía*, 81(03), 83-108.
- Calero, J. y Oriol, J. (2015). Igualdad de oportunidades: inclusión y exclusión educativas en España. En D. Santín, *Reflexiones sobre el sistema educativo español (163-212)*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Casas, F. (1996). *Bienestar social. Una introducción psicosociológica*. Barcelona: PPU.
- Comisión Europea (2014). *Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas*. Unión Europea. Recuperado de: ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11642&langId=es.
- EAPN (2017). *El Estado de la Pobreza. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España: 2008-2016*. Madrid: EAPN. Recuperado de: https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2017.pdf
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1), 1-24.
- España (1978) Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978.
- España (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Fernández-Enguita, M.; Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 135-163.
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M. T. y García, R. (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Murcia: Fundación Séneca.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *El bienestar de los estudiantes. Resultados de PISA 2015. Informe español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa-2015/informebienestar042517.pdf?documentId=0901e72b8249f043>.

- Moreno, A. (2011). La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia. *Revista de Educación*, 1, 183-206. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE.
- Moreno C., Ramos P., Rivera F., Jiménez, A., García, I., Sánchez, I., et al. (2016). *Informe técnico de los resultados obtenidos por el Estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2014 en Castilla y León*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Murillo, S. y Mena, L. (2006). *Detectives y camaleones. El grupo de discusión: una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa.
- OCDE (2015). *¿Cómo va la vida? Medición del bienestar*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/9789264240735-es>.
- OCDE (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. París: OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OCDE (2018). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2018. Informe español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de: https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:2cba4aaa-4892-40d7-ac8b-00efbc95b8a2/Panorama%20de%20la%20Educacion%202018_final.pdf.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1 (21 de octubre de 2015). Recuperado de: <http://undocs.org/A/RES/70/1>.
- Sarmento, M.; Fernandes, N. y Trevisan, G. (2015). A redefinição das condições estruturais da infância e a crise económica em Portugal. En F. Diego, A. Castro y P. Perista (Ed.), *Pobreza e exclusão social em Portugal* (81-100). Riberirão: Húmus.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2016). Educació i 'nova política'. Una agenda a favor de l'equitat educativa. *Guix: Elements d'acció educativa*, 423, 35-39.
- UNESCO (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Ed. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>.
- UNICEF (2010). *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*. Madrid: UNICEF.
- UNICEF (2016). *Equidad para los niños. Una tabla clasificatoria de la desigualdad respecto al bienestar infantil en los países ricos. Report Card n° 13 Innocenti*. Florencia: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC13_ES.pdf.
- UNICEF (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado de: https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Factores_de_exclusion_educativa_en_espana.pdf