

Debate / Controversy

La pobreza educativa en España en una comparación europea

Educational poverty in Spain in a European comparison

Luca Salmieri 

Sapienza Università di Roma, Italia.

luca.salmieri@uniroma1.it

Orazio Giancola 

Sapienza Università di Roma, Italia.

orazio.giancola@uniroma1.it

Recibido / Received: 09/09/2020

Aceptado / Accepted: 16/01/2021



RESUMEN

El objetivo de este breve análisis es ampliar el debate sobre la pobreza educativa y subrayar la importancia de asociar las intervenciones económicas de lucha contra la pobreza, como el Ingreso Mínimo Vital, a las políticas de reducción de la pobreza educativa. En este trabajo se compara la difusión de la pobreza educativa en España con otros países europeos (Alemania, Francia, Italia y Reino Unido), utilizando tres fuentes de datos: 1) la European Social Survey; 2) datos de la encuesta PIAAC sobre habilidades de adultos y 3) resultados de la OCDE-PISA 2018 relacionados con el menor rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias de jóvenes de 15 años. Se recuerda la importancia de fortalecer las políticas contra la pobreza en una perspectiva multidimensional, para que las medidas de apoyo económico sean aún más incisivas, en términos de larga duración, si se vinculan estrechamente a esquemas de largo plazo dirigidos a mejorar las condiciones de empoderamiento de la población con severa privación educativa y en el área de habilidades sociales básicas.

Palabras clave: ingreso mínimo, pobreza educativa, habilidades sociales básicas

ABSTRACT

The aim of this brief analysis is to broaden the debate on educational poverty and to recall the importance of associating economic schemes to tackle poverty such as the *Ingreso Mínimo Vital* to educational policies intended to reduce the educational poverty. Educational poverty in Spain is compared with other European countries (Germany, France, Italy and the United Kingdom). The authors use three data sources: 1) the European Social Survey; 2) data from the PIAAC survey on adult skills and 3) OECD-PISA 2018 results relating to 15-year-olds' reading, mathematics and science performances. Findings stress out the importance of strengthening policies against poverty in a multidimensional perspective, so that economic support measures could be even more incisive, in terms of long duration, if strictly linked to long-term schemes aimed at improving the conditions of empowerment of the population with severe educational poorness and in the area of basic social skills.

Keywords: minimum income, educational poverty, social basic skills

Sugerencia de cita / Suggested citation: Salmieri, L. y Giancola, O. (2021). La pobreza educativa en España en una comparación europea. *Revista Española de Sociología*, 30 (2): a48. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.48>

INTRODUCCIÓN

Con la introducción del Ingreso Mínimo Vital (IMV), el gobierno español ha aprobado en el 2020 una medida histórica de política de lucha contra la pobreza dirigida a las familias más vulnerables que en sus primeras estimaciones han identificado en unos 850.000 hogares, para un total de casi 2,5 millones de personas. El IMV es un beneficio económico mensual para las familias en riesgo de pobreza, proporcionado por la *Seguridad Social*. La provisión equivale a la diferencia entre los ingresos de las familias, incluidos los salarios, y los umbrales establecidos para cada tipo de núcleo de convivencia. El importe oscila entre un mínimo de 461 euros para un adulto que vive solo hasta un máximo de 1.015 euros para familias de 5 miembros (por ejemplo, dos adultos con tres niños o tres adultos y dos niños). En el caso de las familias monoparentales, se garantiza un importe de entre 700 y 977 euros, dependiendo del número de hijos. Tienen derecho al beneficio aquellos residentes en España, de entre 23 y 65 años y que han pagado cotizaciones a la seguridad social durante al menos un año. El aspecto crucial de esta intervención es que no será transitoria. Por lo tanto, se trata de una estrategia política para combatir la pobreza, que se supone vaya a ser incisiva mejorando las condiciones de vida estructurales y materiales de las personas vulnerables o en riesgo de vulnerabilidad, especialmente en un momento necesitado de un inmediato apoyo para superar la crisis económica y laboral causada por la pandemia COVID-19 (García-Muñoz Alhambra, 2020).

Sin embargo, como sucede cada vez que se introducen medidas importantes para combatir la pobreza, se abre un debate sobre la capacidad de tales medidas para incidir sobre las raíces multidimensionales del fenómeno. La cuestión principal se refiere a la dificultad de acompañar las medidas financieras con intervenciones que contribuyan a superar los diferentes factores estructurales de la pobreza, vulnerabilidad y exclusión social como son las fuertes desigualdades de origen, dependencia asociada a las condiciones de salud, barreras de acceso a condiciones de vivienda digna, escasas oportunidades de empleo estable, regulado y protegido, así como la pobreza educativa, todos ellos factores que tienden a reproducir las condiciones de pobreza (Lipton y Ravallion, 1995; Albertini, Ballarino y De Luca, 2020). Este último factor, la pobreza educativa, aun cuando goza de cada vez de mayor atención en el debate sobre las desigualdades sociales y la pobreza entendida como un fenómeno multidimensional, sigue siendo ignorado en gran medida en el desarrollo de las políticas e intervenciones en Europa para combatir la pobreza (Herr y Kazandziska, 2011).

Aunque el concepto de pobreza educativa se ha utilizado durante mucho tiempo en las estrategias de la Unión Europea para el logro de objetivos económicos y sociales, a lo largo de los últimos 20 años las políticas nacionales que han desarrollado intervenciones basadas en esquemas de rentas mínimas casi siempre han incluido el apoyo a la formación profesional y educativa dirigidas a la empleabilidad inmediata de los beneficiarios (Moreira, 2008; Deeming, 2017).

Sin embargo, la pobreza educativa no se puede restringir a un solo componente, habilidades necesarias para la inserción laboral, ya que se trata de un fenómeno multidimensional que comprende diversos tipos de carencias educativas (Botezat, 2016). El objetivo de este artículo es triple: ilustrar el amplio alcance del concepto de pobreza educativa; ofrecer un ejemplo de aplicación operativa con distintos tipos de indicadores educativos y, por último, a través de un breve análisis descriptivo-comparativo, evidenciar la conveniencia de asociar a los programas de rentas mínimas, políticas de largo plazo finalizadas a la reducción de la pobreza educativa.

LA POBREZA EDUCATIVA

El término “pobreza educativa” ha sido tratado en numerosas investigaciones en el campo de la sociología y de la economía de la educación (Allmendinger, 1989; Checchi, 1998; Solga, 2002; Lohmann y Ferger, 2014; Save the Children, 2014; Pratesi, Quattrociochi, Bertarelli, Gemignani y Giusti, 2020). La visión multidimensional de la pobreza ha llevado a muchos autores a interpretar las competencias básicas como una dimensión esencial del bienestar, ya que contribuyen a evitar el riesgo de pobreza y exclusión social, especialmente en términos de generación de recursos potencialmente capaces de favorecer el empoderamiento de los ciudadanos y no sólo la empleabilidad en el mercado de trabajo (Benn, 1997; Abadzi, 2004; Stromquist, 2009; Nussbaum, 2010; Metcalf y Meadows, 2009).

Existen diferentes definiciones de pobreza educativa. Barbieri y Cipollone (2007) la definen como una condición caracterizada por un nivel inadecuado de competencias básicas, es decir, problemas de lectura, comprensión y escritura; dificultades en la realización de operaciones elementales de matemáticas y, por último, dificultad de reconocimiento de los mecanismos básicos de la ciencia.

Checchi (1998) sitúa el concepto de pobreza educativa en la perspectiva de la teoría de las capacidades. Esto ha favorecido la investigación sobre la pobreza multidimensional, donde el concepto de pobreza educativa se ha convertido en una referencia determinante para considerar la educación como un *functioning* esencial, del mismo modo que la salud, las relaciones sociales, la situación del mercado de trabajo, las condiciones de vivienda y los recursos económicos (Sen, 1985, 1992, 1997). Además, Checchi (1998) abordó la cuestión de cómo medir la pobreza educativa en términos absolutos o relativos. Al adoptar una definición en términos absolutos, el autor caracteriza la pobreza educativa como la cantidad de personas que no completan la escolaridad obligatoria. Desde entonces, el concepto y la medición de la pobreza educativa han evolucionado en diversas direcciones, incluido el análisis comparado entre países o entre las diferentes áreas de una nación.

Los investigadores de la ONG Save the Children (2014) han proporcionado una definición que describe la pobreza educativa como el proceso de restricción del derecho de los niños a la educación y de privación de sus oportunidades de aprender y desarrollar las competencias que necesitarán para tener éxito en una sociedad que cambia rápidamente. Según esta concepción, la pobreza educativa influye también en el crecimiento emocional y en el establecimiento de relaciones con los demás, poniendo en riesgo las posibilidades de que los niños se descubran a sí mismos y al mundo. Desde esta perspectiva, el fenómeno de la pobreza educativa tiende a perpetuarse a través de un círculo vicioso, pasando de generación en generación y, según la teoría de las capacidades, privando a los adolescentes de las oportunidades de conocer, de ser, de vivir juntos y de actuar (Corak, 2006). Esta definición de pobreza educativa se aplica principalmente en el proceso cognitivo durante el primer aprendizaje escolar, pero no es de mucha ayuda aplicada a la evaluación de los niveles de competencias básicas en el aprendizaje permanente.

En nuestra opinión, la definición de pobreza educativa que mejor tiene en cuenta la multidimensionalidad del fenómeno general y su difusión territorial es la propuesta de Allmendinger y Leibfried (2003). Incluye dos aspectos: 1) se expresa en la falta de un certificado o diploma, y 2) está relacionada con un bajo nivel de competencias adquiridas. Por lo tanto, no se trata solo de un bajo nivel de escolarización, sino también de una escasez de competencias básicas.

La definición de pobreza educativa que se basa en estos dos aspectos se presta más a estudios comparativos. De hecho, si los requisitos de escolaridad obligatoria (en términos de años de escolaridad certificados) representan un nivel mínimo absoluto de educación, las normas de escolaridad obligatoria difieren de un país a otro y se modifican en el tiempo.

Por consiguiente, el límite de considerar la pobreza educativa como el cumplimiento de la escolarización obligatoria está en el hecho de que se refiere a un contexto social determinado que hace más frágiles las comparaciones entre países. Además, el número total de años de educación formal certificados no puede considerarse por sí solo un indicador de la existencia o no de pobreza educativa, ya que indica que se ha alcanzado un determinado nivel de educación, pero no garantiza que, años más tarde de la finalización de los estudios, las personas sigan siendo capaces de llevar a cabo las operaciones y acciones basadas en las competencias adquiridas. Si queremos seguir el enfoque de las capacidades, debemos incluir en la pobreza educativa también la incapacidad de realizar operaciones y acciones que suponen el dominio de las competencias básicas, más allá de la posesión o no del nivel de instrucción correspondiente. De hecho, en una de las primeras comparaciones entre los países de la OCDE, [Allmendinger y Leibfried \(2003\)](#) analizaron la pobreza educativa absoluta desde una perspectiva comparativa y ampliaron el concepto también a los analfabetos y a los que carecen de competencias básicas mínimas. Además del analfabetismo, un análisis de la difusión de la pobreza educativa debe considerar también el “analfabetismo de regreso” (descrito también como analfabetismo secundario o adquirido) que hace referencia a las personas previamente alfabetizadas que, a pesar de haber recibido la escolaridad obligatoria y obtenido un certificado formal de instrucción, han perdido en el tiempo las competencias mínimas básicas debido a la falta de uso y entrenamiento de lo aprendido ([Viñao, 2009](#)). Un analfabeto de regreso, por lo tanto, ha olvidado gradualmente lo que una vez había asimilado en la escuela, perdiendo la capacidad de calcular y utilizar el lenguaje escrito o hablado para formular y entender mensajes y, en un sentido más amplio, para comunicarse con los demás y con el mundo que le rodea ([Vágvölgyi, Quattrociocchi, Bertarelli, Gemignani y Giusti, 2016](#)).

Al mismo tiempo, la posesión de competencias básicas, si no va acompañada de niveles educativos medios o elevados, puede convertirse en un grave déficit en el mercado del trabajo, donde los títulos académicos conservan la función de acreditación de los trabajadores frente a los empleadores como fuente primaria de selección ([Spence, 1974](#); [Psacharopoulos, 1985](#); [Alba-Ramírez y San Segundo, 1995](#); [Petrongolo y San Segundo, 2002](#); [Checchi, 2006](#); [Kjeldsen y Bonvin, 2015](#)).

Aprender a llevar una vida independiente y activa, aumentar las oportunidades de desarrollo personal y reforzar el propio bienestar, la salud física y mental, y abrir camino a progresivas oportunidades de aprendizaje, son dimensiones que dependen de las habilidades sociales básicas, que, a su vez, reducen significativamente los riesgos de pobreza y exclusión social. Vista de este modo, la pobreza educativa es tanto predictiva como resultante de los riesgos de pobreza económica, de pobreza de la salud y de pobreza de las relaciones sociales, ya que está asociada a bajo bienestar social, cultural y económico, a orígenes familiares humildes y a comunidades territoriales empobrecidas ([Saito, 2003](#); [Walker, 2006](#)).

ANÁLISIS DE DATOS

Según la definición de pobreza educativa propuesta, se presenta a continuación una comparación de la difusión del fenómeno en España paragonándola a los cuatro países de la Europa occidental más poblados: Alemania, Francia, Italia y Reino Unido. Con esta finalidad se analiza: 1) la tasa de jóvenes de 15 años con bajas puntuaciones en matemáticas y lectura en las pruebas de la OCDE PISA como indicador potencialmente predictivo del desarrollo de la pobreza educativa en la edad adulta; 2) la tasa de abandono escolar y los datos relativos a los jóvenes NEET - el porcentaje de jóvenes que no trabajan, no estudian y no reciben formación - y el porcentaje de jóvenes de 20 a 39 años sin título universitario.

3) Por último, considerando también la población adulta, se tendrá en consideración la proporción de los que sólo poseen certificación de enseñanza secundaria obligatoria y valores bajos en las capacidades de lectura. De este modo, no sólo se examina los niveles educativos de la población adulta, sino también el fenómeno del analfabetismo de regreso (o secundario).

Para explorar estos indicadores se utilizan tres fuentes de datos: a) la Encuesta Social Europea, que proporciona información sobre NEET, abandono escolar y niveles educativos de la población; b) la encuesta OCDE-PISA 2018, que informa sobre la puntuación en habilidades de lectura, matemáticas y ciencias de los adolescentes de 15 años y c) la encuesta PIAAC 2013 que analiza las habilidades básicas de lectura y matemáticas de la población adulta¹.

El primer rasgo característico de España, junto con Italia, es la elevada proporción de la población de entre 25 y 64 años que sólo posee el título de educación secundaria obligatoria, como se muestra en la [tabla 1](#).

Tabla 1. Indicadores de contexto de la pobreza educativa. 2018

	Alemania	España	Francia	Italia	Reino Unido
25-64 años con educación máximo de secundaria inferior	13,4	39,9	20,6	38,3	19,6
Abandono escolar prematuro	10,3	17,9	8,9	14,5	10,7
NEET	9,6	16,7	14,5	24,8	12,0
20-39 años con educación universitaria	27,6	40,6	43,8	23,3	44,5

Fuente: elaboración de los autores según Eurostat, *Labour force survey* (<https://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/data/database>)

Obviamente, esto no significa que toda esta población sufra pobreza educativa. Indica más bien que entre esta población es mayor el riesgo de caer en la pobreza educativa, ya que los bajos niveles de educación están relacionados con una menor probabilidad de ejercer las competencias básicas durante toda su vida (Park y Kyei, 2011; Zahodne, Stern y Manly, 2015) y que los hijos de padres con bajos niveles educativos tienen más probabilidades de abandonar prematuramente la escuela (Jimerson Egeland, Sroufe y Carlson, 2000; Kiernan y Mensah, 2011).

A lo largo de los últimos cuarenta años, España, mucho más que Italia, muestra un notable aumento de títulos universitarios entre la población de 20 a 39 años, signo de una recuperación longitudinal de la “riqueza educativa” que con el paso de los años producirá sus efectos también en el total de la población. Precisamente, en el caso español, el porcentaje de jóvenes (de 20 a 39 años) con un título universitario se sitúa ahora al nivel de los demás países europeos: en 2018 había superado el 40%. Sin embargo, la tasa de abandono escolar en España sigue siendo muy elevada: en 2018 alcanzó casi el 18 %, frente

¹ La encuesta internacional PIAAC de competencias de la población adulta evalúa en todos los países participantes dos habilidades básicas y otras dos opcionales, a criterio de cada país. Las básicas son la comprensión lectora que es la capacidad de comprender diferentes tipos de textos escritos y de utilizar su información y la competencia matemática que es la capacidad de utilizar, aplicar, interpretar y comunicar información y conceptos matemáticos, una destreza esencial en estos tiempos en los que la cantidad y variedad de la información matemática es cada vez mayor en nuestra vida cotidiana.

al 9 % en Francia, el 10 % en el Reino Unido y el 11 % en Alemania. Igualmente, la cantidad de jóvenes NEET es también muy elevada (16,7%), solo por detrás de la italiana (casi 25,8%).

Existe una estrecha correlación entre la condición de NEET y la pobreza educativa: por una parte, el no estar activo, ni en el plano formativo ni en el laboral, implica la obsolescencia de las competencias básicas (García López, 2014; Capsada Munsech, 2014) y, por otro lado, la falta de competencias básicas y sociales reduce la activación personal para la búsqueda de oportunidades laborales y formativas (Bynner y Parsons, 2002; Vancea y Utzet, 2018).

En las últimas tres décadas, la literatura sobre los rendimientos económicos de la inversión personal en educación ha demostrado que el nivel de habilidades lógico-matemáticas adquiridas en la infancia y la adolescencia son un predictor de la inclusión en el mercado laboral (Murnane, Willett y Levy, 1995; Hanushek, Schwerdt, Wiederhold y Woessmann, 2015). Si además se considera las competencias básicas de los estudiantes de 15 años, se percibe que es más probable que la pobreza educativa siga caracterizando a una porción importante de personas entre las futuras generaciones adultas españolas que en otros países europeos: los porcentajes de alumnos con bajo rendimiento en matemáticas y ciencias son muy elevados, superiores a los de Francia, Alemania y el Reino Unido. La mitad de los españoles de 15 años no alcanza un nivel suficiente en matemáticas y en ciencias y la puntuación media de los adolescentes españoles de 15 años en las pruebas de evaluación de las competencias básicas en matemáticas y ciencias son inferiores a las de los franceses, alemanes y británicos, y superiores sólo a la media de los estudiantes italianos. En el caso de considerar tan solo las puntuaciones en matemáticas, los resultados de los adolescentes españoles son inferiores a los de sus coetáneos italianos (tabla 2).

Tabla 2. Indicadores de aprendizaje y desarrollo individual de estudiantes de 15 años. 2018

	Alemania	España	Francia	Italia	Reino Unido
Puntuación media en matemáticas	500	481	495	487	502
Estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas * %	42	49	42	47	41
Puntuación media en ciencias	503	483	493	468	505
Estudiantes de bajo rendimiento en ciencias * %	42	50	45	56	41

Fuente: elaboración de los autores según base de datos OCDE-PISA 2018 (<https://www.oecd.org/pisa/data/>). * Por debajo del nivel 1 + nivel 1 + nivel 2

Como se ha observado en las últimas pruebas OCDE-PISA, en España el nivel socioeconómico de los estudiantes explica el 12% de la variación de rendimiento en matemáticas y el 10% de la variación de rendimiento en ciencias comparado, respectivamente, con el 14% y el 13% de variación de media entre los países de la OCDE (2019). Esta es señal de que los riesgos de pobreza educativa en España dependen en menor medida de las desigualdades socioeconómicas de origen familiar.

En efecto, como se observa en la tabla 3, la diferencia media en la puntuación de las matemáticas entre los adolescentes españoles originarios de familias del cuartil

socioeconómico más alto y los adolescentes del cuartil socioeconómico más bajo es de 80 puntos, un valor similar al registrado en Italia y el Reino Unido, pero inferior a Francia y Alemania, donde esta diferencia supera los 100 puntos. No obstante, cabe señalar que, tanto en España como en Italia, se trata de una tendencia a la igualdad a la baja (Choi y Calero, 2019; Pensiero, Giancola y Barone, 2019).

Tabla 3. Puntuación media en matemáticas de estudiantes de 15 años según el índice socioeconómico y cultural. 2018

		(4) cuartil inferior de índice socioeconómico y cultural	(1) cuartil superior de índice socioeconómico y cultural	Diferencia [(1) - (4)]
	<i>total</i>	455	559	105
Alemania	<i>hombres</i>	456	566	109
	<i>mujeres</i>	453	553	100
	<i>total</i>	445	525	81
España	<i>hombres</i>	449	529	80
	<i>mujeres</i>	440	522	82
	<i>total</i>	443	551	109
Francia	<i>hombres</i>	448	553	105
	<i>mujeres</i>	438	550	112
	<i>total</i>	445	526	81
Italia	<i>hombres</i>	453	534	81
	<i>mujeres</i>	436	518	82
	<i>total</i>	466	549	83
Reino Unido	<i>hombres</i>	470	556	86
	<i>mujeres</i>	462	542	80

Fuente: elaboración de los autores según base de datos OCDE-PISA 2018 (<https://www.oecd.org/pisa/data/>)

Aún menos marcadas son las desigualdades en las habilidades científicas básicas entre los españoles de 15 años de alto origen socioeconómico y cultural frente a los de bajo origen, pero incluso en este caso, es una tendencia de igualdad a la baja y no al alza (tabla 4).

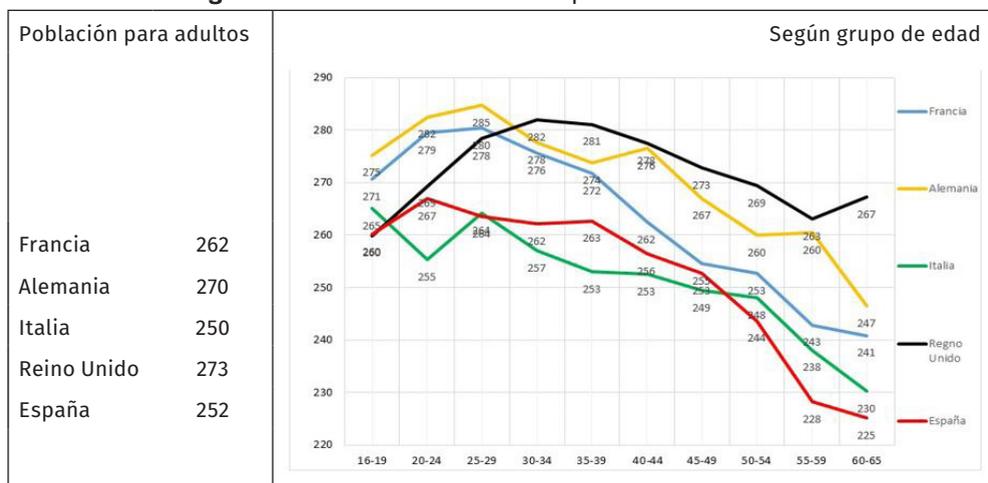
Por lo que se refiere a la población adulta, los datos de la encuesta PIAAC del 2013 indican que las puntuaciones medias más bajas en comprensión lectora corresponden a Italia (250,5) y a España (251,8) y que estas son significativamente inferiores a las del resto de los países de la OCDE (272,8) y de la UE (270,5). Si se limita a las competencias mínimas en matemáticas, los países europeos con la puntuación más baja son, una vez más, España (245,8) e Italia (247,1). En la figura 1 se observa que la puntuación media en capacidad lectora de la población española a partir de los 35-39 años tiende a disminuir a medida que se pasa a grupos de edad más avanzada. Esta tendencia también se manifiesta en otros países (excepto en el Reino Unido), pero en España es especialmente importante en los sectores más ancianos de la población.

Tabla 4. Puntuación media en ciencias de estudiantes de 15 años según el índice socioeconómico y cultural. 2018

		(4) cuartil inferior de índice socioeconómico y cultural	(1) cuartil superior de índice socioeconómico y cultural	Diferencia [(1) - (4)]
Alemania	total	452	565	114
	hombres	449	567	118
	mujeres	454	564	110
España	total	450	524	74
	hombres	453	525	72
	mujeres	447	522	76
Francia	total	441	551	110
	hombres	443	550	107
	mujeres	439	553	113
Italia	total	431	500	67
	hombres	435	502	70
	mujeres	428	498	70
Reino Unido	total	468	552	84
	hombres	468	554	86
	mujeres	468	551	84

Fuente: elaboración de los autores según base de datos OCDE-PISA 2018 (<https://www.oecd.org/pisa/data/>)

Figura 1. Puntuación media en comprensión lectora. 2013



Fuente: elaboración de los autores según base de datos PIAAC 2013 (<https://www.oecd.org/skills/piaac/data>)

El hecho de que a medida que aumenta la edad de la población y a medida que se pasa de las cohortes generacionales más jóvenes a las de más edad, no sólo aumente la proporción de personas con dificultades de comprensión en la lectura, sino también la proporción de los que tienen un título bajo es sólo, hasta cierto punto, un signo del hecho de que el segundo elemento (bajo título de educación) explica directamente el primero (analfabetismo de regreso). El analfabetismo de regreso, entendido como el olvido de las competencias básicas aprendidas en la escuela, no se explica por sí mismo y automáticamente con la posesión de un bajo título de estudio (Desjardins y Warnke, 2012). Parecería que tener un bajo nivel de estudios aumente la probabilidad de realizar un trabajo poco cualificado en el que no se reactivan las competencias básicas, disminuya las posibilidades de cultivar intereses culturales y reduzca las oportunidades de aprendizaje formal, informal y no formal a lo largo de la vida. Aunque el nivel mínimo de instrucción debería ser suficiente para garantizar el aprendizaje de la comprensión lectora y de la lógico matemática – si bien no siempre es así – permanece el hecho de que las habilidades básicas para la vida social que se aprenden en la escuela tienden a debilitarse en el tiempo si no se entrenan adecuadamente en la vida cotidiana (Cascio, Clark y Gordon, 2008). Por último, la progresiva expansión de la escolarización compensa solo parcialmente el efecto negativo de la obsolescencia de las competencias (Huertas, Martínez y Bara, 2017): los niveles superiores de educación de las generaciones más jóvenes no garantizan por sí solos la reducción de los riesgos de abandono de las competencias básicas (Flisi, Goglio, Meroni y Vera-Toscano, 2019).

Para entender hasta qué punto la pobreza educativa tiende a transmitirse de una generación a otra, podemos observar cómo el título de los padres influye en la alfabetización de los niños: en los cinco países seleccionados para la comparación, si uno o ambos padres tienen un grado más alto que el diploma de la escuela secundaria, los niños obtienen una puntuación muy por encima de la media en la capacidad en comprensión lectora. Específicamente en Francia, el Reino Unido y Alemania, la posesión de un título universitario por uno o ambos padres produce un aumento de más de 20 puntos. En Italia y España el aumento es menor, pero también significativo: 16,6 y 15,2 puntos respectivamente. No debería sorprender que en estos países la posesión de un título por uno o ambos padres produzca un aumento más bajo que en Francia, el Reino Unido y Alemania: esto podría deberse al hecho de que, como hemos visto en la [Figura 1](#), las poblaciones adultas italianas y españolas registran puntuaciones medias de alfabetización más bajas que en otros países, lo que reduce la varianza total. Por último, el ejercicio de regresión múltiple presentado en la [Tabla 5](#), muestra, una vez más, que en todos los países -excepto el Reino Unido- en la transición de los grupos de jóvenes a los de mayor edad, la probabilidad de puntuaciones de baja alfabetización aumenta significativamente.

CONCLUSIONES

Partiendo de una definición multidimensional de la pobreza educativa entendida no solo como bajos niveles de instrucción, sino también como falta u obsolescencia de las competencias básicas, se ha evidenciado que es un fenómeno bastante extendido en España, al igual que en Italia. Se convierte en un problema que se añade al de las desigualdades educativas. Cuando se aborda, se debe tener en cuenta que no se trata de subrayar la necesidad de una reducción en la reproducción de las desigualdades educativas: a diferencia de la investigación en este campo, centrado principalmente a las desigualdades de oportunidades, la investigación sobre la pobreza educativa se focaliza más bien en las desigualdades de condición.

Tabla 5. Efecto de las variables: sexo, nivel educativo, nivel educativo superior entre los dos padres y grupo de edad sobre la capacidad en comprensión lectora de la población adulta.
Regresión múltiple (OLS). 2013

	Francia R2=30,7			Alemania R2=27,8			Italia R2=19,7			Regno Unido R2=27,7			España R2=28,1		
	B	Beta	Sign.	B	Beta	Sign.	B	Beta	Sign.	B	Beta	Sign.	B	Beta	Sign.
(constante)	248,25		0	262,87		0	254,26		0	211,17		0	247,20		0
Mujeres vs Hombres	-0,80	-0,01	0,441	-3,26	-0,04	0,003	-0,77	-0,01	0,516	-13,39	-0,13	0	-6,20	-0,06	0
Escuela secundaria	28,47	0,29	0	27,48	0,30	0	27,28	0,21	0	40,24	0,38	0	29,00	0,23	0
Educación superior a la secundaria	56,26	0,54	0	58,27	0,62	0	41,73	0,36	0	66,38	0,62	0	50,90	0,46	0
Educación (más alta en la familia) - escuela secundaria	10,53	0,09	0	12,18	0,13	0	10,44	0,09	0	16,57	0,15	0	9,14	0,05	0
Educación (más alta en la familia) - superior a la secundaria	22,60	0,15	0	21,02	0,17	0	16,67	0,07	0	24,33	0,16	0	15,24	0,08	0
20-24 años	-9,08	-0,05	0,001	-14,92	-0,10	0	-17,53	-0,10	0	-0,16	0,00	0,955	-7,36	-0,04	0,008
25-29 años	-12,10	-0,07	0	-25,89	-0,16	0	-21,16	-0,13	0	2,07	0,01	0,452	-13,74	-0,08	0
30-34 años	-11,14	-0,07	0	-29,80	-0,18	0	-22,28	-0,15	0	5,23	0,03	0,049	-13,33	-0,08	0
35-39 años	-14,15	-0,09	0	-30,79	-0,19	0	-19,18	-0,15	0	9,05	0,05	0,001	-13,92	-0,09	0
40-44 años	-21,05	-0,13	0	-28,63	-0,20	0	-18,38	-0,14	0	10,08	0,06	0	-13,73	-0,09	0
45-49 años	-22,34	-0,15	0	-36,78	-0,26	0	-18,92	-0,14	0	5,00	0,03	0,066	-15,94	-0,10	0
50-54 años	-22,39	-0,14	0	-41,45	-0,29	0	-20,39	-0,14	0	5,26	0,03	0,06	-22,89	-0,14	0
55-59 años	-26,32	-0,17	0	-44,11	-0,27	0	-29,70	-0,19	0	7,42	0,04	0,008	-31,71	-0,18	0
60-65 años	-27,89	-0,19	0	-54,69	-0,34	0	-32,93	-0,25	0	9,60	0,06	0	-36,81	-0,21	0

Fuente: elaboración de los autores según base de datos PIAAC 2013 (<https://www.oecd.org/skills/piaac/data>)

Aunque la pobreza educativa es sólo uno entre los diversos elementos de la pobreza entendidos en un sentido multidimensional, debe ser tenido en consideración como un indicador destacado en el enfoque de las capacidades (Lohmann y Ferger, 2014). En particular, todas las condiciones de pobreza educativa derivadas de la escasa capacidad de comprensión lectora y de uso de competencias lógico-matemáticas de base por parte de la población estudiantil, así como las derivadas de fenómenos de abandono escolar o, incluso, del analfabetismo de regreso, pueden considerarse como “incapacitaciones” (Sen, 1985). Estas están impulsadas por el círculo vicioso del desempleo -y el subempleo- y la incapacidad para crear entornos generadores de innovación y de reactivación social. Estas condiciones socavan, por tanto, el desarrollo de aprendizaje permanente.

Por cuanto evidenciado hasta ahora, la pobreza educativa no es sólo un nuevo término para un bajo nivel de educación o la parte inferior de la distribución educativa, sino un concepto normativo arraigado en la comprensión de la pobreza como una realidad inaceptable en una sociedad en particular (Lohmann y Ferger, 2014). Si las políticas sociales entienden la renta mínima como un instrumento de reducción de la pobreza, éstas deben preguntarse también sobre la conveniencia de vincular el apoyo financiero a intervenciones de más amplio espectro, tanto en la población adulta como en la de edad escolar, que garanticen las competencias básicas como un derecho de ciudadanía universal. En este caso, el Estado puede y debe esforzarse por una intervención integrada de las políticas sociales (Allmendinger, 2016). Los gobiernos que asuman una “doble responsabilidad”, invirtiendo, por un lado, en condiciones económica y financieramente más justas para las familias, mediante políticas de redistribución en rentas mínimas y, por otro, en la educación, fortaleciendo las habilidades básicas a través políticas de alfabetización de la población, logran mejores resultados en la reducción de la pobreza (Solga, 2014). Frente a la pobreza educativa consideramos que tanto en las distintas áreas de la política social como en el ámbito de la investigación sea necesario evaluar el impacto de los programas de rentas mínimas que estimulan la participación en actividades de refuerzo de las competencias básicas y, en el caso de los jóvenes, en proyectos educativos en sentido

amplio, considerándolos no sólo como instrumentales a las inserción inmediata en el mercado laboral, sino como intrínsecamente funcionales a la lucha contra la pobreza y la exclusión social.

REFERENCIAS

- Abadzi, H. (2004). Education for All or Just for the Smartest Poor? *Prospects*, (34), 271-289. <https://doi.org/10.1007/s11125-004-5308-8>
- Alba-Ramírez, A. y San Segundo, M. J. (1995). The returns to education in Spain. *Economics of Education Review*, 14(2), 155-166. [http://dx.doi.org/10.1016/0272-7757\(95\)90395-0](http://dx.doi.org/10.1016/0272-7757(95)90395-0)
- Albertini, M., Ballarino, G. y De Luca, D. (2020). Social Class, Work-Related Incomes, and Socio-Economic Polarization in Europe, 2005-2014. *European Sociological Review*, 36(4), 513-532. <http://dx.doi.org/10.1093/esr/jcaa005>
- Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labour market outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), 231-250. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a036524>
- Allmendinger, J. (2016). Good and bad education systems: Is there an ideal? En A. Hadjar y C. Gross (coords.), *Education systems and inequalities: International comparisons* (pp. 321-334). Bristol: Policy Press.
- Allmendinger, J. y Leibfried, S. (2003). Education and the welfare state: the four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13(1), 63-81. <https://doi.org/10.1177/0958928703013001047>
- Barbieri, G. y Cipollone, P. (2007). I poveri in istruzione. En A. Brandolini y C. Saraceno (coords.), *Povertà e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia* (pp. 329-349). Boloña: Il Mulino.
- Benn, R. (1997). *Adults count too: Mathematics for Empowerment*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Botezat, A. (2016). *Educational poverty. NESET II ad hoc question No. 5/2016*. Recuperado de https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AHQ5_Educational-Poverty.pdf
- Bynner, J. y Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people not in education, employment, or training (NEET). *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 289-309. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1868>
- Capsada Munsech, Q. (2014). Educación y desempleo juvenil. *ICE, Revista De Economía*, 1(881), 51-65.
- Cascio, E., Clark, D. y Gordon, N. (2008). Education and the age profile of literacy into adulthood. *Journal of Economic Perspectives*, 22, 47-70. <https://doi.org/10.1257/jep.22.3.47>
- Cecchi, D. (1998). Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori. *Politica economica*, 14(2), 245-282.
- Cecchi, D. (2006). *The economics of education: Human capital, family background and inequality*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Choi, A. y Calero, J. (2019). Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Spanish Schools. En L. Volante, S. V. Schnepf, J. Jerrim y D. A. Klinger (coords.), *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes. Cross-National Trends, Policies, and Practices* (pp. 95-110). Singapur: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9863-6_6

- Corak, M. (2006). Do poor children become poor adults? Lessons from a cross-country comparison of generational earnings mobility. *Research on Economic Inequality*, 13, 143-188. [https://doi.org/10.1016/S1049-2585\(06\)13006-9](https://doi.org/10.1016/S1049-2585(06)13006-9)
- Deeming, C. (2017). Defining minimum income (and living) standards in Europe: Methodological issues and policy debates. *Social Policy and Society*, 16(1), 33-48. <https://doi.org/10.1017/S147474641500041X>
- Desjardins, R. y Warnke, A. (2012). Ageing and Skills: A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss Over the Lifespan and Over Time. *OECD Education Working Papers*, 72, 3-182. <https://doi.org/10.1787/5k9csvgw87ckh-en>
- Flisi, S., Goglio, V., Meroni, E. C. y Vera-Toscano, E. (2019). Cohort patterns in adult literacy skills: How are new generations doing? *Journal of Policy Modeling*, 41(1), 52-65. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2018.10.002>
- García López, J. R. (2014). El desempleo juvenil en España. *ICE, Revista De Economía*, 1(881), 11-28.
- García-Muñoz Alhambra, M. A. (2020). Covid-19 and labour law in Spain. *European Labour Law Journal*, 11(3), 319-323. <https://doi.org/10.1177/2031952520934576>
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Wiederhold, S. y Woessmann, L. (2015). Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC. *European Economic Review*, 73, 103-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.euroecorev.2014.10.006>
- Herr, H. y Kazandziska, M. (2011). Principles of minimum wage policy. Economics, institutions and recommendations. *Global Labour University, Working Paper*, 11.
- Huertas, I. P. M., Martínez, J. C. y Bara, J. L. R. (2017). Education, age and skills: An analysis using the PIAAC survey. En *XXIV Encuentro de Economía Pública* (pp. 1-31). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. y Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0)
- Kiernan, K. E. y Mensah, F. K. (2011). Poverty, family resources and children's early educational attainment: the mediating role of parenting. *British Educational Research Journal*, 37(2), 317-336. <https://doi.org/10.1080/01411921003596911>
- Kjeldsen, C. C. y Bonvin, J. M. (2015). The Capability Approach, Education and the Labour Market. En H. U. Otto, R. Atzmüller, T. Berthet, L. Bifulco, J.-M. Bonvin, E. Chiappero, M. Zielenska (eds.), *Facing Trajectories from School to Work. Towards a Capability-Friendly Youth Policy in Europe* (pp. 19-34). Heidelberg: Springer International.
- Lipton, M. y Ravallion, M. (1995). Poverty and policy. En J. Behrman y T. Srinivasan (coords.), *Handbook of development economics* (pp. 2551-2657). North Holland: Elsevier.
- Lohmann, H. y Ferger, F. (2014). Educational poverty in a comparative perspective: Theoretical and empirical implications. *SFB Working Paper Series*, 882.
- Metcalfe, H. y Meadows, P. (2009). Outcomes for Basic Skills Learners. A Four-Year Longitudinal Study. En S. Reder y J. Bynner (coords.), *Teaching Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research* (pp. 225-241). Nueva York: Routledge.
- Moreira, A. (2008). *The activation dilemma: Reconciling the fairness and effectiveness of minimum income schemes in Europe*. Nueva York: Policy Press.

- Murnane, R. J., Willett, J. B. y Levy, F. (1995). The growing importance of cognitive skills in wage determination. *NBER Working Papers*, 5076.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do* (Vol. I). París: PISA/OECD Publishing.
- Park, H. y Kyei, P. (2011). Literacy gaps by educational attainment: A cross-national analysis. *Social Forces*, 89(3), 879-904. <https://doi.org/10.1353/sof.2011.0025>
- Pensiero, N., Giancola, O. y Barone, C. (2019). Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Italy. En L. Volante, S. V. Schnepf, J. Jerrim y D. A. Klinger (coords.), *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes. Cross-National Trends, Policies, and Practices* (pp. 81-94). Singapur: Springer.
- Petrongolo, B. y San Segundo, M. J. (2002). Staying-on at school at 16: the impact of labor market conditions in Spain. *Economics of Education Review*, 21(4), 353-365. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00019-X](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00019-X)
- Pratesi, M., Quattrocioni, L., Bertarelli, G., Gemignani, A. y Giusti, C. (2020). Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy using Small Area Estimation. *Social Indicators Research*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02328-5>
- Psacharopoulos, G. (1985). Returns to education: A further international update and implications. *Journal of Human resources*, 20(4), 583-604.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's capability approach to education: A critical exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002>
- Save The Children (2014). *La Lampada di Aladino*. Roma: Save the Children Italia.
- Sen, A. K. (1985). *Commodities and Capabilities*. North Holland: Elsevier.
- Sen, A. K. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. K. (1997). *On Economic Inequality*. Oxford: Clarendon Press.
- Solga, H. (2002). Stigmatization by negative selection. Explaining less-educated people's decreasing employment opportunities. *European Sociological Review*, 18(2), 159-178.
- Solga, H. (2014). Education, economic inequality and the promises of the social investment state. *Socio-Economic Review*, 12(2), 269-297. <https://doi.org/10.1093/ser/mwu014>
- Spence, A. M. (1974). *Market Signaling: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stromquist, N. P. (2009). *Literacy and empowerment: A contribution to the debate. Background study commissioned in the framework of the United Nations Literacy Decade*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187698>
- Vágvölgyi, R., Coldea, A., Dresler, T., Schrader, J. y Nuerk, H. C. (2016). A review about functional illiteracy: Definition, cognitive, linguistic, and numerical aspects. *Frontiers in psychology*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01617>
- Vancea, M. y Utzet, M. (2018). School-to-work transition: The case of Spanish NEETs. *Journal of Youth Studies*, 21(7), 869-887. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1421313>

- Viñao, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. En P. L. Moreno Martínez y C. Navarro García (coords.), *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas* (pp. 5-19). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Walker, M. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21(2), 163-185. <https://doi.org/10.1080/02680930500500245>
- Zahodne, L. B., Stern, Y. y Manly, J. J. (2015). Differing effects of education on cognitive decline in diverse elders with low versus high educational attainment. *Neuropsychology*, 29(4), 649-657. <https://doi.org/10.1037/neu0000141>