

EL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO EN ZONAS RURALES DE EUROPA Y ESPAÑA.

/

EARLY SCHOOL LEAVING IN RURAL AREAS OF EUROPE AND SPAIN.

Rogeli Santamaría Luna

*Inspector de Educación. Inspección Territorial de Educación. Castellón de la
Plana.*

santamaria_rog@gva.es

RESUMEN:

El medio rural ha cambiado y sigue modificándose. La diversidad de definiciones de lo rural y de métodos aplicados dificulta la comparación de datos y las investigaciones sobre lo rural. Así se promueve la invisibilización de la educación rural y es difícil saber si el medio rural mejora en los indicadores educativos.

Hay algunas condiciones socioeconómicas que parecen influir en los resultados educativos y a su vez el nivel educativo de la comunidad influye en el desarrollo de la misma. El abandono escolar prematuro (AEP) es uno de los indicadores clave de la educación en Europa. En las zonas rurales suele ser más alto.

En este artículo abreviado se presentarán datos y fuentes, pero sobre todo se evidenciará que la poca presencia del factor rural en educación y que la brecha rural/urbano todavía existe. Se citan referencias de AEP en Europa y las de España parten de los Indicadores de Calidad de Vida. Se estimará el abandono escolar prematuro en España, rural o no, para 2020 en relación con el objetivo propuesto en la Agenda Territorial Europea 2020 de un 15%. Además se referirán conclusiones y propuestas al respecto.

PALABRAS CLAVE: Abandono escolar prematuro (AEP), invisibilización educación rural

ABSTRACT:

The rural environment has changed and is changing. The diversity of definitions of rural and applied methods difficult to compare data and research on the rural. So the invisibility of rural education is promoted and it is unclear whether rural improvement in educational indicators.

There are some socio-economic conditions that appear to influence educational outcomes and in turn the educational level of the community influences the development of it. Early school leaving (ESL) is one of the key indicators of education in Europe. In rural areas ESL is typically higher.

In this short article will present data and sources, but above all be evident that the low presence of rural factor in education and that the rural / urban divide still exists. Referencians Europe cited Spain and the start of the indicators of quality of life. Early school leaving is estimated in Spain, rural or not, 2020 in relation to the proposed European Territorial Agenda 2020 target of 15%. Besides conclusions and proposals to be referred.

KEYWORDS: Early school leaving (ESL), rural education invisibility

1. EL MARCO EUROPEO DE COHESIÓN TERRITORIAL Y DESARROLLO RURAL EN ESPAÑA

La metodología OCDE para la definición del hábitat se basa en la densidad de población (MAGRAMA; 2012: pp.11-12) y propone el nivel NUTS2 (región) como unidad de análisis y establece las categorías siguientes:

- Región Predominantemente Rural (PR): si más del 50% de la población de la región vive en unidades locales rurales (con una densidad inferior a 150 habitantes/km²).
- Región Intermedia (RI): si entre el 15 y el 50% de la población de la región vive en unidades locales rurales.
- Región Predominantemente Urbana (PU): si menos del 15% de la población de la región vive en unidades locales rurales.

Además, se tendrán en cuenta las siguientes condiciones:

- Si hay algún municipio > 200.000 habitantes que representa al menos el 25% de la población de la región en una zona PR, esta zona se reclasificará como RI.
- Si hay algún municipio > 500.000 habitantes que representa al menos el 25% de la población de la región en una zona RI, esta zona se reclasificará como PU.

Con el cambio de metodología la población rural de la UE-27 se reduce sensiblemente de un 24% al 4% (CE; 2011b: p.8) por lo cual hay que tomar con cierta cautela los datos, especialmente si se pretende analizar lo rural. Para profundizar en la tipología rural en España consultar a Sancho y Reinoso (2012) o acceder a Eurostat:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Urban-rural_typology

Esta clasificación deja el territorio completo de cinco comunidades autónomas fuera del concepto de ruralidad (Aragón, Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid y País Vasco) y fue descartada a efectos de programación de desarrollo rural 2007-2013 en España. Si se aplica la metodología de la OCDE al nivel NUTS3 (provincia o isla), la zonificación resultante se aproxima más a la realidad. Por este motivo en España se plantea un nuevo criterio para definir municipio

rural (menos de 5000 habitantes y ubicado en el medio rural o zona con menos de 30000 habitantes y menos de 100 hab/km²) a partir de la *Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural* (BOE 14-12-07).

Con estos criterios el 93% del territorio español es rural, pero el *Real Decreto 752/2010 que aprueba el Plan de Desarrollo Rural Sostenible 2010-2014* (BOE 11-6-10) incluye 219 zonas rurales, que ocupan una superficie total de 426.071 Km² (el 84% de la superficie nacional) y poseen una población de 10.579.281 habitantes en 2008 (23% de la población española). Se detalla un listado descriptivo de todas las zonas rurales de España. No obstante el rigor en la elaboración de los Planes de Desarrollo Rural (PDR) y su zonificación no es homologable en todas las autonomías ni la metodología es común por lo que el uso exclusivo de los criterios de zonificación rural de los PDR puede provocar distorsiones y las decisiones autonómicas en ocasiones parecen responder en cada comunidad autónoma a la discrecionalidad sin aparentes razones fundadas (Sancho y Reinoso; 2012: p. 620).

Pese a que en la Ley 45/2007 el artículo 28 animaba a que las comunidades autónomas incluyeran en sus PDR medidas para favorecer al educación rural (ampliación de oferta de educación infantil y FP, mejora del éxito escolar, atención a discapacitados...) ha habido un desarrollo desigual y en muchos PDR la educación infantil y básica ha sido casi olvidada (Santamaría; 2015b: pp.121-123) por lo que la lucha contra el abandono escolar prematuro en zonas rurales no consta en los PDR en España en 2010-2014.

Según la clasificación OCDE modificada, en 2013 la población que vive en regiones predominantemente rurales de España representa el 7,4%, 15 pts. por debajo de la media UE y muy inferior al 23% indicado en el Real Decreto 752/2010; los territorios más rurales de España registran 23,4 hab/km², mientras la media UE es 52,3 hab/km², siendo España el 4º país con menor densidad en zonas rurales de la UE. (MAGRAMA; 2015: p. 46-47). Estos datos de la UE tienden a minimizar el peso de lo rural en España que contrasta con la realidad de los heterogéneos medios rurales españoles.

Además se advierte:

“Por otra parte las dos clasificaciones de ruralidad propuestas por la

Comisión para los indicadores se mueven entre unidades de gran superficie (NUTS3) y agregaciones de municipios, para los que es muy difícil encontrar base estadística. Lo anterior es de utilidad porque se deben matizar algunos datos que proporcionan una visión mucho más pesimista para las zonas rurales que para las zonas urbanas” (MAGRAMA; 2015: p. 48).

La Unión Europea en 2011 definió su Agenda Territorial de la Unión Europea 2020. Hacia una Europa integradora, inteligente y sostenible de regiones diversas (UE: 2011), conocida como ATE 2020. La Agenda Territorial de la Unión Europea 2020 define unos objetivos y puntos de referencia, entre los que destacamos el 19, 28 y 51:

(19) El riesgo de exclusión es mayor en zonas con poca accesibilidad, malos resultados económicos, falta de oportunidades sociales u otras circunstancias territoriales particulares. Si esos territorios forman parte de unidades administrativas mayores, el problema puede quedar oculto en las estadísticas oficiales.

(28) Tal vez sea preciso prestar una atención especial a las zonas rurales periféricas menos desarrolladas y a las poco pobladas, pues en ellas los grupos sociales desfavorecidos muchas veces sufren segregación. Los territorios que afrontan una gran despoblación deberían contar con soluciones a largo plazo para mantener su actividad económica fomentando la creación de empleo, unas condiciones de vida atractivas y unos servicios públicos para los habitantes y las empresas.

(51) Subrayamos que se precisan un sólido respaldo metodológico y una base exhaustiva de conocimientos territoriales en el proceso de elaboración de políticas a nivel de la UE. Diversos organismos pueden aportar contribuciones valiosas en este sentido y deben incluirlo en su actividad de investigación.

Como veremos a continuación, en el tema de la ruralidad, a medida que se descende desde la Unión Europea a los Estados y las regiones y otros territorios se van perdiendo las visiones globales e integradas que se indicaban en estos principios y la percepción es más localista, restrictiva y sesgada. Esto hace temer que las políticas integradas, de solidaridad y cohesión no tengan en cuenta las

zonas rurales que existen en todas las regiones españolas y sean ocultadas en las estadísticas regionales como se sugiere en el pto. 19, lo que va a impedir que se actúe sobre ellas, incumpliendo los principios de la ATE 2020 y los investigadores tendrán que esforzarse para obtener datos de estas zonas (pto. 51) y aportar soluciones diferenciales (pto. 28).

Pese a estas directrices el *Informe 2012 sobre Desarrollo Rural en la Unión Europea* no cita el abandono escolar prematuro ni lo valora y el *Marco de desarrollo rural en la Unión Europea 2012* considera 2 indicadores educativos (C22: % de población de 25-64 años con estudios medios superiores y O.35: % de población de 25-64 años que ha realizado actividades de formación) (CE; 2012: pp. 274-281)

Para entender el “olvido de la educación” basta con observar el análisis DAFO que se realiza en el *Programa Nacional de Desarrollo Rural 2014-2020 en España*, con un apartado de “socioeconomía y situación del medio rural español” que trata del territorio rural y su superficie, la población rural (densidad de población, tendencia, envejecimiento), empleo (actividad, paro, paro juvenil...), pobreza y exclusión social (MAGARAMA; 2015: pp.46-49) y se evidencian brechas rural/urbano pero se olvidan totalmente del nivel educativo de la población y no hay ninguna referencia al abandono escolar..

2. EL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO (AEP) EN LA UNIÓN EUROPEA Y EN SUS ZONAS RURALES

Entre 2011 y 2013, un [grupo de trabajo sobre abandono escolar](#), estudió ejemplos de buenas prácticas en Europa e intercambió experiencias para reducirlo. Hubo varios documentos que han sido claves para el desarrollo posterior: [Informe final del grupo de trabajo temático sobre abandono escolar](#), [Recomendación del Consejo sobre las políticas para reducir el abandono escolar](#), [Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020](#), [Reducir el abandono escolar](#). (Comisión Europea, 2015: web *Abandono escolar*).

Se define el abandono escolar prematuro (AEP) como el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no han continuado sus estudios o formación después de la secundaria inferior. En España son los que como más tienen 4º de ESO y no

estudian Bachillarto o Ciclos Formativos de Grado Medio (secundaria superior).

Cabe destacar que ya se indica que el abandono escolar temprano es un fenómeno con alta incidencia en zonas rurales remotas (CE; 2011a: p.7) y que algunos países como Rumanía tenían programas específicos de lucha contra el AEP rural en el Proyecto de Educación Rural (CE; 2011a: pp.23-24).

En las *Conclusiones del Consejo sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la Estrategia Europa 2020 (2011/C 70/01)* se citan los grupos desfavorecidos pero no hay ninguna referencia a la brecha rural / urbano en AEP, que es olvidada.

En 2013 el informe *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving* se indica que el acceso a educación de calidad o a la elección de estudios es especialmente problemático en las áreas rurales o desfavorecidas. (Comisión Europea; 2013: p.7). No obstante no encontramos más referencias al respecto.

El detallado informe *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures* de EURYDICE y CEDEFOP (organismos europeos centrados en educación y formación profesional en la Unión Europea) tiene escasas referencias al AEP en zonas rurales, pero existen. Se indica que en muchos Estados se refieren al AEP principalmente en áreas desfavorecidas y que vivir en áreas geográficas con alto desempleo o en zonas remotas o pequeños pueblos aumenta la posibilidad de abandono escolar prematuro (CE et al; 2013: p.38). Entre los países que citan actuaciones contra el AEP incluyendo específicamente las zonas rurales se encuentra Polonia, Lituania o Rumanía. Otros tienen zonas de acción prioritaria como Grecia, Chipre, Portugal o Francia y algunos potencian la educación a distancia (Islandia, España, Bélgica).

El AEP en zona rural en Europa se cita escasamente. Basta con consultar la web de la *European Education Research Association (EERA)* en cuya base de datos no hemos encontrado entre las 99 referencias sobre AEP ninguna que tenga en cuenta el factor rural en nuestro entorno.

No obstante, es necesario citar el folleto *Rural areas and the Europe 2020 strategy: education* que presenta datos sobre AEP en zonas rurales y urbanas de

los estados de Europa en 2009 y permite comparaciones en cada estado por hábitat y entre los Estados.

Tabla 1: Abandono Escolar Prematuro en la UE 2009 (Nivel NUTS 2: Regiones).

Estado	Débilmente población-rural	Intermedio	Densamente poblado-urbano	Total	R/U	Riesgo de pobreza R>U
Greece	19,10	12,20	10,30	14,50	1,9	s
Spain	35,00	34,50	27,50	31,20	1,3	s
France	12,10	12,20	12,50	12,40	1,0	n
Italy	20,60	18,90	19,00	19,20	1,1	s
Malta	29,50	28,40	38,30	36,80	0,8	s
Portugal	31,10	33,00	29,90	31,20	1,0	s
Romania	24,10	11,30	5,40	16,60	4,5	s
EU-27	15,50	14,70	13,60	14,40	1,1	s

Fuente: Elaboración propia a partir de CE; 2011b: 4. Tabla 1

En 2009 España encabezaba la lista de AEP en las regiones débilmente pobladas (que asimilamos a rurales) con 35% de AEP. A continuación están Portugal (31,1) y Malta (29,5). La media de AEP rural en 2009 para la Unión Europea fue de 15,5, la mitad que en estos tres estados.

En los territorios intermedios España sigue a la cabeza, seguida muy de cerca por Portugal y más alejada se encuentra Malta. En cambio, en las regiones densamente pobladas (urbanas) Malta tiene un AEP de 38,3, muy superior al de España y Portugal. Si se considera el AEP medio de cada estado se sigue el mismo orden y los 3 estados superan con creces el doble de la media europea.

Tres años más tarde, a nivel regional, las tasas más altas de AEP se encuentran en el Suroeste de Europa, así como en las ciudades autónomas e islas de España, Portugal e Italia, y en el Este (Bulgaria y Rumanía). Había 35 regiones NUTS 2 en toda la UE en 2012, donde se superaba el 20% de AEP. Se localizaban principalmente en el sur de Europa (26 regiones), concentradas en

España y Portugal, donde casi todas superaban el 20%, como en 4 regiones del sur de Italia (incluyendo las islas de Cerdeña y Sicilia), 2 regiones de Grecia (Macedonia Oriental y Tracia) y Malta. Fuera de las regiones del sur, hay pocas regiones con AEP superior al 20%, en zonas rurales, poco pobladas y extremas del Reino Unido (Cornwall, Islas de Scilly, las Highlands and Islands) así como 2 en Bulgaria y Rumanía. (Eurostat; 2014: p. 78).

Se ha indicado en distintos informes que el abandono escolar prematuro está relacionado con factores socioeconómicos, pero hemos comprobado que también tiene relación con factores geográficos (zonas rurales, de población muy dispersa o alejada). Entre ellos se encuentra el riesgo de pobreza. Los Estados con una situación más parecida a España son Grecia, Portugal y Estonia. Además, en dos tercios de los Estados miembros, incluida España, este riesgo es mayor en zonas rurales que en urbanas tanto en 2008 como en 2012. (CE, 2014: p. 83).

Las semejanzas en la brecha de riesgo de pobreza y AEP rural / urbano sugieren atender al grupo de trabajo sobre AEP en Malta, Portugal y España coordinado por Xavier Rambla (2014) que puede aportar propuestas al respecto.

3.- EL MARCO DE ESPAÑA. ANTECEDENTES

El abandono escolar prematuro (AEP), con estas u otras denominaciones y matices es un problema antiguo en España y casi crónico desde que en 1970 se extendió la obligación de la escolarización hasta los 14 años.

Desde 1970 hasta la actualidad ha habido en España 12 leyes de educación o con alto contenido educativo no universitario (Santamaría, R.; 2014: pp.3-7). En el artículo anterior encontrarán las referencias y siglas de las distintas leyes y un breve resumen. Son muchas leyes, pero respecto de la organización de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y formación profesional los cambios desde 1990 (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo- LOGSE) han sido escasos y paulatinos, sobre todo a partir de 2006 con la LOE (Ley Orgánica de Educación) y 2011 con la LES (Ley de Economía Sostenible). En 2013, se promulgó la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación), cuyos efectos reales todavía no pueden valorarse y muchas comunidades autónomas se esfuerzan en ralentizar su implantación, sobre todo después de los

giros políticos de las elecciones de mayo de 2015.

La LOGSE prolongó la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y se implantó de forma obligatoria en 1996 el 1º de ESO. Aunque antes ya hubo anticipaciones (PGS, PDC, ESO...), las medidas específicas se generalizaron en 1998 cuando se implantó el 3º de ESO. La primera cohorte completa que pudo beneficiarse de la LOGSE en ESO la componen los nacidos en 1984 que tenían 24 años en 2008. Importa recalcar estos datos porque es a partir de 2008 cuando realmente debería notarse una reducción del abandono escolar de forma generalizada si efectivamente la LOGSE se hubiera desarrollado en todo su potencial (obligatoriedad hasta los 16 años, nuevas opciones...)

En este contexto educativo España tenía un 40,4% de AEP en 1992 que se redujo hasta 29,1 el año 2000. Posteriormente aumentó hasta 32,2 en 2004, 31,7 en 2008 y a partir de este momento se reduce progresivamente hasta 21,9 en 2014¹, superando el objetivo para 2015 de un 23% de AEP. Cabría considerar el efecto positivo de la LOGSE en la reducción del AEP en España, especialmente a partir de 2008, que resulta evidente, sin olvidar otros factores (crisis económica, aumento del paro, cambios legislativos en educación: PCPI de 2 años, Ciclos Formativos de 2 años, cursos de preparación de pruebas de acceso a ciclos...)

Para profundizar en los avances en la FP española en las últimas décadas remito a Arbizu (2011) para referencias específicas de FP, respecto de AEP es necesario consultar a Faci (2011) y a Santamaría (2012-a) para FP y educación rural. Los cambios en la ESO han tendido a la flexibilización, pero no ha habido suficientes cambios metodológicos ni organizativos en los centros que contribuyan decisivamente al éxito escolar.

Casi se ha olvidado el papel fundamental de la educación infantil y primaria en el éxito escolar, así como el efecto positivo de la preescolarización en los itinerarios educativos de éxito. Estas etapas no suelen ser consideradas en los estudios ni en la normativa para reducir en AEP, cuando en ellas se sientan las actitudes y aptitudes individuales hacia la escuela, la educación y la formación a lo largo de la vida.

La normativa española sobre FP y educación general se va ajustando a Europa,

1 Eurostat (2014): [Tabla t2020_40: Abandono Escolar Prematuro Unión Europea 1992-2014](#)

pero las dos últimas leyes orgánicas de educación (LOE y LOMCE) contienen 2 referencias sobre abandono escolar y podrían presagiar su olvido en la práctica. Aunque no ha sido así, como veremos.

Conviene detenerse en 2011 porque el Gobierno de España dedica ya un apartado al AEP en el *Plan Nacional de Reformas de España 2011* (PNR 2011). Cita la Tasa de Abandono temprano de la educación y la formación definida como “porcentaje de jóvenes de entre 18-24 años que no han continuado su formación una vez finalizada la educación obligatoria” y se recalca que este indicador se tiene en consideración en España desde 2005, cuando se duplicaba la tasa de AEP de la UE, por lo que la reducción del AEP en España ha sido una prioridad desde ese momento, fijando un objetivo de 23% en 2015 y de 15% para 2020. (Gobierno de España; 2011: p.33).

A partir del PNR 2011 se reconoció que había crisis y se propuso una serie de medidas en la *Ley de Economía Sostenible*, con una importante sección que afectaba a secundaria y formación profesional. Se establecieron más opciones de cursos, se modificaron las pruebas de acceso y realmente se planteó la necesidad de que más personal estudiara FP. El efecto de la crisis retrasó su implantación, pero sus principales medidas siguen vigentes: se facilitan el acceso a la FP, la permanencia en el sistema educativo y una mejora en su calidad (más orientación, acceso mediante cursos, reconocimiento de cualificaciones, modalidades formativas más flexibles, FP dual...).

Hubo otras medidas como el desarrollo de *Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo* (PROA) en Primaria y ESO desde 2007/2008 y el *Programa para la Reducción del Abandono temprano de la educación y la formación*, así como una política de Becas que apoyaba a los jóvenes en riesgo (Gobierno de España; 2011: p.34).

El PNR 2011 conllevaba un PROGRAMA PARA LA REDUCCION DEL ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN 2011 (ME, 2011) que proponía:

- a) Medidas de análisis, sensibilización y difusión (estudios, campañas de sensibilización).
- b) Medidas preventivas dirigidas a reducir el número de alumnos y alumnas con

riesgo de exclusión en un contexto inclusivo en la ESO (estrategias en los centros, programas de apoyo y orientación, programas de zonas y colectivos con mayores tasas de AEP, favoreciendo la cooperación y coordinación con diferentes entidades y administraciones locales y regionales, fundamental para atajar el AEP rural.

c) Medidas para la orientación y seguimiento de alumnado que ha abandonado el sistema educativo, para recuperarlo (Unidades de orientación para seguimiento y apoyo de jóvenes desescolarizados, en centros de FPA y corporaciones locales, convenios con entidades para proyectos específicos...)

d) Ofertas educativas para jóvenes con AEP para obtener títulos de postobligatoria o más formación (enseñanza semipresencial, flexibilización...)

Las Administraciones han aplicado algunas medidas, pero otras están por desarrollar y el efecto de la crisis se ha sentido en la dotación de recursos adicionales.

Especialmente preocupante es la escasa bibliografía española sobre el AEP en zonas rurales (pocas investigaciones, poca sensibilización, pocos recursos) por lo que ha sido difícil su desarrollo en estas zonas.

El *Programa Nacional de Reformas de España 2015* (PNR 2015) no inventa nada que no se haya expuesto antes pero refiere la puesta en marcha de un nuevo Plan para la reducción del abandono educativo temprano (2014-2020), que fija las líneas estratégicas a desarrollar por los planes específicos de las comunidades autónomas y un sistema para evaluar los avances producidos (GE, 2015: p.26). El PNR 2015 cita abandono escolar 37 veces, dato que muestra la importancia que en España tiene ahora la reducción del AEP.

La publicación reciente del *Plan para la reducción del abandono educativo temprano (2014-2020)* (MECD, 2015) cuya difusión actual ha sido casi nula, exige un estudio urgente para adaptarlo durante el último trimestre de 2015 y conseguir algunos efectos a fin de curso 2015-16. Su primer efecto previsible va a ser el aumento de personal sobre el cual habría que intervenir al ampliar la población objetivo del Plan:

“[...] a efectos de este Plan, en relación a la intervención con los

ciudadanos, debemos considerar en situación de abandono educativo temprano a todas aquellas personas que han salido del sistema educativo sin tener la cualificación necesaria para desenvolverse en una sociedad tecnificada y moderna, independientemente de su edad, así como todos aquellos ciudadanos que, estando escolarizados y no habiendo abandonado el sistema educativo, son población de riesgo.” (MECD; 2015: p. 8)

Así se incluye toda la población sin exclusión de edad que ha abandonado el sistema educativo y formativo sin alcanzar el nivel 3 de la Clasificación Internacional de Niveles Educativos CINE-3 (estudios secundarios de segunda etapa) y los que estando escolarizados tienen riesgo de no alcanzar ese nivel.

Esta definición va a suponer un grave problema en la metodología para computar el AEP en España si no se toman las medidas previamente a su desarrollo, como veremos a continuación.

El primer efecto computable de la LOMCE va a ser la reducción casi mágica del AEP si se implanta la Clasificación Nacional de Educación 2014 CNED-2014, con una reclasificación de los tramos referidos en el AEP:

- nivel 2 (primera etapa de educación secundaria y similar): Primer ciclo de la ESO (1º, 2º y 3º), Educación Secundaria de adultos, Enseñanzas Elementales de Música y Danza y Certificados de profesionalidad de nivel 1).
- nivel 3 (segunda etapa de educación secundaria y similar): Segundo ciclo de la ESO (4º), otros programas (PCPI y FPB, educación secundaria postobligatoria -Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional, de Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño o de Enseñanzas Deportivas- y el certificado de profesionalidad de nivel 2). (INE; 2015d: p.24)

Al promover los alumnos de 4º de ESO (Título de Graduado en ESO), PCPI y FPB en el nivel 2 al nivel 3 todos los que tengan esos títulos y más de 18 años pasarán a reducir el AEP.

Habrà que añadir la acreditación del Título de Formación Profesional Básica a los mayores de 22 años que hayan acreditado unidades de competencia profesional incluidas en un título profesional básico a través de certificados de profesionalidad

de nivel 1 o por la evaluación y acreditación de competencias (art. único.38 de la Ley Orgánica 8/2013, LOMCE). Así estos jóvenes y adultos sin ningún título académico al cumplir los 22 obtendrán un título oficial de FPB, de nivel 3 y se contribuirá a la reducción del AEP.

4. LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL MEDIO RURAL ESPAÑOL

La situación educativa del medio rural español se caracteriza por el significativo aumento del nivel educativo de su población, destacando especialmente entre las generaciones más jóvenes. Los niveles educativos de la juventud rural se han acercado mucho a los de la juventud urbana. La brecha educativa que caracterizó tradicionalmente al mundo rural del urbano se situaba en el final de los estudios obligatorios y pocos jóvenes rurales continuaban los estudios después de los 14 años, si no los interrumpían antes. Ese incremento de las altas tasas de jóvenes rurales ha hecho que la brecha con las zonas urbanas se reduzca, pero aún no ha desaparecido. (Gómez Benito y Díaz Méndez; 2009: p.128).

La ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años impuesta por la LOGSE así como la extensión de la red de centros que ofrecían secundaria han facilitado el acceso de la población rural a estos niveles y por tanto, han posibilitado también mayor acceso a estudios superiores. No obstante la brecha continúa.

En 2001 de cada 4 habitantes rurales mayores de 15 años que tenían estudios de 2º Grado había 5 urbanos y de cada rural que tenía estudios de 3º Grado había 2 urbanos con ese nivel, brecha mucho más fuerte que la que se desprende de los datos iniciales publicados en el Real Decreto 752/2010, de 4 de junio, aprueba el primer programa de desarrollo rural sostenible para el período 2010-2014 (BOE 11-6-10), p. 49486.” (Santamaría, R.; 2014b: 4), diagnóstico erróneo en el marco de los planes de desarrollo rural que consideran lo educativo como algo “ya resuelto” o no lo citan.

Un factor característico del medio rural es el mayor nivel de formación de las jóvenes rurales respecto de los chicos. Las expectativas son muy diferentes según el género. (Camarero, L. et al.; 2009: pp.54-55).

No obstante, en España datos relativamente recientes, muestran que todavía hay diferencias importantes entre las grandes ciudades y los pueblos de menos de 10000 habitantes (población intermedia o rural según el Instituto Nacional de Estadística, INE), tanto en el nivel de educación inferior a secundaria como en el uso de internet.

Tabla 2: Evolución de indicadores de calidad de vida y educación 2004-2012

	(D41) Formación inferior a secundaria			(D42) Nunca han usado internet		
	2004-06	2007-09	2010-12	2004-06	2007-09	2010-12
Total	34,6	31,7	29,4	52,9	44,5	36,6
Tamaño del municipio						
<10.000hab.	45,5	42,5	38,5	64,8	55,0	51,7
10.000-50.000hab.	35,8	33,5	30,2	51,9	42,1	38,7
50.000-100.000hab.	30,9	27,7	26,4	51,8	40,8	38,1
100.000-500.000hab.	31,1	28,1	27,3	47,6	40,6	37,4
>500.000hab.	26,0	23,5	22,6	44,4	37,0	34,2
Diferencia Max - min	19,5	19,0	15,9	20,4	18,0	17,5
Brecha Max / min	1,75	1,81	1,70	1,46	1,49	1,51

Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla 4: Educación. 2004-2012 (Argüeso, Escudero, Méndez e Izquierdo; 2013: p. 16).

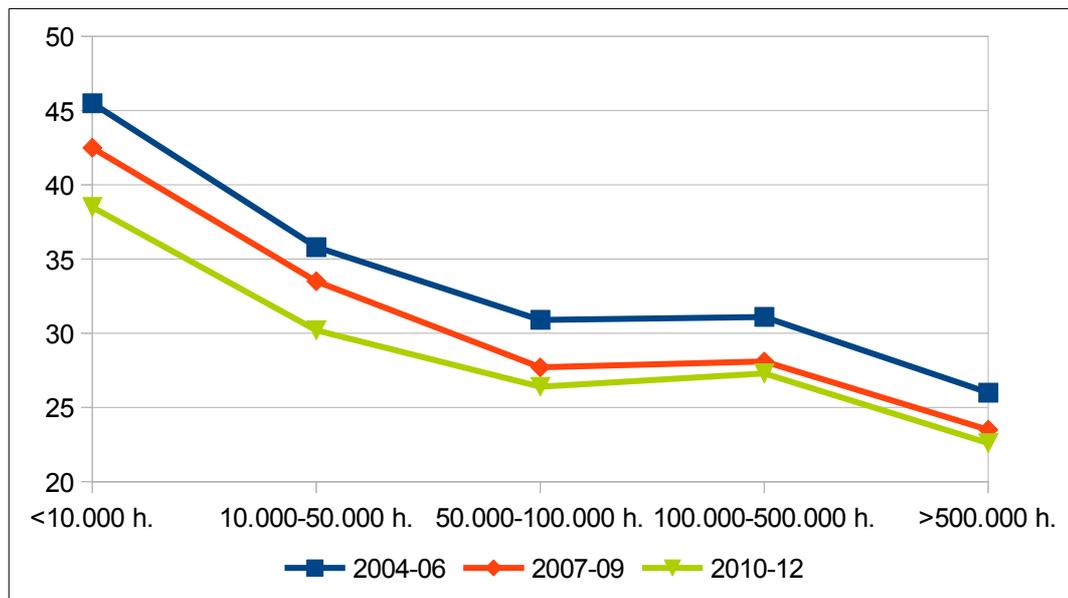
Así, desde 2004 hasta 2012 en todos los hábitats se ha reducido el porcentaje de personal con baja cualificación, siendo mayor la reducción en las poblaciones menores de 10000 o 50000 habitantes, lo que podría evidenciar la dificultad de acceso a estudios medios de las poblaciones rurales hasta hace poco.

Se aprecia que la tasa de población activa con formación inferior a secundaria en las tres etapas estudiadas decrece al aumentar el tamaño de población. En estos 8 años el rango Max-min se ha reducido de en 3,6 puntos, pero la brecha apenas ha variado y por cada megaurbano sin estudios medios sigue habiendo 1,7 rurales.

Esto viene a significar que el impacto de la ampliación de la red de centros de secundaria de finales de los 90 y mediados de 2000 todavía no ha producido los efectos esperados. Cabe indicar que las mayores tasas de población activa sin estudios medios se presentan en poblaciones con menos de 10000 habitantes. En otros estudios se evidencia que en poblaciones menores hay menos formación media.

Respecto del uso de internet ocurre algo parecido respecto de los porcentajes, pero parece que la brecha R / U aumenta de 1,46 a 1,51. Este hecho exige una actuación decidida para favorecer en las zonas rurales el uso de las TIC, tanto en conectividad (hay zonas con acceso problemático a internet) como en formación de la población escolarizada y los adultos. La primera actuación está contemplada en los PDR, pero la segunda no y es la que compete a las administraciones educativas.

Gráfico 1: Población activa con nivel inferior a secundario 2004-2012 por ámbito.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la tabla 2.

En el mismo marco de los Indicadores de Calidad de Vida que realiza el INE, se indica que las áreas poco pobladas² tienen una peor calidad de vida en

2 En este estudio el INE define el **grado de urbanización**: se considera como primera aproximación al “hábitat” (urbano, rural). Esta variable, asignada por Eurostat a cada uno de los municipios de la UE, se clasifica en tres valores:
 - Zona densamente poblada: conjunto contiguo de municipios, cada uno de los cuales tiene una densidad de más de 500 habitantes por Km cuadrado y con una población total de al menos 50.000 habitantes.
 - Zona semiurbana o intermedia: conjunto contiguo de municipios, no pertenecientes a una

Educación, y muy similar al total de la población en: Gobernanza y derechos básicos, Condiciones materiales de vida, Salud, Trabajo, Ocio y relaciones sociales. Su situación es mejor que la del total de la población en: Seguridad física y personal, Entorno y medioambiente. (INE, 2015: p. 5). Lo malo de esta percepción que tienen los rurales es que se ajusta a la realidad:

- peor nivel de formación de la población en edad de trabajar, que puede dificultar el desarrollo rural.

- mayor índice a abandono escolar temprano.

Un factor que puede mejorar esto son las becas para enseñanzas postobligatorias.

Últimamente se ha priorizado la inversión en becas universitarias en un contexto de alto fracaso y abandono escolar, lo que provoca un efecto redistributivo escaso entre las rentas bajas (Martínez-Celorio, X.; 2015: p. 80).

No obstante, para el caso de la secundaria postobligatoria parece que hay evidencias de un trato más beneficioso para los alumnos de procedencia rural (Mediavilla, M.; 2013a: 114), por lo que se propone un incremento del gasto público asignado a las becas y ayudas al estudio, comprobada ya su efectividad para la reducción del abandono escolar, considerando el nivel sociocultural de las familias como factor de igualdad efectiva de oportunidades educativas y que la multiplicidad de factores que afectan el rendimiento académico del individuo debería ser atendida evitando la actual homogeneidad y falta de flexibilidad en la normativa vigente (Mediavilla, M.; 2013b: p.2)

5. NIVEL DE ESTUDIOS Y ABANDONO ESCOLAR PREMATURO EN ESPAÑA

Este tema ha sido abordado en distintas investigaciones y las conclusiones son las mismas:

1) La mejora del nivel de estudios de los padres influye en la disminución del

zona densamente poblada, donde cada uno tiene una densidad superior a los 100 habitantes por Km cuadrado y donde la población total es al menos de 50.000 habitantes o es adyacente a una zona densamente poblada.

- Zona escasamente poblada: conjunto contiguo de municipios que no forman ni una zona densamente poblada ni una zona intermedia. (INE, 2015b: 7).

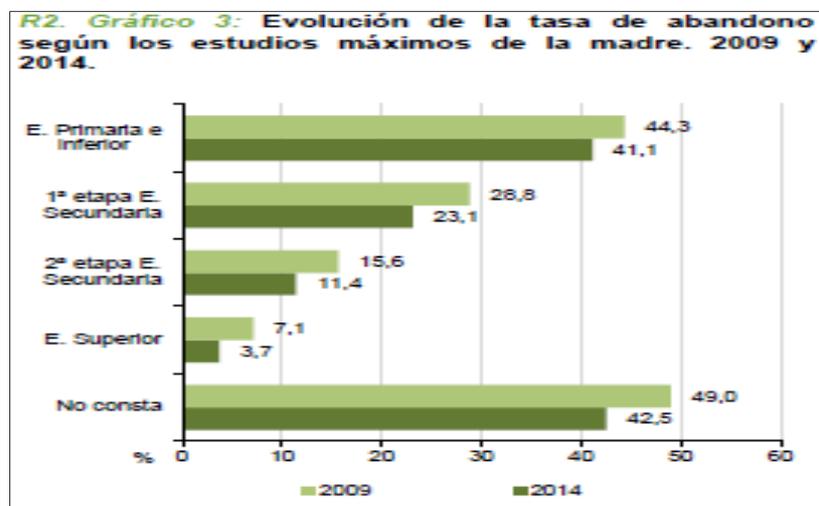
La ruralidad vuelve a definirse como ausencia de urbanización o “el resto”...

abandono escolar de los hijos.

2) Es más efectivo actuar en la prevención del AEP con alumnos dentro del sistema educativo que cuando han abandonado.

Estas dos conclusiones se confirman nuevamente con los datos del Sistema Estatal de Indicadores de Educación 2015 sobre AEP (INEE, 2015: p. 63)

Imagen 1: Evolución de la tasa de abandono según los estudios máximos de la madre. 2009-2014.



Fuente: INEE, 2015: p. 63

En relación con nuestro objetivo se evidencia que otro factor protector es el nivel de estudios de la madre: a mayor nivel educativo de la madre se observa menor tasa de abandono.

Importa destacar que el AEP de alumnos con madres con nivel de Primaria o inferior es en 2014 de 41,1 frente al 3,7 de los que su madres tienen estudios superiores. Este dato pone en evidencia que por cada joven con AEP cuya madre tiene estudios superiores hay 10 jóvenes cuya madre apenas ha alcanzado los estudios primarios.

Es la mayor brecha AEP que hemos encontrado, mucho mayor que la brecha por nacionalidad, por ruralidad o por género.

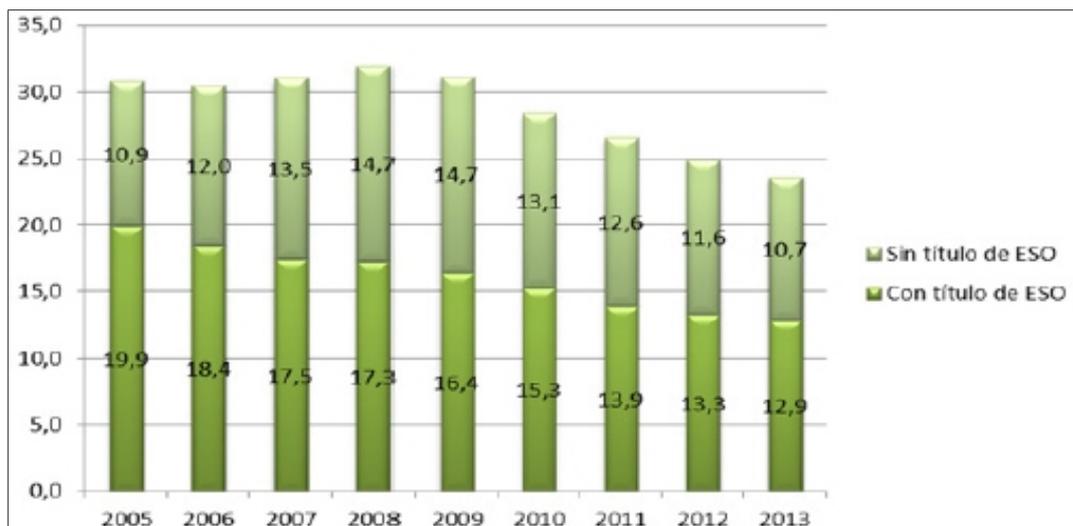
Otro dato a destacar es que el nivel que ha tenido mayor mejora desde 2009 a 2014 es el de Secundaria 1ª etapa (ESO), posiblemente por el desarrollo de los PCPI y el acceso a ciclos de FP.

Este hecho se relaciona también con otro comprobado en evaluaciones externas: el mejor nivel educativo de las madres contribuye más al éxito escolar de los hijos que el del padre. Cabe indicar que en investigaciones propias hemos constatado una mayor implicación de las madres en temas educativos en zonas rurales, confirmada por los docentes (Santamaría, R.; 1996 y 2014). Indicar no obstante, que esta situación no es exclusiva de las zonas rurales como demuestran las evaluaciones externas.

Por tanto, habrá que aumentar el nivel educativo de la población adulta en los niveles postobligatorio y superior para conseguir un descenso del AEP sostenible a medio plazo, especialmente en zonas rurales donde estos niveles son inferiores a la media.

Respecto de los jóvenes, es evidente que hay que actuar sobre los que están dentro del sistema con riesgo de abandono y los que abandonaron, pero con actuaciones diferenciales.

Imagen 2: Evolución de la tasa de abandono según nivel de estudios del sujeto. 2005-2013.



Fuente: MECD, 2015: p.21

Se comprueba que según los datos del MECED la tasa de AEP para los que tienen el título de ESO se ha reducido casi un tercio desde 2005 a 2013, en tanto que los alumnos que abandonaron sin título apenas reducen su tasa.

Estos datos sugieren que hay que incrementar los esfuerzos en conseguir más titulados en ESO (más flexibilidad, refuerzos, atención personalizada y seguimiento, compromiso...), puesto que este factor actualmente es un protector contra el abandono escolar, el paro y la pobreza.

A su vez, parece que desde 2009 se han implantado medidas para los no titulados que pueden haber sido más atractivas y han contribuido nuevamente a la reducción del AEP (desarrollo de PCPI y otros programas sociolaborales, cursos de preparación de pruebas de acceso a ciclos formativos de FP...).

Tarabini y Curran (2015) en el artículo “El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes” definen una serie de conceptos relacionados con las opiniones sobre el AEP. Interesa especialmente la consideración sobre oportunidades familiares y capital instructivo, que incluye las variables: a) nivel de estudios de los miembros de la familia; b) expectativas educativas de la familia hacia el hijo/a; c) control de la trayectoria educativa (Tarabini y Curran, 2015: p. 13). Pese a no ofrecer ninguna referencia rural como factor diferencial, conviene considerar el capital instructivo y sus componentes en todos los estudios sobre AEP, porque el nivel de estudios de los miembros de la familia influye en las expectativas sobre el futuro académico del joven y en las relaciones en la familia y con el centro educativo, así como el nivel laboral y socioeconómico como se ha comprobado en distintas evaluaciones externas (PISA, SERCE, TERCE, evaluaciones de diagnóstico en España, Aragón, Extremadura...). (Santamaría, R.; 2015, pp.55-57)

A este conglomerado de factores socioeducativos cabe añadir el factor territorial, porque como hemos comprobado, el nivel educativo de la población activa en zonas rurales es más bajo que en las zonas más urbanas, lo que posiblemente influya en el AEP y en las decisiones y opiniones al respecto.

6. INVISIBILIZACIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO EN EL MEDIO RURAL ESPAÑOL

Algunos estudios recientes sobre abandono escolar prematuro en España tratan escasamente la brecha rural / urbano.

Arregi y Sainz en *Abandono escolar segundo ciclo de ESO en el País Vasco* indican que el abandono es casi nulo en alumnos de 3º y 4º de ESO y definen algunos factores (Arregi y Sainz, 2007: 32), pero no citan la ruralidad en la zona de estudio.

El Ministerio de Educación en *El incremento de la formación postobligatoria en España. Plan para la reducción del abandono escolar. Documento de trabajo*. Destinado a la Conferencia Sectorial de Educación en 2008 presenta un análisis con numerosas propuestas, entre las que se cita explícitamente los programas de reducción de AEP para zonas determinadas: rurales, industriales, turísticas, periurbanas, en declive... (MEPSYD, 2008: 46). Es el primer monográfico estatal sobre el AEP y el único que hemos encontrado que hace una referencia a zona rural sin presentar ningún dato que la justifique. No obstante aciertan porque las zonas rurales tienen un AEP más elevado.

El Instituto de Evaluación en el *Informe 2008: objetivos educativos y puntos de referencia 2010* recalca que el abandono escolar afecta, sobre todo, a los adolescentes que provienen de familias con niveles socioeconómicos más modestos. Por tanto, si se persigue una real igualdad de oportunidades, los jóvenes con situaciones más desfavorecidas deben contar con refuerzos especiales para evitar que éstas se consoliden (IE, 2009: p. 31).

El AEP ha sido estudiado por Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010). En su investigación consideran tasas de escolaridad, éxito escolar, tasas de abandono... y lo relaciona con cuestionarios y entrevistas a directores y orientadores de 35 centros con 856 alumnos que abandonaron, así como entrevistas a alumnos de las provincias de Madrid y Salamanca en 2007-2008, incluidos unos 12 centros rurales de 6 localidades y 156 alumnos rurales (Fernández Enguita et al.; 2010: pp. 212-213). En los cuestionarios a docentes identifican 21 causas de abandono escolar agrupadas en causas socioculturales, familiares, institucionales o individuales (165-168), con referencia especial al factor "1.3. Barrio o zona

(periféricos, marginales) en la ciudad, o zona deprimida (pueblos pequeños) en área rural. Incluye a los que vienen de un centro de primaria determinado. También la idea de comunidades cerradas, que impiden conocer otras opciones.” (166), factor que no es explicado ni explotado.

La publicación sobre el abandono escolar en el alumnado inmigrante *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària* no contiene ninguna referencia a grado de urbanización o ruralidad, pero recalca que sin datos no se pueden constatar los hechos, ni detectar las problemáticas ni evaluar las intervenciones y expone la dificultad de obtener datos sobre el abandono escolar prematuro de los inmigrantes (Serra i Paludàrias, 2010: pp.30-31). Algo parecido sucede con el AEP rural, aunque no lo citan.

El magnífico trabajo *Estudio sobre la prevención y lucha contra el abandono escolar temprano en Castilla-La Mancha* aporta gran cantidad de datos sobre AEP, tasas de escolarización, de graduación, de empleo... y presenta una visión global del problema para después analizar la situación en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha y poder identificar los programas existentes en varios municipios, siendo el menor de todos los analizados Belmonte (Cuenca) con 2234 habitantes (Manzanares, A.; 2011: 55), pero no estudia el AEP rural,

El *Estudio sobre el abandono educativo temprano. Evolución del nivel educativo y de la situación escolar de los individuos nacidos en 1985*, entre los 16 y los 24 años realizado por De la Cruz y Recio (2011) se centra en el estudio de cohortes durante varios años (repetición, titulación o no...). No hay referencias a rural, pero aporta datos como la necesidad de actuar sobre el AEP antes de los 19 años.

2011 fue un año clave para las publicaciones sobre AEP en España y así se constata en la revista [Avances en Supervisión Educativa, nº 14. Mayo 2011](#) monográfica sobre este tema en la que destaco el estudio de Fernando Faci, detallado análisis que permite la actualización de datos de AEP hasta 2009 en España y en la Unión Europea, con propuestas y abundancia de datos y bibliografía de referencia. El autor analiza el valor del AEP como indicador y su uso por la Unión Europea y revisa las directrices europeas desde el año 2000 y los escasos resultados obtenidos en España e insiste en la necesidad de aumentar los esfuerzos para reducir el AEP o no se alcanzarán los objetivos

propuestos frente a otros países que estaban peor que España y han mejorado más (Faci, F.M., 2011: 8). Pese a referir otros estudios, no hay ninguna referencia a AEP rural.

El artículo *Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado* resume una investigación cualitativa basada en entrevistas a 30 alumnos matriculados en Educación Secundaria de Personas Adultas en las Islas Baleares. No hay ninguna referencia explícita en el texto a rural, pero se indica un factor que tiene relación evidente con los centros de zona rural, sean escuelas o institutos. Los autores indican que el tamaño de la escuela influye en el AEP porque las escuelas pequeñas facilitan la relación significativa entre alumnado y profesorado (Salvà-Mut. et al., 2014: p.133). No sabemos si esta afirmación procede de las entrevistas o de la investigación bibliográfica previa, puesto que citan la única referencia explícita a AEP en zonas rurales que hemos encontrado en toda la bibliografía: Merete, B. A. [*sic, i.e.* Schmidt, Merete S.] (2006). *Young People's Subjective Understandings of Early School Leaving in Rural Areas*.

Recientemente en el estudio *El abandono escolar temprano: análisis del caso español*. (Serrano, Soler, Hernández y Sabater; 2013) se analizan muchos factores en el contexto de crisis, con abundante información sobre las autonomías. Según los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA), "la tasa media de abandono escolar prematuro en 2011 fue del 26,5%, lo que equivaldría a unas tasas del 21,7%, 28,9% y 33,1% respectivamente para el área densamente poblada, área intermedia y área poco poblada, siendo la tasa en las áreas menos pobladas un 50% mayor que en las zonas más pobladas. (Serrano, L. et al. 2013: pp. 8-10).

Los autores atribuyen estas diferencias con las existentes entre unas áreas y otras en cuanto a los beneficios esperados de un mayor nivel educativo en términos de mejores oportunidades de empleo cualificado (más abundante en las grandes ciudades); menores costes directos de proseguir la formación (asociados a las mayores facilidades educativas ligadas a la proximidad a centros de enseñanza postobligatoria, típicas de las zonas más pobladas) y diferentes características poblacionales (por ejemplo, mayores niveles educativos de los padres en las zonas más urbanas). (Serrano, L. et al. 2013: p.10).

En definitiva, la brecha rural / urbano en AEP existe en España, se acorta, pero los bajos niveles educativos de adultos rurales influyen ahora en el abandono escolar de sus hijos y en su futuro a medio plazo. Las posibilidades laborales y la accesibilidad a los centros influyen también.

Los datos y tendencias sobre evolución del AEP en España, el impacto del género y la nacionalidad han sido detallados magistralmente en el *Informe 2013 del Consejo Escolar del Estado* (CEE, 2013: pp.509-518). Hay profusión de tablas, gráficas, acceso en la versión interactiva a datos de ampliación... y aunque es muy descriptivo en su texto se pueden encontrar sugerencias.

Este informe contiene 135 referencias a ABANDONO, de las cuales 55 corresponden a *abandono educativo temprano*, 5 a *abandono escolar prematuro* y 23 se refieren al *abandono escolar*. Estas citas y la cantidad de páginas dedicadas específicamente al problema (9 de 694) ponen en evidencia la importancia que le da el Consejo Escolar del Estado al AEP en España respecto de la información y valoración de todo el sistema educativo no universitario. Importa mencionar que el Consejo Escolar del Estado formula 161 propuestas de mejora y de ellas 15 se refieren directamente al abandono escolar³ y algunas indirectamente (compensación...).

Pese a la gran cantidad de información y propuestas consensuadas no hay ninguna referencia al abandono escolar prematuro en zonas rurales o a la brecha formativa rural, lo que no desmerece en absoluto el trabajo realizado.

En el *Informe 2014* (CEE, 2014: pp.485-494) hay 163 referencias a abandono y en el *Informe 2015* (CEE, 2015: pp.480-488) hay 166 referencias a abandono y 10 propuestas específicas. Además se insiste ya en los objetivos de la *Agenda Europea 2020*, que sí incluyen el AEP. El aumento de referencias en los informes y la dispersión de las mismas en distintos apartados del informe muestran el interés creciente de este órgano respecto del AEP.

Solamente hemos encontrado una referencia explícita al AEP rural en España en un Trabajo de Fin de Grado de Rubén Rodríguez Sanz (2015) titulado *Análisis de programas de prevención del abandono escolar temprano*. El autor no presenta

3 CEE, 2013. Cada par de cifras separado por coma indica número de propuesta y página. Los pares se separan por punto y coma. 3, 544; 19, 550; 22, 552; 23, 552; 58, 568; 61, 569; 62, 570; 64, 570; 68, 572; 69, 572; 70, 573; 71, 573; 74, 574; 89, 580; 90, 581; 100, 585; 127, 597.

datos sino opiniones de los entrevistados, que en general consideran que hay diferencias.

7. ABANDONO ESCOLAR PREMATURO DIFERENCIAL URBANO-RURAL EN ESPAÑA

Para mostrar las diferencias existentes recorro a *los Indicadores de Condiciones de Vida* (INE, 2015)

Tabla 3: AEP de la educación-formación en la población de 18 a 24 años (%)

Género	2004	2005	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2020
Hombres	39,0	37,0	36,7	38,0	37,4	33,6	31,0	28,9	27,2	20,6
Mujeres	25,0	24,7	23,6	25,1	24,1	22,6	21,5	20,5	19,8	16,7
Nacionalidad	2004	2005	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2020
Española	30,6	28,6	28,0	28,6	27,9	25,3	23,2	21,6	20,8	14,3
Extranjera (UE)	19,9 ⁴	37,1	31,1	42,1	42,8	39,9	37,9	38,3	37,7	50,8
Extranjera (resto mundo)	50,3	49,9	46,7	49,9	47,9	46,6	46,0	44,8	42,7	39,3
Grado de urbanización	2004	2005	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2020
Densamente pobladas-U	27,2	25,5	25,7	27,6	27,3	24,2	22,8	21,1	20,1	16,6
Intermedias-I	35,5	34,8	34,1	36,7	34,2	31,5	29,4	26,3	24,9	19,0
Escasamente pobladas-R	38,5	38,2	36,1	34,8	34,7	32,5	30,0	29,6	28,4	20,6
Estados	2004	2005	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2020
España	32,2	31,0	30,3	31,7	30,9	28,2	26,3	24,7	23,6	18,5
UE-27	16,1	15,8	15,4	14,8	14,3	14,0	13,5	12,8	12,0	9,4
UE-28	16,0	15,7	15,3	14,7	14,2	13,9	13,4	12,7	12,0	9,4

Fuente: Indicadores de condiciones de vida. [Tabla 4.1.3. Abandono escolar temprano.](#) (INE, 2015c). Actualización a 15/10/2014. Estimación de datos 2020: realizada con hoja de cálculo de libre office (calc)

En los indicadores se exponen resultados según género, nacionalidad y grado de urbanización y se ha realizado una estimación de datos para 2020 considerando

4 El dato de la población extranjera de la UE para 2003 rompe toda la serie y ha sido desestimado.

la evolución 2004-2013 (cursiva).

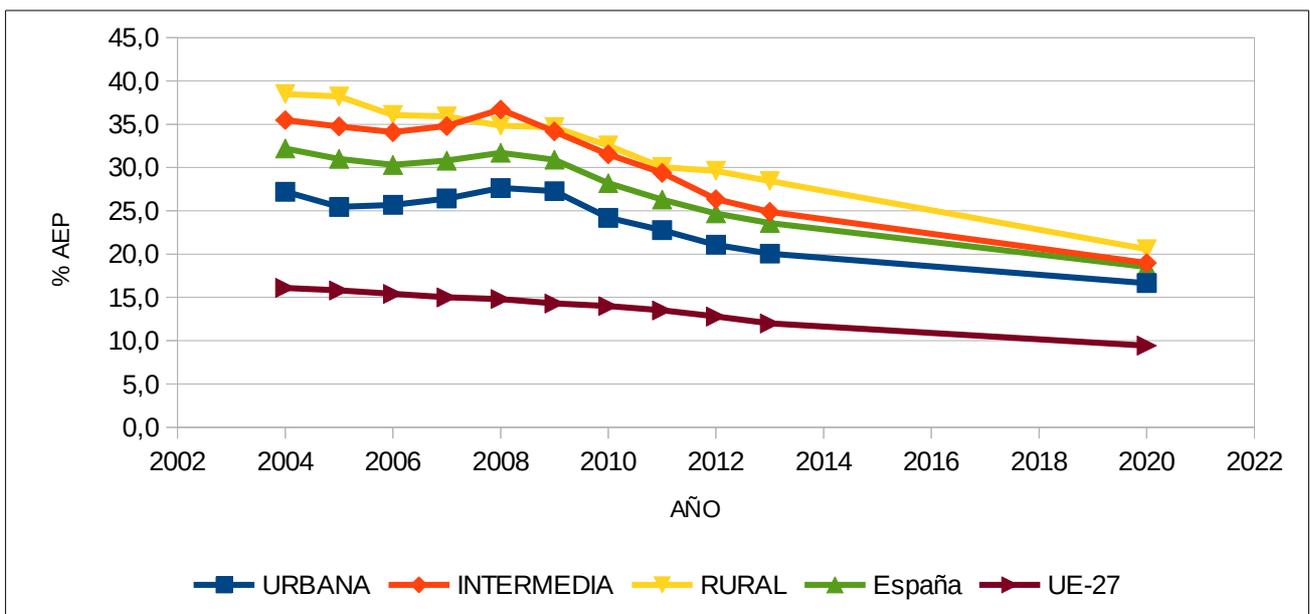
De mantenerse la evolución actual sólo la población de nacionalidad española (14,3) tendrá en 2020 un AEP inferior a 15 y sólo se aproximan las mujeres (16,7) y las zonas urbanas (16,6), datos que se han sombreado en amarillo. Los extremos contrarios están más alejados: de nacionalidad extranjera no UE (39,3), rurales y hombres (20,6).

Según estas previsiones España no alcanzaría su objetivo AEP 2020 (inferior al 15%), puesto que se espera un 18,5%AEP, en tanto que la UE27 si lograría su objetivo AEP 2020 (inferior al 10%).

Respecto del grado de urbanización o ruralidad se observan las reducciones en la gráfica 2.

El AEP en zonas rurales de España tiene una tendencia decreciente y estable y es superior al resto de hábitats en toda la serie, exceptuando 2008 en que fue superado en el hábitat intermedio y después decrece rápidamente, en un posible indicio del efecto positivo de la extensión de centros de secundaria en poblaciones intermedias. La conclusión es que la brecha rural / urbano en AEP se va cerrando, pero todavía existe.

Gráfico 2: Evolución de AEP en función del grado de urbanización / ruralidad 2014-2020.



Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla 3.

Respecto de la UE, el hábitat rural español en 2004 superaba en 20 puntos el AEP UE27 y para 2020 se estima un AEP de 20 frente a los 10 de la UE.

Estas dos observaciones hacen pertinente que se intensifiquen los esfuerzos en reducir el AEP en todos los hábitats, pero especialmente en las zonas más rurales donde va a ser más difícil alcanzar el objetivo estatal de AEP fijado en 15% para 2020.

Los *Indicadores de Calidad de Vida* permiten definir la diferencia de AEP (Máximo valor – mínimo valor anual y su tendencia en los tres factores diferenciales estudiados: género, nacionalidad y grado de urbanización, así como la brecha (Máximo / mínimo anual) y su tendencia.

Tabla 4: Evolución de la diferencia del AEP y el impacto de género, nacionalidad y grado de urbanización

Diferencia Máx- mín	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2020
Género	14,0	12,3	13,1	11,9	12,9	13,3	11,0	9,5	8,4	7,4	3,9
Nacionalidad	19,7	21,3	18,7	20,0	21,3	20,1	21,3	22,8	23,2	21,9	25,0
Urbanización	11,3	12,8	10,4	9,5	7,2	7,4	8,4	7,3	8,5	8,4	3,9

Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla 7. Se ha considerado únicamente las filas de variación entre extremos.

En 2004 la máxima diferencia de AEP se presentaba en la nacionalidad, con casi 20 puntos más entre los extranjeros de fuera de la UE y los españoles. Esta diferencia ha aumentado en 2 puntos porcentuales en 2013 y se espera que alcance una diferencia de 25 puntos en 2020.

La diferencia de géneros en 2004 era el segundo factor diferencial y los chicos superaban a las chicas en 14 puntos porcentuales. En 2013 la diferencia se ha reducido a 7 y se espera que no llegue a 4 en 2020. Es la única serie decreciente desde 2009.

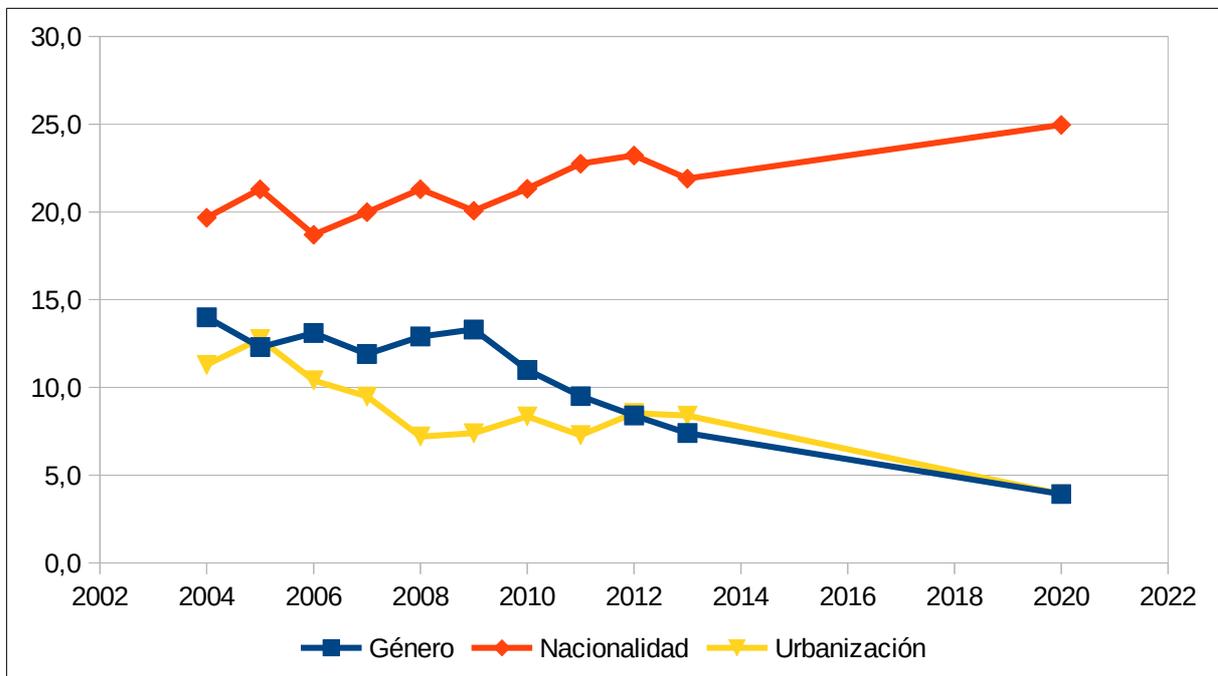
El grado de urbanización en 2004 fue el factor con menor diferencia con 11 puntos porcentuales en el hábitat más rural respecto del más urbano, diferencia que se

ha reducido en 8 en 2013 y se espera que no llegue a 4 en 2020.

Cabe indicar que en todas las series de género y nacionalidad 2009 supone un cambio, que en urbanización se produce en 2008.

Estas tendencias contradicen lo que se previa en el Plan Nacional de Reformas 2011 (GE, 2011: 34) que auguraba que el AEP mejoraría a partir de 2010 por la aplicación de distintos programas⁵, cuyo efecto global se percibiría en 2016.

Gráfica 3: Evolución de la diferencia del AEP y el impacto de género, nacionalidad y grado de urbanización



Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla 4

Otra manera de estimar las diferencias es la brecha que hay entre el Máximo y el mínimo, considerada como ratio Máx / mín.

⁵ Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Política de becas. Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Programa para la Reducción del Abandono temprano de la educación y la formación.

Tabla 5: Evolución de la brecha del AEP y el impacto de género, nacionalidad y grado de urbanización

Brecha Máx / mín	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2020
Género: H / M	1,56	1,50	1,56	1,48	1,51	1,55	1,49	1,44	1,41	1,37	1,24
Nacionalidad: Esp / Ext no UE	1,64	1,74	1,67	1,71	1,74	1,72	1,84	1,98	2,08	2,05	2,74
Urbanización: R / U	1,42	1,50	1,40	1,36	1,26	1,27	1,35	1,32	1,41	1,42	1,24

Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla 7.

La lectura de estos datos indica que en 2013 relacionado con el AEP por cada chica hay 1,37 chicos, por cada español hay 2 extranjeros de fuera de la UE y por cada urbano hay 1,42 rurales.

En 10 años la brecha de género se ha reducido y brecha rural / urbano no mantiene igual, frente a la brecha de nacionalidad que ha aumentado.

Para 2020 se espera que la brecha de género y hábitat se reduzcan algo y sean iguales. En cambio la brecha de AEP según nacionalidad aumentará y por cada español habrá 2,74 extranjeros de fuera de la UE.

Finalmente sólo presentamos datos de AEP a nivel de regiones de España. Las diferencias entre provincias pueden encontrarlas el Informe 2013 del Consejo Escolar del Estado (CEE, 2013: p.512).

No hemos podido conseguir bases de datos a escala de zona rural o municipio que permitieran diseñar sus programas específicos de lucha contra el AEP, cuando las bases de datos del INE y de Eurostat proceden de los datos de la Encuesta de Población Activa y datos municipales.

Ante esta realidad el Gobierno de España desde hace unos años está desarrollando en el marco de Europa 2020 los Planes Nacionales de Reformas (PNR) de España donde incluye el AEP y pueden ser una fuente de datos importante y actualizada. A su vez, la Unión Europea ha dado recomendaciones específicas a algunos estados para reducir el AEP y España no podía librarse por presentar una de las tasas más altas de la Unión Europea. Así podemos encontrar en la web del Semestre Europeo de 2015 documentos interesantes en español y

otros idiomas: Recomendación de la Comisión ([ES](#) - [EN](#) - [FR](#) - [DE](#)), Recomendaciones específicas para España: versión final aprobada por el Consejo ([ES](#) - [EN](#)), Informe sobre España 2015 ([ES](#) - [EN](#)), Programa Nacional de Reformas de España 2015 ([ES](#)) y Programa de estabilidad de España ([ES](#) - [EN](#)). De entre ellos destaca el Informe 2015 y el PNR 2015.

También podemos encontrar un informe actualizado sobre AEP en la UE y otro de España respecto de la UE. Consideran el AEP diferencial por género y nacionalidad y no consideran el AEP rural / urbano.

Finalmente, otra fuente actualizada y actualizable sobre AEP es el *Sistema Estatal de Indicadores de Educación 2015* (INEE; 2015), cuyos datos pueden suponer algunas discrepancias respecto de otras fuentes en función de la metodología empleada.

8. CAUSAS DEL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO EN ZONAS RURALES

No vamos a detallar los múltiples factores que pueden influir en las decisiones sobre abandono escolar prematuro, estudiado con detalle en España por otros autores, pero citaremos el factor territorial como modulador importante en las zonas rurales.

Una visión excesivamente simplista, pero real, nos remite dos factores contextuales determinantes: el nivel socioeconómico y cultural de la familia y la facilidad de acceso al centro de estudios.

El primer factor es difícil de corregir y sólo se logra con aumento del nivel educativo de toda la población rural y facilidades para compensar los déficits económicos y culturales.

El segundo factor se puede corregir ampliando la red escolar de secundaria en zonas rurales (si fuera necesario), facilitando el acceso de todos los alumnos de educación infantil y postobligatoria a los autobuses de transporte escolar colectivo, aumentando las rutas o el uso de pequeños vehículos y ampliando las becas, la formación de personas adultas, la formación a distancia...

Ambos factores interactúan conjuntamente y hemos visto que hay pocas referencias para el medio rural. No obstante cabe indicar el aumento de

investigaciones sobre el medio rural y la difusión telemática de documentos permite conocer nuevos trabajos, como el reciente Trabajo de Fin de Grado de Rubén Rodríguez (2015) que realiza entrevistas estructuradas y pregunta a 5 docentes y un sociólogo sobre el AEP y si hay diferencias entre los entornos urbano y rural. La mitad responden que hay diferencias, 1 no responde sobre el AEP y 2 afirman que no hay diferencias. Interesan las explicaciones de las diferencias:

- *Existe más abandono cuando no se facilitan los medios para asistir a la escuela (por comunicaciones, grandes distancias, falta de transporte público, ...) (p. 58)*
- *Especialmente en zonas en las que hay salidas laborales en el sector agrario o ganadero (los niños pueden dedicarse al trabajo que realizan sus padres), negocios familiares o algo de industria (especialmente si a la hora de la contratación, para el desempeño del trabajo no se requiere de altas titulaciones). (p. 58)*
- *Considero que puede influir en el fracaso escolar que la familia tenga posibilidad de ofrecer un puesto de trabajo al chico, sobre todo, esto ocurre en los ambientes rurales donde puede ser habitual que se pongan a trabajar las tierras o se dediquen al cuidado de ganado. (p. 82)*
- *El medio rural suele generar abandono por falta de deseo de abandonar la localidad para seguir estudiando o por la existencia de oferta laboral no cualificada en las actividades agropecuarias. (p.91)*

Todos estos factores tienen que ver con el territorio pero hay otro factor sociológico o grupo de factores interactuantes ligados al territorio del cual no hemos encontrado citas de autores respecto de España, es el “efecto territorio”, del cual sí hemos encontrado investigaciones en Francia y en Australia.

Pierre Champollion en Francia indica que el alumnado rural, en general con iguales o mejores resultados académicos que el resto, continúa estudios postobligatorios en menor medida que lo esperado como consecuencia de condiciones individuales (resultados escolares, autoestima, valoración de sus posibilidades de éxito, apego a su tierra...), familiares, del entorno, y a la orientación académica y vocacional. Destacan otros factores específicos como el

anclaje territorial marcado por una identidad local fuerte que, pese a la escolarización y la orientación, autolimita las ambiciones de los alumnos, incluso de aquellos con más capacidad. Por otra parte existe una débil capacidad de proyectarse en un horizonte temporal más allá del curso, lo que influye en sus trayectorias.

Para profundizar en el efecto territorio y su influencia en la escuela rural (organización, didáctica, pedagogía) y en el alumnado será muy útil recurrir a otro artículo del mismo autor (Champollion, P., 2011). Expone el análisis efectuado en el seguimiento longitudinal de un panel representativo del espacio dominante rural de 2.394 alumnos rurales y de montaña, de ocho años de edad, del CM2 (final de la escuela primaria en Francia) al año del bachillerato, durante el periodo de 1999 a 2007. Se interrogó a los alumnos, a sus padres y sus profesores en cuatro ocasiones, en 1999, 2002, 2004 y 2005.

Se recogieron así aproximadamente 12.000 cuestionarios, representado cerca de un millón de ítems, que han sido tratados estadísticamente por el método Catalyse, permitiendo selecciones simples, cruzadas y Análisis Factorial de Correspondencias... Los análisis realizados se refieren más concretamente a los alumnos escolarizados en la zona de montaña francesa que constituyen alrededor del tercio del panel global. (Champollion, P., 2011: 57), poniendo en evidencia la influencia de la dimensión territorial sobre la educación, particularmente en el contexto rural común y de montaña, independientemente de que el origen sociocultural de las comunidades siga teniendo una prevalencia muy significativa.

Algo similar en los alumnos que abandonan encuentra Merete Schmidt (2006) en su investigación sobre la comprensión subjetiva del abandono escolar en áreas rurales de Australia. La autora explora la comprensión subjetiva de la población rural jóvenes de sus futuras opciones educativas con el fin de arrojar luz sobre las relativamente bajas tasas de retención educativas de los jóvenes australianos que viven en zonas rurales. Utilizó entrevistas semiestructuradas en profundidad con 6 estudiantes que habían decidido continuar sus estudios y con 7 que habían optado por abandonar el sistema educativo por completo o que estaban indecisos sobre si debe o no continuar con su educación. Afirma, pese a reconocer que la distancia física del domicilio al centro educativo influye en las decisiones

confirmando otros estudios sobre el tema (Quixley, 1992; Looker and Dwyer, 1998), que la distancia sólo es un factor limitante para los alumnos con previsible AEP y no para los que deciden continuar estudios (Schmidt, M.S., 2006: 39). No obstante, cita un factor más influyente: los temores de ser un extraño en una tierra extraña.

Los estudiantes que no continúan o pretenden dejar los estudios (posibles AEP) perciben la decisión de continuar su educación como arriesgada porque sus redes sociales y saberes estaban ligados a su ámbito local. Para los que pretendían continuar estudios se minimizó este riesgo porque previamente habían adquirido conocimientos y conocían prácticas culturales de la ciudad. Mientras que todos los jóvenes de este estudio tenían las mismas aspiraciones, la naturaleza de su capital social y cultural limita las posibilidades de alcanzar sus objetivos.

Por este motivo se insta a los investigadores y grupos de trabajo relacionados con el proyecto ABJOVES⁶ a profundizar en el AEP diferencial rural/urbano español y formulen propuestas para paliarlo, puesto que ni en este proyecto ni en la base de datos de la EERA hemos encontrado referencias sobre AEP rural en España.

9.- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS SOBRE EL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN ESPAÑA

La Unión Europea respecto de la cohesión territorial nos indica:

- a) Las zonas rurales que existen en todas las regiones españolas pueden quedar ocultas en las estadísticas regionales, lo que va a impedir que se actúe sobre ellas, incumpliendo los principios de la Agenda Territorial Europea 2020. En Europa también ocurre.
- b) Se debe prestar atención especial a las zonas rurales periféricas menos desarrolladas y a las poco pobladas, pues en ellas los grupos sociales desfavorecidos muchas veces sufren segregación.

6 ABJOVES es un proyecto sobre *(El abandono escolar prematuro en España. Un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes)* en el que participan universidades de 7 comunidades autónomas (U. Autónoma de Barcelona, U. de Valencia, U. de les Illes Balears, U. de Granada, U. de Oviedo, U. del País Vasco) más de [15 investigadores/as participantes](#) y el apoyo de tres entidades patrocinadoras observadoras: [Consorcio de Educación de Barcelona](#), [Observatorio Catalán de la Juventud](#) y [Fundació Jaume Bofill](#).

- c) Las actuaciones en zonas rurales deben ser integrales e intersectoriales.
- d) Se deben utilizar los fondos de manera eficaz y con una visión global.
- e) Los investigadores deben profundizar en metodologías que muestren las realidades diversas de la UE.
- f) Los indicadores educativos de Europa 2020 son coherentes con los indicadores de ET 2020 (AEP para los jóvenes de 18-24 años inferior al 10% y porcentaje de jóvenes de 30-34 con estudios superiores mayor que 40%).
- g) Los indicadores de Desarrollo Rural de la Unión Europea no consideran el AEP sino el nivel de formación más alto que secundaria superior y universitarios de la población activa mayor de 25 años, no siendo coherentes con los de Europa 2020.
- h) En Europa por lo general se asocia lo rural a menor nivel educativo, más abandono escolar prematuro y mayor riesgo de pobreza, factores interrelacionados.

Respecto del el Abandono Escolar Temprano (AEP) en España podemos concluir:

- 1) En las investigaciones y documentos consultados sobre AEP de España no se ha encontrado ninguna referencia explícita al AEP diferencial rural / urbano en España.
- 2) Los esfuerzos en la reducción del AEP en España no deben cesar porque se prevé que no se alcance el objetivo de tener en 2020 un AEP inferior a 15%. estimando un AEP 2020 de 18,5.
- 3) En el mismo territorio el AEP de los extranjeros extracomunitarios se ha duplicado desde 2004 a 2013 y se espera que por cada español con AEP haya 3 extracomunitarios en 2020 si no se actúa más decididamente. En 2020 el AEP para los españoles si no hay factores distorsionantes será muy próximo al objetivo 15%.
- 4) El AEP diferencial rural / urbano en España está hora como hace 10 años (1,42) pero tiende a reducirse para 2020, aunque distará más del objetivo que la media española. Las zonas rurales e intermedias superar a las urbanas en AEP.

- 5) En España respecto del AEP la brecha de género se ha reducido en este tiempo y es mayor en chicos que en chicas. El AEP de chicas estimado para 2020 se aproxima al objetivo.
- 6) El absentismo y abandono escolar antes del 4º de ESO es reducido.
- 7) En España en los últimos años se ha reducido más el AEP entre los alumnos que obtienen el título de ESO que entre los que no lo consiguen y se considera el Graduado en ESO un reductor del AEP, puesto que pueden continuar estudios.
- 8) Todos los esfuerzos para reducir el AEP se deben centrar antes de los 19 años, puesto que es de los 16 a los 19 años cuando se da la mayor cantidad de abandonos.
- 9) La brecha educativa rural / urbano tradicionalmente se ha manifestado al finalizar la enseñanza obligatoria y ahora sigue los mismos derroteros, por eso es mayor el AEP rural que el urbano.
- 10) La dificultad de acceso desde el domicilio a los centros educativos es un factor limitante para que los alumnos rurales continúen sus estudios no obligatorios.
- 11) Las becas ayudan a facilitar el acceso a niveles educativos postobligatorios, pero no son suficientes para compensar el esfuerzo familiar si el alumno no trabaja y habría que facilitar el acceso a las rutas de transporte escolar colectivo en zonas rurales.
- 12) Uno de los factores que influye más directamente en la reducción del AEP es el aumento del nivel de estudios superiores en las madres, de forma que por cada joven con AEP cuya madre tiene estudios superiores hay 10 jóvenes cuya madre apenas ha superado la educación primaria en España.
- 13) El nivel de estudios de la población adulta es más bajo en las zonas rurales, lo que puede repercutir negativamente en el AEP.
- 14) El factor territorio puede ser un factor que facilita el AEP rural, puesto que alumnos rurales con capacidad limitan sus expectativas académicas por su arraigo al medio, falta de orientación, inseguridad ante lo desconocido... lo que sugiere que las escuelas deben trabajar sobre actitudes hacia el medio y hacia uno mismo, potenciando el arraigo al medio y favoreciendo las interrelaciones con

otros medios.

15) Debe profundizarse en este problema en las zonas rurales y potenciar las transiciones en los cambios de etapa educativa.

16) Los distintos Planes Nacionales de Reformas para ajustarnos a la Estrategia Europa 2020 consideran el AEP como indicador y se han definido Planes para reducir el AEP. También consta en el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.

17) El Consejo Escolar del Estado en su informe de 2013 cita varias veces el AEP y de 161 propuestas que formula 15 citan explícitamente el AEP. En 2014 y 2015 continúa.

18) El gobierno central y los gobiernos autonómicos tienen mucha responsabilidad en la reducción del AEP y deben ser imaginativos para beneficiarse de los distintos Fondos Europeos en la lucha contra el AEP, con actuaciones integrales e integradores que impliquen a los distintos sectores y administraciones (educación, sanidad, servicios sociales, desarrollo rural...).

19) El artículo 9.3 de la LOMCE indica que España en la adjudicación de fondos para la cooperación interterritorial debe considerar la despoblación, la dispersión geográfica y las necesidades de escolarización de la población rural de todos los niveles.

20) El gobierno estatal debería exigir a todas las autonomías que tuvieran en consideración estos mismos factores a la hora de afrontar el hecho educativo en sus territorios y consideraran la ruralidad de forma diferencial y en positivo.

21) La LOE en versión 2013 considera opciones interesantes para el desarrollo educativo rural y habría que ponerlas en marcha (centros prioritarios, centros de especialización... que podrían ser rurales...)

22) El gobierno central debería ser más contundente en sus propuestas sobre lucha contra el AEP comprometiendo más a las autonomías, puesto que de no hacerlo pueden aumentar las diferencias interautonómicas promovidas porque unas comunidades se implican más que otras.

23) El gobierno central y las autonomías, así como los agentes sociales, deberían acordar unos mínimos de actuación sobre AEP.

- 24) La LOMCE puede suponer amenazas para la educación pero también tiene aspectos positivos que cabría desarrollar, especialmente en zonas rurales.
- 25) La LOMCE puede suponer un maquillaje de los datos de AEP al modificar la clasificación de los niveles educativos y otras opciones.
- 26) Las políticas educativas y su legislación deben ir acompañadas de otras medidas (juventud, sanidad, empleo, servicios sociales, desarrollo rural) para actuar de forma integrada e integral en la lucha contra el AEP, en todas las zonas y especialmente en las zonas rurales.
- 27) El compromiso político de reducción del AEP debe reflejarse en todos los ámbitos (Europa, España, Comunidades Autónomas, Provincias, Zonas Rurales con Grupos de Gestión local o Comarcas, Municipios) y traducirse en Planes de Reducción del AEP a distintas escalas y con la participación de agentes diversos.
- 28) Los docentes tenemos la obligación de atacar el AEP por medio de la actividad docente (programación didáctica, tutoría, orientación) con metodologías activas que promuevan la implicación del alumnado, la detección precoz de los alumnos en riesgo de AEP y el refuerzo en las actuaciones sobre el mismo para motivarle.
- 29) Las familias no deben eludir sus responsabilidades (apoyo al alumno, seguimiento, cooperación con el centro educativo), por medio del compromiso familia-centro.
- 30) Es ineludible la responsabilidad del alumnado, a partir de ciertos niveles, en sus decisiones y su futuro, por lo cual la tutorización y orientación son fundamentales, pero también la exigencia de responsabilidad y esfuerzo por su parte, con el apoyo de la escuela y la familia.
- 31) La ausencia de investigaciones sobre AEP en zonas rurales puede dificultar el diseño de planes de reducción del AEP rural, por lo que se insta a los centros educativos a diseñar sus sistemas de transición y seguimiento de exalumnos, en colaboración con otros agentes, para cuantificar los posibles AEP de su zona, al mismo tiempo que se anima a los investigadores educativos a profundizar en este campo.

10.- AGRADECIMIENTO

A todos los trabajadores y entidades que publican sus documentos en web y a internet que nos facilitan la difusión de datos e ideas y contribuyen activamente a la extensión educativa a todos los niveles.

11.- FINANCIACIÓN

Sin financiación expresa.

12.- CONFLICTO DE INTERESES

Ninguno

13.- BIBLIOGRAFÍA

Argüeso, Antonio; Escudero, Teresa; Méndez, José María e Izquierdo, María José (2013): *Alternativas en la construcción de un indicador multidimensional de calidad de vida. Documentos de Trabajo 01/2013*. INE. Madrid. Recuperado de <http://www.ine.es/> [25-5-15]

Arregi Martínez, Amaia y Sainz Martínez, Alicia (2007): *Abandono escolar segundo ciclo de ESO*. ISEI-IVEI. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Bilbao. Recuperado de <http://www.isei-ivei.net/>

Camarero, Luis (coordinador); Cruz, Fátima; González, Manuel; del Pino, Julio A.; Oliva, Jesús y Sampederro, Rosario (2009): *La población rural de España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social*. Colección Estudios Sociales nº 27. Obra Social Fundación La Caixa. Barcelona.

Champollion, Pierre (2008): "La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards: des impacts du territoire à l'effet de territoire." *Éducation & formations* nº 77. Septiembre 2008. 43-53.

Champollion, Pierre (2011): El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 15, nº2, 2011. 53-69. Recuperado de <http://www.ugr.es>

[10-5-12]

Comisión Europea (2011a): *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020. COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSEJO, AL COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO Y AL COMITÉ DE LAS REGIONES. COM(2011) 18 final*. Bruselas, 31.1.2011. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu> [17-8-15]

Comisión Europea (2011b): *Rural areas and the Europe 2020 strategy: education. EU Agricultural Economic Briefs*. Brief nº 4 – october 2011. Recuperado de <http://ec.europa.eu/> [10-6-15]

Comisión Europea (2012): *Rural Development in the European Union Statistical and Economic Information Report 2012*. European Commission Directorate-General for Agriculture and Rural Development. Recuperado de <http://ec.europa.eu/> [25-8-15]

Comisión Europea (2013) *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/> [14-8-15]

Comisión Europea (2014): *COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT. Accompanying the document. COMMUNICATION FROM THE COMMISSION. Sixth report on the social, economic and territorial cohesion: Investing in the Europe's Future. SWD (2014) 242 final*. Brussels. 23-7-14. relacionado con COM (2014) 473 final.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014): *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Consejo de la Unión Europea (2011): *Conclusiones del Consejo sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la Estrategia Europa 2020. 2011/C 70/01*

Consejo Escolar del Estado (2013): *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2011-2012*. Secretaría General Técnica. Ministerio de

- Educación, Cultura y Deporte. Madrid. 694 pp. Recuperado de <http://ntic.educacion.es/cee/i2013cee/> Versión interactiva [10-8-15]
- Consejo Escolar del Estado (2014): *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2012-2013*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/> [31-8-15]
- Consejo Escolar del Estado (2015): *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2013-2014*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. Recuperado de <http://ntic.educacion.es/> [25-11-15]
- Consejo y Comisión Europea (2012): *Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) «Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva» (2012/C 70/05)* (DOCE 8-3-12: 9-18).
- De la Cruz, Manuel y Recio, Miguel (2011): *Estudio sobre el abandono educativo temprano. Evolución del nivel educativo y de la situación escolar de los individuos nacidos en 1985, entre los 16 y los 24 años*. Observatorio Social de la Educación / Fundación 1º de Mayo. Madrid. Recuperado de <http://www.1mayo.ccoo.es/nova/> [13-8-15]
- EERA (2015): European Education Research Association. Recuperado de <http://www.eera-ecer.de/> [18-8-15]
- Eurostat (2014): *Eurostat regional yearbook 2014*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Luxemburgo. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/> [18-8-15]
- Eurostat (2015): *Early leavers from education and training by sex and NUTS 2 regions* (edat_lfse_16). Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/> actualizada a 17-4-15 [18-8-15]
- Faci Lucía, Fernando M. (2011): El abandono escolar prematuro en España. *Avances en Supervisión Educativa*, nº 14. Mayo 2011. MONOG. 03. Recuperado de <http://www.adide.org/> [Consultada 11-8-15]

- Fernández Enguita, Mariano; Mena Martínez, Luis y Riviere Gómez, Jaime (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales nº 29. Obra Social Fundación La Caixa. Barcelona.
- Gobierno de España (2011): *Programa Nacional de Reformas de España 2011*. Gobierno de España. Madrid. [Consultado 20-8-15]
- Gobierno de España (2015): *Programa Nacional de Reformas de España 2015*. Madrid. Recuperado de <http://ec.europa.eu/europe2020/> [20-8-15]
- INE (2015a): *Indicadores de Calidad de Vida/Análisis multidimensional*. Instituto Nacional de Estadística. Madrid. Recuperado de <http://www.ine.es/> [25-5-15]
- INE (2015b): *Indicadores de Calidad de Vida/Metodología*. Instituto Nacional de Estadística. Madrid. Recuperado de <http://www.ine.es/> [consultado el 25-5-15]
- INE (2015c): *Indicadores de Calidad de Vida. 4.1.3. Abandono temprano de la educación-formación en la población de 18 a 24 años. Características individuales: género, nacionalidad y grado de urbanización*. Recuperado de <http://www.ine.es/> [25-7-15]
- INE (2015d): *Clasificación Nacional de Educación 2014 (CNED-2014)*. Instituto Nacional de Estadística. Madrid. Recuperado de <http://www.ine.es/> [15-11-15]
- INEE (2015): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación EDICIÓN 2015*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/> [29-7-15]
- MAGRAMA (2012): *Plan Estratégico Nacional de Desarrollo Rural 2007-2013*. Versión 3 (23/05/12). Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente / FEADER. Madrid.
- MAGRAMA (2015): *España-Programa Nacional de Desarrollo Rural*. Versión 1.4 (11-5-15). Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente. Dirección General de Desarrollo Rural y Política Forestal. Madrid. 518 pp. Recuperado de <http://www.magrama.gob.es/> [28-8-15]

- Manzanares, A. (Dir) (2011): *Estudio sobre la prevención y lucha contra el abandono escolar temprano en Castilla-La Mancha*. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Madrid. Estudio financiado por la Unidad Administradora del Fondo Social Europeo. Recuperado de <http://www.empleo.gob.es> [28-7-15]
- Martínez-Celorrío, Xavier (2015): *Les beques a examen. Repensar el sistema d'ajudes a l'estudi*. Informes breus núm. 61. Fundació Jaume Bofill. Barcelona. Recuperado de <http://www.fbofill.cat/> [30-5-15]
- MECD (2015): *Plan para la reducción del abandono educativo temprano*. Dirección General de Formación Profesional / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/> [25-9-15]
- Mediavilla, M. (2013a). "Heterogeneidad en el impacto de la política de becas en la escolaridad secundaria postobligatoria en España: un análisis por subgrupos poblacionales", en *Estudios de Economía*, vol. 40, núm. 1, pp. 97-120. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/> [28-5-15]
- Mediavilla, M. (2013b). *Las becas y la desigualdad educativa: texto para el debate*. 2p. Recuperado de <http://nauxxi.uv.es/> [28-5-15]
- Ministerio de Educación (2011): *Programa para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación año 2011*. Conferencia de Educación / Ministerio de Educación. Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/> [31-8-15]
- MEPSYD (2008). *El incremento de la formación postobligatoria en España. Plan para la reducción del abandono escolar. Documento de trabajo*. Destinatarios: Conferencia Sectorial de Educación. Secretaría General Técnica / Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Madrid. Recuperado de <http://www.fapar.org/> [30-10-15]
- Parlamento Europeo (2011) *Informe Abordar el abandono escolar prematuro. (2011/2088(INI))*. Comisión de Cultura y Educación. Ponente: Mary Honeybal (18-10-11), Recuperado de <http://www.europarl.eu> [21-8-15]
- Rodríguez Sanz, Rubén (2015): *Análisis de programas de prevención del abandono escolar temprano*. Trabajo de Fin de Grado de Educación

- Infantil. Facultat de Educació i Treball Social. Universitat de Valladolid.
Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/> [11-10-15]
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M.F. y Comas-Forgas, R. (2014): "Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado." *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 129-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/> [24-8-15]
- Santamaría Luna, Rogeli (1996): *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa* (Tesis Doctoral defendida el 30-10-1996) Universitat Jaume I. Castelló, (Col. Micromagna, microfichas, 1998; Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/84066> [1-3-15]
- Santamaría Luna, Rogeli (2012): "Tu escuela, clave para el medio rural en cambio. I Encuentro de Formación Profesional en el Medio Rural. Almagro, 17 y 18 de mayo de 2012. FP Empresa." Recuperado de <http://escuelarural.net/> [1-3-15]
- Santamaría Luna, Rogeli (2014a): "La Escuela Rural en La LOMCE: Oportunidades y Amenazas". *Supervisión 21*. nº 33, julio 2014. 17 pp. Recuperado de <http://www.usie.es/SUPERVISION21/> [12-2-15]
- Santamaría Luna, Rogeli (2014b): "Nivells d'estudis de la població del Pla de l'Arc 1991-2011. Anàlisi i propostes." XIX Jornades Culturals del Pla de l'Arc. Les Coves, 15-10-14 (pendiente de publicación)
- Santamaría Luna, Rogeli (2015): "Escuela rural y evaluaciones externas". *Fórum Aragón. Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*. n.º 16, noviembre 2015. pp. 49-57. Recuperado de <http://feae.eu/ccaa-feae/aragon/> [22-11-15]
- Schmidt, Merete S, (2006): *Young People's Subjective Understandings of Early School Leaving in Rural Areas*. University of Tasmania. Australia. Recuperado de http://eprints.utas.edu.au/905/1/Thesis_final.pdf [24-8-15]
- Serra, Carles y Palaudàrias, Josep Miquel (2010): *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Informes Breus 26. Fundació Jaume Bofill. Barcelona.
- Serrano, Lorenzo; Soler, Ángel, Hernández, Laura y Sabater, Susana (2013): *El*

abandono escolar temprano: análisis del caso español. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas-IVIE. Valencia. Recuperado de <http://www.ivie.es/> [1-11-14]

Tarabini, Aina y Montes, Alejandro (2015): “La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España”. *Revista Avances en Supervisión Educativa*. nº 23 - Junio 2015. 20 pp. Recuperado de <http://www.adide.org/revista/> [1-8-15]

Tarabini, A. y Curran, M. (2015): “El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes.” *Revista de Investigación en Educación*. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/> [21-8-15]

Unión Europea (2011): *Agenda Territorial de la Unión Europea 2020. Hacia una Europa integradora, inteligente y sostenible de regiones diversas*. Aprobada en la reunión ministerial informal de los ministros responsables de ordenación del territorio y desarrollo territorial el 19 de mayo de 2011 en Gödöllő (Hungría). Recuperado de http://www.magrama.gob.es/_6d%C3%B6ll%C3%B6_en_2011_tcm7-172182.doc [Consultada 11-8-15]