

FUNDACIÓN 1 DE MAYO

Informes

157 – ABRIL 2021

LA SEGREGACIÓN ESCOLAR, LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS Y EL MODELO EDUCATIVO DE LA DERECHA EN ESPAÑA



WWW.1MAYO.CCOO.ES

LA SEGREGACIÓN ESCOLAR, LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS Y EL MODELO EDUCATIVO DE LA DERECHA EN ESPAÑA

Autor:

Pedro González de Molina Soler
(Profesor de Geografía e Historia)

FUNDACIÓN 1º DE MAYO
C/ Longares, 6. 28022 Madrid
Tel.: 91 364 06 01
1mayo@1mayo.ccoo.es
www.1mayo.ccoo.es

COLECCIÓN INFORMES, NÚM: 157
ISSN: 1989-4473

© Madrid, abril 2021

**LA SEGREGACIÓN ESCOLAR,
LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS
Y EL MODELO EDUCATIVO DE
LA DERECHA EN ESPAÑA**

Pedro González de Molina Soler

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| PRESENTACIÓN..... | 8 |
| PRÓLOGO..... | 9 |
| La élite en el capitalismo meritocrático, la homogamia y la Educación..... | 9 |
| La relación entre la riqueza y el mérito desmienten a la meritocracia | 11 |
| Ciudadanía, Educación y Democracia | 14 |
| Igualdad de oportunidades, equidad y Justicia social. Un debate abierto | 19 |
| Universidad, meritocracia y mercado de trabajo..... | 22 |
| Sistema escolar, expectativas sociales, crisis económica, clases sociales y segregación escolar | 25 |
| La reforma del PP y sus objetivos políticos: el modelo de la derecha española | 32 |
| Bibliografía | 40 |
| | |
| CAPÍTULO 1. El modelo educativo neoconservador tiene su paradigma en la Comunidad de Madrid | 46 |
| El Modelo Madrid. Medidas de cuasi-mercado para segregar | 46 |
| Universidad, matrículas (Grados y Máster)..... | 48 |
| Conclusión | 53 |
| Bibliografía | 56 |
| | |
| CAPÍTULO 2. Clase social, abandono escolar y estructura económica..... | 57 |
| Algunas explicaciones al fracaso escolar | 62 |
| La clase importa y los estudios familiares también | 64 |
| Relación entre el abandono escolar y la estructura económica | 65 |
| Desigualdad de oportunidades y abandono escolar por CCAA | 70 |
| Conclusión | 76 |
| Bibliografía | 77 |
| | |
| CAPÍTULO 3. Definición de segregación escolar y diferentes tipos de segregaciones. 80 | |
| Relación entre la escolarización, la segregación residencial y la segregación escolar..... | 81 |
| Bibliografía | 88 |
| | |
| CAPÍTULO 4. Segregación escolar académica | 90 |
| Bibliografía | 99 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 5. Segregación escolar por sexo | 101 |
| Bibliografía | 109 |
| CAPÍTULO 6. Segregación por clase social en la Universidad | 110 |
| La Universidad hoy en día y la segregación por clase social | 112 |
| Conclusión | 122 |
| Bibliografía | 123 |
| CAPÍTULO 7. Segregación escolar por origen nacional | 125 |
| Segregación escolar de los estudiantes y de las estudiantes inmigrantes pobres | 137 |
| Concentración y guetización | 142 |
| Conclusión | 144 |
| Bibliografía | 145 |
| CAPÍTULO 8. Segregación por clase social | 147 |
| Algunos datos sobre la segregación escolar | 149 |
| Otros datos | 158 |
| Las consecuencias de la segregación escolar | 160 |
| La segregación por clase social en la red concertada,privada y pública..... | 162 |
| Conclusión | 173 |
| Bibliografía | 176 |
| CAPÍTULO 9. Conclusiones: La segregación en los tiempos del COVID19 | 179 |
| Bibliografía | 183 |
| CAPÍTULO 10. La LOMLOE y la segregación escolar, un análisis..... | 184 |
| Bibliografía | 190 |
| CAPÍTULO 11. Propuestas | 191 |
| Bibliografía | 199 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Gasto Público en conciertos y subvenciones..... | 34 |
| Tabla 2. Gasto público en concierto y subvenciones (2017-2018) | 35 |
| Tabla 3. Evolución del profesorado de Enseñanzas de Régimen General no Universitarias..... | 37 |
| Tabla 4. Número de alumnado extranjero por titularidad de centro y tipo de estudios | 47 |
| Tabla 5. Abandono escolar temprano años 2009-19..... | 58 |
| Tabla 6. Abandono escolar temprano por CCAA durante el período 2009 -2019..... | 74 |
| Tabla 7. Distribución del alumnado de otras categorías de necesidades específicas de apoyo educativo según sexo y financiación/titularidad. Curso 2018-2019 | 94 |
| Tabla 8. Financiación del sistema de becas por curso y por administración..... | 113 |
| Tabla 9. Número de alumnado becado por curso y por administración | 114 |
| Tabla 10. Evolución de la población extranjera residente en España. Año 2019..... | 126 |
| Tabla 11. Porcentaje de alumnado extranjero matriculado en la ESO por titularidad de centro | 131 |
| Tabla 12. Segregación escolar por origen nacional en España por CCAA. Índice de Gorard | 133 |
| Tabla 13. Segregación escolar por origen nacional en los países de la UE. Índice de Gorard | 134 |
| Tabla 14. Segregación escolar por origen nacional y por nivel socioeconómico en España por CCAA. Índice de Gorard para inmigrantes de 1ª generación y para el 25% de los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico y cultural | 139 |
| Tabla 15. Porcentaje de estudiantes en centros públicos: del total de estudiantes, de estudiantes inmigrantes, de estudiantes del Q1 en NSEC y de estudiantes inmigrantes del Q1 en NSCEC | 141 |
| Tabla 16. Porcentaje de alumnado que promociona de curso por tipo de promoción y titularidad del centro..... | 149 |
| Tabla 17. Relación con el índice GINI por país en la UE y segregación escolar..... | 153 |
| Tabla 18. Distribución porcentual del alumnado en EE. Régimen General no universitarias por comunidad autónoma. Curso 2019-2020..... | 156 |
| Tabla 19. Alumnado de enseñanzas no universitarias por Comunidad Autónoma y por tipo de titularidad de centro escolar. Curso 2019-2020 | 164 |
| Tabla 20. Comparativa del alumnado matriculado en la enseñanza privada por CCAA y la segregación escolar por clase social medida por el índice de Gorard..... | 165 |
| Tabla 21. Porcentaje de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria escolarizados en centros públicos del 10% y 20% de los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico y cultural (P10 y Q1) y del 10% y 25% de mayor nivel socioeconómico y cultural (P10 y Q1) y del 10% y 25% de mayor nivel socioeconómico y cultural (P90 y Q4), por comunidad autónoma..... | 168 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1. Encuesta de presupuestos familiares (EPF). Enseñanza. Dato base. Precios corrientes. Gasto total. Gastos totales, medios y distribución porcentual..... | 27 |
| Gráfico 2. Gasto público en educación por cobertura económica, tipo de administración y periodo..... | 35 |
| Gráfico 3. Precio de las carreras por países. Precios medios de la universidad pública en grado | 37 |
| Gráfico 4. Gasto público en Educación por cobertura económica, tipo de administración y periodo | 47 |
| Gráfico 5. Financiación de los conciertos de la CAM | 48 |
| Gráfico 6. El precio de un grado en España antes y después del "tasazo" | 51 |
| Gráfico 7. El precio de un máster en España, antes y después del "tasazo" | 52 |
| Gráfico 8. Alumnos universitarios matriculados en la Comunidad de Madrid. Curso 2019-20 | 53 |
| Gráfico 9. Financiación Pública a los conciertos educativos en la Junta de Andalucía | 53 |
| Gráfico 10. Evolución del abandono educativo temprano por nacionalidad | 58 |
| Gráfico 11. Evolución del porcentaje de población de 15 a 29 años que ni estudia ni trabaja por sexo y nivel de formación | 59 |
| Gráfico 12. Abandono educativo temprano por sexo y nivel de formación de la madre, y distribución del colectivo de abandono con respecto al nivel de la madre sexo. Año 2019 | 64 |
| Gráfico 13. Tasa % abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años. España y UE-27. 2020-2019..... | 65 |
| Gráfico 14. Tasa % abandono educativo temprano de la población de 18 a 24 años por CCAA.2019..... | 66 |
| Gráfico 15. Abandono educativo temprano por comunidad autónoma. Año 2019 | 75 |
| Gráfico 16. Porcentaje de alumno matriculado en bachillerato presencial por modalidad y sexo. Curso 2016-17 | 101 |
| Gráfico 17. Distribución porcentual del alumnado matriculado en estudios de Grado 1º y 2º ciclo según sexo y ámbito de estudio. Curso 2017-18..... | 107 |
| Gráfico 18. Porcentajes y distribución de alumnado matriculado en FP de Grado Medio por sexo y familia profesional. Curso 2016-17 | 108 |
| Gráfico 19. Peso de las diferentes fuentes de ingresos en la financiación de los estudios universitarios de grado..... | 116 |
| Gráfico 20. Peso de las diferentes fuentes de ingresos en la financiación de los estudios de máster..... | 117 |
| Gráfico 21. Porcentaje de matriculación de mujeres por subámbito de conocimiento..... | 119 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 22. Población por edad (3 grupos de edad): españoles/extranjeros, sexo y año. | 125 |
| Gráfico 23. Provincias con más emigrantes de España | 127 |
| Gráfico 24. Mapa sobre el número de extranjeros matriculados en centros públicos..... | 130 |
| Gráfico 25. Mapa sobre el número de extranjeros matriculados en centros privados y concertados..... | 130 |
| Gráfico 26. Reparto del alumnado extranjero según la titularidad del centro | 130 |
| Gráfico 27. Segregación escolar por origen nacional, inmigrantes de primera generación. Índice Gorard. EU | 135 |
| Gráfico 28. Segregación escolar por origen nacional, inmigrantes de segunda generación. Índice Gorard. UE | 136 |
| Gráfico 29. Segregación escolar por nivel socioeconómico en países de la Unión Europea. Índice de Gorard promedio | 151 |
| Gráfico 30. Evolución temporal del índice de segregación de Gorard (G). Estatal y por comunidades autónomas. Período 2006-2015..... | 155 |
| Gráfico 31. Relación entre el efecto redistributivo del gasto educativo y el índice Gorard de segregación escolar del 25% más pobre..... | 157 |
| Gráfico 32. Segregación por nivel socioeconómico promedio en las Comunidades Autónomas y su comparación con diferentes países europeos. Índice de Gorard | 158 |
| Gráfico 33. Segregación socioeconómica, en valores absolutos, de centros educativos públicos y privados de Educación Secundaria Obligatoria en España. Índice de raíz cuadrada para el 25% de los estudiantes con familias con menor nivel socioeconómico y cultural (Q19 como grupo minoritario, por comunidades. | 167 |

PRESENTACIÓN

Este informe está realizado en el marco de unas prácticas en la Fundación 1º de Mayo. En este informe pretendemos explicar el modelo educativo del PP (y otras derechas regionales) y las consecuencias que la aplicación de este modelo ha tenido para la igualdad y la equidad en el sistema escolar. La segregación escolar es una estrategia promovida por algunas Consejerías de Educación, y el Ministerio de Educación en tiempos del PP (2011-18), que dirigió José Ignacio Wert e Íñigo Méndez de Vigo, con el objetivo de lograr una sociedad más dividida por clases sociales, junto con otras consecuencias sociales y políticas como el debilitamiento de la democracia y de la ciudadanía. El modelo educativo del PP, junto con la crisis económica que comenzó en 2008, y las políticas de austeridad han provocado un fuerte frenazo en el ascensor social en España, han aumentado la pobreza y la exclusión social y esto ha tenido efectos nocivos en la Educación de nuestro país.

Comenzaremos el informe con un prólogo sobre la relación entre la Educación, la élite, la meritocracia, las clases sociales, etc. Luego pasaremos a estudiar el modelo educativo del PP aplicado a la Comunidad Autónoma de Madrid que es el paradigma de estas políticas, y haremos una breve mención a Andalucía. Analizaremos en el capítulo 2 la relación entre abandono escolar, la estructura económica y las clases sociales. En los siguientes capítulos analizaremos la segregación escolar, sus diferentes tipos (académica, por género, por clase social, por origen nacional, por clase social en la Universidad) y sus causas y consecuencias, realizaremos un breve comentario sobre la LOMLOE y sobre la segregación y la pandemia del COVID19.

Al final del informe realizaremos algunas propuestas para reducir desigualdades educativas, disminuir las altas tasas de segregación escolar (somos el sexto país más segregado de la UE por clase social), reducir el abandono escolar temprano, y aumentar la igualdad de oportunidades en nuestro país.

PRÓLOGO

Desde la Ilustración, existe la idea de que la Escuela podría sacar al ser humano de su minoría de edad intelectual, que podría pensar por sí mismo y transformarse en un ciudadano crítico y activo; por consiguiente, que la Escuela jugase un papel emancipador, y a partir de ahí lograrse, según sus habilidades e inteligencia, escalar socialmente. También existía una tendencia más bien economicista, donde la Escuela debería jugar el papel para crear los futuros cuadros del comercio, las finanzas o la industria, a la vez que debería formar a los nuevos trabajadores de todas las ramas, enseñar disciplina, cálculo, obediencia, a adquirir hábitos que reglamentasen su vida y permitiesen que dichos trabajadores fueran dóciles a los profesores y a sus futuros jefes. También los nuevos Estados-nación fueron construyendo, con muchas dificultades, los sistemas escolares durante el siglo XIX, y comienzos del siglo XX. Estos utilizaban la Escuela como un “aparato de reproducción ideológica del Estado” (Althusser, 1988), donde se enseñaba al alumnado a amar su país, sus tradiciones, su historia, su geografía, señalaba enemigos, etc. con la consecuente influencia desde la más tierna infancia hasta la adolescencia, o la madurez (aquellos pocos que alcanzaban la Universidad).

En el fondo, la Escuela juega los tres papeles: puede servir para emancipar al ser humano y construir pensamiento crítico, puede disciplinar al educando y convertirlo en un buen trabajador sumiso, puede insuflar la ideología dominante y el amor por su patria. Estos tres elementos pueden jugar papeles contradictorios en la vida del estudiante, donde uno primará más que otro dependiendo de cómo se desarrolle su biografía de vida, de su capital cultural, sus relaciones sociales y familiares, sus inclinaciones personales, etc.

Estas tres visiones sobre la Educación suelen pugnar entre sí cuando se discute una nueva ley, como es el caso de la LOMLOE, o se intenta cambiar el sistema vigente. Dicho de otra manera, chocan las visiones críticas y/o emancipatorias contra la tendencia a reproducir la sociedad y sus desigualdades a través de la Educación.

Al igual que la Escuela puede jugar un papel reproductor, de manera deformada, también puede jugar un papel transformador, ya que es una escuela de ciudadanía y de aprendizaje de valores y conceptos esenciales para vivir en democracia. La Escuela puede incentivar el pensamiento crítico, tratar de transmitir que desigualdades, como la de género, o fobias, como la homofobia, deben ser desterradas de nuestras sociedades. La Escuela tiene el potencial de estimular la creatividad y de lograr que el alumnado desarrolle habilidades y competencias que le servirán a lo largo de la vida.

La Escuela puede jugar un papel de redistribución de las cartas que le ha tocado a un alumno y alumna al nacer dentro de nuestra sociedad. Dicho de otra manera, uno de los principales objetivos de las instituciones educativas, y del gasto público en educación, es permitir cierta movilidad social siendo condición el acceso a todas las personas a la Educación. La Escuela también juega un papel de reproductor de dicha sociedad (aunque de manera deformada). Dependiendo de la capacidad que tenga esta de repartir las cartas y lograr que personas pertenecientes a los entornos desfavorecidos o de entornos humildes tengan más posibilidades de ascender socialmente, podremos afirmar que la igualdad de oportunidades se logra cumplir de manera imperfecta. Si la capacidad es escasa o nula, podremos decir que el ascensor social que depende de la Escuela no funciona y en realidad vivimos en un sistema de desigualdad de oportunidades donde el nacimiento marca en mayor medida, junto con otros factores, el futuro laboral y las perspectivas futuras del alumnado. Siguiendo el símil de la baraja de cartas, podríamos decir que las cartas están trucadas y marcadas, lo que privilegia a los que ya tenían bastante dinero puesto sobre la mesa, favoreciendo un poco a los que tienen recursos moderados, y castigando a quienes no los tuviesen con una pronta salida de la partida. Si un alumno o alumna desfavorecido tuvo un golpe de suerte, o una gran habilidad, y eso le ha llevado a acumular una gran fortuna, se alabará a dicho afortunado/a como un mérito del sistema donde “el que quiere pone voluntad y se esfuerza logra su recompensa”. El sistema no perderá a un futuro buen trabajador/a y se legitimará así mismo, como ya hemos visto también pasa con la riqueza, donde se suele nombrar a Amancio Ortega como un ejemplo de “emprendedor”, cuando este es la excepción y no la regla donde, como demostró Piketty, la mayor parte de los ricos ya lo eran al nacer gracias a la herencia de sus familiares (Piketty, 2014).

El sistema educativo desempeña un papel crucial en la formación de las desigualdades primarias. A largo plazo, el acceso a la cualificación y a la difusión del conocimiento es, fundamentalmente, lo que reduce las desigualdades, tanto en el interior del país como a escala internacional (Piketty, 2019). La cualificación es cada día más importante debido a las mutaciones tecnológicas, la robotización, y los cambios en el mercado de trabajo, lo que pone de relieve la importancia de sostener una inversión educativa que sea inclusiva y beneficie a la mayoría, ya que, en caso de no sostenerla, podría provocar que los estratos medios y altos de la sociedad, esencialmente, se vieran beneficiados de dicha formación que, a su vez, suponen desigualdades salariales y en materia de empleo, que aumenten las desigualdades de partida. Por desgracia, el nivel educativo es cada vez más el determinante de la posición social y de las oportunidades vitales de las personas (Martínez-Celorrío y Marín, 2010).

La fuerte inversión en Educación por parte de los Estados ricos en los años 1950-90 está detrás del crecimiento económico de la “Edad dorada del Capitalismo”. Por

consiguiente, también el estancamiento de la inversión en educación del período 2000-20, en pleno auge del acceso a la Educación Superior, es coherente con la disminución del crecimiento de la productividad. Pikkety (2019) afirma que; “históricamente, el progreso de la educación, y no la sacralización de la desigualdad y de la propiedad, es lo que ha permitido el desarrollo económico y el progreso humano”. Por consiguiente, no es aventurado afirmar que en la actual coyuntura precedida de recortes en la Educación, agravada por la gran recesión del 2008, junto al COVID19 y a la crisis producto de la situación de pandemia, suponga un retroceso en el progreso, una mayor estratificación social y un mayor peso del origen social en las oportunidades de vida de nuestro alumnado.

La élite en el capitalismo meritocrático, la homogamia y la Educación

Ha habido un cierto interés reciente, tras el comienzo de la crisis del 2008, por estudiar las redes de poder en España y cómo funcionan las élites en nuestro país. La conformación de dichas élites, desde el franquismo hasta la democracia, ha sido bien documentada por los estudios Andrés Villena (2019), o en las de Rubén Juste de Ancos (2017), o las mutaciones en las grandes empresas y, por ende, en la oligarquía (Recio, 2020). No nos vamos a interesar tanto en su formación, aunque tiene una dosis clara de apoyo del poder político, con mayor intensidad, durante el franquismo, y con menor intensidad, durante la democracia, sino que nos vamos a interesar en su relación con la escuela y con la homogamia (o casamientos entre personas de la misma clase social o del mismo nivel de instrucción), que facilita la reproducción de las clases sociales. La herencia, que tendrá también mucha influencia en la reproducción de las clases sociales, será tratada en el siguiente epígrafe.

Para el caso de la homogamia, Milanovic (2020) defiende la siguiente tesis: “Chiappori, Salanié y Weiss (2017) en un interesante artículo intentaban explicar el incremento de los emparejamientos selectivos como el nivel de formación mayor de las mujeres. [...] Sostenían que las mujeres con un elevado grado educativo tienen mejores perspectivas matrimoniales y que, por lo tanto, existe una <<prima por formación para el matrimonio>> que acaso es tan importante como la habitual prima que se percibe por cualificación. [...] Hay además otro vínculo entre, por un lado, el emparejamiento selectivo y, por otro, la rentabilidad cada vez mayor de la inversión en Educación. Por ejemplo, pueden exponerlos a un ambiente propicio al aprendizaje en casa e introducirlos en experiencias culturales por las que los padres quizá estén menos interesados (conciertos, bibliotecas, ballet), así como en deportes de élite. La importancia de vincular estos desarrollos aparentemente no relacionados entre sí- formación y mayor participación de la mujer en el trabajo, modelos de emparejamiento selectivo, y la importancia del aprendizaje temprano de los hijos- es que viene a iluminar

uno de los mecanismos fundamentales de la creación de desigualdades dentro de una misma generación y de su transmisión de una a otra. [...] Que las personas con buena formación, mejor cualificadas y acaudaladas tiendan a casarse entre ellas tenderá de por sí a incrementar las desigualdades. Alrededor de un tercio del aumento de la desigualdad en Estados Unidos entre 1967 y 2007 puede explicarse por el emparejamiento selectivo (Decancq, Peichl y Van Kerm 2013). Para los países de la OCDE, el emparejamiento selectivo suponía por término medio el 11 por ciento del incremento de la desigualdad entre comienzos de la década de 1980 y comienzos de la década de 2000 (OCDE 2011).”

En España Martínez-Celorio (2019) ha realizado un estudio para el ámbito catalán sobre desigualdad y segregación escolar que toca el tema de la homogamia, donde la relaciona con la segregación escolar, defendiendo que “la segregación escolar socio-económica influye a la hora de escoger pareja y matrimonio y, a su vez, se asocia con la inmovilidad social de cada estrato poblacional”, lo cual está también relacionado con la herencia social intergeneracional. Lo que viene a defender es que hay una tendencia en las sociedades donde existen escuelas segregadas a que se refuerce un “cierre de clase social” a través de los matrimonios, que como se ha afirmado antes, ayuda al aumento de la desigualdad.

Milanovic (2020) nos advierte de que la nueva clase capitalista no es un mero calco de la antigua clase dominante, sino que tiene sus propias características: “Pero deberíamos ser reacios a considerar la nueva clase capitalista como una réplica de la antigua. Sus miembros se diferencian en varios aspectos que ya he analizado: están mejor formados, trabajan más, obtienen una cuota mayor de las rentas del trabajo y además tienden a casarse entre ellos. Prestan, asimismo, mucha atención a la educación de sus hijos. A la moderna clase <<neocapitalista>> les gusta asegurarse de que sus activos, junto con sus muchas otras ventajas intangibles, como los contactos y la mejor educación que el dinero puede comprar, son transmitidos a sus hijos. En ese contexto, podemos ver el papel desempeñado por la educación privada bajo una luz completamente nueva. [...] El elevado coste de la educación, combinado con la calidad real o imaginaria de ciertas escuelas de alto rango, cumple dos funciones: hace que resulte imposible para otros competir con los más ricos, que monopolizan la cúspide del sistema educativo, y envía el contundente mensaje de que los que han estudiado en esas escuelas no solo pertenecen a familias ricas, sino que deben de ser intelectualmente superiores.” Continúa diciendo: “nótese que ambos factores (el elevado coste y el elevado nivel de la educación) son necesarios. Si los costes fueran menores, la competencia a la que se enfrentarían los hijos de los padres ricos sería mucho más dura. Y si se comprobase que su calidad es inferior esas escuelas serían consideradas simples instrumentos que confieren una legitimidad profesional a los hijos

de los ricos, pero no serían especialmente valoradas en el mundo real. [...] Los miembros de la clase superior están, por tanto, en condiciones de transmitir sus ventajas a la siguiente generación. Los hijos, además de recibir dinero mientras sus padres están vivos, de heredar su patrimonio y de beneficiarse del capital social de sus progenitores, gozan también de una enorme ventaja inicial consistente en una educación excelente que empieza en los centros de preescolar privados y termina con los títulos superiores”.

De las otras características de la élite (u oligarquía) en el capitalismo meritocrático liberal señaladas por Milanovic (2020) nos interesan tres:

1. La clase dominante ha recibido una formación excelente. Muchos de sus miembros trabajan, y su renta del trabajo suele ser alta (debido a su elevado nivel de formación). Por consiguiente, los miembros de la clase dominante combinan una renta del trabajo alta y una renta del capital elevadas, lo que he llamado homoplautia.
2. La élite invierte mucho dinero en sus vástagos y en el control político. La inversión en la educación de los hijos permite a estos mantener una renta del trabajo alta y el elevado estatus asociado tradicionalmente con el conocimiento y la formación. La inversión en influencia política permite a la élite dictar las normas de sucesión, de modo que el capital financiero sea transmitido fácilmente a la siguiente generación. Juntos, estos dos factores (la educación adquirida y la transmisión del capital) permiten la reproducción de la clase dominante.
3. La similitud cada vez mayor entre hombres y mujeres en términos de economía y preparación da lugar a la aparición de familias formadas por parejas con una educación y una riqueza similares (homogamia), lo cual contribuye también al mantenimiento intergeneracional de esas ventajas.

El hecho de que en muchas CCAA se haya bonificado casi el 100% del impuesto de sucesiones, cuando es un impuesto justo y necesario para financiar el Estado del Bienestar y reducir la desigualdad producida por la herencia, es un ejemplo de la capacidad de influencia que han tenido los más ricos en la política de nuestro país (y de otros). El mantenimiento de escuelas de élite privadas, que escolarizan a un 7,5% del alumnado, donde una parte del alumnado pertenece a las clases más pudientes, y donde se relacionan entre sí y de esa manera les permite acumular capital social-relacional para el futuro, perpetúa su separación con el resto de la sociedad. Sabemos que las desigualdades se dispararon durante la crisis económica de 2008 en beneficio de los ricos, desigualdades favorecidas por las medidas del gobierno de Rajoy (y en menor medida de Zapatero), y que actualmente se están disparando durante el período que

estamos viviendo bajo la crisis derivada del COVID19, aunque posiblemente con menor impacto gracias a las medidas sociales del gobierno PSOE-UP.

La relación entre la riqueza y el mérito desmienten a la meritocracia

La sociedad democrática actual se basa en *la esperanza meritocrática*, que consiste en la creencia en una sociedad en la que la desigualdad se basaría más por el mérito y el trabajo (con una dosis mayor o menor de suerte) que en el parentesco y en las rentas. Sin embargo, como dice David Guilbaud, la meritocracia es una ilusión fomentada precisamente por los más favorecidos por el sistema, un concepto imposible de sostener con estadísticas que, de hecho, demuestran justo lo contrario y, además, “un principio estructuralmente conservador que sirve para legitimar las desigualdades sociales”. Podríamos resumir el ideario meritocrático más o menos así: “si no triunfas es porque no te lo mereces”. Si tenemos en cuenta el aumento brutal de las desigualdades producidas en nuestro país, y también a escala global, en parte producida por la Gran Recesión (2008), ha producido una reducción de la movilidad social que pone en entredicho el ideal “meritocrático” y el principio de la igualdad de oportunidades, al verse, de manera descarnada, la importancia del capital social-relacional y del capital económico a la hora de acceder a ofertas laborales y/o a puestos de trabajo bien remunerados, o a la hora de sobrevivir a un ERE en una empresa en crisis.

Esta esperanza meritocrática se sustentó en el crecimiento excepcional que se dio en Occidente durante los “treinta gloriosos” del capitalismo, y que llegó a España con un mayor retraso, tras el “Plan de estabilización” de 1959, que llevó a España a crecer al 7% anual. Aunque la desigualdad no estuvo ausente durante los Treinta Gloriosos, el crecimiento económico, el pacto entre las fuerzas del Capital (Patronal) y del Trabajo (Sindicatos), el pacto socialdemócrata de postguerra, los aumentos salariales y de formación, los impuestos progresivos, permitieron ver “la cuestión social” (desigualdades) desde un prisma tranquilizador, cimentando dicha visión en el ideal meritocrático y en la idea de que la desigualdad patrimonial y arbitraria del pasado había sido superada. Esta visión quedó en entredicho y se derrumbó junto con el pacto socialdemócrata de postguerra en los años 80, con la combinación de la crisis del 73 y la llegada de los gobiernos neoconservadores a EEUU (Reagan), Chile (Pinochet) y Gran Bretaña (Thatcher). Esto tuvo efectos evidentes en las generaciones nacidas en los setenta y los ochenta y para las siguientes, ya que, siguiendo a Piketty (2015), “[...] las realidades eran y son muy diferentes; en particular, las elecciones de vida se volvieron mucho más complejas: las herencias del percentil superior producían casi tanto como los empleos de ese grupo [...]. Sin embargo, se observará que la estructura de la desigualdad y del percentil superior en este inicio de siglo XXI es muy diferente de lo

que era en el siglo XIX, debido a la concentración de la herencia es hoy mucho menos fuerte que antaño. Las generaciones actuales se enfrentan a desigualdades y estructuras sociales que le son propias y que, en cierta manera, están en un estadio intermedio entre el cínico mundo de Vautrin (en la que la herencia predominaba sobre el trabajo) y el mundo encantado de los Treinta Gloriosos (en el que el trabajo producía más que la herencia)". Continúa diciendo: "A la inversa, las generaciones más jóvenes, en particular las nacidas en los años setenta y ochenta, ya conocieron - en cierta medida - la nueva importancia que tendrá en su vida y la de sus familiares y amigos [la herencia]. Por ejemplo, la presencia o no de donaciones significativas determinará en gran medida quién de ellos será propietario, a qué edad, con qué cónyuge se casará, dónde y qué superficie poseerá, o en todo caso, lo determinará con mucha más fuerza que a la generación de sus padres. Su vida, su carrera profesional, sus elecciones familiares y personales se verán mucho más influidas por la herencia - o por su ausencia - que la de los baby-boomers." (Piketty, 2015). Como es natural, la herencia está relacionada con la acumulación de capital conseguida por el individuo que fallece a lo largo de su vida, con lo que se produce una transmisión de capital y de la desigualdad entre generaciones.

La meritocracia genera en los ganadores de la globalización un sentimiento de arrogancia, ya que consideran que se han merecido el puesto que han alcanzado, sin tener en cuenta los fuertes condicionantes sociales, económicos y culturales que existen (por no hablar del azar). A su vez, se impone un severo juicio sobre los que quedaron atrás, que se convierten en una versión moderna de los "pobres indignos" de ayuda del siglo XIX. En el caso de la Educación se ha ido produciendo una gran divergencia entre las clases favorecidas y el resto, lo que podríamos llamar una "segregación de las élites", a través de los centros privados de Educación de todo tipo lo que ha debilitado la experiencia democrática compartida con el resto de la población. Un sector de la clase media aspira, o lo ha logrado, a seguir caminos similares a través de los centros concertados y/o privados educativos, separándose de un cierto tipo de alumnado que se considera "indeseable" (clase baja, inmigrantes, gitanos, etc.), lo que produce un debilitamiento de la cohesión social y de la democracia, generando una sociedad más estratificada y clasista. En los estudios que se hicieron en varias metrópolis francesas y estadounidenses (Nueva York, París) como en ciudades medianas (Clemont-Ferrand, Indianápolis), en los años 80 por parte de Michèle Lamont a las "clases medias superiores" sobre su trayectoria, su identidad social, su lugar en la sociedad y qué es lo que les separaba del resto de las clases sociales, los entrevistados insistían que su éxito estaba derivado de su mérito y en términos de rigor, paciencia, trabajo, esfuerzo y una larga sucesión de cualidades *individuales*.

Sin embargo, los ganadores no tienen en cuenta que gran parte de su “suerte” ha sido nacer en la familia adecuada. Siguiendo las estimaciones de Piketty, para las generaciones que nacieron a partir de los años 70 y 80 la herencia representará casi la cuarta parte de los recursos totales -resultantes tanto de la herencia como del trabajo - de los que dispondrán a lo largo de su vida. No toda esta riqueza patrimonial va a parar a los más ricos ya que existe una clase media patrimonial. A pesar de la herencia, la formación reglada sigue siendo una parte fundamental, pero el acceso a la misma sigue siendo desigual, y la posibilidad de aprovecharla una vez acabada la Universidad y aprovechar las redes de contactos realizadas en los años escolares o de los familiares (capital social) no está al alcance de todos. Según las estimaciones de Piketty, casi una sexta parte de cada generación recibirá en herencia más de lo que la mitad de la población gana con su trabajo a lo largo de toda una vida (y que es, además, la mitad que casi no percibirá herencia) (Piketty, 2015).

El sentimiento de los ganadores, o los que creen que pueden llegar a dicha posición, de merecer todas las ventajas y beneficios materiales de la sociedad de mercado, tiene el reverso oscuro de condenar a aquellos que no llegan a tener éxito por el hecho de no tener éxito, buscando en sus defectos personales, o grupales, las causas de su fracaso. Estos ciudadanos-consumidores expulsados del mercado tienden a sentir rabia, a votar y participar menos, y a ir desconectándose de una sociedad que no los coloca en su sitio salvo para la burla, el escarnio o la criminalización. Son determinantes las palabras de Marshall y Bottomore (1998): “cuanto más se considera la riqueza una prueba concluyente del mérito, más se tiende a juzgar la pobreza como prueba de fracaso, pero la penalización al fracasado puede parecer mayor que su delito”.

En el caso de que alguien, a pesar de todas las trabas y obstáculos, logre ascender socialmente hasta las más altas capas de la sociedad (como, por ejemplo, Amancio Ortega) es celebrado como un triunfo del sistema *meritocrático*, y es absorbido sin muchos más problemas por la clase dominante. Como bien afirma Milanovic (2020): “Esta apertura a los que acaban de ascender refuerza a la clase superior de dos maneras: acapara a los mejores miembros de las clases inferiores, y da a entender que la movilidad en sentido ascendente no es del todo imposible, lo que a su vez hace que el dominio de la clase superior parezca más legítimo y por ende más estable.”

Volviendo a la educación, y siguiendo a Bordieu: “los títulos escolares en el mercado del capital simbólico no pujan igual, unas veces se pueden convertir en un *hándicap*, y en otros es un beneficio que podría abrir puertas”. Hablando en plata, no es lo mismo haberse sacado el título en un IES de difícil desempeño con programas de compensatoria, situado en un barrio considerado “malo” o “conflictivo” que, en el IES más prestigioso del centro de la ciudad, o en determinadas facultades respecto a otras, ya que algunas tienen “fama” de ser buenas y otras de ser rematadamente malas. La

capacidad de elección tiene que ver, en gran parte, con el capital económico de la familia, y en buena medida con el capital cultural¹, existiendo grandes desigualdades entre las clases sociales. Dicho de otra manera, la posesión del capital cultural y económico es necesaria para una aprehensión efectiva de las “oportunidades potenciales” que son formalmente ofrecidas a todos, pero que realmente sólo son accesibles a los poseedores de los instrumentos necesarios para apropiárselas.

Para Bourdieu (1974), los diferenciales de clase social en educación (es decir, la propensión de los estudiantes de diferente clase social de origen a obtener distintas notas medias) se deben fundamentalmente a la existencia de distintos tipos de hábitos. El hábito es una especie de disposición mental que genera práctica, de acuerdo con los principios estructurales de la estratificación social, y que media, por tanto, en los procesos de acumulación de capital (económico y cultural) y el riesgo de exclusión y desventaja social. El hábito se adquiere en el proceso de socialización, sea primario (determinado fundamentalmente por las familias) o secundario (en el que intervienen entornos sociales más amplios que el propio hogar), y produce unas ideas sobre los grupos de referencia con los que se comparan los individuos y, más generalmente, una serie de preconcepciones sobre lo que es y no es conveniente, productivo o estético. Con referencia al hábito, Bourdieu (1974, pero también 1977, y Bourdieu y Passeron, 1977), describe las escuelas como fuerzas conservadoras. Esto es así por la intensa preferencia que las escuelas (y su profesorado) tienen por el hábito de las clases medias y altas frente al que predomina en las clases trabajadoras y bajas. Así, las escuelas otorgan una cierta ventaja de partida a los hijos de los primeros grupos frente a los segundos, lo que se añade a la ventaja que ya poseen en cuanto a los recursos familiares y, en cierta medida, a sus capacidades intelectuales. Los hijos de las clases medias y altas llegan a la escuela con un nivel de capital cultural y una serie de prácticas de relación con la cultura que el colegio premia; en el caso de los segundos, el reto no está solamente en el aprendizaje formal, sino en modificar su hábito para adaptarse al que los centros educativos más valoran. En cambio, los hijos de las clases medias y altas solo se enfrentan al primero de estos dos retos. Esta es la razón por la que, según esta visión, las escuelas son agentes activos (y conservadores del statu quo) en el tratamiento de la desventaja asociada a ciertas clases sociales. Las escuelas y los maestros –Bourdieu los identifica como miembros de la clase media– buscan preservar los privilegios de los más favorecidos (o acaban haciéndolo sin querer), la ventaja analítica de la teoría de Bourdieu es que no requiere presuponer que la preferencia por la educación propia o la valoración de la educación de los hijos sea diferente entre las

¹ El capital cultural puede presentarse en tres formas: incorporado a las disposiciones mentales y corporales, objetivado en forma de bienes culturales, y, por último (que no menos importante), institucionalizado, por estar reconocido por las instituciones políticas, como ocurre con los títulos académicos. Cuanto más objetivada esté la forma del capital, más fácil es su conversión en capital económico y, por tanto, más posibilidades hay de que se acumule según la lógica del interés.

familias de clase baja o alta. Siendo el caso que todas las familias prefieran más educación para sus hijos, las diferencias en el rendimiento medio de las distintas clases sociales se podrían deber al funcionamiento de los colegios y las preferencias de los maestros.

La vinculación entre la clase social de origen y el rendimiento académico de los estudiantes y las estudiantes es una regularidad empírica ampliamente confirmada en todos los países desarrollados. De hecho, Hanushek (1986) realizó un estudio de 147 trabajos, con el que concluyó que, una vez que se tienen en cuenta las características familiares, las variables estrictamente referidas a la escuela –el gasto por estudiante, el tamaño de la clase, la razón de alumnos y de alumnas por profesor, la formación que tengan los profesores, su experiencia e incluso sus salarios– tienen muy poca importancia. Sin embargo, también es cierto que existen alumnos y de alumnas que logran sobrepasar sus desventajas de clase a lo largo de su vida educativa, que son el alumnado resiliente, que ha crecido desde el año 2006 (28,5%) al año 2015 (39%) según PISA.

Los recortes en educación, que han perjudicado especialmente a la educación pública, como la apuesta de los gobiernos conservadores, UCD, PP, PAR, CIU y herederos, PNV, CC, etc. en España, y alguno del PSOE, por la Escuela Privada Concertada en detrimento de la Pública, es otro de los factores que favorece este proceso, ya que se produce una Enseñanza para los pobres (la Pública) y una enseñanza dirigida para las clases medias y altas (la Privada Concertada), lo que abre interesantes vías de negocio para las congregaciones religiosas y otras empresas privadas de educación, y a su vez, crea una educación elitista para los favorecidos de la sociedad, y una educación para pobres denostada y falta de recursos. El retirar los fondos de donde más han hecho falta, ha provocado una menor igualdad de oportunidades y confirma que el PP, y las derechas regionales, tienen un proyecto de clase para la educación.

Siguiendo los datos aportados por el índice ESCS² (que reparte al alumnado en tres escalones de perfil socioeconómico, alto, medio y bajo), obtenidos del informe PISA del año 2018, el 60% de los estudiantes de la Pública son de extracción media y el 30% de extracción baja, mientras que en la enseñanza Privada (en sus dos modalidades), el 65% del total de alumnado escolarizado son de los entornos más favorecidos y el 8% de los entornos menos favorecidos. El sesgo de clase es claro.

Estos recortes han afectado especialmente a quienes más dependían de la Educación para salir de su situación de precariedad, pobreza o de exclusión social, ya que, como afirma el Informe del Relator sobre la Pobreza de la ONU (2020), la educación y la

² ESCS son las siglas del *índice* de Estatus Económico, Social y Cultural (*ECSC*) calculado en los informes PISA.

pobreza están estrechamente vinculadas. En España, en 2018 el 33,7% de las personas con educación primaria o inferior estaban en riesgo de pobreza o exclusión social, en comparación con solo un 12,6% de personas con educación superior. La Universidad puede no llevarte a un puesto de trabajo bien remunerado, pero protege contra la posibilidad de caer en la pobreza o en la exclusión social.

John Rawls (1971) defiende que, para poder alcanzar un sistema de igualdad de oportunidades, que nunca será perfecto, habría que aplicar medidas correctivas como el impuesto de sucesiones que, unida a la escolarización gratuita, nos llevaría a un sistema de igualdad liberal. “Parece que muchos países están dando marcha atrás incluso en el campo de la igualdad liberal y volviendo a un sistema de solo de libertad natural, uno que contempla la igualdad ante la ley, pero no la igualdad de oportunidades”. “En una sociedad rica y bien formada, la cuestión no es solo hacer que la educación sea más accesible, sino igualar los réditos de la educación entre los individuos que han recibido una similar. [...] (Las diferencias salariales derivan también) de las diferencias percibidas o reales entre la calidad de las escuelas. La manera de reducir esta desigualdad es equiparar los niveles de enseñanza entre escuelas. [...] eso exigiría mejorar la calidad de las públicas. Lo cual puede lograrse solo por medio de grandes inversiones en educación pública y la retirada de las numerosas ventajas (incluido el hecho de ser libres de impuestos) de las que gozan las universidades y escuelas secundarias privadas. [...] Sin imponer una igualdad de condiciones entre las escuelas privadas y las públicas, el mero incremento de los años de escolarización o la admisión de algunos alumnos de familias de clase media o baja en los centros de élite no reducirá la desigualdad de renta del trabajo ni creará una mayor igualdad de oportunidades.”

Al vaciar de contenido la igualdad de oportunidades como principio en la educación degradamos la Democracia, al reforzar que una minoría tenga la mayor parte de las posibilidades de llegar a los puestos más altos del Estado, de la política y de las empresas, excluimos a una parte importante de la población y condenamos al fracaso a otra parte.

Ciudadanía, Educación y Democracia

Thomas H. Marshall realizó, ya hace muchos años, varios ensayos sobre el concepto de ciudadanía y su relación con la clase social. Marshall planteaba que en Europa se había producido un desarrollo de los derechos en tres etapas: durante el siglo XVIII se había producido el desarrollo de los derechos civiles, durante el siglo XIX los derechos políticos y durante el siglo XX los derechos sociales, donde el moderno Estado del Bienestar juega un papel muy importante. Marshall se fija en su país para realizar este esquema (Inglaterra) que funciona con diversos matices nada desdeñables para el resto

de Europa. Marshall plantea que el concepto de ciudadanía exige que coincidan estos tres derechos, pero que, sin embargo, su existencia no significa que desaparezcan ni las clases sociales ni la desigualdad.

El planteamiento de Marshall y Bottomore (1998) con respecto a la Educación es interesante, plantea que “el Estado debía de imponer de alguna forma su capacidad coercitiva, por ejemplo, obligando a los niños a asistir a la escuela, porque los que no han recibido educación no pueden apreciar, y por tanto no pueden elegir libremente, las cosas que distinguen la vida de los caballeros (refiriéndose a la “vida civilizada”) de la vida de la clase trabajadora. “Se trata de ayudarlos a subir el primer peldaño; de ayudarlos, si ellos quieren, a subir muchos más. La libre elección se produce en cuanto han adquirido la capacidad de elegir.” Continúa: “La educación de los niños tiene consecuencias directamente relacionadas con la ciudadanía, y cuando el Estado garantiza su educación piensa en los requisitos y naturaleza de la ciudadanía. En realidad, trata de fomentar el crecimiento de ciudadanos en potencia. El derecho a la educación es un genuino derecho social de ciudadanía, porque el objetivo de aquella es formar durante la infancia a las personas adultas del futuro; por tanto, debe considerarse no como el derecho del niño y la niña a frecuentar la escuela, sino como el derecho de una ciudadanía adulta a recibir educación”. Defiende Tom Bottomore que el aumento de la Educación elemental durante el siglo XIX (y buena parte del siglo XX para grandes zonas de Europa) fue el primer paso decisivo en el camino que iba a conducir al reconocimiento de los derechos sociales y la ciudadanía durante el siglo XX.

Sin embargo, el aumento de la escolarización no acabó con la desigualdad, como ya hemos visto, ni con el sistema de clases sociales. Es cierto que atenuó las desigualdades durante *los treinta Gloriosos* del capitalismo en Occidente. El desarrollo del Estado del Bienestar ayudó en este proceso. Aunque estas se atenuaran durante ese período siguió habiendo desigualdades y segregación social entre diferentes clases, donde la Educación jugaba un papel legitimador de las mismas, tal y como afirman Marshall y Bottomore (1998): “la extensión de tales servicios puede surtir un gran efecto en los aspectos cualitativos de la diferenciación social. Las antiguas escuelas de enseñanza elemental, aunque abiertas a todos, eran utilizadas por una clase social que (por muy grande y variada que fuera) no podía permitirse otro tipo de educación. Sus miembros crecieron apartados de las clases altas y se vieron sometidos a influencias que dejaron huella en los niños y en las niñas a su cargo. La expresión “un chico de primaria” se convirtió en una etiqueta que podía arrastrar toda su vida, y que establecía una distinción más real que convencional, porque en un sistema de educación dividido, debido a que fomenta la igualdad dentro de una misma clase como la diferencia entre clases distintas, subrayaba y precisaba un criterio de distancia social. [...] Tawney, traduciendo los puntos de vista de los educadores con su prosa inevitable: <<la

intrusión en la organización educativa de las vulgaridades del sistema de clases constituye una impertinencia de efecto tan perjudicial como odiosa en su propia concepción>>. El servicio limitado contribuye al mismo tiempo a crear las clases y reducir las diferencias entre ellas. Aunque en la actualidad exista aún la segregación, la educación posterior se encuentra al alcance de todos, y esto permite una nueva clasificación.”

El derecho de los niños a la Educación es en realidad el derecho de los ciudadanos y de las ciudadanas del futuro a tener las herramientas para poder ejercer esos derechos de ciudadanía. La idea de estos sistemas educativos (incluido el nuestro) es eliminar los privilegios de la herencia para poder dar igualdad de oportunidades a todas, tal y como lo expresan Marshall y Bottomore (1998): “El derecho del ciudadano en este proceso de selección (en la Educación) es un derecho a la igualdad de oportunidades, con el objeto de eliminar los privilegios de la herencia. Se trata de un derecho a desarrollar las diferencias; es un derecho igual a ser reconocido como desiguales. En las primeras etapas del sistema el efecto principal es, naturalmente, revelar las desigualdades escondidas: permitir que el niño demuestre ser tan capaz como el niño rico, pero la consecuencia final es una estructura de estatus desigual ajustado a las capacidades desiguales”. “Todos los niños que ingresan en la Escuela primaria reciben la misma igualdad de oportunidades, pero a tan temprana edad ya suelen estar divididos en tres clases: los mejores, los medios y los atrasados, y en este instante se establece la desigualdad de oportunidades y queda limitada la categoría de elecciones de cada niño.” Sin embargo, afirman una cuestión que es evidente: aunque todos los estudiantes ingresen en la escuela primaria a la vez, estos acaban divididos por niveles de aprendizaje que, están relacionados con la posición que ocupan sus padres y madres en la estructura de clases y, por consiguiente, con el capital cultural y económico que estos progenitores posean del que el estudiante es beneficiario.

La Educación termina siendo un aparato de legitimación de las desigualdades y de la estratificación social, y a su vez, la que acaba de dotar de derechos a los ciudadanos y a las ciudadanas: “La conclusión más importante para mi argumento es que, a través de las relaciones de la educación con la estructura ocupacional, la ciudadanía actúa como un instrumento de estratificación social. [...] El estatus que se adquiere con la educación encuentra en el mundo un marchamo de legitimidad, porque se ha concedido por una institución creada para dotar al ciudadano de los derechos que le asisten.” (Marshall y Bottomore, 1998). Dicho de manera más rotunda por Talcott Parsons (1978): “Por encima de todo, la profesora debe ser el agente que suscita y legitima una diferenciación de la clase en función de los resultados escolares”.

El problema se produce cuando el ideal de la igualdad de oportunidades no se cumple, lo que acaba convirtiendo a la Escuela en un reproductor de las desigualdades de clase

(aunque de manera deformada) y, como pasa en nuestro país, expulsa a un número no menor de estudiantes al mundo laboral sin título o con titulaciones poco útiles para alcanzar empleos decentes. Dicho de otra manera, el papel de la Educación como garante de los derechos de ciudadanía y del futuro de los estudiantes no estaba en cuestión hasta que el pleno empleo desapareció de la agenda política y se empezó a instaurar un sistema dual en el mercado laboral entre integrados y precarios. Con la aparición de las bolsas de pobreza y de exclusión social en nuestros países, donde un porcentaje de la población pierde *de facto* los derechos de ciudadanía, pone en cuestión el papel del sistema educativo para lograr amortiguar dicho fenómeno. Esto acaba provocando el debilitamiento de la cohesión social y de nuestras democracias.

Si la Educación no logra apenas redistribuir los papeles de la sociedad, si una parte del alumnado acaba expulsado del sistema y un porcentaje de ese alumnado acaba en la exclusión social o engrosando las filas del ejército de precarios, si muchos estudiantes finalizaron los estudios universitarios y ven truncados sus sueños meritocráticos al acabar subempleados, y por el otro lado, vemos que el capital social-relacional³ y el económico es la escalera para acceder a los puestos más altos, no es raro que la Escuela entre en crisis, tal y como apuntaba Ulrich Beck y, a la postre, ponga en crisis también la democracia al destrozar el contrato social entre gobernantes y gobernados. Parte de la pérdida de la legitimidad de nuestro sistema democrático tiene que ver con el fracaso del sistema educativo en el papel que tenía asignado (evidentemente no es el único, ni siquiera el más importante), y estuvo detrás del estallido del 15M al producirse un fracaso del sistema a la hora de cumplir las expectativas de ascenso meritocrático que prometía el mismo sistema, fundamentalmente entre los estudiantes universitarios y los recién licenciados (o graduados).

Igualdad de oportunidades, equidad y Justicia social. Un debate abierto

Las instituciones internacionales (ONU, UE, etc.) tienden a colocar la igualdad de oportunidades y la no discriminación como dos de los principios rectores de las políticas de Educación que se deben de implementar por los gobiernos miembros. Así lo recalca el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU 1989), que exige que la educación a lo largo de todas las etapas educativas se proporcione a todos los niños y a las niñas en condiciones de igualdad de oportunidades, al que hay que añadirle el artículo 2, que prohíbe la discriminación por cualquier motivo. El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006), recoge

³ El capital social es el agregado de los recursos actuales o potenciales de que se dispone por pertenecer a un grupo, por la red social más o menos institucionalizada de que se disfrute. Su volumen dependerá del tamaño de la red de conexiones que pueda movilizar y del volumen de las otras formas de capital que ese grupo posea.

términos similares derechos para el alumnado discapacitado, donde se especifica que se deberá asegurar un sistema de educación *inclusivo* a todos los niveles. De hecho, la ONU en los Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en el artículo 4º, defiende que hay que: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos”.

En España, siguiendo la estela internacional, la igualdad de oportunidades ha sido la filosofía estrella de varias reformas educativas y parte del discurso político predominante. El problema es que en el discurso político actual igualdad de oportunidades hace referencia a una versión muy recortada del concepto filosófico defendido por Rawls o Sen sobre la misma, por el cual se ofrecen becas de todo tipo (comedor, transporte, matrículas, etc.) al alumnado socialmente desaventajado, o asistencia y apoyo a aquellos que tiene dificultades de aprendizaje y de otros tipos. El problema, de fondo, es que la situación económica es sólo uno de los problemas a los que se enfrentan dichos estudiantes ya que les acompañan, a estos problemas económicos, otros como la falta de ambientes estimulantes, padres y madres menos implicados en la educación de sus hijos, por el motivo que sea como el de sufrir largas jornadas laborales, y/o con escaso capital cultural, que no les pueden ayudar con los deberes o pagar academias de idiomas, que viven en entornos deprimidos, lo que generan escasas expectativas de que el paso por la Escuela les pueda ayudar a vivir mejor que sus padres, etc. Estas cuestiones, aunque ayuda, no pueden ser solventadas con dinero. Dicho de otra manera, se atacan los síntomas de la enfermedad, pero no se tratan los problemas sociales, laborales, ambientales, etc. que la causan.

De hecho, la propia UNESCO defiende que: “La falta de acción contra las desigualdades estructurales y las relaciones de poder desiguales vinculadas a los ingresos económicos, el sexo, la pertenencia étnica, la discapacidad, el idioma y otros factores de desventaja, están obstaculizando los progresos hacia la Educación para Todos impulsando procesos de exclusión social más generales”. (UNESCO, 2010, p. 24)

Rawls defiende que hay que corregir las cuestiones que hemos comentado en el párrafo anterior, esas desigualdades de partida, argumentando que “uno de los puntos fijos de nuestros juicios morales es que nadie merece el lugar que ocupa en la distribución de activos naturales, como tampoco merece su lugar inicial en la sociedad” (Rawls, 1971). Las instituciones deben de realizar un vigoroso esfuerzo por remover esos obstáculos sociales para poder garantizar la justa, y efectiva, igualdad de oportunidades. Rawls defiende que los puestos que más aportan influencia y ventajas en la sociedad deben de estar abiertos a todos y a todas, y por consiguiente, las instituciones deben velar que sean los talentos de los candidatos y candidatas los que decidan si deben de ocupar dicho puesto y no las situaciones de partidas personales, el género o el color de piel las que influyan en la decisión.

Para poder realizar el objetivo anterior hay que reducir la desigualdad económica que impediría la efectiva igualdad de oportunidades. Según Rawls (1971) hay que defender el derecho de propiedad como libertad básica, pero no el derecho a dejar herencia y, por consiguiente, a transmitir la desigualdad de generación en generación. Propone que esta potestad pueda ser negada al completo, o parcialmente, para poder garantizar la justicia que es imprescindible para poder ejercer las libertades básicas, las iguales oportunidades o el principio de diferencia, de otros individuos menos afortunados.

Sin embargo, nuestros países han tendido, sobre todo desde la contrarrevolución conservadora y la llegada de la Tercera Vía del New Labour, a reducir o eliminar los impuestos sobre el Patrimonio o Sucesiones, con lo cual, una de las condiciones que menciona Rawls para que funcione la igualdad equitativa de oportunidades, que es que no existan grados de desigualdad muy altas que beneficien de manera muy clara a unos pocos, en detrimento de una gran mayoría, no se cumple. Con lo cual, sin esta pata es muy complicado que se pueda producir el ascenso por méritos y no por otras causas que lastren a unos candidatos y unas candidatas as sobre otros y otras.

Sin embargo, el ideal que desarrolla Rawls tiene una importante matización: “El principio de diferencia representa, en efecto, el acuerdo de considerar la distribución de talentos naturales, en ciertos aspectos, como un acervo común, y de participar en los beneficios de esta distribución, cualesquiera que sean. Aquellos que han sido favorecidos por la naturaleza, quienes quiera que sean, pueden obtener provecho de su buena suerte sólo en la medida en que mejoren la situación de los no favorecidos. Los favorecidos por la naturaleza no podrán obtener ganancia por el mero hecho de estar más dotados, sino solamente para cubrir los costos de su entrenamiento y educación y para usar sus dones de manera que también ayuden a los menos afortunados. Nadie merece una mayor capacidad natural ni tampoco un lugar inicial más favorable en la sociedad.” (Rawls, 1971).

Por otro lado, Michael Sandel (2020) defiende que los partidos de centroizquierda abrazaron lo que él denomina “la retórica del ascenso”, y muchos de los paradigmas neoliberales, en la que una mezcla entre el esfuerzo y algunas ayudas económicas del Estado, para compensar problemas de origen, permitirían que cualquier alumno/a que tuviese inteligencia y habilidad, y un poco de suerte, pudiese alcanzar los más altos puestos dentro de la sociedad. La igualdad de oportunidades garantizaría que hubiese una cierta movilidad ascendente hacia puestos mejor remunerados, y por consiguiente, no haría necesario una reforma fiscal redistributiva o medidas encaminadas a reducir, desde el Estado, la desigualdad. Este discurso meritocrático, basado en la “igualdad de oportunidades”, escondía la renuncia a tratar con la desigualdad económica (y otras desigualdades sociales). Esto no significa que no defienda la igualdad de oportunidades, sino que hay que mezclarla con políticas que ataquen las desigualdades de riquezas e

ingresos, así como la necesidad de centrarnos en la dignidad del trabajo, que permitan a los trabajadores/as que tengan una vida mejor, digna, y segura independientemente de cuáles sean sus logros y títulos académicos. Lo que antiguamente llamábamos Justicia social.

Si la igualdad de oportunidades es una condición necesaria, pero no suficiente, para el acceso a la Educación y a poder tener alguna oportunidad de ascenso social por parte de los más desfavorecidos, y algunos miembros de la clase media, la equidad es el concepto en Educación más similar al de Justicia Social (aunque la Justicia Social sea menos individual y más sistémica). En Educación, según la UNESCO (2017), la equidad implica educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento al aprendizaje. No sólo de un sector del alumnado, como hacen algunas de las políticas de equidad, sino de todo el alumnado.

Dicho de otra manera, la igualdad de oportunidades será efectiva cuando haya una política sistémica que vaya dirigida a solucionar parte de las desigualdades de partida del alumnado, tanto las económicas, como laborales, educativas, de infraestructuras en los barrios, fomento de la cultura, etc.), y no solamente políticas sectoriales, que es lo que se ha ido haciendo en la mayoría de los casos en nuestro país. Hay que salir de las políticas parciales para dar remiendos al sistema, dejando el sistema prácticamente como está.

Universidad, meritocracia y mercado de trabajo

La crisis económica ha sido un frenazo para el acceso más democrático hacia los puestos bien remunerados de la sociedad. Los apellidos ilustres copan la mayor parte de los altos puestos en la Administración, la Judicatura y otros órganos del Estado, por no hablar de algunos Consejos de Administración de algunas empresas del IBEX35. El frenazo se ha notado especialmente en la Universidad, ya que el aumento de las tasas universitarias, los mayores requisitos para las becas y la crisis económica han expulsado a una parte del alumnado más vulnerable.

Si los títulos universitarios antes tenían el poder de dar acceso a trabajos mejor remunerados y a una distinción y un estatus, su hiperinflación los ha devaluado. Como la hiperinflación de titulados universitarios ha restado valor y capacidad de distinguirse entre las clases privilegiadas del resto, se ha añadido un nuevo peldaño a la carrera escolar, que es el máster. Los másteres que dan acceso a los trabajos mejor remunerados, o que permiten la especialización necesaria para poder ejercer en una profesión, se han convertido en el nuevo título de nobleza y de distinción que permite

separar la paja del grano, por consiguiente, que puja mejor en el mercado del capital simbólico del que se apropian aquellos que pueden pagar dichos másteres, o que se han endeudado para hacerlo⁴. Por consiguiente, como muchas personas pueden acceder a la Universidad, que ya no está cerrada mayoritariamente para los estratos sociales medios-altos, la necesidad de especializarse a través de los másteres, muchos con precios abusivos, se convierte en un nuevo filtro social⁵ y es requerido para el acceso a muchos puestos de trabajo bien remunerados; además de los idiomas, que en muchos casos se exige niveles C1, que suele comportar estancias en el extranjero para alcanzar dicho nivel, que no están al acceso de todos. En consecuencia, podríamos afirmar que las oportunidades “se compran” y no están al alcance de todos los bolsillos. Además, la hiperinflación de títulos universitarios ha provocado que muchos títulos hayan perdido valor en el mercado, lo que ha afectado a las expectativas y a las vivencias de muchos universitarios y universitarias que no han alcanzado puestos de trabajo con remuneraciones a la altura de su esfuerzo formativo.

El hecho de poder estudiar y no tener que trabajar es otro de los filtros sociales dentro de la Universidad, ya que facilita obtener mejores resultados académicos y permite poder vivir la vida universitaria de manera plena sin tener que sacrificar nada, siendo esta una de las desigualdades de clase que no logra compensar el sistema universitario y sus costes, que están mayormente financiados por las familias.

Recordemos que el alumnado que más tiempo esté escolarizado se beneficia más de la inversión escolar que realiza el Estado. Esto tiende a beneficiar más a aquellos alumnos y alumnas de clases favorecidas o de las clases medias, aunque no están exentos de beneficiarse aquellos alumnos/as de clases desfavorecidas que alcanzan la Universidad o los grados superiores de la FP, mientras que se ven perjudicados aquellos que se quedan sólo con la Secundaria, una FP de grado medio, o fracasan escolarmente.

Los indicadores de reproducción intergeneracional pueden agravarse en España al cerrar la Universidad a una parte del alumnado, sobre todo al desfavorecido, de clases trabajadoras o de clase media-baja. Tal y como afirma Piketty, “el ingreso de los padres se ha vuelto un mecanismo de predicción casi perfecto del acceso a la Universidad”

⁴ Este título es el *Bildungspatent* descrito por Weber, que certifica un nivel de competencias, pero, siguiendo a Bordieu (2011) otorga un certificado de competencia social, que no es otra cosa que un título de *nobleza*: “Por eso, la institución de la que una vea creímos que podría introducir una forma de meritocracia privilegiando las aptitudes individuales en relación con los privilegios hereditarios, tiende a instaurar, a través de la ligazón encubierta entre la aptitud escolar y la herencia cultural, una verdadera nobleza de Estado. Nobleza en la que la autoridad y la legitimidad están garantizadas por el título escolar.

⁵ Esta posición es congruente con la Teoría de selección de Mare (1980-81) que afirma que si existe baja selectividad social en la educación básica entonces la desigualdad se desplazará hacia las transiciones educativas posteriores.

(Piketty, 2014), evidentemente matizado por la política de becas, que veremos más adelante como fue endurecida por parte del Ministro de Educación José Ignacio Wert.

Dicho de otra manera, si la formación da a acceso a los puestos de trabajo y por consiguiente a estilos de vida, reparte el poder e influencia, da oportunidades, etc., el control del acceso a la formación será clave para repartir los puestos de la sociedad y la distribución del poder, junto a la acumulación de capital social. Por ello, la lucha por la educación y formación es un aspecto de la lucha de clases y de si va a existir una mayor o menor movilidad social o tiende a la reproducción de la desigualdad.

Sistema escolar, expectativas sociales, crisis económica, clases sociales y segregación escolar

Hay suficiente evidencia empírica por la que sabemos que la situación económica de los padres y madres, desempleo, pobreza, etc., afecta al rendimiento escolar del alumnado. También el rendimiento es afectado por las expectativas que se puedan generar para el empleo y el futuro en el barrio donde vivan. El ecosistema donde esté radicado el centro escolar, al igual que el alumnado que asiste al mismo, se ve influido por dicho ecosistema y ambiente, y este influye en las desigualdades que hay entre el alumnado, que se dan mayoritariamente fuera de las aulas.

En una situación donde los puestos de trabajos son más escasos, las ventajas comparativas que se pueden obtener para tener más posibilidades para alcanzar dichos trabajos no siempre están al alcance de todos, como son los estudios en idiomas, estancias en el extranjero, actividades extraescolares, academias, másteres, etc. Además de que el ambiente en casa es importantísimo, como lo son los estudios de los padres y madres, la cantidad de libros que hay en casa, cómo se estimule a los niños/as, el ambiente del barrio o población, la posibilidad de viajar, etc. Esto va prefigurando una estructura de desigualdad de partida que influye en el rendimiento académico del alumnado. Dicho de otra manera, el alumnado no parte desde el mismo punto, usando un símil: unos corren en un coche de carreras y otros van con impedimenta. En caso de que uno de los que tiene impedimenta llegue a la meta y logre alcanzar los títulos deseados, se puede encontrar con que en un mercado altamente competitivo y con escasez de puestos tener a alguien que te abra las puertas puede ser, y suele ser, determinante. Ahí entra en juego el capital social que el alumno y la alumna haya logrado acumular en los años de estudio, y el capital social acumulado por los familiares del alumno/a que permiten abrir puertas, o tener una ventaja comparativa en una entrevista de trabajo. Por eso es tan importante para los progenitores más privilegiados, o aquellos que aspiran que sus hijos/as asciendan de clase social, los colegios e institutos privados y concertados, para que sus hijos/as acumulen capital

social con los amigos/as que hagan en las aulas. Si una cosa ha dejado la crisis al desnudo con toda su crudeza es la importancia del capital social, ya que, en un contexto de destrucción de empleo, tener redes sociales que diesen oportunidades de empleo se han vuelto (más) capitales de lo que eran en una época de bonanza económica, poniendo en cuestión el principio meritocrático sobre el que teóricamente se sostiene nuestra sociedad.

Por eso la ideología del “si tú quieres, tú puedes” es nefasta, represiva y culpabilizadora, ya que la posesión de capital cultural y económico permite una aprehensión efectiva de las “oportunidades potenciales” formalmente ofrecidas a todos, pero realmente sólo accesibles a los poseedores de los instrumentos necesarios para apropiárselos. La meritocracia actúa como un elemento regresivo al unirse a: 1. La segregación escolar. 2. La equivocada creencia de que la Escuela es un mundo cerrado en sí mismo. 3. La creencia de quiénes están arriba en la pirámide social de que ellos “se lo han merecido”, y que “quien quiere puede”, que obvian los enormes condicionantes de la situación social, histórica, familiar, el entorno donde vive, y laboral que les ha tocado vivir a cada alumno/a. De esta manera, ésta se convierte en la coartada ideológica que permite encubrir las desigualdades de partida, y actúa como justificación de que una parte de la población esté en situaciones de pobreza normalizada.

Si unimos la tendencia actual de culpabilizar a las víctimas del sistema a la meritocracia, tendremos un panorama muy negro donde a una parte muy importante de la población se les habrá “retirado la escalera” de la movilidad social, mientras una minoría cada vez más privilegiada copa los puestos más importantes gracias a sus recursos económicos y al capital relacional y cultural que poseen sus progenitores. Es cierto que una pequeña parte de los alumnos más desfavorecidos llegarán también arriba y de esta manera el sistema quedará legitimado, pero el número será cada vez menor al calor de los recortes en las becas y el endurecimiento para mantenerlas. En esta situación al alumnado privilegiado se les entregarán todas las cartas “marcadas”, mientras el resto jugarán con la peor mano, para luego justificar por qué unos deben progresar y otros no, por qué unos deben gobernar y los otros ser gobernados.

La segregación escolar está relacionada también con las expectativas de los progenitores. Éstos quieren dar la mejor educación a su prole y que sirva a sus hijos e hijas como un aparato de ascenso social, o de reproducción social. En el caso español, la Escuela privada concertada y privada ha sido el refugio de las clases medias y de los sectores más privilegiados que aspiran a que sus infantes adquieran capital social, mejores rendimientos académicos, y no se mezclen con el alumnado considerado indeseable (clasismo), premiando la homogeneidad y la separación que permita cerrar las clases sociales sobre sí mismas (o intentar ascender hacia una clase superior). Un ejemplo muy claro de la importancia del capital social lo podemos encontrar en la

relación de amistad que llevará a Juan Villalonga, de ser compañero de pupitre de Aznar en el Colegio Nuestra Señora del Pilar, a la presidencia de Telefónica, colocado por el mismo Aznar, justo antes de la privatización de la compañía por parte del gobierno del PP. El Colegio de Nuestra Señora del Pilar formó a ministros tanto progresistas, como Solana o Rubalcaba, como conservadores o afines a la Dictadura, como Ricardo de la Cierva o Arias-Salgado, además de actores y actrices, escritores, y empresarios, como Villar-Mir.

En el caso de las expectativas de las clases populares y de los desclasados, aunque muchos han vuelto durante la época de crisis al sistema escolar debido al aumento del paro y la explosión de la burbuja inmobiliaria y sus efectos son directamente proporcionales a su ambiente en el barrio (o localidad) donde viven, al ejemplo de sus progenitores, y a las escasas oportunidades de empleo legal o ilegal, que estén disponibles en su zona. Por consiguiente, siguiendo a Bourdieu, al tener las clases populares o los excluidos, prácticas sin economía o estrategia, con un porvenir de horizontes limitados, nos sugiere una relación entre las expectativas y los horizontes vitales con el poder, “es como si la ambición efectiva de dominar el porvenir fuese proporcional al poder efectivo de dominarlo” (Bourdieu, 2011). De hecho, existe una tendencia de un sector del alumnado de las clases populares a la propia autoexclusión del sistema escolar, no en vano, el alumnado más desfavorecido tiene 4 veces más posibilidades de repetir curso que un alumno y una alumna más desfavorecido a igualdad de rendimiento, un alumno y una alumna inmigrante tiene 1,3 veces más posibilidades que uno nativo, y un alumno de 15 años 2,2 veces más que una alumna.

Como apuntamos antes, en la época de la crisis del 2008 muchos alumnos y alumnas volvieron al sistema escolar debido al aumento vertiginoso del paro que destruyó numerosos puestos de trabajo, que afectó duramente a la construcción y a los servicios, y cerró el paso a muchos universitarios a los puestos de trabajo que deseaban. Las aulas volvieron a llenarse con los desertores del período de bonanza que habían abandonado sus estudios, y un sector de alumnos/as que alargaba el período de formación al saber que no tenía salida laboral en ese tiempo. En cuanto las condiciones laborales mejoraron y se empezó a crear empleo, volvió a aumentar el abandono escolar temprano. La crisis económica y social producida por el COVID19 probablemente vuelva a frenar el abandono escolar y devuelva, temporalmente, a una parte del alumnado con menor formación al sistema escolar.

Durante la crisis económica de 2008 se ha ido produciendo un aumento de la formación sin ocupación (Beck, 1998), que ha puesto en cuestión la capacidad del sistema escolar para formar trabajadores en un futuro incierto marcado por las transformaciones en el mundo del trabajo (desde la *uberización* de ciertos sectores, como la robotización y otras mutaciones todavía en desarrollo), esto reduce la autoridad del sistema y de los

docentes. Siguiendo a Beck, que escribió estas líneas a finales de los años 80 en la RFA y que parecen escritas hoy en día: *“Todavía esa transición global y en parte dramática a un nuevo sistema ocupacional es aceptada sorprendentemente con tranquilidad por los jóvenes. La mayor parte soporta, con una mezcla de desilusiones y esperanzas, que la finalización de sus estudios se vaya desvalorizando progresivamente y que sus esfuerzos en el estudio no tengan equivalencia en la actividad profesional. A su vez, se sienten esperanzados de que sus esfuerzos del algún modo serán «premiados». De ahí que la mayoría de las y los jóvenes amenazados por el paro, al finalizar su formación, están dispuestos a aceptar «provisionalmente» (según creen) cualquier trabajo por conseguir integrarse como sea de una vez por todas en el sistema ocupacional. Aunque también perciben el peligro de quedar marginados definitivamente en actividades subcualificadas al aceptar esas actividades sin cualificación. Hasta qué punto esa presión para incorporarse a trabajos descualificados resulta eficaz depende esencialmente del ámbito social y de las relaciones de la vida privada de los jóvenes. Esa oscilación entre desilusión y esperanza se hace extensiva también a las posibilidades de mejorar las perspectivas profesionales mediante una reescolarización o continuación de estudios.”*

Esto significa que cada vez más los jóvenes tienen mayores dificultades para poder controlar su futuro, ya que las mutaciones en el mercado de trabajo y las crisis a las que se están viendo sometidos suponen la pérdida de seguridad de poder encontrar un empleo bien remunerado y de prestigio, sobre todo fuera de la función pública. Por supuesto, no afecta a todo el mundo por igual, los grupos que más problemas tienen en el mercado de trabajo y que resultan especialmente afectados por el riesgo del paro a largo plazo o la subocupación son las mujeres, sobre todo en el caso de una interrupción de la actividad laboral, personas con problemas de salud, gente mayor y los jóvenes sin estudios y desfavorecidos socialmente.

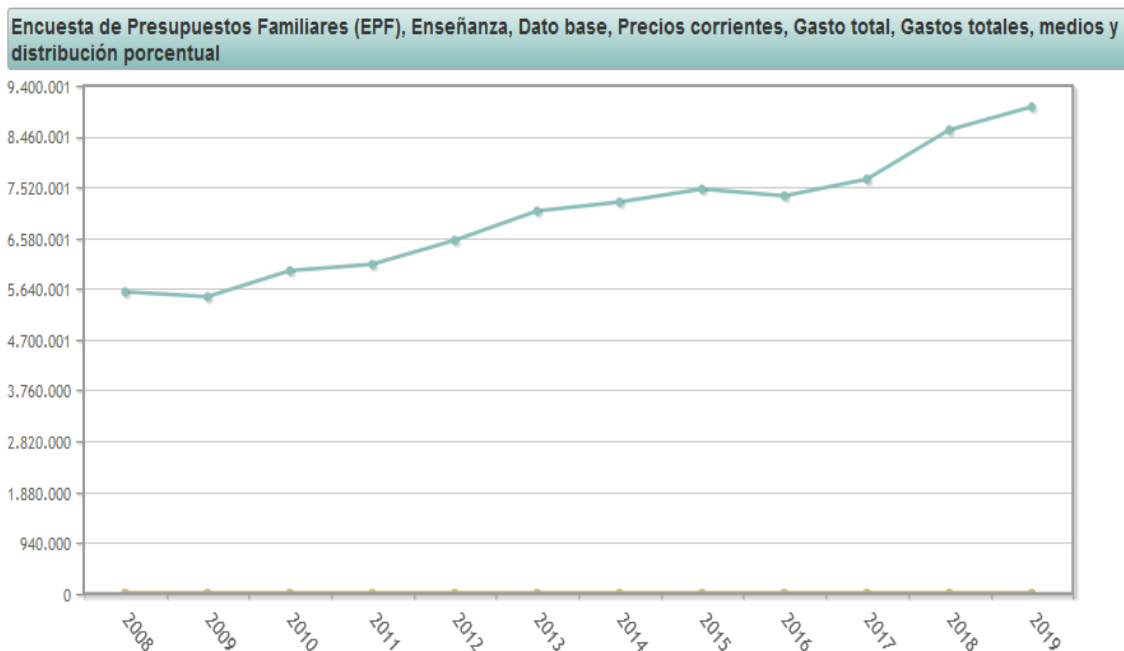
Por consiguiente, *el sistema educativo ha perdido su función distribuidora de estatus durante la crisis de 2008, saltando las costuras del sistema y viéndose en toda su crudeza la gran importancia del capital social y/o económico de los progenitores del alumnado, poniendo en duda que el sistema fuese meritocrático. Por lo tanto, esto ha tenido dos consecuencias respecto a la función que tiene la enseñanza de redistribuir el estatus: una selección negativa de los excluidos de la competencia por el estatus y la atribución realmente positiva de oportunidades de estatus (Beck, 1998). Sin embargo, que los estudios perdiesen valor no significa que no fuesen necesarios, ya que son condición necesaria, aunque cada día menos suficiente, para alcanzar un empleo. También está demostrado que los trabajadores/as con estudios universitarios, o FP superiores, tienen escasas posibilidades de caer en la exclusión social, mientras que los trabajadores que no logran obtener ni siquiera el título de la ESO, en realidad con nulo*

valor, tienen muchas más posibilidades de caer en el desempleo y/o en la exclusión social. Como afirma Beck: “El *paso por la enseñanza obligatoria se convierte en una vía de dirección única hacia la falta de oportunidades profesionales.*” Así pues, la escuela obligatoria selecciona a los marginados sociales y resulta ser la escuela de quienes no tienen futuro profesional y pertenecen a los grupos sociales inferiores.

En este proceso de cambio, grupos de interés diversos reclaman que la Escuela cambie sus métodos de estudio y se abra al Mercado y a sus necesidades. El problema es que la legislación y los cambios estructurales en la Educación siempre irán por detrás de un Mercado cambiante en una época de aceleración histórica. Podría ocurrir que se formasen a trabajadores y a trabajadoras de un sector que, tras unos años de bonanza, entre en crisis o desaparezca. En cualquier caso, hay intereses por la digitalización de la Enseñanza, principalmente porque se podría abrir un amplio mercado para la venta de productos informáticos a las Escuelas, y por la enseñanza por competencias contraponiéndolas al aprendizaje de conocimientos, que no son en absoluto contrarios, junto a otras modas pedagógicas que no queda claro cómo aplicarlas en según qué contextos y que sirvan para reducir el fracaso escolar.

Sin embargo, la fe de las familias en la capacidad de dar oportunidades por parte de la Educación no ha decrecido, ya que, durante la época de crisis y recortes del Estado del Bienestar realizados por parte de los gobiernos del PSOE y del PP, el gasto en Educación realizado por parte de las familias es un 45% en la década que ocupa el periodo 2006-2016. Recordemos que los gastos en la Educación son múltiples, pese a que las matrículas, salvo en la Enseñanza Superior, son gratuitas, como los gastos de transporte, comida, libros y material escolar, actividades extraescolares, academias, etc. Según los datos que aporta el Relator de la Pobreza de la ONU (2020), el 32% de las familias enfrentan dificultades para pagar los gastos de educación y un informe de la Comisión Europea reveló que, a partir de 2017, el 25,7% de los hogares con niños y las niñas en riesgo de pobreza declararon tener grandes dificultades para pagar los gastos asociados a la educación reglada.

Gráfico 1. Encuesta de presupuestos familiares (EPF). Enseñanza. Dato base. Precios corrientes. Gasto total. Gastos totales, medios y distribución porcentual



Fuente: INE. Gasto total, gastos medios y distribución del gasto de los hogares. Unidades: Miles Euros, %, Euros.

La reforma del PP y sus objetivos políticos: el modelo de la derecha española

Desde el año 2012, que se aprobó la LOMCE por parte del PP sin consenso alguno con la Comunidad Educativa, hemos ido viendo una regresión en el modelo de la igualdad de oportunidades y de la equidad que se supone que establecían las leyes educativas como la LOE y la LOMCE entre sus principios fundamentales. El modelo del PP sigue los cánones de la política neoliberal de la Escuela de Chicago en Educación⁶. Luego demostraremos con datos como las políticas del PP en materia educativa han sido especialmente dañinas para la equidad, la igualdad de oportunidades, la calidad de la enseñanza y al sistema público. Vamos a contentarnos con dar algunas pinceladas. El Ministerio de Wert realizó un plan sistemático para retroceder en los logros obtenidos durante el período de traspaso de las competencias en Educación a las CCAA, los esfuerzos presupuestarios, de manera desigual y con resultados dispares, de estas mismas y puso fin a los intentos de convergencia educativa entre las regiones históricamente más adelantadas en materia educativa y las que iban más rezagadas por causas estructurales e históricas.

⁶ Para un resumen del ideario neoliberal en Educación, ver Díaz, J. (2012). Neoliberalismo y educación. M Friedman y la Educación actual. Revista Atlántida, 4; noviembre 2012, pp. 191-212.

El primer objetivo del PP en materia educativa era el del fomento de la empresa privada en el ámbito educativo. Esto se ha realizado de diversas maneras: cesión de licencias a Universidades privadas que han crecido durante la crisis económica, apoyo a la Escuela Privada Concertada⁷ en donde gobernaban agitando la “libertad de elección de los padres y madres” a elegir la educación para sus hijos, cuestión que discutiremos después, promoción de servicios externalizados para la Educación Pública, incluso han llegado a la cesión ilegal, o con “mordidas” para el PP de suelo para la Escuela Privada Concertada en Madrid.

El segundo objetivo del PP era beneficiar a la Iglesia Católica y a su ideario, preferentemente al sector más afín a las tesis de los *populares*. Esto se ha realizado a través de varios medios: 1. Hacer que la Religión fuese evaluable y tuviese una asignatura espejo. Ha sido práctica habitual inflar las notas en dicha asignatura realizando un escaso trabajo, mientras en Valores Éticos el alumnado tenía que trabajar, lo que ha producido un aumento de las matriculaciones en Religión, y de esa manera tratar de recuperar la influencia perdida por la Iglesia en una sociedad cada día más secularizada y poco practicante. 2. En las Comunidades Autónomas gobernadas por el PP (o por CC, CIU y sus mutaciones posteriores y el PNV) recuperar a mayor ritmo la financiación pública a los centros privados concertados perdida durante los inicios de la crisis de 2008. 3. Recuperar los conciertos retirados por la LOE a los colegios e institutos que segregan por sexo, mayoritariamente del OPUS DEI. La justificación de dicha política se basa en la “libertad de elección de los progenitores”, de la que luego hablaremos, a la Educación que recibirán sus hijos e hijas fundamentada en una lectura del artículo 27 de la Constitución de 1978.

El objetivo de la financiación se logró en 2015, donde la Privada Concertada logró superar los niveles de inversión anterior a la crisis, junto a otras subvenciones, con casi 25 millones más que en 2009, y fue ampliamente superado en 2018 al alcanzar unos 451 millones más que en 2009 (un 7,66%), como podemos comprobar en las dos tablas siguientes.

⁷ La Iglesia Católica, y sus diversas congregaciones, controlan aproximadamente el 60% del negocio de las escuelas concertadas-privadas. El resto se reparten en diversas opciones, como las de tipo metodológico (estilo Montessori), las escuelas libertarias o progresistas (muy minoritarias) como las cooperativas de docentes, las que tienen que ver con temas idiomáticos (British College, Liceo francés, etc.) o las concertadas que tienen que ver con el mantenimiento del euskera, etc.

Tabla 1. Gasto Público en conciertos y subvenciones

| 7. Gasto Público en conciertos y subvenciones (miles de euros) | | | | | | | | |
|--|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| | 2016 | 2015 | 2014 | 2013 | 2012 | 2011 | 2010 | 2009 |
| TOTAL | 6.055.479 | 5.915.923 | 5.768.544 | 5.651.147 | 5.705.800 | 5.779.092 | 5.801.608 | 5.891.028 |
| Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1) | 19.022 | 16.068 | 18.046 | 18.642 | 18.093 | 20.566 | 21.826 | 21.676 |
| Administraciones Educativas de las CC.AA. | 6.036.457 | 5.899.855 | 5.750.498 | 5.632.505 | 5.687.707 | 5.758.526 | 5.779.782 | 5.869.352 |
| Andalucía | 800.429 | 746.910 | 748.088 | 751.199 | 739.073 | 788.119 | 805.672 | 808.309 |
| Aragón | 160.846 | 152.907 | 149.820 | 143.961 | 141.138 | 144.983 | 147.876 | 149.023 |
| Asturias (Principado de) | 87.910 | 90.467 | 86.680 | 88.068 | 85.715 | 85.386 | 87.751 | 85.962 |
| Baleares (Illes) (2) | 158.566 | 174.370 | 159.122 | 156.126 | 150.551 | 157.447 | 158.249 | 165.697 |
| Canarias | 131.127 | 127.982 | 125.875 | 125.046 | 136.507 | 122.959 | 126.146 | 127.630 |
| Cantabria | 87.337 | 82.046 | 83.814 | 80.216 | 78.482 | 77.163 | 81.261 | 76.190 |
| Castilla y León | 309.611 | 284.118 | 298.916 | 277.546 | 325.268 | 298.804 | 273.944 | 301.886 |
| Castilla-La Mancha | 145.821 | 147.834 | 142.790 | 142.034 | 136.907 | 147.540 | 150.981 | 147.061 |
| Cataluña | 1.129.460 | 1.121.766 | 1.029.721 | 986.512 | 1.042.769 | 1.047.979 | 1.073.914 | 1.128.338 |
| Comunitat Valenciana | 677.783 | 673.062 | 661.529 | 655.259 | 628.985 | 654.229 | 673.901 | 674.709 |
| Extremadura | 84.118 | 83.071 | 82.703 | 82.778 | 80.495 | 83.292 | 82.251 | 84.798 |
| Galicia | 243.956 | 237.034 | 232.131 | 231.622 | 234.368 | 243.043 | 249.977 | 250.505 |
| Madrid (Comunidad de) (3) | 968.158 | 956.155 | 943.022 | 942.145 | 914.455 | 913.678 | 874.804 | 872.117 |
| Murcia (Región de) (3) | 215.695 | 210.158 | 200.468 | 197.989 | 195.458 | 195.978 | 192.065 | 176.252 |
| Navarra (Comunidad Foral de) | 127.338 | 126.991 | 126.345 | 124.759 | 119.045 | 122.341 | 123.686 | 124.533 |
| Pais Vasco | 658.718 | 637.668 | 634.719 | 603.777 | 636.531 | 636.046 | 635.852 | 655.164 |
| La Rioja | 49.584 | 47.318 | 44.755 | 43.468 | 41.963 | 39.539 | 41.453 | 41.177 |

Datos obtenidos del MEC:

<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos-economicos/gasto-publico/series.html>

Tabla 2. Gasto público en concierto y subvenciones (2017-2018)

| Institución | 2018 | 2017 |
|---|---------------------|---------------------|
| Total | 6.342.106,90 | 6.179.440,00 |
| Ministerio de Educación | 22.626,00 | 19.153,00 |
| Administraciones Educativas de las CCAA | 6.319.480,90 | 6.160.287 |
| Andalucía | 829.060,10 | 835.753,40 |
| Aragón | 158.746,10 | 156.643,70 |
| Asturias (Principado de) | 88.256,00 | 88.662,30 |
| Balears (Illes) | 169.914,00 | 166.096,00 |
| Canarias | 131.958,10 | 131.126,60 |
| Cantabria | 90.335,30 | 88.750,30 |
| Castilla y León | 322.083,00 | 301.549,00 |
| Castilla la Mancha | 151.636,30 | 150.006,70 |
| Cataluña | 1.195.796,30 | 1.165.730,40 |
| Comunitat Valenciana | 695.134,70 | 694.910,50 |
| Extremadura | 87.250,50 | 85.999,30 |
| Galicia | 264.402,60 | 258.891,30 |
| Madrid (Comunidad de) | 1.018.928,50 | 989.635,00 |
| Murcia (Región de) | 232.582,20 | 211.154,50 |
| Navarra (Comunidad Foral de) | 130.923,30 | 128.085,10 |
| País Vasco | 699.502,20 | 656.941,20 |
| La Rioja | 52.971,80 | 50.351,70 |

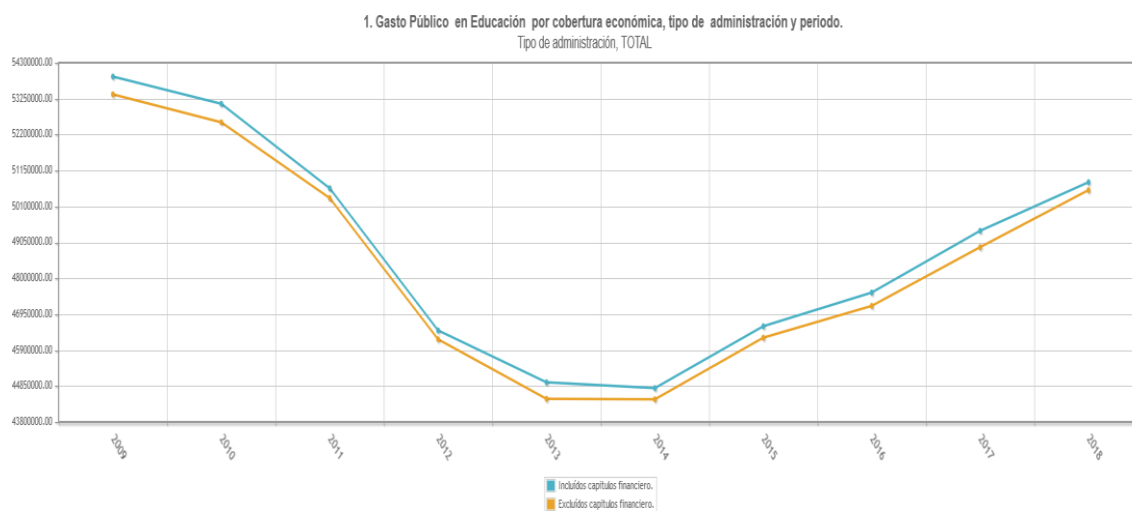
Datos obtenidos del MEC:

<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos-economicos/gasto-publico/series.html>

Mientras nos cantaban loas a la recuperación económica del país; y mientras las desigualdades se acrecientan en beneficio de los que más tienen. La Concertada, imitando el movimiento general de este país, sale reforzada de la crisis, asume el 12,1% total del gasto público en Educación, mientras que la Pública sale muy dañada, ya que en 2009 las administraciones públicas gastaban, excluidos los conciertos,

36.854.613.000 frente a 35.914.109.000 euros en 2018, un 2,55% menos. El gasto por alumno y alumna en las instituciones educativas públicas es de 7.330 euros, ligeramente por encima de la media de la UE-27 (7.092 euros).

Gráfico 2. Gasto público en educación por cobertura económica, tipo de administración y periodo



Datos obtenidos del MEC.

Podemos comprobar con estos datos ofrecidos por el MEC que en todas las CCAA la Educación concertada ha recuperado y superado los niveles de financiación de 2009. En la mayor parte de las Comunidades Autónomas las subidas han sido moderadas, en algunos casos leves, con respecto a 2009, pero en algunas Comunidades el proceso ha incidido con mucha más fuerza, como son el caso de La Rioja con un 28,6% de incremento respecto a 2009 (41.177.000 a 52.971.800), en Cantabria con un 18,56% más (76.190.000 e a 90.335.300 e) y en Madrid con un 16,8% más (872.117.000 euros en 2009 a 1.018.928.500 euros).

Por otro lado, las medidas de austeridad aplicadas a la Educación Pública, aumento de ratios, aumento del número de horas por docente, eliminación de aulas, etc., supuso un descenso entre los años 2011-15 del número de docentes en la Educación Pública, mientras ascendía el número de docentes en la Educación concertada-privada gracias a las medidas del PP ejecutadas en distintas autonomías, y de otras fuerzas, como CC, el PNV, y en menor medida, el PSOE, tal y como se puede observar en la siguiente tabla. El empleo en lo Público se empezó a recuperar a partir del año 2016 con el compromiso del PP con los sindicatos de la educación, al ver como caían en las encuestas en intención de voto, luego continuado con el PSOE en el poder tras la moción de censura.

Tabla 3. Evolución del profesorado de Enseñanzas de Régimen General no Universitarias

Evolución del profesorado ⁽¹⁾ de Enseñanzas de Régimen General no universitarias

| | 2009-2010 | 2014-2015 | 2018-2019 | 2019-2020 ⁽²⁾ |
|---|----------------|----------------|----------------|--------------------------|
| Total | 673.505 | 673.279 | 717.091 | 724.803 |
| Centros Públicos | 491.329 | 478.062 | 509.100 | 514.575 |
| Maestros | 240.040 | 241.587 | 246.533 | 249.184 |
| Catedráticos y Profes. de E. Secundaria | 181.073 | 171.683 | 195.509 | 197.612 |
| Profesores Técnicos de E.P. | 23.958 | 27.975 | 28.359 | 28.664 |
| Otro profesorado ⁽³⁾ | 46.258 | 36.817 | 38.699 | 39.115 |
| Centros Enseñanza Concertada y Privada | 182.176 | 195.217 | 207.991 | 210.228 |

(1) Se considera el personal que ejerce la docencia directa en los centros docentes dentro del horario escolar.

(2) Datos avance.

(3) Incluye otro profesorado que atiende Primer ciclo de E. Infantil, profesorado de religión y otras categorías no recogidas en los Cuerpos docentes citados.

Fuente: Tabla obtenida de los datos y cifras del curso escolar 2020-21 aportados por el MECD:

[http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-](http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf)

[a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf](http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf)

Esta decisión busca crear dos escuelas con fondos públicos, la de las clases medias y altas en manos de instituciones privadas-concertadas de la Iglesia católica, en menor medida laicas, y una educación para pobres, la Pública, que juega en clara desventaja. Este es el tercer objetivo del PP.

La consecuencia de las políticas públicas aplicadas por determinados gobiernos de diversas CCAA, fundamentalmente de la derecha, es la segregación escolar, fundamentalmente, por clase social. Con la política segregadora que explicaremos más adelante se pretende: 2.1 Reproducir el sistema de clases sociales y sus privilegios, cerrando el camino a la mayor parte de las clases populares. 2.2 Encubrir la implementación de estas políticas que impulsan la desigualdad de oportunidades con el discurso de la excelencia y de la meritocracia. 2.3 Abrir el campo de la Educación, aún más, al negocio privado, donde permite a la Iglesia Católica, y a otras empresas privadas del sector, no sólo acumular capital, sino aumentar su influencia social que declina en otros ámbitos de la sociedad. 2.4 Dividir a las clases sociales en compartimentos estanco, produciendo una estigmatización de los colectivos sociales vulnerables (pobres, inmigrantes, etc.), por parte de los que los padres y madres que pretenden que sus hijos/as asciendan socialmente e intentan evitar que pasen tiempo y compartan clase con estos alumnos considerados “indeseados”. Esto provoca una menor comprensión, o empatía, hacia los más desfavorecidos y podría tener una influencia difusa en el rechazo a políticas en favor de los colectivos desfavorecidos. También se

podría considerar clasismo y racismo de baja intensidad, que van unidos de la mano porque el rechazo al inmigrante viene de la mano de ser pobre: aporafobia.

Otra de las consecuencias de la infrafinanciación de lo público es la que denuncia el Sindic de Greuges: “El sistema -reza el informe del Síndic⁸- presenta importantes déficits de inversión pública para garantizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades”. Esa estrechez de las arcas públicas se traduce en servicios complementarios que acaban repercutiendo en la economía de las familias. El material escolar, las colonias, las excursiones, la tecnología, etc. una serie de conceptos que, lógicamente, afectan de manera más intensa a los núcleos más desfavorecidos. La conclusión es lógica y evidente: las escuelas con un entorno socioeconómico más favorable pueden sacar adelante proyectos educativos mucho más atractivos que los centros con una composición social más frágil. Esa, según el Síndic, “es una de las espirales de reproducción de la segregación escolar”.

Estas medidas van en contra de la equidad. La equidad consiste en neutralizar la influencia de los orígenes sociales en el aprendizaje, las aspiraciones, la titulación y la inserción laboral de las nuevas generaciones con políticas sociales y educativas adecuadas al estado de necesidad de los entornos, barrios y composición social de las escuelas.

Y el último objetivo del PP es el cierre oligárquico poniendo, casi, fin al ascensor social, lo que dificulta enormemente las posibilidades de llegar a la Universidad, obtener un máster e idiomas, como citamos anteriormente. Esto se ha logrado a través de la reducción de la cuantía de las becas y el aumento consciente de las dificultades para obtener las becas MEC, así como el endurecimiento a través de la nota y el máximo de asignaturas suspensas para mantenerla. El otro mecanismo ha sido el aumento abrupto y desmedido de las tasas universitarias que venía contemplado ya en la “Estrategia Universidad 2015” del PSOE, pero que fue radicalizado por el PP en 2012 con subidas que llegaron hasta el 66,6%. Además, se multiplicaba los costes por las matrículas subsiguientes a la primera, que es una manera de expulsar a los estudiantes con menores recursos. Las Universidades Públicas perdieron financiación. Como comentamos esto provocó que algunos alumnos/as fueran expulsados del sistema.

Esta situación es sangrante si comparamos los datos de los costes de las matrículas en España respecto al de otros países de la UE, tal y como demuestra el mapa mostrado abajo realizado por CCOO con los datos obtenidos del Eurydice. Hay que recordar que el mapa muestra los precios medios, por lo que no se puede percibir las grandes diferencias entre las Autonomías españolas por ejemplo, entre Madrid y Cataluña, de las

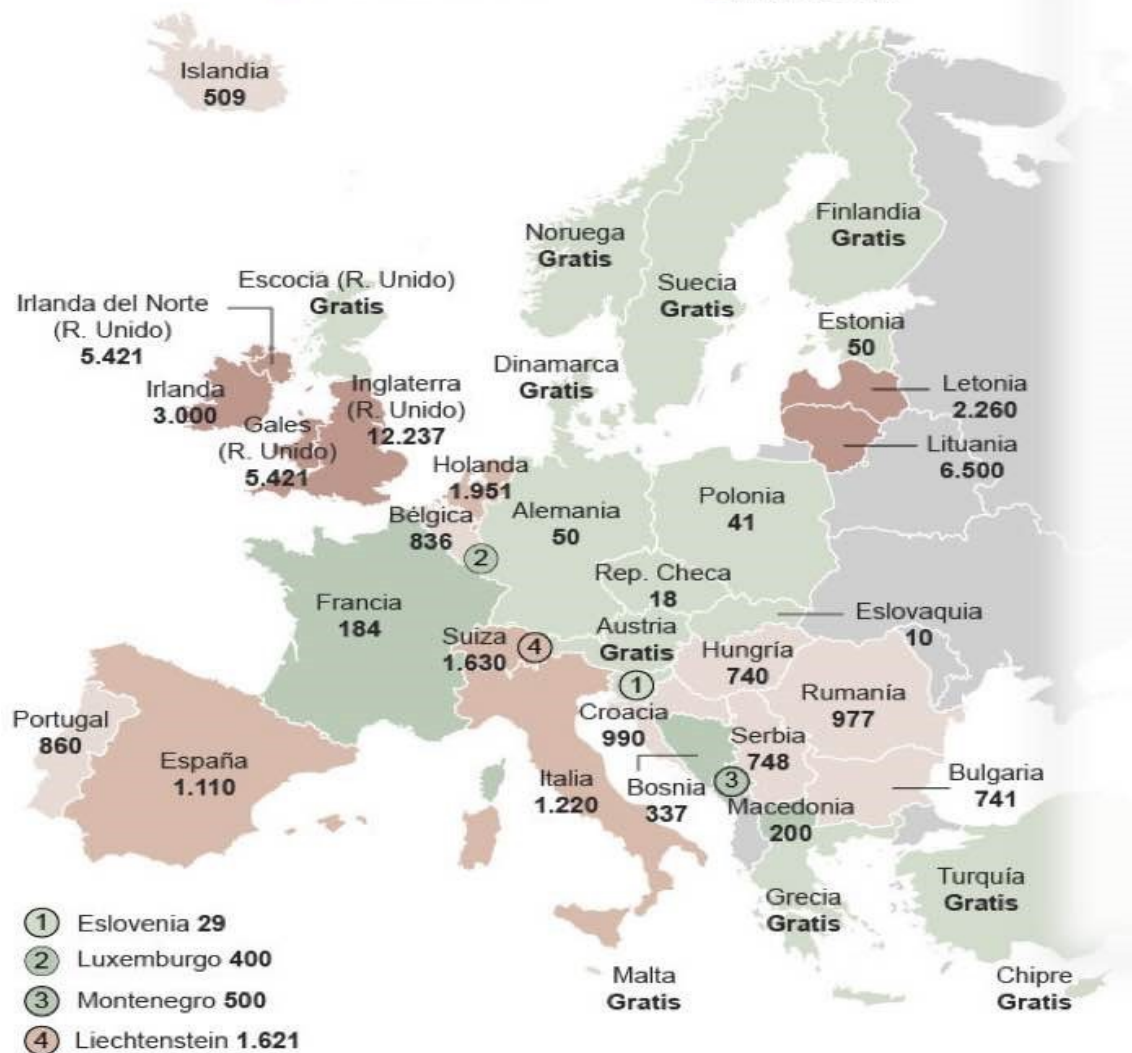
⁸ Fuente: <https://www.elperiodico.com/es/educacion/20190318/pacto-contra-segregacion-escolar-catalunya-impulsado-sindic-greuges-7360932>

más caras, a Andalucía y Galicia, de las más baratas y las diferencias más que notables en los precios de las matrículas entre las carreras de ciencias o técnicas frente a las de artes o letras, pero si nos permite acercarnos a una realidad, nuestro país tiene precios similares a Italia y se aleja del núcleo duro de los países con un gran Estado del Bienestar como Francia, Noruega, Suecia, Dinamarca, Alemania, Austria, etc.

Gráfico 3. Precio de las carreras por países. Precios medios de la universidad pública en grado

El precio de las carreras por países

Precios medios en la universidad pública en grado



Fuente: CCOO con datos de Eurycide.

Por otro lado, las Universidades privadas se han multiplicado, donde ofrecen una enseñanza muy cara (aunque no muy diferente en precio que las Universidades Públicas de Madrid y Barcelona), de una calidad dudosa en muchos casos, pero que tienen una gran cartera de grandes empresas donde hacer las prácticas, por lo que es elegido por personas que se pueden pagar las matrículas. Los centros privados de enseñanza superior han pasado a ser el 43% de los centros totales en los últimos años; de hecho, en Madrid hay 13 centros privados sobre 6 públicos, lo que demuestra la magnitud del negocio, aunque muchos de los centros son pequeños en comparación con los públicos. Wert facilitó la implantación de estos centros, que sólo tenían como requisito ofrecer ocho titulaciones (ya fuesen de grado o de másteres) lo que ha facilitado su multiplicación (aunque las CCAA pueden fijar más condiciones). A principios de los 90 el número de universidades privadas era pequeño, 4 en total, en 1995, con el PP en el poder, ascendió a 7, a partir de ahí no ha parado de crecer de manera vertiginosa favorecida por la LOU aprobada por el PP en 2001 (y luego por Wert), pasando a 22 en 2004, 28 en 2010 (en plena crisis) y 37 en 2019.

Las universidades privadas no han dejado de ganar alumnos/as de másteres en estos años. De los 7.668 que tenían en el curso 2008-09, un 15% del total de los que cursaban un posgrado, han pasado a 73.744 el 2017-18, un 36%. Las públicas también suman más alumnos, pero pierden porcentaje. En 2008-09 matriculaban al 85% de los estudiantes de máster (42.753). Nueve cursos después, el porcentaje ha caído al 64% (131.305).⁹

“La libertad de elección” de los padres y de las madres de la Educación de sus hijos e hijas es el concepto político que usan las asociaciones de las Escuelas privadas y concertadas y la asociación de padres y madres católicos (CONCAPA, “Educación y Familias”, etc.) y los partidos de derechas para justificar las políticas de segregación escolar y fomento de los conciertos. Se basan en el ya citado artículo 27 de la Constitución que reza: 27.3 “Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.” 27.6 “Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.”. Sin embargo, cuando la ministra Celáa afirmó que la Escuela concertada debería asumir a una parte del alumnado desfavorecido, ya sea inmigrante, por clase social o por problemas de aprendizaje, tanto la CONCAPA como las Escuelas Católicas salieron, con el apoyo del PP-CS-VOX, a criticar dicha medida porque vulneraba “la libertad de elección de los padres” a la hora de elegir la Educación de sus hijos e hijas. Dicho de otra manera, vulneraba la libertad dada por el dinero de no

⁹ Datos obtenidos de: https://www.eldiario.es/sociedad/evolucion-universidades-privadas_1_1700359.html#:~:text=Hist%C3%B3ricamente%2C%20Espa%C3%B1a%20tuvo%20cuatro%20universidades,90%2C%20cuando%20comenzaron%20a%20dispararse.

mezclar a sus hijos e hijas con quienes consideran “indeseables” y que prefieren que estén amontonados en los centros públicos.

Si consideramos que una sociedad democrática es aquella que acepta la pluralidad y trata de no generar castas cerradas a nivel social y creemos que en dicha sociedad hay que dar oportunidades a todos y a todas, y especialmente a aquel alumnado que viene con una base de partida mala que lo coloca en una posición desfavorecida, la postura que defienden los portavoces de las escuelas privadas concertadas es inaceptable. Si se nutren de fondos públicos deben aceptar la diversidad de nuestro alumnado también en sus aulas y aceptar que nuestra sociedad es diversa. En caso de que no tendrían la opción de pasar a ser privados. En cualquier caso, la posición que defienden vulnera, a nuestro entender, parte del artículo 27, en los apartados: 27.1 “Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.”, y 27.2 “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.”. ¿Por qué los vulneran? Porque todo el alumnado, sea de la procedencia que sea, tiene derecho a una Educación *de calidad* y a que puedan desarrollar la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades. Si nuestro alumnado más favorecido no convive con aquellos que están en situaciones sociales más complicadas que ellos. ¿Qué tipo de enseñanza democrática y de convivencia y de defensa de las libertades fundamentales van a recibir en espacios homogéneos socialmente? Unas escuelas segregadoras y no mezcladas crean compartimentos estancos a nivel social y rompen los lazos que unen a la sociedad. Además se tiende a crear un sistema dual, basado en unas Escuelas Públicas saturadas de alumnado, con unos recursos escasos, salvo algunos centros de “élite” normalmente Centros bilingües o del centro de las ciudades, y un sistema privada concertado que selecciona de diversas maneras al alumnado, tal y como afirma José Saturnino Martínez, lo que concentra de esta manera al alumnado con más dificultades en el sistema público y genera, a la postre, una “Escuela para los pobres” y una “Escuela para la clase media (concertada) y la clase alta (privada)”. Es cierto que algunos centros concertados se instalan en los barrios desfavorecidos, ya sea porque su ideario religioso o pedagógico apoya luchar por los que menos oportunidades tienen, pero son una minoría. Podríamos decir que estos centros son lo que los peces voladores a la gran mayoría de los peces.

Podemos concluir que las políticas educativas del PP, y otras fuerzas nacionalistas conservadoras o liberales, esconden un proyecto de clase que pretende ir vaciando progresivamente la Educación Pública de alumnado de clase media, o clase alta, desviándola hacia la Concertada y Privada, abriendo interesantes vías de negocio a costa de las arcas públicas, creando, a su vez, una Educación elitista para los favorecidos de la sociedad, y una Educación para pobres denostada y falta de recursos. Al vaciar de

contenido la “igualdad de oportunidades” como principio en la Educación degradamos la Democracia al reforzar que una minoría tenga la mayor parte de las posibilidades de llegar a los puestos más altos del Estado, de la política, y de las empresas, a la vez que excluimos a una parte importante de la población, y condenamos al fracaso a otra parte. Si unimos la tendencia actual de culpabilizar a las víctimas del sistema a la meritocracia, tendremos un panorama muy negro, donde a una parte muy importante de la población se les habrá “retirado la escalera” de la movilidad social, mientras una minoría cada vez más privilegiada copa los puestos más importantes gracias a sus recursos económicos y al capital relacional y cultural que poseen sus progenitores. Es cierto que una pequeña parte de los alumnos más desfavorecidos llegarán también arriba, y de esta manera el sistema quedará legitimado, pero el número será cada vez menor al calor de los recortes en las becas y el endurecimiento para mantenerlas. Siguiendo con el símil de la baraja de cartas, que representa las oportunidades, En esta situación al alumnado privilegiado se les entregarán todas las cartas “marcadas”, mientras el resto jugarán con la peor mano, y a esto le llamarán meritocracia.

Bibliografía

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.

Ariño Villarroya, A., y Sintés Pascual, E. (2016): *Via Universitària: Ser estudiant universitari avui*. Xarxa Vives d'universitats, Via Universitària y Fundació Jaume Bofill. Informe Breus #62. Abril de 2016.

Bauman, Z. (2017). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Editorial Gedisa. Barcelona, 2017.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Editorial Paidós. Barcelona, 1998.

Benito, R., González-Balletbò, I. (2013). ¿Puede el efecto composición reducir las desigualdades educativas? Una mirada sobre los efectos de la segregación escolar en España y los 15 países del modelo de integración uniforme. *RASE* vol. 6, núm. 1: 49-71. 2013.

Bourdieu, P. (1974): *The school as a conservative force*. En J. Eggleston (ed.): *Contemporary research in the sociology of education*, Londres: Methuen, 1-39.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Siglo XXI editores. Buenos Aires, 2011.

Bourdieu, P. (2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores. Buenos Aires, 2015.

Bourdieu y Passeron, J.C. (1970): *La reproduction*. París: Ed Minuit.

Cebolla-Boado, H., Radl, J., Salazar, L. (2014). *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la educación adulta*. Obra Social La Caixa. Colección de Estudios Sociales nº39. Barcelona. 2014

Comisión Europea (2019). "Informe sobre España 2019":
https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/2019-european-semester-country-report-spain_es.pdf

Chiappori, P.A, Salanié, B. y Weiss, Y. (2017). *Partner Choice, Investment in Children, and the Marital College Premium*. *American Economic Review* 107 (8): 2109-2167.

Decancq, K., Peichl, A. y Van Kerm, P. (2013). Unequal by Marriage? Assortativeness and Household earnings inequality: A copula-based decomposition: <http://economics.mit.edu/files/8479>

Díaz, J. (2012). Neoliberalismo y educación. M Friedman y la Educación actual. Revista Atlántida, 4; noviembre 2012, pp. 191-212.

Hanushek, E. (1986). The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools. Journal of Economic Literature. 24. 1141-77.

Juste de Ancos, R. (2017). IBEX 35: Una historia herética del poder en España. Capitán Swing. Madrid.

Marshall, T. H., y Bottomore, T. (1998). Ciudadanía y clase social. Ciencias Sociales. Alianza Editorial. Madrid.

Martínez Celorrio y Marín Saldo, A. (2010). Educació i mobilitat social a Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2010.

Martínez-Celorrio, X., Marín Saldo, A. (2012): Informe España 2012, una interpretación de su realidad social. Fundación Encuentro, 2012.

Martínez-Celorrio, X. (2019). Desigualdad, segregación escolar y socialdemocracia. En el Informe social: Desigualtats davant d'un futur incert. Páginas 43-61. Fundació Rafael Campalans. Barcelona.

Martínez García, J. S. (2003). Capital y clase social. Versión ampliada del capítulo del libro pp 87-112: *Cultura, reflexividad y desigualdad. La sociología de Pierre Bourdieu*. Editado por Javier Noya. Madrid: La Catarata 2003.

Milanovic, B. (2020). Capitalismo, nada más. El futuro del sistema que domina el mundo. Editorial Taurus. Móstoles.

OCDE 2011: <http://www.oecd.org/social/inequality.htm>

ONU (2020). Objetivos del desarrollo Sostenible: Una Educación de calidad. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

ONU (2020). Declaración del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre la extrema pobreza y los derechos humanos, Philip Alston, sobre la conclusión de su visita oficial a España, 27 de enero – 7 de febrero de 2020:

<https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=25524&LangID=S>

- Parsons, T. (1976): «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», en Sociología de la educación: textos fundamentales. Madrid: Narcea.
- Piketty, T. (2015). El capital en el siglo XXI. Fondo de Cultura Económica, SL. Madrid. 2015.
- Piketty, T. (2019). Capital e ideología. Ediciones Deusto, Barcelona, 2019.
- Rawls, J. (1971). A Theory of Justice. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Recio, A. (2020). Las élites capitalistas españolas entre dos crisis. PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global N° 151 2020, pp. 23-33
- Sandel, M.J. (2020). La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común? Editorial Debate. Diciembre de 2020.
- Save the Children (2019). “Country Page of Save the Children Spain”. Septiembre de 2019.
- Sicilia, G., Simancas, R. (2018). Equidad educativa en España: Comparación regional a partir de PISA 2015. Fundación Ramón Areces. Madrid. 2018.
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H, Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2019, 8(2), 17-32.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- UN. (1989). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de:
<https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- UN. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/497f08549.html>
- UNESCO. (2010). EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados. París: UNESCO.
- UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. París: UNESCO.
- Villena, A. (2018). Las redes de poder en España: Élite e intereses contra la democracia. Roca Editorial. Barcelona.

CAPÍTULO 1. El modelo educativo neoconservador tiene su paradigma en la Comunidad de Madrid

El Modelo Madrid. Medidas de cuasi-mercado para segregar

La Comunidad de Madrid es el laboratorio de las políticas neoliberales y neoconservadoras del PP, que son similares a las de otras derechas autonómicas (antigua CIU, CC, etc.) pero con diferentes grados de intensidad. No sólo ha sido el laboratorio de las privatizaciones y externalizaciones en varios ámbitos, sino que se ha convertido en el oasis fiscal que beneficia a las clases alta y medio-alta. El clasismo impera en gran parte de la legislación del PP en la Comunidad, un ejemplo de ello en Educación es la fuerte apuesta que realiza el PP por la concertada-privada y la privada, como luego veremos. Madrid, aprovechando su capitalidad, se ha convertido en la aspiradora de los talentos y recursos de una parte de nuestro país, especialmente las víctimas han sido las dos Castillas, Asturias, Extremadura, por consiguiente, una parte de la llamada “España vaciada”, a excepción de Extremadura. La Comunidad de Madrid ha aprovechado su centralidad en nuestro país para realizar dumping fiscal, a la vez que realizaba generosos recortes de impuestos que han beneficiado, sobre todo, a las clases antes mencionadas.

En el caso de la Educación, el gobierno de la Comunidad ha realizado una fuerte apuesta por “la libertad de elección” de los padres y madres respecto al modelo educativo. Para ello han fomentado varias medidas: 1. La instauración de medidas de cuasi-mercado para elegir centro, que sólo beneficia a aquellas clases que se pueden permitir mover al alumno/a de barrio. 2. El fomento de rankings entre los niveles académicos del alumnado a través de los resultados de las pruebas LEA (2º Primaria), CID (6º de Primaria), las realizadas en 3ºESO, los exámenes de inglés, en el caso de ser un centro bilingüe, y las notas de Selectividad de cada centro. El objetivo es que los padres y las madres pueden consultar dichos resultados para elegir un “buen” centro y poner a éstos a competir por el mejor alumnado¹⁰.

Como es natural, la competición está trucada, mientras los centros privados y concertados escogen a su alumnado (salvo honrosas excepciones), el alumnado desaventajado se concentra en los centros públicos que han sido víctimas de una década de recortes. En Madrid estudia el 54,2% del alumnado matriculado en la Comunidad en la Pública, mientras que la Concertada y la Privada matriculan al 45,8% del alumnado. Es llamativo al compararlo con Andalucía, donde la Pública matricula al 72,3% o en Extremadura, donde matricula al 80,1%. Sin embargo, si nos fijamos en la

¹⁰ Ranking de la Comunidad de Madrid:
https://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm

tabla anterior, la Pública acoge a casi tres veces más extranjeros que la Privada y la Concertada (72,56% frente a 27,43%).

Tabla 4. Número de alumnado extranjero por titularidad de centro y tipo de estudios

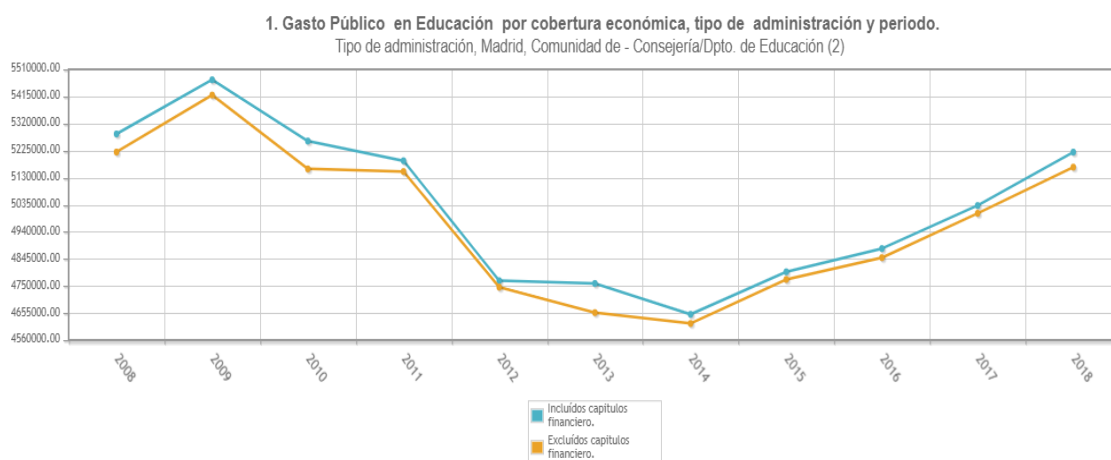
| Alumando por centro según titularidad | Total | E. Infantil (2) | E. Primaria | E. Especial | ESO | Bachillerato (1) | FP Básica | FP de Grado Medio (1) | FP de Grado Superior (1) | Otros programas formativos (2) |
|---------------------------------------|---------|-----------------|-------------|-------------|--------|------------------|-----------|-----------------------|--------------------------|--------------------------------|
| Todos los centros | 159.985 | 32.526 | 60.375 | 866 | 31.616 | 9.072 | 2.100 | 4.500 | 5.145 | 6.785 |
| Centros Públicos | 111.014 | 23.695 | 44.695 | 718 | 21.044 | 6.724 | 1.550 | 2.930 | 3.171 | 6.487 |
| Centros Privados | 41.971 | 8.831 | 15.680 | 148 | 10.572 | 2.348 | 550 | 1.570 | 1.974 | 298 |

Datos obtenidos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Curso 2019-20.

- (1) Incluye al alumnado de los cursos a distancia de la FP y el Bachillerato y los cursos de adultos
- (2) Incluye otros programas formativos, enseñanza en idiomas, enseñanzas deportivas y enseñanzas artísticas.

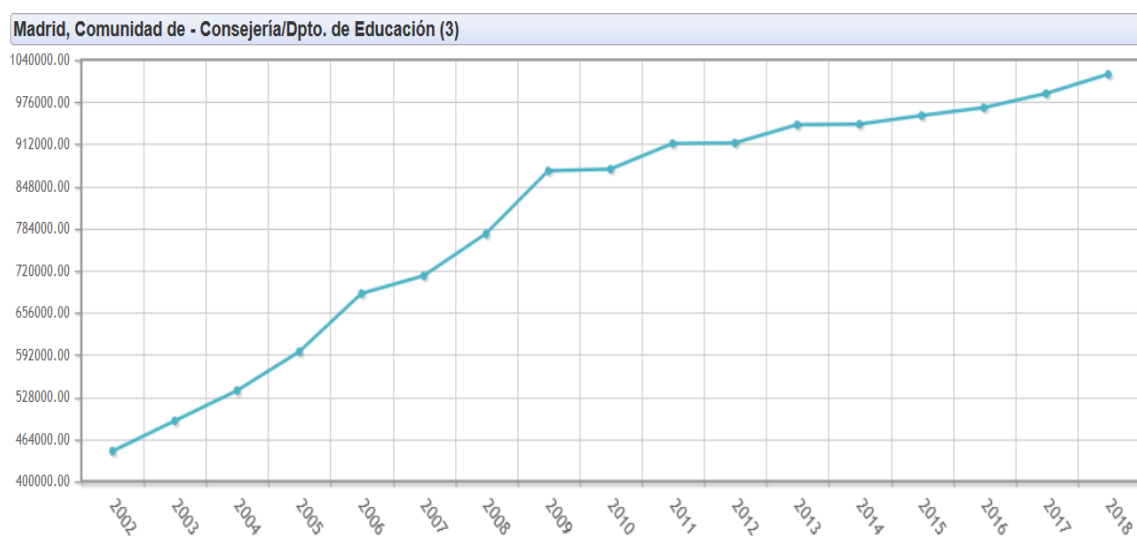
La inversión en educación tampoco se ha recuperado desde 2008, pero si la inversión en la Concertada, donde, en la actualidad, perciben 1.018.928,5 euros de financiación. Si en 2008 suponía el 14,9% (776,5 millones) del total de la partida educativa, una década después ha escalado hasta el 19,7% (1.018 millones), según datos del Ministerio de Educación.

Gráfico 4. Gasto público en Educación por cobertura económica, tipo de administración y período



Datos extraídos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2008-18).

Gráfico 5. Financiación de los conciertos de la CAM



Datos extraídos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2002-18).

Como podemos comprobar en la tabla anterior, la financiación en Conciertos en la Comunidad de Madrid no ha dejado de subir desde 2002, incluso durante la mayor parte de los años de la crisis de 2008, lo que demuestra una clara apuesta por parte del Ejecutivo popular por este tipo de Educación y el poco interés por sostener el sistema Público, provocando la creación de un sistema dual en la Educación madrileña: una enseñanza para los menos favorecidos y parte de la clase media (Educación Pública, con algunas excepciones de “centros de élite”) y una enseñanza para los favorecidos de la sociedad y la otra parte de la clase media.

Por otro lado, en 2018, Madrid todavía no había vuelto a los niveles de gasto público en educación previos a la crisis: 5.219 millones frente a los 5.283 de 2008. Es la región que menos invierte, pero está a la cabeza la financiación que dedica a la concertada respecto al presupuesto. Los colegios con concierto tienen un peso inusual en la financiación global: se llevan un 19,7% de la inversión anual, cinco puntos por encima de la media en España.

La extensión descontrolada del bilingüismo en la Comunidad de Madrid también ha ayudado a este proceso. En 2017 había 515 centros públicos funcionando con este modelo: 365 colegios y 150 institutos. Los centros bilingües han presionado sobre los centros no bilingües cercanos al poder dar un “valor añadido” al alumnado que cursaba estudios en los mismos frente al alumnado de centros monolingües que podía provocar que, o éstos últimos trataba de competir convirtiéndose en bilingües bajando la calidad de la enseñanza, o se veían en la tesitura del perder alumnado, normalmente el alumnado de clase media que sus progenitores querían que sus hijos e hijas tuviesen esa ventaja comparativa demandada como requisito para poder acceder a muchos puestos de trabajo.

Las consecuencias de las medidas de cuasi-mercado en el acceso al sistema de enseñanza, junto a la segregación residencial, han producido un desembarco de una parte no menor del alumnado hacia la enseñanza concertada-privada, a costa de la Pública, y Privada, provocando un alto nivel de segregación escolar por clase social. Sería una mutación del “white flight” de los EE. UU. en una especie de “middle class flight” hacia los centros de titularidad privada. La Comunidad de Madrid es la Comunidad Autónoma más segregada de España, y si fuese un país europeo sería la segunda en segregación escolar por clase social, sólo adelantada por Hungría, calculado a través del índice Gorard y calculado con los datos de PISA2015 (Murillo, F.J., y Martínez-Garrido, C., 2017). En las reformas con las que se implantó la zona única se produjeron cambios que aumentaron la segregación escolar, como afirma Lucas Gortázar, Mayor y Moltanbán (2020): “se pasó de un sistema basado en ingresos a otro que se baremaba sobre una situación administrativa de recepción de ayudas y eso dejó a mucha gente fuera”. Esto produjo la caída de un 15% del alumnado que podía verse beneficiado por dichos incentivos. Aguirre y Garrido aumentaron los puntos por tener y/o haber tenido familiares en el centro, dando ventaja a los alumnos y alumnas que habían tenido familiares en dicho centro. La suma de estas dos medidas disparó la segregación hasta un 13% (Gortázar, Mayor y Moltanbán. 2020) y tuvo, también como consecuencia, la concentración de alumnado inmigrante (13%), y también tuvo un efecto de agrupación de menores con padres y madres de nivel educativo bajo (un 3% más).

Otras medidas clasistas del gobierno del PP en Madrid son: 1. Desgravar IRPF por comprar uniformes de alumnos y de alumnas de la Privada y la Privada Concertada, ahorrando dinero a los más pudientes. 2. Equiparación salarial mediante complementos a los docentes de la Concertada respecto a los docentes de la Pública. 3. Los cheques escolares para alumnado con menos recursos para que puedan estudiar Bachillerato en la Privada y en la Concertada, 9 millones de presupuesto en 2020, el doble que en 2019, supuestamente era para el alumnado de la concertada-privada que quisiera seguir cursando Bachillerato en su mismo centro pero que no podía permitírselo, de esa manera no se juntaba con el alumnado de la Pública, pero una parte ha acabado sufragando estudios en la Privada, unos 176.787 euros repartidos entre 67 alumnos/as y 15 centros privados, a costa del erario público a la vez que se recorta en Educación Pública. El alumnado de la Pública no tiene derecho a acceder a dichas ayudas. La idea es llegar a los 9 millones de euros en este programa, ya que se va a incluir en el mismo 2º de Bachillerato, pretenden llegar a 1500 alumnos/as repartidos en 165 centros. 4. El Gobierno de Díaz Ayuso recortó 25 millones de euros a las becas que sufragan, mayoritariamente, parte de los estudios de los que más lo necesitan. 5. Supresión de numerosas aulas en la Pública, en Bachillerato se han perdido 106 unidades públicas. 5. El acuerdo PP-CS, en su punto 21, reza que: "Impulsaremos la extensión progresiva del

Cheque de Educación Infantil, de 0 a 3 años, y el inicio del concierto educativo en Bachillerato de manera progresiva en los centros ya concertados".

CCOO ha denunciado estos hechos aportando los siguientes datos: "La crisis ha sido la excusa para llevar a cabo una política privatizadora: no hay recursos para las inversiones en la red pública, que descienden en un 58,1% a pesar del crecimiento de su alumnado; y sí lo hay para los conciertos y el cheque escolar que suben en un 28%, superando los 1.100 millones de euros en 2018. "

La Comunidad de Madrid también cedió terrenos para la construcción, ampliación de 45 centros educativos concertados de manera ilegal. Luego, el Ministerio de Educación dirigido por Wert al aprobar la LOMCE legalizó la práctica en 2013. La Concertada ha sido la gran apuesta de Esperanza Aguirre¹¹, y sus sucesores, en el Gobierno de Madrid. Su número dos, Francisco Granados, llegó a cobrar "mordidas" de 900.000 euros y 1,2 millones a cambio de ceder suelo público para realizar colegios concertados en varios municipios de la región. En esa época hasta 2011, que Granados fue imputado por corrupción por la Operación Púnica, se construyeron 90 centros concertados en toda la Comunidad. De hecho, la norma permitía ceder suelo público para construir centros concertados a empresas que aún no existían. La actual Ministra de Educación ha reiterado que este polémico artículo 116 va a ser eliminado manteniendo la redacción original de la LOE que prohíbe estas prácticas.

En general, esta práctica ha beneficiado principalmente a centros dependientes de la Iglesia, con la que el PP pretende que recupere parte de la influencia social que ha perdido en décadas de secularización. Hay que recordar que también existen centros concertados y privados de tipo lingüístico, Colegio de Alemán, el Liceo francés, Trinity Colleague, etc.; o como Colegio Europa; o los adscritos alguna corriente pedagógica como la Montessori; o, las menos, algunas cooperativas de docentes, pero son una minoría en comparación con los dependientes de la Iglesia.

Recordemos que la Comunidad de Madrid escolariza al 14,8% del alumnado total en España, un número nada despreciable, que viven en el sistema más segregado de nuestro país.

En la Comunidad de Madrid el alumnado más pobre tiene a igual rendimiento 5 veces más probabilidad de repetir curso en Madrid que los de más recursos. La CAM es la Comunidad menos equitativa de toda España, al observar los datos ofrecidos en matemáticas por PISA 2018, donde, además, es la segunda comunidad autónoma donde más impacta el nivel socioeconómico sobre el rendimiento en matemáticas, empeorando

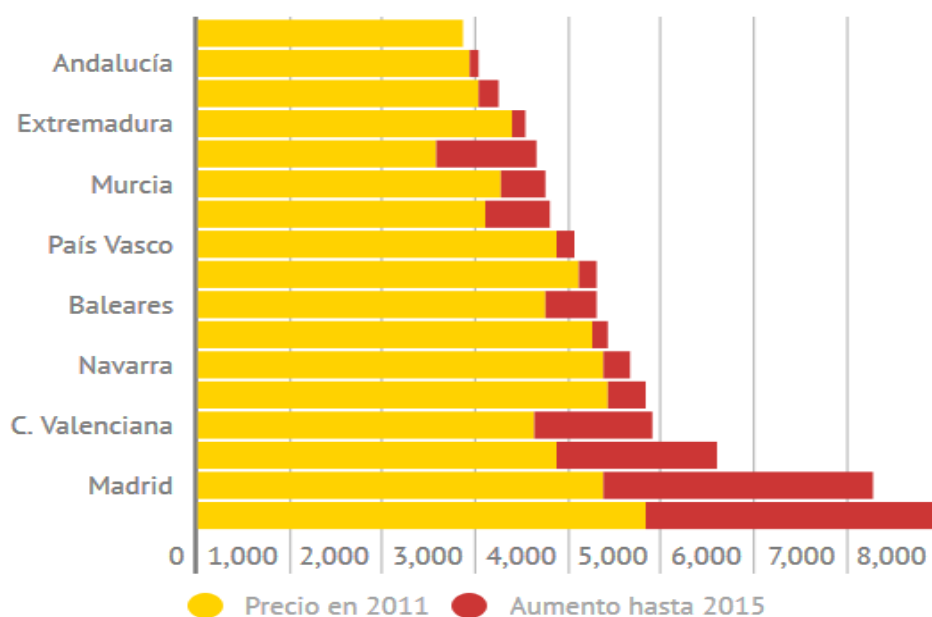
¹¹ Como dato curioso. Aguirre aprobó la construcción de un CEIP en Barajas, inaugurado en 2015, que se llama "Margaret Thatcher", madre política del ataque neoconservador al Estado del Bienestar en Gran Bretaña. Ironías de la política ultraliberal de la CAM de manos del PP.

desde 2015. La Comunidad de Madrid es la comunidad de España con mayor segregación escolar por nivel socioeconómico, que sigue aumentando con respecto a los datos de 2015, lo que es un “éxito” de las políticas neoliberales y clasistas del gobierno del PP, y sus aliados parlamentarios (CS y VOX).

Universidad, matrículas (Grados y Másteres)

En el caso de la Universidad, la CAM apostó desde el “tasazo” de 2012-13 promovido por el Ministerio Wert, con subidas del 15% al 67% en los precios de las matrículas. El Gobierno decidió, junto a Cataluña, subir el máximo, un 67%, y acercar los precios al de las Universidades Privadas, de manera que muchos alumnos/as dudasen si entrar en una Universidad Pública degradada y masificada, o en una Privada con menor número de alumnos/as, mejores contactos con las Grandes Empresas. Los másteres no habilitantes también subieron hasta un 46% (2015).

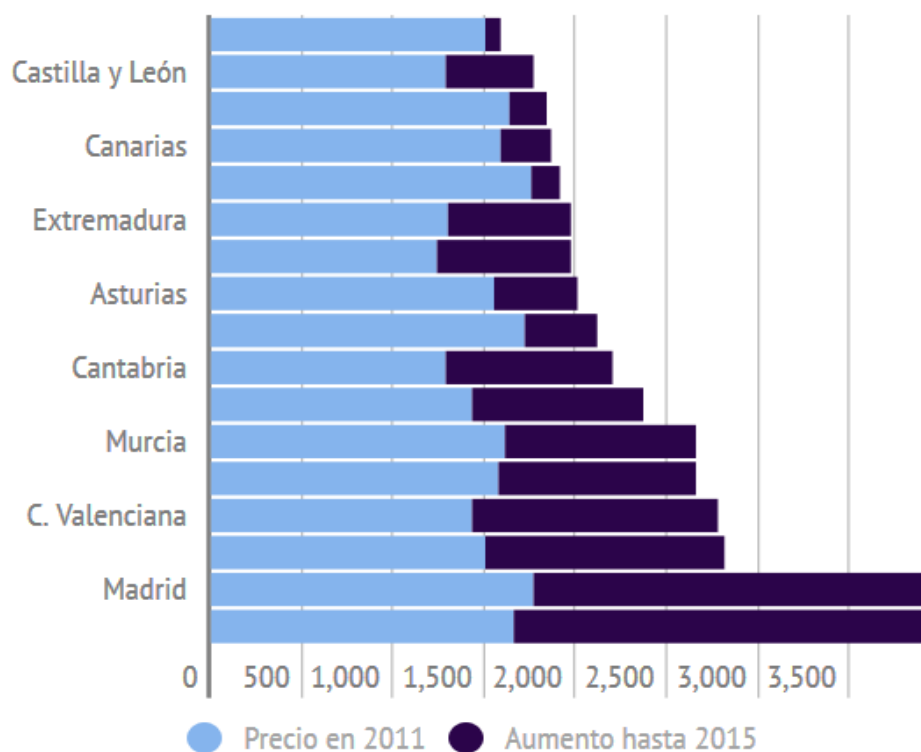
Gráfico 6. El precio de un grado en España antes y después del “tasazo”



Datos extraídos de este artículo que han sido obtenidos del MECD:
<https://ctxt.es/es/20150423/politica/903/Tasazo-universitario-recortes-crisis-Universidad.htm>

Los costes del Grado y de los Másteres en Madrid, junto a Cataluña, eran de los más caros de España durante el período de gobierno del PP, hasta la llegada de Manuel Castells al Ministerio de Universidades, llegando a triplicar los precios de las Comunidades más baratas.

Gráfico 7. El precio de un máster en España, antes y después del "tasazo"



Datos extraídos de este artículo que han sido obtenidos del MECD:

<https://ctxt.es/es/20150423/politica/903/Tasazo-universitario-recortes-crisis-Universidad.htm>¹²

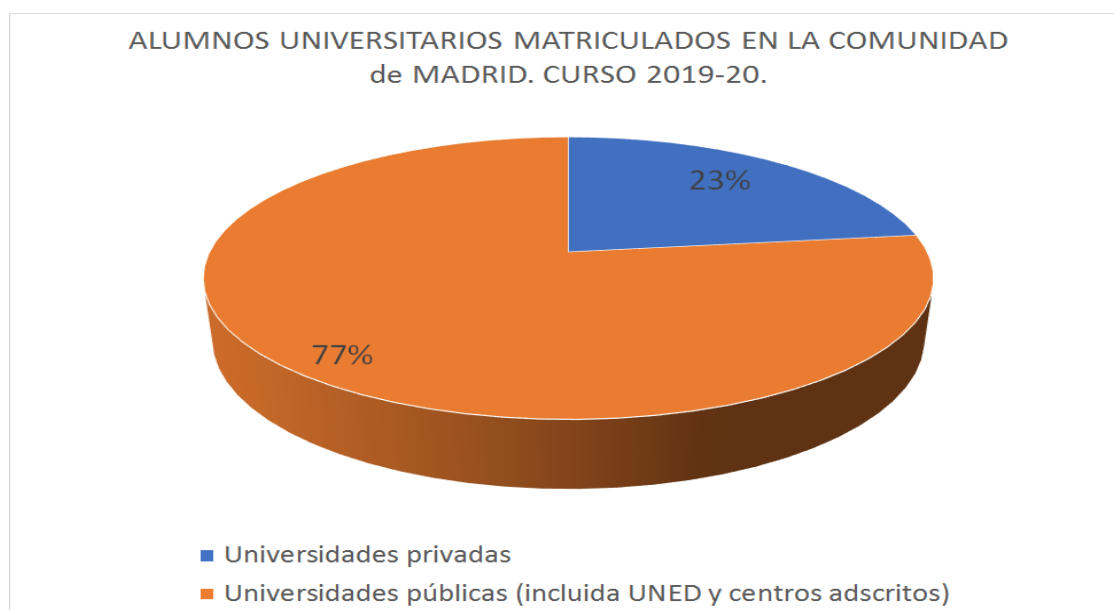
Tras las reducciones de tasas promovidas en el gobierno del PSOE y UP, que se aplicará a partir del próximo curso, donde se ha instado a los gobiernos autonómicos a reducir las tasas, se ha derogado las horquillas impuestas por el PP, donde se busca reducir la brecha existente de precios en España a la baja. La Comunidad de Madrid y la de Cataluña son las que más van a bajar por el acuerdo del Ministerio.

Según los datos de la Comunidad de Madrid, las Universidades Privadas crecieron en 4, hasta las 9 actuales (más centros extranjeros autorizados), durante la crisis económica. En gran parte por la reducción de requisitos para poder establecer una Universidad Privada realizada por el Ministerio Wert.

¹² Para obtener los datos desagregados por CCAA ver:

<https://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2017/01/Por-que-precios-tan-distintos.pdf>

Gráfico 8. Alumnos universitarios matriculados en la Comunidad de Madrid. Curso 2019-2020



Fuente: Gráfica de elaboración propia realizada con los datos obtenidos en: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/sistema-universitario-madrileno>

Conclusión

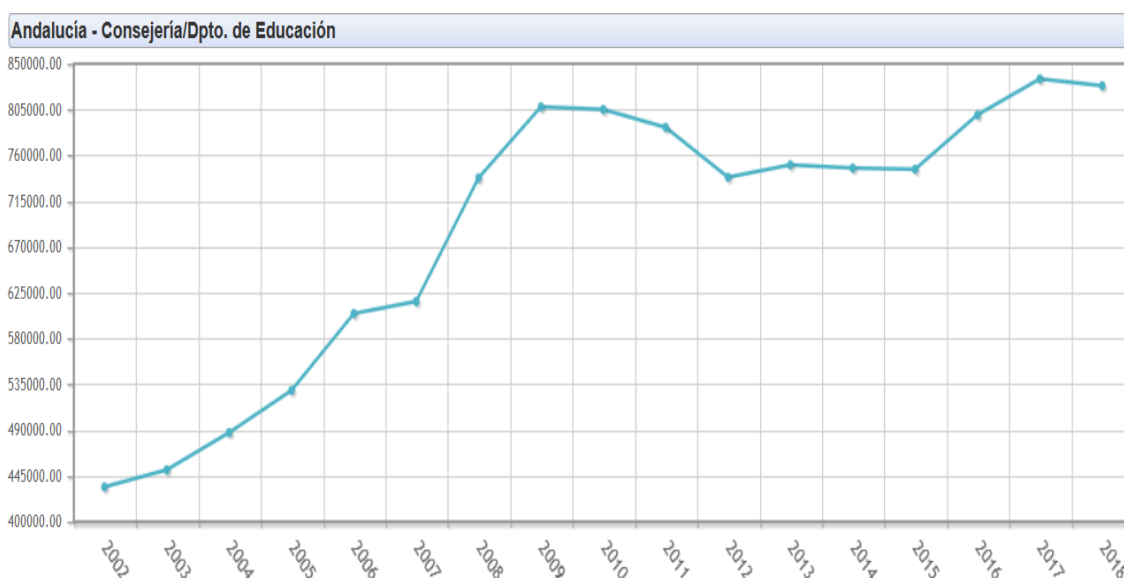
El modelo del PP en Educación, donde Madrid es su laboratorio de pruebas, es un modelo clasista, elitista, con cierto racismo de baja intensidad, que busca estratificar la sociedad lo máximo posible y cumplir “el efecto Mateo”: *“Porque al que tiene se le dará y tendrá en abundancia; pero al que no tiene, incluso lo que tiene se le quitará”*. El modelo impulsado por el PP tiene cuatro pilares: El bilingüismo, la apuesta por la escuela concertada (sostenida con fondos públicos), la libertad de elección y la “excelencia”. Como hemos visto supone el desvío de fondos del sistema público hacia los conciertos, medidas de cuasi-mercado a la hora de escolarizar a el alumnado, que junto la segregación residencial y el bilingüismo favorecen la segregación escolar por origen social y nacional, el fomento de la Escuela privada concertada religiosa, aunque no sólo, para que esta recupere influencia en una sociedad cada día más secularizada, el apoyo a abrir la Educación al mercado, abriendo interesantes cuotas de negocio bien regados por fondos públicos y aderezados con condimentos de la corrupción del PP a las empresas privadas educativas, reducción de becas a quienes más lo necesitan, etc.

Este modelo no sólo ha sido aplicado por el PP en Madrid, CIU o CC han aplicado modelos similares en Cataluña y en Canarias. No es casualidad que las tres Comunidades Autónomas más segregadas socialmente sean Madrid, Cataluña y Canarias. Es cierto que tras las recomendaciones del Sindic de Greuges y el acuerdo en 2019 se ha reducido levemente la segregación en Cataluña y existe un debate sobre las causas y consecuencias de este fenómeno en la Comunidad.

Otras Comunidades gobernadas por el PP también están siguiendo el camino de Madrid, como la Región de Murcia o la Junta de Andalucía, recién conquistada por el PP con un pacto con CS y VOX. En el caso de Andalucía, el fomento de la Escuela privada concertada comenzó en la época de Manuel Chaves (PSOE, 2007-2009), se redujo en los años de cogobierno del PSOE e IU y se vuelve a acelerar en la época de Susana Díez (PSOE) como presidenta de la Comunidad, que había realizado un acuerdo con CS para dar estabilidad a la legislatura, siendo uno de los pagos por el apoyo el aumento de la partida a la privada concertada. Con el pacto entre el PP y CS en 2019 aumenta, de nuevo, la financiación a la concertada-privada.

Andalucía pierde estudiantes en la Pública en favor de la Privada desde hace 6 años. Este año (2020) la Junta ha cerrado 411 unidades en la Pública y sólo 33 en la Privada Concertada. La Junta ha derivado a alumnado de la Escuela Pública a la Concertada religiosa por falta de plazas en la Pública: casos en Puerto de Santa María, Vejer, Sevilla, Cádiz, etc. Recordemos que la Junta no ha querido reducir los ratios, y en muchas aulas de Secundaria hay más de 30 alumnos, convirtiendo la excepcionalidad de la ley en la norma.

Gráfico 9. Financiación Pública a los conciertos educativos en la Junta de Andalucía



Gráfica sobre la financiación Pública a los Conciertos en Educación. Fuente: MECD.

Javier Imbroda (CS), Consejero de Educación de la Junta de Andalucía viene de la empresa privada de educación. Dicho de otra manera, es el lobo cuidando a las ovejas. Su objetivo es similar al de la Comunidad de Madrid; abrir negocio a las empresas privadas de Educación y fomentar una sociedad más dividida y segregada socialmente, con el objetivo de beneficiar a las capas superiores y medias-superiores de la sociedad. La Junta ha aprobado un Decreto de Admisión del alumnado, que se aplicará para el

curso 2021-22, que intenta seguir los pasos de Madrid, aunque se queda lejos todavía, justificando “la libertad de elección de los padres” como la filosofía que mueve el proyecto. Una de las novedades, además de cambios en los baremos de escolarización, es que todas las familias podrán optar a una plaza en un colegio concertado, siempre y cuando el municipio en el que residen cuente con un centro de este tipo, asimismo las zonas de escolarización han sido modificadas para que exista dentro de las mismas, como mínimo, un centro público y un centro privado concertado, siempre y cuando en la localidad haya. Este proyecto tiene el rechazo de la Comunidad Educativa y de todos los sindicatos, ya que beneficia a la privada concertada claramente y es un mecanismo que va a potenciar la segregación escolar.

No contento con esto, Javier Imbroda ultima un decreto para regularizar el pago de cuotas que se suponen que son “voluntarias” en la Concertada por las actividades extraescolares, y otros servicios, que en realidad son obligatorias y suponen un freno al alumnado con menor nivel socioeconómico. El mismo decreto vulnera el punto 4 del Decreto de Admisión del alumnado, aprobado para este curso, así como el artículo 51 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, siendo una especie de copago y regularizando una situación alegal, que en general era ilegal al ser en realidad cuotas obligatorias.

Por consiguiente, el PP entiende por excelencia, con las políticas públicas que aplican, “retirar la escalera” a aquel alumnado con dificultades y aquellos considerados descartables por las fuerzas del mercado y por el origen social. El PP ha aprovechado la crisis de 2008, aunque ya venía desde antes horadando el camino, para acelerar el proceso de aplicación de su modelo en Madrid, en pleno proceso de recortes a la Educación Pública, y ha extendido el modelo a otras Comunidades Autónomas que gobierna. Como comentamos, la antigua CIU (PDCAT, JxCAT, etc.) y CC realizan una política similar, clasista, segregadora y elitista. Con lo que podemos afirmar con rotundidad que la derecha española sabe qué modelo de sociedad quiere instaurar y qué modelo educativo quiere para poder alcanzar el anterior objetivo. ¿La izquierda tiene claro el modelo de sociedad y de paradigma educativo para lograr esa sociedad más justa?

Bibliografía

Decreto de admisión del alumnado (2020)- Junta de Andalucía:

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/34/1>

Gortázar, L., Mayor, D., Montalbán, J. (2020). School Choice Priorities and School Segregation: Evidence from Madrid. Working Paper Series 1/2020, Stockholm University, Swedish Institute for Social Research, revised 20 May 2020.

Murillo, F.J., y Martínez-Garrido, C. (2017): “Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea.” RASE, 11, núm. 1, pp 37-58.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>

Pacto contra la Segregación Escolar- Síndic de Greuges (2019):

<http://www.sindic.cat/es/page.asp?id=487>

OSU (2017). ¿Por qué precios tan distintos? Precios y tasas en las Universidades Públicas españolas, curso 2016-17-. Diciembre de 2017.

CAPÍTULO 2. Clase social, abandono escolar y estructura económica

La Escuela como institución está en crisis. Es un mantra repetido en más de una ocasión por pedagogos/as, políticos/as, medios de comunicación, empresas interesadas en el negocio educativo, docentes, investigadores del ámbito educativo, etc. Ha habido numerosas aproximaciones a esta crisis de *función social*, que está relacionada con la posibilidad de redistribuir los papeles de la sociedad o, en caso contrario, reproducir las desigualdades, por una parte, y las posibilidades de acceder al mercado laboral cada día más competitivo. Uno de los fenómenos que más preocupan a la UE, educadores, instituciones, etc., es el abandono escolar temprano. Los países integrantes de la UE tenían que haber logrado reducir dicha tasa a menos del 10%¹³, en el caso español tenía que reducirlo al 15%, tasa que no hemos alcanzado, ya que seguimos por encima tanto en hombres (21,4% en 2019) como en mujeres (13% en 2019), siendo la media de la UE 11,9%, en los hombres, y un 8,6% las mujeres. Pese a todo, tal y como afirma CCOO (2019) “el sistema educativo y de formación español ha reducido el ATEF (Abandono Temprano en la Educación y la Formación) de manera más intensa que la media de la UE y, además, lo ha hecho partiendo de una situación más desfavorable”.

Por consiguiente, un porcentaje no desdeñable de nuestro alumnado no se amolada al sistema educativo y abandona los estudios sin lograr el título de la ESO, que, por otra parte, tiene un valor escaso en el mercado de trabajo, pero que habilita para otros estudios que sí tienen un valor mayor en el mercado. Durante los años previos a la crisis se produjeron muchas deserciones escolares por el proceso *pull-push* (atracción-expulsión), que son una combinación de la recuperación económica e infrafinanciación educativa estructural (falta de becas, apoyos y plazas de segunda oportunidad), generando más abandono temprano entre los perfiles socioeconómicos bajos y modestos (afectando, en especial, al alumnado con trayectorias más débiles y necesitados de refuerzos y apoyos educativos). Pero, cuando estalló la burbuja inmobiliaria, y empezó a escalar el paro a toda velocidad, se ha ido produciendo una reducción continua del abandono escolar temprano.

El abandono escolar se sitúa en España en el 17,3% en 2019. Es el nivel más bajo desde que se tienen datos registrados (2008). Según los datos elaborados por el Ministerio de Educación y de Formación Profesional a partir de las variables educativas de la EPA, que afirma que el incremento que se ha producido de la población que ha terminado la segunda etapa de la Educación Secundaria en España ha sido de un 14,3% en los últimos 11 años. El porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la segunda etapa de Educación Secundaria (FP de Grado Medio, Básica o Bachillerato) y no

¹³ “Reducir el abandono escolar es una de las prioridades de la Comisión Europea”: https://ec.europa.eu/education/policies/school/early-school-leaving_es

sigue ningún tipo de formación se reduce en cerca de 14 puntos porcentuales en la última década, 0,66 puntos menos respecto a 2018.

Tabla 5. Abandono escolar temprano años 2009-19

| CCAA | 2019 | 2018 | 2017 | 2016 | 2015 | 2014 | 2013 | 2012 | 2011 | 2010 | 2009 |
|--------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Total | 17,3 | 17,9 | 18,3 | 19,0 | 20,0 | 21,9 | 23,6 | 24,7 | 26,3 | 28,2 | 30,9 |

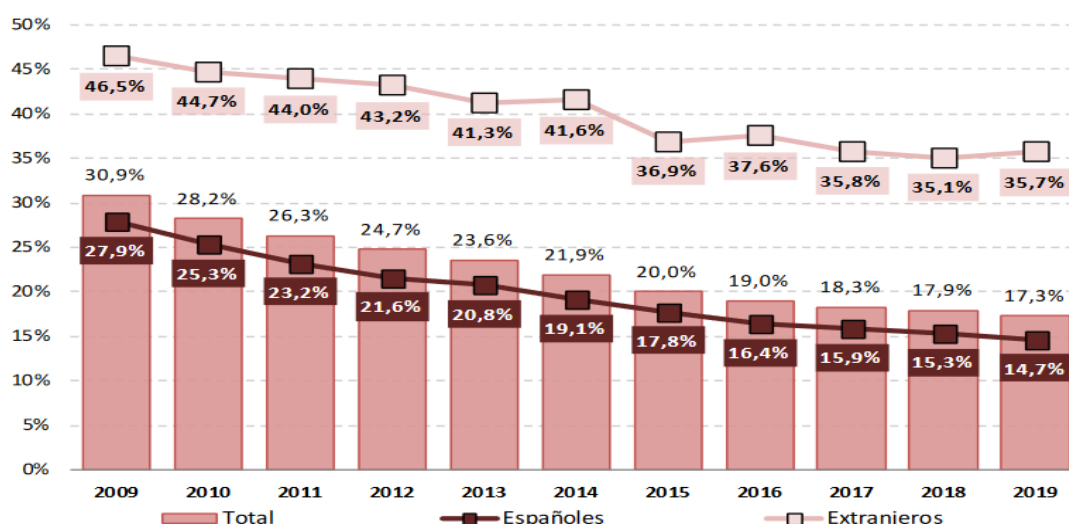
Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos en el INE.

Por sexo, los datos reflejan que el 13% de las mujeres, de 18 a 24 años, han abandonado el sistema educativo de manera prematura en 2019, frente al 21,4% de los hombres. Estos resultados indican un descenso del abandono escolar en un 1% en el caso de las mujeres y del 0,3% en el de los hombres con respecto al año anterior.

Asimismo, el análisis muestra que el 44,7% de la población entre 30 y 34 años ha alcanzado el nivel de Educación Superior (FP de Grado Superior o estudios universitarios), lo que supone el valor máximo de la serie histórica y continúa así por encima del punto de referencia europeo del 40% para el año 2020. Por sexos, del total de la población de mujeres en este grupo de edad, el 50,8% ha alcanzado este nivel educativo, frente al 38,5% de los hombres.

Sin embargo, la población extranjera que reside en nuestro país abandona el doble prematuramente los estudios que la población oriunda (37,5% frente a un 14,7%).

Gráfico 10. Evolución del abandono educativo temprano por nacionalidad



Fuente: Gráfica obtenida de la Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa realizada por el MECD que ha obtenido del INE: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:59f6b4f0-b2a9-4781-b298-96fb27eea0c8/notaresu.pdf>

En cuanto al indicador de formación permanente, los resultados señalan que el 10,6% de la población entre 25 y 64 años ha seguido algún tipo de formación en el último mes. Esta cifra supone 0,2 puntos más que la registrada el año anterior. Las mujeres también lideran este índice, situándose en el 11,7%, algo más de dos puntos superior al dato de los hombres¹⁴.

El abandono escolar está relacionado con el fracaso escolar, que es producido por causas múltiples: sociales, de problemas de desarrollo y aprendizaje, económicas, culturales, idiomáticas, etc. Llama la atención que los datos vienen a confirmar que desde el año 2008 se ha ido reduciendo el abandono escolar, desde el pinchazo de la burbuja inmobiliaria, donde muchos alumnos/as desertaron escolarmente para trabajar en la construcción y el sector servicios, hasta la finalización de la crisis. Los centros escolares, ante una situación de aumento vertiginoso del desempleo, que afectó en buena medida a los trabajadores con menor formación, provocó que muchos volviesen a estudiar y que un sector del alumnado que hubiese sido proclive a dejar sus estudios se mantuviera en las aulas.

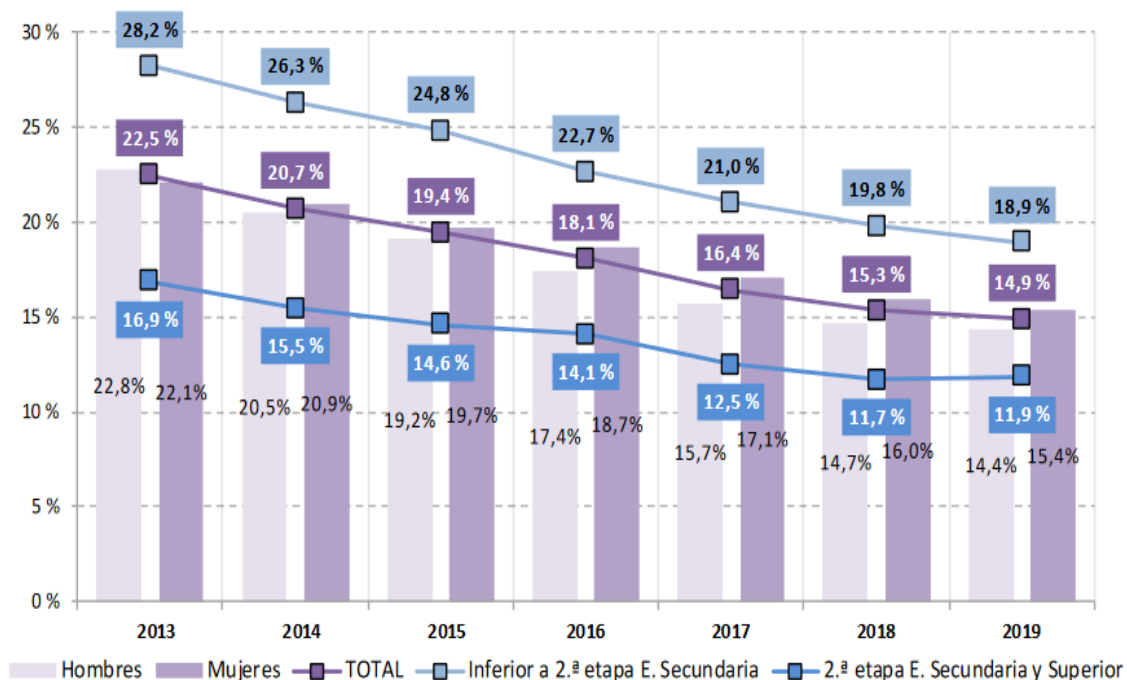
Siguiendo a las investigaciones presentadas en el informe FOESSA (2019), por cada 10 puntos de aumento en la tasa de paro, la tasa neta de escolarización aumenta un 3,38% y por cada 10 puntos en que disminuye la inversión, la tasa desciende un 6,32%. El efecto negativo de los recortes ha quedado ocultado por el aumento del paro (FOESSA, 2019). A lo largo del ciclo económico, en general, se reduce el fracaso escolar administrativo para todos los niveles educativos de la madre, con ciertas excepciones que pueden entrar en los márgenes de error. El descenso ha sido más rápido para el alumnado de bajo capital cultural, por lo que en términos absolutos se observa una tendencia a la reducción de la desigualdad de oportunidades, tanto en chicos como en chicas. Posiblemente, al ser mayor la destrucción de empleo en los sectores de mano de obra poco cualificada, el coste de oportunidad ha sido mayor para este grupo. Un estudio más detallado apunta a que una vez que consideramos los cambios en el mercado de trabajo, el efecto del nivel educativo de la familia no varió durante la crisis (Martínez García y Molina, 2019). En cuanto al acceso a la universidad los resultados muestran una gran estabilidad.

También se mantiene un porcentaje nada desdeñable de jóvenes que ni trabajan ni estudian, aunque el porcentaje ha ido descendiendo desde 2013 a 2019. Mal endémico de nuestra sociedad, en la que se mezcla la desmotivación, el desempleo estructural, la

¹⁴ “La tasa de abandono escolar en España alcanza su nivel más bajo desde que se tienen datos”. Enero de 2020: https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2020/280120-tasa_escolar.aspx

precariedad, la anomía, en algunos casos la exclusión social, la pobreza material en otros, los empleos en la economía sumergida, la falta de expectativas, etc.

Gráfico 11. Evolución del porcentaje de población de 15 a 29 años que ni estudia ni trabaja por sexo y nivel de formación



Fuente: Gráfica obtenida de la Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa realizada por el MECD que ha obtenido del INE: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:59f6b4f0-b2a9-4781-b298-96fb27eea0c8/notaresu.pdf>

Lo chocante es que, si la pobreza se hereda, y la situación familiar afecta al rendimiento del alumnado, a sus expectativas, etc. ¿Por qué en plena crisis no se produjo un aumento del abandono escolar? La hipótesis que podemos manejar, sobre todo aquellos que nos dedicamos a la docencia, es que la presión de la Inspección educativa de cada Comunidad, que han intentado mejorar las estadísticas de abandono, han presionado a los equipos docentes para bajar el nivel en muchas ocasiones y aprobar a alumnos/as que por los medios normales no hubieran promocionado. En vez de invertir en mejorar la Educación y hacerla de calidad, tratando de compensar los problemas sociales, económicos, de capital cultural, etc., con el que los alumnos/as vienen de casa, es más sencillo y barato maquillar las cifras bajando la calidad del sistema público.

Precisamente, aludiendo a la pobreza, los datos de exclusión social y el abandono escolar temprano, estos tienen relación entre ellos. Según Flores (2016) constató que ocho de cada diez personas cuyos progenitores no alcanzaron la primaria no han conseguido completar los estudios secundarios. Igualmente señalaba que cuatro de cada diez adultos (41%) que vivió su adolescencia con problemas económicos muy frecuentes, no consiguió alcanzar la educación secundaria. Por tanto, estos dos

resultados alertaban de que los menores de hogares en situación económica desfavorecida o de entornos de menos nivel educativo presentaban más dificultades de alcanzar niveles de educación secundaria y/o de abandonar el sistema educativo, antes que aquellos que viven en hogares con menores dificultades económicas. De los 35 indicadores de exclusión social utilizados por FOESSA (2019), se ha identificado tres situaciones de exclusión de la educación: la no escolarización, la falta de estudios de la población y el analfabetismo en personas mayores de 65 años.

Según FOESSA (2019), el perfil de los hogares con algún miembro de 3 a 15 años no escolarizado o de 16 a 18 años que ni estudia ni trabaja se corresponde con hogares constituidos por colectivos que por razones económicas o étnicas son vulnerables al fracaso escolar. Especialmente destaca la situación de desventaja para las personas de etnia gitana (12,5% sobre el total de hogares gitanos encuestados). También estos hogares suelen estar constituidos por cinco o más miembros, entre los cuales hay alguno de ellos que está buscando un empleo. Siguiendo los datos del INE (2019), y utilizando el perfil que ha dibujado el ENFOESSA 2018, hay un 20,3% de mujeres y un 31,5% de hombres de entre 20 a 24 años que no han completado al menos la segunda etapa de la educación secundaria. Según los datos de la EINSFOESSA 2018, su perfil es, básicamente, el de una persona sola o varios miembros, cinco o más, con nivel educativo bajo, inferior al Graduado Escolar o ESO. La incidencia del problema es mayor entre los hogares sustentados por mujeres, de 45 a 64 años o mayor de 65 años, buscando empleo o que perciben alguna pensión. Del mismo modo hay una extensión considerable del problema entre los hogares monoparentales (41,2%). Este hecho resulta muy significativo desde la perspectiva de la transmisión intergeneracional de la pobreza.

Recordemos que, aunque haya descendido el abandono escolar no significa que tengamos muchos más titulados. Muchos alumnos y muchas alumnas se mantienen más años dentro del sistema escolar, hasta que son expulsados, debido a que no tienen demasiadas oportunidades laborales fuera, pero están lo suficientemente desmotivados, o con problemas en sus casas, o que tienen muchas asignaturas arrastradas de otros años, para no titular. También existe el alumnado “fantasma” que nunca se da de baja de los IES cuando se marcha a otro país o abandona escolarmente, que se mantiene en el interior del centro hasta lo máximo que permite la ley y que reduce (mínimamente) dichas tasas de abandono, pero, como es evidente, no titulan. Por consiguiente, hay que comparar la tasa de abandono con la de titulación. De hecho, el alumnado que en los últimos 10 años no se ha podido titular, y no ha podido, por consiguiente, seguir los estudios, está cercano al 25%, según los cálculos del Consejo de Estado (2020), con diferencias notables entre Comunidades Autónomas.

Hay otros factores que influyen en el abandono escolar, ya que existe una relación entre clase social, estructura económica y fracaso escolar, que vamos a ir desarrollando en los apartados siguientes.

Algunas explicaciones al fracaso escolar

Como hemos argumentado en varias partes de este informe, la movilidad social en España es baja y la crisis ha ayudado a bloquear el ascensor social, al que tenemos que añadir que una parte de la población se ha empobrecido, y otra parte está en riesgo de caer en la exclusión social. Ante este panorama, Fernández Enguita, M. (2011) planteaba lo siguiente: “Por un lado, la promesa de movilidad social a cambio de conformidad con la institución se derrumba, ya que la vieja correspondencia entre diploma y ocupación no se mantiene, con lo cual el alumno no puede sino preguntarse si vale la pena el esfuerzo requerido. Por otro lado, la reducción de la diversidad y la riqueza del conocimiento, ahora disponible en todos los medios y formatos, a la austeridad, la rigidez y la eventual esterilidad de las asignaturas convierte a la institución y la experiencia escolares en una vivencia casi aplastante del aburrimiento, que pasa a convertirse en su faceta principal y omnipresente.”

Ulrich Beck (1998) planteaba que la Escuela había perdido su legitimidad al perder la función principal, que era permitir el acceso a través de la Educación a puestos bien remunerados mientras más títulos se lograban en la vida escolar: “Con esa función marginalizadora, tanto la escuela obligatoria como la de educación especial se convierten en una *guardería* para los jóvenes que no tienen trabajo. De modo que, en su calidad de «albergue juvenil», la escuela ha quedado desplazada a un lugar intermedio entre la calle y la cárcel. El contenido de sus enseñanzas se reorienta en términos de terapia ocupacional y consiguientemente la situación pedagógica de maestros y planes de estudio quedan perjudicados en su legitimación. Se proyectan sobre ellos las contradicciones de una «formación orientada profesionalmente que conduce a la nada». En la medida en que la escuela ya no «ofrece» nada a los alumnos, su autoridad se desmorona. Las reacciones *anómicas* de los jóvenes se encuentran prefiguradas (de modo real o potencial) en ese tipo de guetos formativos carentes de futuro profesional. Los signos más extremados y aparentes de eso son la violencia creciente hacia profesores, sobre todo en grandes ciudades con índices de paro elevados y constantes. Pero, paralelamente, la *selección interna* en la escuela obligatoria adquiere un cínico significado final: el paso a la escuela profesional o a los centros de bachillerato se convierte en el salto a una «playa de salvación» de un futuro profesionalmente [...]. Lo mismo ocurre, por lo menos según sea el *tipo* de titulación primaria, en el caso de la situación de partida en la competencia para escasos puestos de enseñanza de los estudios de grado medio y de bachillerato. La titulación de la enseñanza obligatoria

cualificada distingue, en este sentido, entre diferentes grados de carencia de oportunidades. De ahí que las consecuencias para la situación pedagógica en la escuela obligatoria (así como para el conjunto del sistema escolar) no sean de un único signo. Por una parte, según ya hemos dicho, los estudios obligatorios en cuanto tales apenas si ofrecen oportunidades de acceso al sistema laboral y ascenso dentro del mismo.

“Por otra parte, representa la cima que es necesario escalar para atrapar uno de esos escasos puestos de enseñanza. La «función necesaria» de los títulos formativos también contiene *estímulos* para el rendimiento y un potencial de disciplina que significan límites implícitos. El juicio negativo del maestro amenaza con la inutilidad de llamar a la puerta de la sala de espera de las oportunidades. Precisamente cuando el éxito formativo sólo conduce a la zona gris de una posible (sub)ocupación, se produce el sentido negativo de una amenaza para la existencia material; la persecución de buenas notas y resultados se convierte en la esperanza de «sustituir» esa escalera que conduce hacia abajo en la jerarquía social por el piso superior. El lema «no tienes ninguna oportunidad, aprovéchalo» se convierte en el principio de supervivencia más realista” (Beck, 1998).

Por otro lado, Marchesi (2000) plantea que: “Las reflexiones anteriores pueden haber dado la impresión de que la responsabilidad principal del fracaso escolar de los alumnos está en los propios alumnos: bajo nivel intelectual, escaso interés o limitadas habilidades escolares. No debe entenderse así. El fracaso escolar es en parte responsabilidad del alumno y en parte responsabilidad del centro escolar, pero la mayor responsabilidad debe atribuirse a las condiciones sociales y culturales en las que vive el alumno y al funcionamiento del sistema educativo”.

El Informe del Consejo Escolar del Estado (2020), sobre *“El éxito en la Educación Primaria y Secundaria”*, publicado por la Fundación 1º de Mayo, alude a varias razones para explicar dicho fracaso: 1. Una alta tasa de repetición, en comparación con nuestro entorno, que en Primaria está sobre el 12-14% (en los otros 7 países¹⁵ estudiados está en el 4%), y un 30% en Secundaria (un 10% en el caso de esos 7 países). El informe señala que la repetición castiga de modo muy especial al alumnado del cuartil inferior, con lo que podríamos sugerir que tiene un sesgo de clase. 2. Los excesivos contenidos en Primaria y en la ESO, alejados de los aprendizajes imprescindibles, competencias básicas, saberes fundamentales, etc. que defienden los organismos internacionales, como la UNESCO, la OCDE o la UE. 3. La formación, la preparación y la metodología que orienta el trabajo individual del profesorado. 4. Los recursos educativos insuficientes. 5. La organización de los centros y el trabajo en equipo del profesorado. 6. La normativa que regula la evaluación, la repetición y el paso de curso. 7. La barrera para poder continuar formándose que supone la ESO. La LOMLOE ha modificado varios aspectos de

¹⁵ Los países estudiados son Alemania, Canadá, España, Estados Unidos, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suecia.

la ley anterior, como la repetición, un Bachillerato en 3 años, la evaluación, que pasa de ser por estándares de aprendizaje y por competencias, a ser por competencias solamente, y otras cuestiones que deberán ser desarrolladas en decretos posteriores.

Por consiguiente, el sistema había entrado en crisis, según estos autores, debido a la pérdida de legitimidad al perder la función redistribuidora de papeles de la sociedad, pero, sin embargo, si se quiere tener alguna oportunidad de escalar en la pirámide social (o lograr un puesto de trabajo deseado y pagado dignamente) la Educación se convierte en *condición necesaria* pero no suficiente, ya que luego intervienen otros factores que no siempre puede controlar el alumnado. Pero es evidente que otros factores, que desarrollaremos posteriormente, tienen un efecto sobre el abandono escolar, como, la estructura económica del lugar donde viva el alumno/a, que puede promover la deserción escolar o retrasarla, las expectativas del alumno/a y de sus progenitores sobre lo que puede ofrecer el sistema escolar, la clase social a la que pertenezca (capital económico), los estudios de la madre y del padre (capital escolar y cultural), del tipo de centro donde estudie y el clima de su clase (no es lo mismo estudiar en un centro gueto que en uno privado), la situación familiar y socioeconómica de la misma, etc.

La clase importa y los estudios familiares también

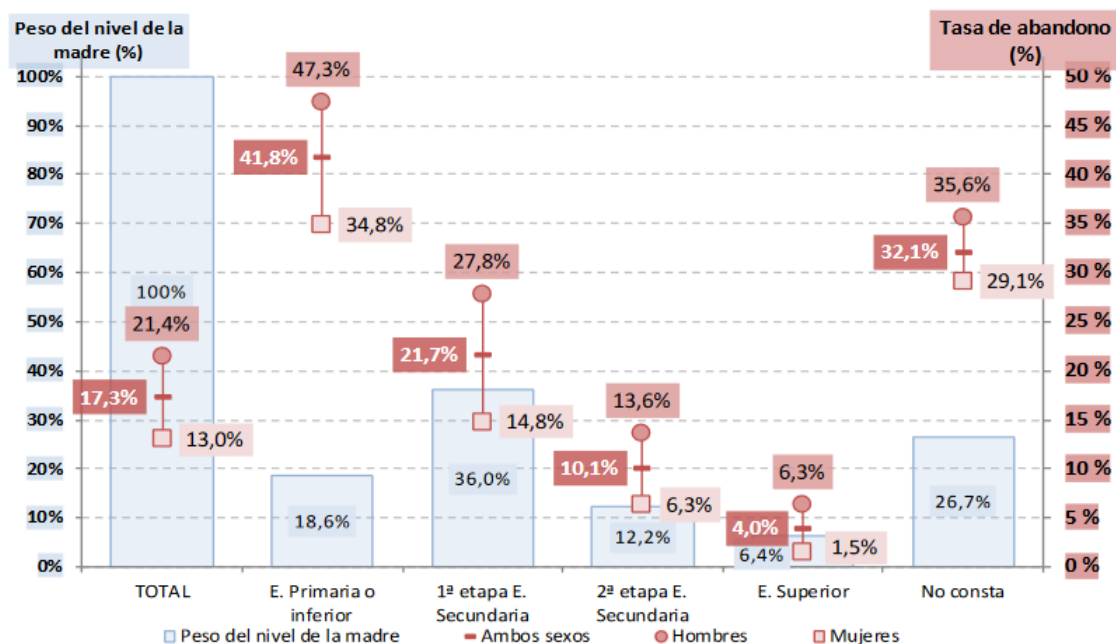
La clase social tiene influencia en los resultados académicos, las posibilidades de emplearse al acabar los estudios (que está relacionado con el capital social de los padres y madres), la necesidad de tener que trabajar y estudiar durante los estudios superiores (o la falta de necesidad), las posibilidades de irse de Erasmus y otras becas y estancias para el extranjero, el haber recibido, o no, cursos de idiomas, clases extraescolares, poder irse de SICUE a otra ciudad o estudiar la Universidad o el módulo de FP en una ciudad diferente a la que se estaba escolarizado, etc. Esto por no hablar de la influencia a través del capital cultural que ejercen sus progenitores sobre el infante, las posibilidades que tienen de que sea estimulado (o la ausencia de estímulos), la situación familiar, el ambiente en el que estudia (si tiene cuarto con mesa para estudiar, acceso a internet, ordenador, etc.), el ejemplo que los padres ejerzan sobre el alumno/a o el barrio, las posibilidades de empleo de la zona, la pobreza o ausencia de ella, etc.

De hecho, la clase social está relacionada con el rendimiento escolar y las posibilidades de repetir curso, por no hablar de que la obtención de bajas puntuaciones en PISA está asociadas a un mayor riesgo de abandono escolar prematuro (Schleicher, 2007).

En el siguiente gráfico podemos comprobar que los estudios de la madre, coherentes con lo expuesto en la segregación por clase social en la Universidad, tienen un impacto

en las posibilidades de abandonar la escuela por parte del alumnado, que recordemos que tiene un sesgo de género (abandonan más hombres que mujeres). A mayor nivel de estudios de la madre menor tasa de abandono escolar, por consiguiente, a menor nivel de estudios de la madre, mayor tasa de abandono escolar. Esto significa que el peso de la educación en casa sigue siendo mayoritariamente asumida por la mujer.

Gráfico 12. Abandono educativo temprano por sexo y nivel de formación de la madre, y distribución del colectivo de abandono con respecto al nivel de la madre sexo. Año 2019



Fuente: Gráfica obtenida de la Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa realizada por el MECD que ha obtenido del INE: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:59f6b4f0-b2a9-4781-b298-96fb27eea0c8/notaresu.pdf>

Relación entre el abandono escolar y la estructura económica

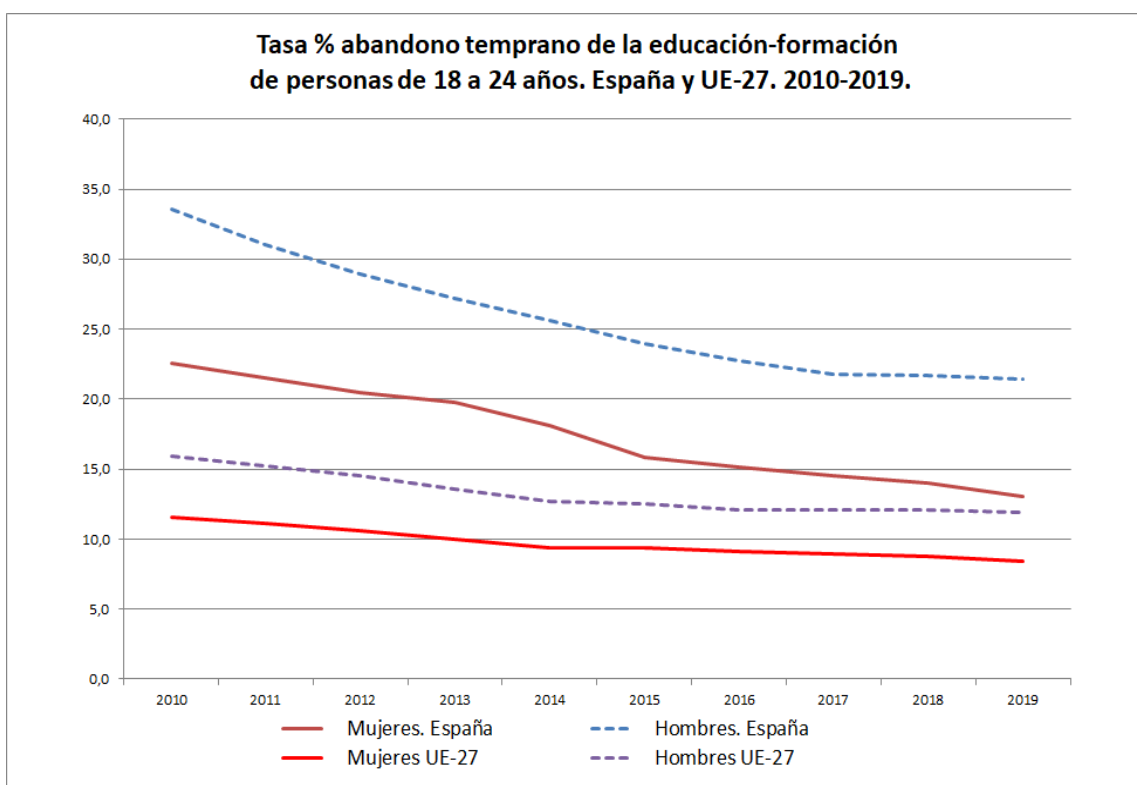
Como los Centros Educativos no son mundos cerrados en sí mismos, hay que observar en qué zonas están radicados, si tienen centros bilingües o monolingües cerca, o concertados y privados, cuál es la estructura económica de la población, la tasa de paro, las desigualdades que se producen de todo tipo en la región, cómo son las familias del alumnado, la formación y los trabajos de sus progenitores, sus recursos económicos y culturales, si tienen los alumnos/as problemas idiomáticos, de desarrollo, etc. Este contexto influye de manera importante en la vida escolar y en las expectativas y oportunidades del alumnado, ya sea para bien o sea un impedimento. Si queremos tener una Educación que se considere justa socialmente e inclusiva tenemos que atender a dichos factores y tratar de minimizar su impacto.

Uno de los factores relevantes a la hora de hablar de un sistema escolar justo socialmente e inclusivo sería la tasa de abandono escolar. Como sabemos, la tasa de abandono escolar en España es muy alta, y más comparado con nuestro entorno.

Si considerásemos a cada curso como parte de un Ejército que mandamos al combate, y el abandono escolar fuesen las bajas sufridas durante la batalla, un ejército que perdiese en cada ofensiva (año escolar) a un 17% de sus soldados (alumnado), y en algunas regiones hasta un cuarto del total, provocaría que cualquier general fuese depuesto del mando. Si lo vemos con a lo largo del tiempo (2009-19), hemos pasado de perder al 30,9% (con Comunidades que perdían más del 40%), a perder un 17,3%. Siguen siendo números demasiado elevados.

Precisamente es una de las demandas de la UE tanto en la Agenda de Lisboa, como en el Horizonte 2020, que daban prioridad a reducir la tasa de abandono escolar, incumplidos ambos por España.

Gráfico 13. Tasa % abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años. España y UE-27. 2010-2019



Fuente: Gráfica de elaboración propia con los datos obtenidos de Eurostat.

El abandono escolar no afecta a todo el mundo por igual, ni a todas las regiones por igual, éste se ceba más con los más desfavorecidos y afecta más al centro-sur Peninsular, que al Norte o a la Comunidad de Madrid. Al igual que la repetición escolar, tal y como citamos en el capítulo anterior, el alumnado más desfavorecido tiene 4 veces

más posibilidades de repetir curso que un alumno/a más desfavorecido a igualdad de rendimiento, un alumno/a inmigrante tiene 1,3 veces más posibilidades que uno nativo, y un alumno de 15 años 2,2 veces más que una alumna. Como también mencionamos anteriormente, aquellos alumnos/as que más tiempo estén escolarizados se benefician más de la inversión escolar que realiza el Estado. Esto tiende a beneficiar más a aquellos alumnos/as de clases favorecidas o de las clases medias, aunque no están exentos de beneficiarse aquellos alumnos/as de clases desfavorecidas que alcanzan la Universidad o los grados superiores de la FP, mientras que se ven perjudicados aquellos que se quedan sólo con la Secundaria, una FP de grado medio, o fracasan escolarmente.

Tal y como la literatura científica demuestra, el abandono y fracaso escolar tienen consecuencias negativas tanto para la sociedad como para el individuo. En la dimensión individual podemos afirmar que el alumnado que no termina la ESO, o no obtiene ninguna titulación postobligatoria, se enfrentará a malas perspectivas laborales a lo largo de su vida, de lo que se deriva que tendrá más posibilidades de caer en el desempleo, en la exclusión social, la pobreza, tener peores salarios (Psacharopoulos y Layard, 1979) que, junto a las consecuencias en la salud (menor esperanza de vida, peor alimentación, tendencia a la obesidad, a enfermedades cardiovasculares, etc.) (Groot y Maassen van den Brink, 2007), dibujan un panorama negro para dicho alumnado que no titula. Como la pobreza se hereda, las consecuencias van más allá del propio sujeto, ya que sus hijos/as tendrán un menor nivel educativo y un capital cultural escaso. Según Lochner y Moretti, también tendrá más posibilidades de desarrollar conductas delictivas o antisociales (Lochner y Moretti, 2004), participar menos en política (no por nada, en los barrios de menores rentas se dispara la abstención electoral) y la sociedad será menos cohesionada (Milligan et al., 2004), teniendo consecuencias en una menor tasa de crecimiento económico (Hanushek y Wößmann, 2007). De ahí se derivan más consecuencias para la sociedad, como menores ingresos fiscales, mayores prestaciones por desempleo, mayores gastos en salud pública.

Si sumamos lo anteriormente explicado a los recortes en Educación, la formación de centros gueto, la masificación de muchas aulas de los centros Públicos, el desvío de fondos a la concertada-privada, las políticas segregadoras, etc., han provocado que un sector de nuestra población- los desfavorecidos- sufran una discriminación doble; la de una Educación que no es de calidad y una mayor tasa de abandono escolar que no es atajado por las Consejerías de Educación. En los centros educativos los docentes suelen actuar con el alumnado con dificultades sociales de varias maneras, pero una generalizada es la de dividir al alumnado en dos tipos, aquellos que trabajan y se merecen que les atendamos y seamos comprensivos con sus dificultades sociales (los “pobres estudiantes dignos”), y aquel tipo de alumnado disruptivo que no quiere trabajar, por lo que es considerado indigno y es empujado hacia los márgenes del

sistema (FPB, PMAR, etc.) o invitado a través de medidas disciplinarias y con los resultados académicos a marcharse y “autoexcluirse” del sistema educativo. En muchos casos hay una viva impotencia por parte de los docentes por no tener las herramientas para poder rescatar a algunos de estos alumnos/as, pero es un síntoma de un modelo educativo basado en la desigualdad de oportunidades que produce que un 17,3% del alumnado no continúe los estudios después de la enseñanza obligatoria, a los que habría que sumar a aquellos que ni siquiera llegan a titular.

Díaz-Serrano y Nilsson han realizado un estudio sobre el impacto del mercado de trabajo y la estructura económica sobre el abandono escolar (Díaz-Serrano y Nilsson, 2020) muy interesante, que abarca el período 2002-13 en España, desde la plena bonanza económica hasta lo más duro de la crisis económica, donde afirman que la tasa de desempleo juvenil no es capaz de predecir con precisión el comportamiento del abandono escolar, afirmando que éste está influido por las condiciones de la estructura económica y del mercado de trabajo de la localidad donde vivan los alumnos/as o de los alrededores.

Lo cierto es que está en la imaginación de los docentes que dependiendo de donde uno de clase el alumnado es de comportamiento o de “nivel educativo” mejor o peor. Los lugares de costa, dependientes del turismo de masas y del sector servicios, tienen unos rendimientos escolares peores y más abandono escolar que el centro de una capital, o de una ciudad que tenga industria. Esta visión subjetiva del docente se ve matizada y confirmada por el estudio que ha realizado Díaz-Serrano y Nilsson. Los autores del estudio afirman que un alza en la petición de trabajadores cualificados (especialmente a las mujeres en la Educación, Sanidad y Servicios Sociales, que doblan al número de hombres empleados) provoca un descenso en la tasa de abandono escolar (en inglés es “deserción”, que me parece un término más adecuado, siguiendo el símil bélico que antes hemos usado), mientras que la demanda de trabajos de baja cualificación, fundamentalmente en el sector servicios, los asociados al turismo o a la construcción, provoca un aumento del abandono escolar. Otras investigaciones sugieren, en la línea anterior, de que a mayor nivel de formación de la población activa menor es la tasa bruta de población que fracasa escolarmente y no logra el graduado en la ESO (Bonal, X., Rambla, X., Calderón, E., Pros, N., 2005). Por consiguiente, estos dos hechos se retroalimentan, una estructura económica que demande trabajadores cualificados favorece que el alumnado pase más tiempo en la escuela y se forme más, reduciendo el abandono escolar, y una estructura económica que fomente el trabajo de baja cualificación fomentará el abandono escolar.

Precisamente, Díaz-Serrano (2018) realizó una encuesta a 9000 alumnos/as de secundaria y bachillerato que va en la misma dirección. En esta encuesta el 50% del

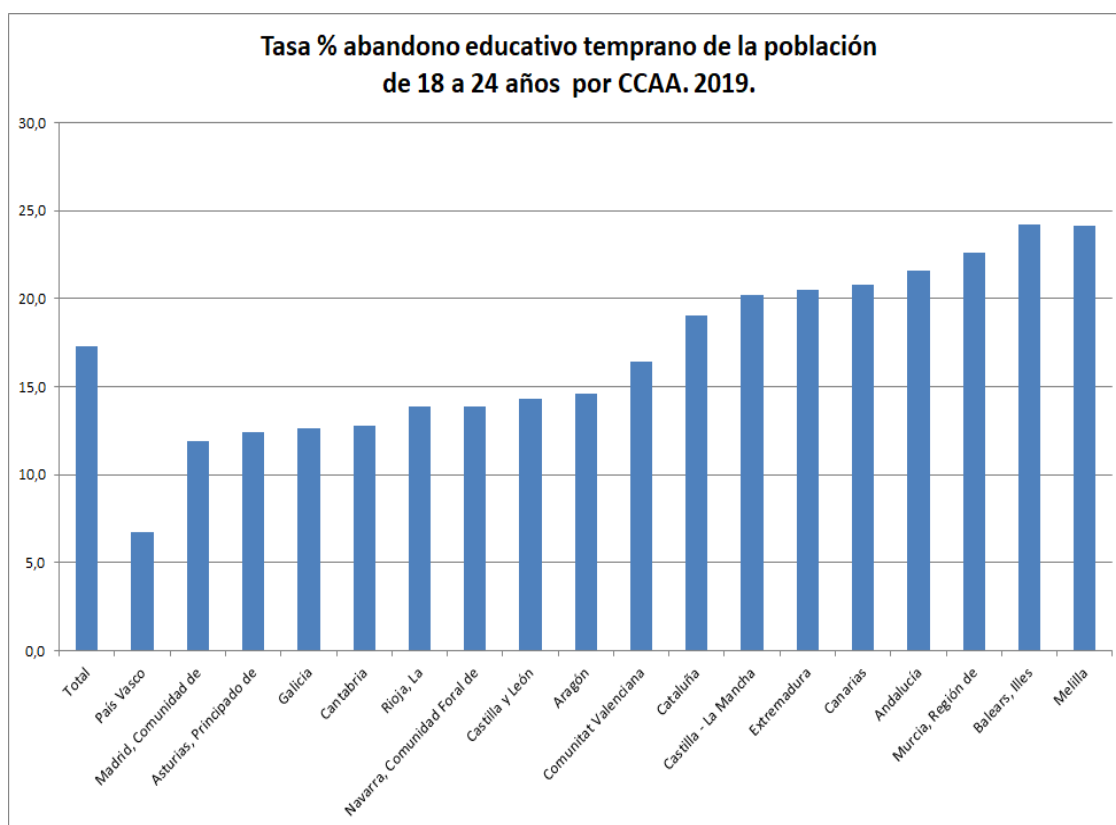
alumnado de 4ºESO abandonó inmediatamente la escuela si se le ofreció un trabajo a largo plazo. Estos porcentajes se repiten de manera exacta en 2º de Bachillerato.

Peraita y Pastor (2000) demostraron, para España, en un artículo sobre la influencia del papel desempeñado por los antecedentes familiares y las condiciones económicas en el abandono escolar. Demostraron que la tasa de desempleo afecta negativamente a la probabilidad de abandonar la Escuela Primaria. Mientras que Petrongolo y San Segundo (2002) encontraron una clara evidencia de un efecto positivo del desempleo juvenil sobre la demanda de educación, junto con un efecto negativo del desempleo de adultos. Sin embargo, en términos cuantitativos, los niveles récord de desempleo juvenil, que deberían desalentar una entrada temprana al mercado laboral, no mejoraron sustancialmente la demanda de educación postobligatoria. En cambio, la educación de los padres parece ser el principal determinante de la matrícula escolar, a lo que añadimos, que la posibilidad de estudiar una carrera universitaria viene influida por los estudios de la madre (Ariño, A., y Sintés, E., 2016).

También afecta a la tasa de desempleo el clima donde se encuentre el centro. Según los estudios de Graff Zivin y Neidell (2014), en las regiones con una temperatura promedio más alta, el abandono escolar de los niños es mayor, aunque para las niñas es negativo. Los autores consideran que las buenas temperaturas suelen favorecer las actividades recreativas y no recreativas al aire libre, lo que produce que aquellos niños que son propensos al abandono escolar tengan más motivos para desertar del sistema educativo. En el caso de las niñas no se han aportado explicaciones plausibles a dicho vínculo negativo (Díaz-Serrano y Nilsson, 2020). Estos datos concuerdan con los estudios realizados por FOESSA (2019).

Si subimos a un nivel macro podemos descartar como causa la descentralización educativa. La mayor parte de las Comunidades Autónomas recibieron las competencias en Educación entre los años 1995-97, mientras que el País Vasco, Galicia, la Comunidad Valenciana, Canarias y Cataluña las recibieron entre los años 1980-83. La tasa de abandono escolar ya existía en dichas Comunidades antes de que el sistema educativo se descentralizase, con lo que podemos argumentar que pesa más la estructura económica imperante, junto con el funcionamiento del mercado de trabajo, pasando por la coyuntura económica y otros factores idiosincráticos, antes que la propia descentralización.

Gráfico 14. Tasa % abandono educativo temprano de la población de 18 a 24 años por CCAA.2019



Fuente: Gráfica de realización propia con los datos obtenidos del INE para el año 2019.

Siguiendo a Díaz-Serrano y Nilsson (2020) los factores económicos impactan en la tasa de abandono escolar. Según los autores, en las regiones más ricas la tasa de abandono en las niñas es significativamente más pequeña. En el caso de los chicos, las variables ficticias anulan el efecto del PIB.

En el caso de los factores políticos los autores encontraron que el gasto total en educación y el gasto en la concertada no influyen en el abandono escolar, tanto antes como después de incluir las variables ficticias del año. Lo que vienen a sugerir es la incapacidad de reducir la tasa de abandono e influir en los resultados educativos de los estudiantes por parte de las Administraciones educativas.

Con respecto al Mercado de Trabajo, la demanda de servicios de calificación media / alta tiene un impacto negativo en la deserción escolar de niños y niñas. Este tipo de servicios están principalmente dominados por los servicios de salud, educación y protección social, que representa más de la mitad del empleo en los servicios especializados tanto para hombres como para mujeres. Recordemos que estos servicios emplean al doble de mujeres que hombres y tienen que ver con la cultura de los cuidados. En cuanto a los trabajos de baja cualificación, también explican una parte del abandono escolar femenino, si existe la posibilidad de acceder a trabajos fundamentalmente en el comercio, la restauración, hostelería y servicios asociados a la

industria turística. La industria apenas afecta al abandono escolar en las niñas. En el caso de los niños, durante el período 2000-13 la actividad económica que más afectaba al abandono escolar era la construcción. La brecha de género su máximo esplendor en la época de la burbuja inmobiliaria. En la actualidad el sector está de capa caída así que los sectores del turismo, hostelería, etc., tienen más peso.

En conclusión, una parte importante de nuestro alumnado (17,3%) abandona la escuela sin título de estudios postobligatorios y pasa a formar parte de la legión de precarios de nuestro país, con posibilidades de caer, si la fortuna no está de su parte, en la exclusión social y/o en la pobreza. Como han estudiado Díaz-Serrano y Nilsson, un aumento en la partida presupuestaria de Educación no tiene efectos sobre el abandono escolar, salvo que se hagan planes específicos de reenganche o se busquen medios para crear itinerarios profesionales más potentes que los que tenemos en la actualidad. Invertir en un modelo productivo menos dependiente del turismo y del sector servicios de bajo valor añadido sería una solución para dar motivaciones para seguir los estudios, junto a que los estudios sean efectivamente gratuitos al 100%. Sino seguiremos perdiendo a un número importante de alumnos/as cada año, cebándose especialmente en los más desfavorecidos, que tienen, como afirmaba Bordieu, una imagen más realista de lo que les puede aportar el sistema educativo. Si tenemos a tantos universitarios y a tantas universitarias en paro o sobre educados, o trabajando en trabajos de baja cualificación, viviendo en la precariedad y con sueldos bajos: ¿qué acicate da a un alumno y a una alumna que ya viene con dificultades sociales para estudiar y alcanzar la Universidad o la FP de Grado Superior?

Precisamente, Díaz-Serrano y Nilsson (2020) estudiaron dos casos que son relevantes para estas conclusiones, el caso español, basado en el ladrillazo, y el caso irlandés, en el desarrollo de las tecnológicas. Mientras que en España (2000-07) una parte del alumnado, sobre todo masculino, abandonó sus estudios para trabajar en la construcción, en la Irlanda de los años 90 su crecimiento fue impulsado por las Tecnológicas que demandaron trabajadores cualificados, lo que fue un acicate para estudiar y no aumentó la tasa de abandono escolar.

Por consiguiente, sería interesante aprovechar los fondos venidos de la UE para dibujar un futuro más prometedor para nuestro país y cambiar la estructura económica, lo que permitiría reducir la tasa de abandono escolar y reducir, aunque sea levemente, la brecha social provocada por la desigualdad y aumentar la cohesión social.

Desigualdad de oportunidades y abandono escolar por CCAA

Como comentamos en el apartado anterior, existen diferencias notables en el abandono escolar en las 17 Comunidades Autónomas, que tienen explicaciones diversas.

La Fundación COTEC, en colaboración con la Fundación Felipe González, ha realizado un mapa de las oportunidades para nuestro país. Sin embargo, a pesar del ingente esfuerzo de innovación, dicho Atlas tiene problemas conceptuales, sesgos de muestreo y de uso de datos graves (Polavieja, 2020). Polavieja defiende que el Atlas infrarrepresenta, debido a los sesgos, ya sean reconocidos por los autores del Atlas, como los que no, a varios grupos sociales: 1. El Atlas deja fuera de la muestra a los jóvenes nacidos en los hogares más pobres. 2. El Atlas infrarrepresenta a los jóvenes con menos ingresos. 3. El Atlas deja fuera a los hijos/as con mayor experiencia laboral. Y sigue Polavieja, “Estos tres sesgos de los datos del Atlas conducen inevitablemente a la sobreestimación del grado de movilidad de ingresos realmente existente en España y llevan a Llaneras et al., a cometer errores de bulto en sus conclusiones. Probablemente el sumun de estos errores consiste en considerar que la movilidad de ingresos en España es comparable en magnitud a la observada en Dinamarca (Llaneras et al. 2020b). Esta conclusión es sorprendente y sin duda dejará boquiabierto a cualquier experto en movilidad, sea éste economista o sociólogo. Las estimaciones existentes sobre movilidad de ingresos basadas en muestras internacionalmente *comparables* nos enseñan que los países nórdicos, junto con Canadá, tienen los niveles de movilidad intergeneracional de ingresos más altos del mundo (de hecho, Dinamarca probablemente sea el país con mayor movilidad de ingresos del planeta). Mientras, España se encuentra en el grupo de los países desarrollados de movilidad baja o media-baja (dependiendo de la estimación). La diferencia en términos de igualdad de oportunidades de nacer en uno u otro país no es en absoluto trivial: Según estimaciones de la OCDE (2010), la elasticidad intergeneracional de ingresos en Dinamarca (estimada como la correlación entre los ingresos de los padres y los de sus hijos/as) estaría en torno al 0.15, mientras que en España estaría por encima del 0.3. Esto significa que en España casi un tercio de los ingresos individuales observados vendrían determinados por los ingresos de origen. En otras palabras, en España los ingresos de los padres influyen sobre los ingresos que tendrán sus hijos/as el doble de lo que influyen en Dinamarca; tenemos, por tanto, la mitad de igualdad de oportunidades en términos de ingresos que los daneses. Desgraciadamente, no vivimos en el Atlas de Oportunidades.” (Polavieja, 2020). Por consiguiente, hacen falta estudios más rigurosos sobre movilidad social que permitan realizar políticas públicas certeras, con un buen diagnóstico sobre desigualdad de renta y movilidad social.¹⁶

¹⁶ Mapa interactivo de COTEC: <https://www.cotec.es/fundacionfelipegonzalez/oportunidades/mapa/>

Retengamos esto dicho por Polavieja; “España se encuentra en el grupo de los países desarrollados de movilidad baja o media-baja (dependiendo de la estimación). [...] En otras palabras, en España los ingresos de los padres influyen sobre los ingresos que tendrán sus hijos/as el doble de lo que influyen en Dinamarca; tenemos, por tanto, la mitad de igualdad de oportunidades en términos de ingresos que los daneses.” Evidentemente, esto está relacionado con las diferencias sobre la estructura de ocupación de cada país, el desarrollo del Estado del Bienestar (entre ellos la Educación), la desigualdad, fiscalidad, la estructura económica imperante y sus efectos en la sociedad, la estructuración de la sociedad de clases en cada país, las políticas públicas que se realicen, el contexto económico internacional, etc. También lo podemos relacionar con el factor de la herencia, como del capital cultural, del capital social y de la situación económica familiar, lo que refuerza la argumentación de Polavieja, la estructura social española es poco móvil, por lo que las cartas que se barajan en el nacimiento de una persona se reparten poco y marcadas para algunos.

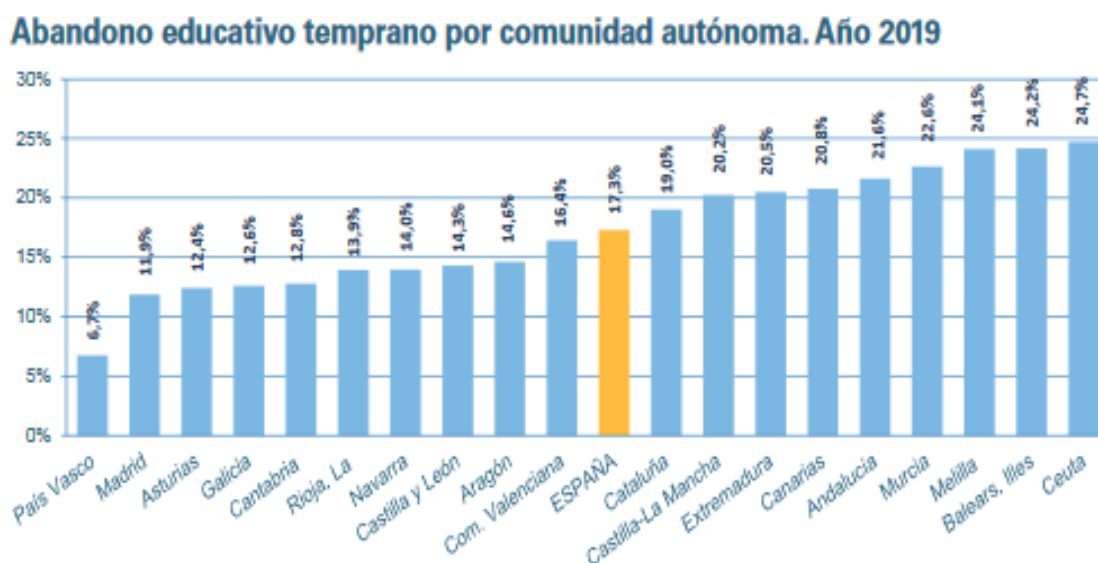
Volviendo al ámbito educativo, siguiendo la tesis que hemos mantenido hasta ahora, que la estructura económica de la región y como esté el mercado laboral, influye en el abandono escolar, también en el fracaso, podemos comprobar en el mapa que las zonas con más abandono escolar coinciden con aquellas regiones de industrialización tardía, o que el proceso de industrialización fracasó (por ejemplo, Málaga), dependiente del sector turístico y de servicios (Baleares, Canarias, etc.), mientras que las regiones con menor abandono y fracaso escolar son aquellas zonas prontamente industrializadas (País Vasco, Cataluña, Asturias, etc.) o que tienen la capitalidad de la nación (Madrid), o que tienen núcleos de población dispersos, escasa población, baja inmigración y escasa segregación escolar (Galicia, Castilla y León).

Tabla 6. Abandono escolar temprano por CCAA durante el período 2009-2019

| CCAA | 2019 | 2018 | 2017 | 2016 | 2015 | 2014 | 2013 | 2012 | 2011 | 2010 | 2009 |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Total | 17,3 | 17,9 | 18,3 | 19,0 | 20,0 | 21,9 | 23,6 | 24,7 | 26,3 | 28,2 | 30,9 |
| Andalucía | 21,6 | 21,9 | 23,5 | 23,1 | 24,9 | 27,7 | 28,7 | 28,8 | 32,1 | 34,6 | 37,2 |
| Aragón | 14,6 | 15,8 | 16,4 | 19,1 | 19,5 | 18,4 | 18,9 | 20,4 | 22,8 | 23,8 | 25,0 |
| Principado de Asturias | 12,4 | 12,6 | 14,8 | 16,6 | 16,8 | 13,6 | 19,1 | 19,8 | 21,9 | 22,2 | 21,3 |
| Islas Baleares | 24,2 | 24,4 | 26,5 | 26,8 | 26,7 | 32,1 | 29,8 | 28,9 | 29,7 | 36,5 | 40,3 |
| Canarias | 20,8 | 20,9 | 17,5 | 18,9 | 21,9 | 23,8 | 27,5 | 28,0 | 30,9 | 29,8 | 30,7 |
| Cantabria | 12,8 | 9,8 | 8,9 | 8,6 | 10,3 | 9,7 | 12,1 | 14,2 | 21,4 | 23,9 | 24,2 |
| Castilla y León | 14,3 | 13,9 | 16,7 | 17,3 | 16,7 | 16,8 | 19,2 | 21,7 | 27,5 | 23,4 | 26,9 |
| Castilla la Mancha | 20,2 | 20,5 | 22,1 | 23,2 | 20,8 | 22,2 | 27,4 | 27,5 | 31,5 | 33,4 | 34,6 |
| Cataluña | 19,0 | 17,0 | 17,0 | 18,0 | 18,9 | 22,2 | 24,7 | 24,2 | 26,2 | 28,9 | 31,9 |
| Comunitat Valenciana | 16,4 | 20,2 | 20,3 | 20,2 | 21,4 | 23,4 | 21,7 | 25,9 | 26,7 | 28,4 | 31,9 |
| Extremadura | 20,5 | 20,9 | 19,2 | 20,4 | 24,5 | 22,9 | 29,2 | 32,6 | 30,1 | 31,6 | 34,1 |
| Galicia | 12,6 | 14,3 | 14,9 | 15,2 | 17,0 | 18,5 | 20,2 | 22,7 | 20,4 | 22,8 | 25,8 |
| Comunidad de Madrid | 11,9 | 14,4 | 13,9 | 14,6 | 15,6 | 18,3 | 19,7 | 21,5 | 19,5 | 22,3 | 26,2 |
| Región de Murcia | 22,6 | 24,1 | 23,1 | 26,4 | 23,6 | 24,1 | 26,3 | 26,9 | 30,3 | 34,9 | 36,8 |
| C. Foral de Navarra | 14,0 | 11,4 | 11,3 | 13,4 | 10,8 | 11,8 | 12,9 | 13,0 | 12,0 | 16,8 | 18,7 |
| País Vasco | 6,7 | 6,9 | 7,0 | 7,9 | 9,7 | 9,4 | 9,9 | 12,4 | 13,8 | 13,1 | 16,6 |
| La Rioja | 13,9 | 17,1 | 12,9 | 17,8 | 21,5 | 21,1 | 21,7 | 24,3 | 30,6 | 27,2 | 31,9 |
| Ceuta | 24,7 | 23,4 | 20,1 | 21,5 | 29,8 | 29,5 | 33,5 | 38,5 | 38,9 | 45,8 | 34,1 |
| Melilla | 24,1 | 29,5 | 27,5 | 24,4 | 24,1 | 19,6 | 33,1 | 32,6 | 19,3 | 35,4 | 36,7 |

Fuente: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional

Gráfico 15. Abandono educativo temprano por comunidad autónoma. Año 2019



Fuente: Datos y cifras, para el curso 2020-21, ofrecidos por el MECD:

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf>

Como hemos ido desgranando en este apartado, aquellas Comunidades dependientes del sector turístico, de servicios, estacional, etc., poseen el mayor abandono escolar temprano (Islas Baleares, Murcia, Andalucía, Canarias, Extremadura...) donde se produce el proceso de atracción al mercado de trabajo que produce una mayor deserción escolar. Los centros más industrializados, o con una economía más basada en sectores económicos con mano de obra cualificada, tienen un abandono educativo temprano muy por debajo de la media de España (País Vasco, Madrid, Asturias). En cualquier caso, hay que recordar que la estructura económica influye, pero no es la única causa del descenso o aumento de la tasa de abandono escolar temprano, por ejemplo, unas buenas, o malas, políticas públicas educativas pueden incidir sobre la misma.

Cómo no es lo mismo vivir en una Comunidad que en otra, en cuanto a servicios, ofertas de empleo, etc., no es lo mismo vivir en una localidad que en otra. Dependiendo de la población en la que resida el alumno/a (barrio, pedanía, ciudad, etc.) va a tener un mayor acceso a los bienes culturales que ofrece su población, ya sea ofertada por el Ayuntamiento de la localidad o por empresas (teatros, cines, etc.), además de las infraestructuras culturales que tenga la localidad (bibliotecas, teatros municipales, etc.). Sin embargo, esta oferta cultural no es utilizada de igual manera por todos, y suelen beneficiar a quienes pueden acceder a ellas, ya sea económicamente y/o gracias a su propio capital cultural. En algunas localidades se fomenta la cultura en mayor medida que en otras por causas históricas, o por la existencia de grupos que la desarrollan, y que pueden fomentar la cultura a estratos más amplios de la población, que a los que

llegaría en una ciudad que no cuente con esa tradición cultural. Estos servicios e infraestructuras culturales, tradiciones y dinámicas culturales las denomino *capital cultural flotante*. Del *capital cultural flotante* no se benefician todas las clases sociales (e individuos) por igual (ni de la misma manera). Aquellos que tienen las habilidades, medios económicos, el interés (ya sea fomentado por sus amistades o por los padres y madres) o motivación propia, podrán beneficiarse de dicho capital cultural flotante. Sin embargo, las tradiciones culturales pueden influir de manera indirecta en los habitantes que residan en dicha población. Esta desigualdad de acceso a este tipo de capital cultural beneficia al sector de la población que es consumidor de dichos servicios e infraestructuras, dándole una pequeña ventaja de aquellos que son excluidos de su uso.

Las ciudades o poblaciones que albergan movimientos culturales potentes tienden a influir en sus habitantes de manera desigual. Por ejemplo, Barcelona es una de las ciudades donde más se lee y, en parte, está relacionada con ser una gran ciudad, ya que las novedades culturales llegan con facilidad, tiene una posición estratégica, y también influye el festival de Sant Jordi, donde miles de ciudadanos/as van a comprar libros y una rosa, lo que está relacionado con una mayor tasa de lectores. Podríamos decir que el capital cultural flotante de Barcelona promueve la adquisición de competencias basadas en la lectura y fomenta la misma, mientras que en otras ciudades no se produce lo mismo. Como es natural, no todos los habitantes de Barcelona se aprovechan de la misma manera de la oferta cultural de la ciudad. Recordemos que PISA guarda relación con el nivel cultural de la población y que el nivel de competencia medido en PISA tiene una fuerte asociación con las tasas de alfabetización del siglo XIX lo cual refuerza la idea del capital cultural flotante.

Conclusión

Hemos visto a lo largo del capítulo que el mercado de trabajo, y el tipo de trabajo que demande, afecta a los fenómenos de deserción, o abandono, escolar temprano. El aumento del paro suele venir aparejado con un aumento de la escolarización y una disminución de dicho fracaso. También hemos comprobado que la utilización actual de los recursos por parte de las Administraciones (con excepciones) no logran frenar por sí mismas el abandono escolar, que ha ido siendo afectado por cuestiones de tipo coyuntural (crisis económicas o bonanzas) o de tipo estructural (fenómeno de atracción o expulsión del mercado laboral), lo que nos lleva a la conclusión de que hay que revisar dichas políticas, sabiendo que una mayor inversión educativa en los estratos sociales con más posibilidades de fracasar académicamente podrían tener resultados esperanzadores. La desigualdad de oportunidades educativas se juega más en los niveles bajos de la educación (principalmente la ESO o la FP básica) que, en la Universidad, donde los que han pasado por los determinados cortes educativos

anteriores tienden a tratar de obtener el título universitario (Martínez García y Merino 2011). Las Escuelas segunda oportunidad o las Becas 6000 son buenas medidas para tratar de recuperar y que titulen a aquellos que no titularon y que se han marchado a trabajar, al igual que modalidades de FP que sean compatibles con las jornadas laborales.

Bibliografía

Ariño, A., y Sintés, E. (2016). *Via Universitària: Ser estudiant universitari avui. Informe Breus #62*. Fundació Jaume Bofill, 2016. Barcelona.

Bonal, X., Rambla, X., Calderón, E., Pros, N. (2005). *La descentralización educativa en España: Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las Comunidades Autónomas*. Institut de Govern i Politiques Públiques. Universitat Autònoma de Barcelona. Septiembre de 2005.

Consejo de Estado (2020). *El éxito en la Educación Primaria y Secundaria. Estudio comparado. Alemania, Canadá, España, EEUU, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suecia*. Fundación 1º de Mayo. Colección Informes nº153. Madrid, diciembre de 2020:

<https://1mayo.ccoo.es/4ca0b5e9c4b44f1e38104a155de8c8c5000001.pdf>

CCOO (2019). *Abandono temprano de la educación y la formación y fracaso escolar: diagnóstico y propuestas*. Federación de Enseñanza de CCOO. 27 de marzo de 2019.

Díaz-Serrano, L. and Nilsson, W. (2020). *The Regional Anatomy of School Dropouts in Spain: The Role of the Industry Structure of Local Labour Markets*. IZA, Institute of Labour Economics. May of 2020.

Díaz-Serrano, L. and E. Meix-Llop (2018). *Decentralization and the Quality of Public Services: Cross-Country Evidence from Educational Data*. *Environment and Planning C: Politics and Space*, forthcoming.

Fernández Enguita, M. (2011). *Del desapego al desenganche y de éste al fracaso*. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*. Vol. 4, número 3 (2011).

Flores, R. (2016) (coord.). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Madrid: Fundación FOESSA; Cáritas española: www.caritas.es/imagesrepository/Capitulos-Publicaciones/5250/transmisi%C3%B3n%20intergeneracional%20pobreza.pdf

- FOESSA (2018). Exclusión estructural e integración social. Fundación FOESSA. Madrid, 2018): <https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/2018/09/Ana%CC%81lisis-y-perspectiva-2018-digital-.pdf>
- FOESSA (2019). VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. Fundación FOESSA. Madrid, 2019.
- Graff Zivin, J and M Neidell (2014). Temperature and the Allocation of Time: Implications for Climate Change. *Journal of Labor Economics* 32, 1-26.
- Groot, W. and H. Maassen van den Brink (2007). The Health Effects of Education. *Economics of Education Review* 26, 186-200.
- Hanushek, E. and L. Wößmann (2007). The role of education quality in economic growth. The World Bank, Policy Research Working Paper 4122.
- IVIE (2014). El abandono educativo temprano: Análisis del caso español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: http://web2016.ivie.es/wp-content/uploads/2017/06/Informe_Abandono_Educativo_Temprano.pdf
- Llaneras, K. Medina, O. y Costa, E. (2020). Atlas de Oportunidades. Fundación Felipe González - Fundación Cotec.: <https://www.cotec.es/fundacionfelipegonzalez/oportunidades>
- Lochner, L. and E. Moretti (2004). The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports. *American Economic Review* 94, 155-189.
- Martínez García, J. S., (2011). «Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar y bajas en rendimiento educativo», *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 4(3), pp. 270-85.
- Martínez García, J. S. y Molina, P. (2019). «Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina», *Papers de Sociología* (en prensa).
- Martínez García, J. S. y Merino, R. (2011). «Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género», *Tempora* 14, pp. 13-37.
- Marí-Klose, P. y Marí-Klose, M. (2017). «Políticas contra la pobreza infantil en el relato redistributivo», en Zalakain, J. y Barragué, B., *Repensar las políticas sociales: redistribución e inversión social*, pp. 45-68.

Milligan, K., E. Moretti, P. Oreopoulos (2004). Does Education Improve Citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics* 88, 1667-1695.

Parsons, T. (1976): «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», en *Sociología de la educación: textos fundamentales*. Madrid: Narcea.

Peraita, C., and M. Pastor (2000). The Primary School Dropout in Spain: The Influence of Family Background and Labor Market Conditions. *Education Economics* 8(2), 157-168.

Petrongolo, B., and M. J. San Segundo (2002). Staying-on at school at 16: the impact of labor market conditions in Spain. *Economics of Education Review*, 21(4), 353-365.

Polavieja, J.G. (2020). Grandes Datos, Grandes Sesgos, Grandes Errores: Sobre el Atlas de Oportunidades. De próxima publicación en *Revista Internacional de Sociología*, Vol 78, No 3 (2020)

Psacharopoulos, G. and R. Layard (1979). Human capital and earnings: British evidence and critique. *Review of Economic Studies* 46, 485-503.

Schleicher, A. (2007). Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess? *Journal of Educational Change* 8(4), 349-357.

CAPÍTULO 3. Definición de segregación escolar y diferentes tipos de segregaciones

Según la DRAE, *segregar* (del latín *Segregāre*) es: 1. Separar o apartar algo o a alguien de otra u otras cosas. 2. Separar y marginar a una persona o a un grupo de personas por motivos sociales, políticos o culturales.

La segregación escolar es la distribución desigual y desequilibrada del alumnado entre los centros educativos de un territorio en función de sus características personales, socioeconómicas, étnicas, lingüísticas o religiosas. El concepto de segregación escolar está asociado a dos dimensiones: a la de uniformidad, homogeneidad dentro de los centros educativos y heterogeneidad entre centros; y a la dimensión de concentración, probabilidad de que un estudiante de un grupo minoritario se encuentre en la escuela con otro de su mismo grupo (Martínez-Celorrio, X., 2019). La dimensión de concentración se calcula con el índice de Gorard, uniformidad, y con el índice de aislamiento.

El índice de Gorard se define como la proporción que representa a los estudiantes del grupo minoritario en una escuela con respecto a cómo ese grupo minoritario se encuentra representando en un área geográfica concreta. Se suele acotar los grupos con el 10% más pobre y más rico, así como el 25% más pobre y más rico.

La segregación escolar socioeconómica es aquella en donde se separa a través de varios mecanismos al alumnado por origen social, ya sea causada por la segregación residencial, por la existencia de un sistema educativo dual (Público-Privado y otras modalidades), por la forma en la que se escolarizan al alumnado (zonificación escolar, medidas de cuasi-mercado, distrito único, etc.), por las políticas públicas (cheques escolares, asignación de cupos, etc.) o por las estrategias familiares. La segregación escolar socioeconómica se puede producir en todo el sistema educativo, desde infantil hasta la Universidad. La existencia de centros bilingües también puede producir segregación escolar por clase social.

La segregación escolar por sexo es aquella donde existen centros *single-sex* frente a otros centros mixtos.

La segregación escolar por origen nacional está relacionada, o tiene causas similares, a las de origen socioeconómico. Aunque existen importantes matices, como los colegios privados para alumnado normalmente europeo en zonas donde este tipo de inmigración abunda, como es el caso de la Costa del Sol, en Málaga. Una alta concentración de inmigrantes de clase social baja, como en la zona del poniente almeriense, puede provocar que algunos centros educativos se transforme dicho centro en un gueto a la vez que se produzca la “white flight” hacia otros centros educativos.

La segregación académica se produce en el interior del sistema educativo, al derivar al alumnado con diferentes capacidades por itinerarios distintos, ya sea que por parte de la dirección de un centro se cree una clase gueto, o a través de otros mecanismos reglados por la ley como la FPB, el PMAR, etc. A esta también le añadiremos la segregación escolar que se produce con el alumnado necesidades educativas especiales (nee) y con necesidades educativas.

Como hemos mencionado anteriormente, la segregación escolar es un proceso que se viene dando en nuestro país desde hace tiempo, y es una estrategia de la derecha, aunque algunas Comunidades gobernadas por el PSOE dieron pasos en esta dirección con el fomento de la Concertada, para dar más oportunidades a quién más tiene, a la vez que se estratifica más la sociedad, fomentar las desigualdades y producir un cierre oligárquico de esta sociedad. Dicho de otra manera, es una estrategia clasista, con cierto toque de racismo de baja intensidad y de aporafobia, que instaura un régimen de desigualdad de oportunidades que repercute en una desigualdad a posteriori cuando los educandos se enfrentan al mercado laboral, y que beneficia a aquellos que poseen el capital social, económico y/o cultural para poder ocupar los mejores puestos de trabajo y aprovechar las oportunidades. Por consiguiente, la segregación escolar va en contra de la equidad, ya que favorece que el origen social determine en gran medida las posibilidades educativas aspiracionales, de inserción laboral y, por ende, de futuro del alumno/a.

Relación entre la escolarización, la segregación residencial y la segregación escolar

La existencia de un sistema dual en nuestro sistema educativo provoca una competición por los estudiantes, y, entre el sistema Público y el Privado Concertado, una competición por los recursos escasos en Educación que se resuelve en los presupuestos de cada Comunidad Autónoma. El resultado de dicha lucha es desigual beneficiando a los sistemas Privados escolares en ambas modalidades frente a los Públicos, ya que los sistemas Públicos (y concertados-privados) escolares dependen de la asignación de recursos que le haga el gobierno de turno. Si un gobierno quiere favorecer al sistema concertado-privado sólo tiene que drenar recursos del Público hacia el concertado-privado o recortarlos, y de esa manera, favorecer al negocio privado de la Educación.

El programa neoliberal en Educación se basa en la “libertad de elección” de los padres y madres, y de establecer una competencia entre centros educativos que deberían de mejorar la calidad de la Educación al romper el monopolio ineficiente y burocratizado de la Escuela Pública. La competición también debería de estimular a los docentes, ya que al mejorar su práctica educativa atraería a mayor y mejor alumnado y el centro se vería

recompensado con mayores recursos. Los centros se transformarían en autónomos y serían empujados a buscar “nuevos clientes” a través del proyecto del centro, las actividades extraescolares, el trabajo en equipo, etc. Este es el modelo conocido como “cuasi-mercado”, que se diferencia del mercado puro en que no existe un intercambio monetario entre cliente y proveedor del servicio (docente). La mejor síntesis sobre el pensamiento neoliberal en Educación es la opinión de Milton Friedman (padre de la Escuela de Chicago) sobre qué reformas había que realizar en las escuelas de New Orleans después del desastre del Katrina (2005): *“La mayoría de las escuelas de Nueva Orleans está en ruinas, lo mismo que las viviendas de los niños inscritos en ellas. Esos niños están hoy dispersos por todo el país. Es una tragedia, pero también una oportunidad para reformar radicalmente el sistema educativo.”*¹⁷ Después de decir estas palabras tan sentidas, defendió la privatización total del sistema educativo de la ciudad. Por lo que podemos afirmar, que la propuesta neoliberal es la entrada del mercado en las relaciones y sistema escolar en su conjunto, abriendo un espacio mayor para el negocio de las empresas de educación.

En España no se ha logrado implementar al completo el modelo neoliberal educativo. El proceso más avanzado está implementado en la Comunidad de Madrid, tal y como hemos defendido en el apartado anterior, seguida por Cataluña. Todavía no se ha logrado aplicar los modelos de financiación, ni los incentivos para la carrera docente, la desfuncionarización de los docentes de las Escuelas Públicas ni la instauración de la “autonomía” de los centros para competir por los recursos escasos, por los mejores alumnos/as y docentes.

Sin embargo, en nuestro sistema se produce competencia escolar entre sistemas Público y Privado Concertado, aunque de menor intensidad que en otros países de nuestro entorno, como Francia, y aún lejos del caso extremo de los EEUU.

En los procesos de escolarización se puede producir segregación escolar, por origen nacional o socio-económica, debido a tres causas; 1. Provocada por la segregación residencial tanto en el modelo de escolarización por zonas como en el modelo de distrito único (cuasi-mercado). 2. El modelo de distrito único fomenta más la segregación escolar que el de zonas escolares. El de zonas escolares tiene algunos efectos perversos como producir segregación escolar cuando se produce un fenómeno de segregación residencial. 3. Las estrategias de los padres y las madres, normalmente de clase media o media-alta, para lograr matricular a su hijo/a en un centro diferente al que le toca por zona (problema que no existe en el distrito único) como, por ejemplo, censándolo en la casa de los abuelos u otros familiares. De hecho, las clases populares tienden a efectuar elecciones por razones prácticas, como la cercanía al centro de

¹⁷ Extraído del Cato.org: <https://www.elcato.org/educacion-la-promesa-de-los-cupones>

trabajo o al barrio donde viven, mientras que las clases medias y superiores tienden a efectuar estrategias de elección educativas en función de una mayor disponibilidad de información, de criterios escolares y de una planificación a medio plazo.

De hecho, la mayoría de los estudios sobre la competencia y la segregación escolares defienden que “cuando la libre elección de los padres se combina con una mayor autonomía de los centros escolares, en materia de selección durante la admisión o en materia de “oferta escolar”, eso conduce a acentuar la segregación contribuyendo así a aumentar las desigualdades.” (Maroy, C., 2008). Además, concluyen que la regulación del mercado tiene un efecto débil o inexistente sobre las pruebas externas realizadas en los centros educativos de los EEUU (Harris & Herrington, 2006), con lo que no han logrado el objetivo de mejorar el rendimiento escolar que se proponían.

Un estudio dirigido por Lauder y Hughes (1999) en Nueva Zelanda apoya las tesis anteriores. Los autores analizaron en este estudio el espacio escolar local (“*Greencity*”) donde existían once centros escolares en el centro y en la periferia de la ciudad. La investigación se realizó antes, durante y después de una reforma política que introdujo las dinámicas del mercado, mientras que las características sociodemográficas de la ciudad en el período de estudio, correspondiente a los años 1989-93, permanecieron constantes. El estudio demuestra que se produjo una tendencia a la polarización social y étnica del alumnado tras la reforma, especialmente tras el abandono del principio que regulaba la elección del centro por parte de las familias y las políticas de matriculación en los centros escolares. El estudio concluyó que los efectos negativos del mercado son reales: 1) La elección de asistir a un centro fuera de la zona de influencia de éste es más frecuente entre las clases medias y altas, 2) la segregación social en las escuelas se acentúa más que las previsiones efectuadas en función de la segregación urbana existente.

Los investigadores Teelken, Driessen y Smith (2005) desarrollaron una investigación cuyo objetivo era comparar la dinámica y los resultados de la elección en el contexto de escuelas secundarias situadas en tres países donde domina la *school choice*: Inglaterra, Holanda y Escocia. Sus resultados indicaron que la libre elección de centro solo es real para un tipo de familias de mayores recursos y formación; para el resto existe una serie de factores que determinan dicha elección mucho más intensamente que las preferencias reales como la cercanía, por ejemplo. Las medidas de *school choice*, siguiendo lo afirmado más arriba, provocaron un aumento de la segregación escolar.

Según Murillo, F. J., Almazán, A., Martínez-Garrido, C. (2021), después de haber revisado las múltiples publicaciones al respecto, han determinado nueve factores que pesan en la decisión de los padres y madres a la hora de escolarizar a sus hijos e hijas en sistemas de cuasi-mercado (como el de Madrid o Murcia), que son priorizados según

sus expectativas y características, y que son: 1. Cercanía a la escuela y localización de la misma. 2. Calidad de la enseñanza, medida a través de los resultados académicos de la escuela, el prestigio del centro, el reconocimiento del equipo directivo o la calidad de los docentes. 3. Características sociodemográficas, esencialmente el nivel socioeconómico, las filiaciones culturales y la nacionalidad de las familias. 4. Conocimiento del centro por personas cercanas y la opinión de los hijos. 5. Tipo de enseñanza y de formación ofertada: existencia de proyectos curriculares específicos o adecuación del perfil curricular a las necesidades del hijo. 6. Seguridad del centro, es decir, nivel de cuidado y protección. 7. Ambiente de la escuela, especialmente la percepción de un buen trato de los docentes hacia los estudiantes y de un clima de convivencia no violenta. 8. Adecuación al nivel de exigencia en la admisión; es decir, elección guiada por la minimización del riesgo de rechazo. 9. Tipo de administración de las escuelas, especialmente su titularidad pública o privada.

En los estudios realizados por Gorard (2003), para los casos inglés y galés, llegó a la conclusión de que si se produce una diferenciación en la oferta educativa, los centros tienen cierto margen a la hora de seleccionar al público escolar que los eligen y existen redes de transporte desarrolladas, la apertura a la elección por parte de los padres y madres tiende a producir efectos segregadores. Esto describe, en gran parte, las causas de la segregación escolar que se produce en partes de nuestro país, especialmente en el contexto madrileño y demuestran lo erróneo de las políticas impuestas por el PP (CIU y CC) en materia de inclusión y equidad educativa. Sin embargo, la segregación escolar de aquellas zonas escasamente urbanizadas, y con población dispersa, es menor que en las zonas muy urbanizadas.

En las zonas de nuestro país en las que la política de admisión escolar va por zonas (zonificación) también se produce cierta competencia, no sólo entre los centros Privados y Privados Concertados y Públicos, sino entre los centros bilingües y no bilingües, como en las tácticas empleadas por algunas familias de clase media o alta para lograr burlar las normas de inscripción escolar y lograr que sus hijos/as se matriculen en otro centro. Estas últimas estrategias tienden a aumentar la segregación escolar, tanto por clase social como por origen nacional, más allá del nivel previsible producido por la segregación residencial y espacial de las familias. Los centros también pueden provocar un aumento de la segregación escolar por clase social u origen nacional con las políticas de admisión del alumnado con dificultades, ya sea diciendo que los cupos están cerrados, utilizando el bilingüismo como una manera de atraer a “buen alumnado” y dejando fuera al alumnado que no tiene posibilidades para recibir apoyo lingüístico en otra lengua extranjera o que es extranjero y no maneja bien el castellano, o a través de las “actividades extraescolares” técnicamente “voluntarias”, que suelen ser obligatorias, en la Concertada con la que se excluye al alumnado con

menores recursos o con dificultades de aprendizaje al no tener aulas específicas o programas de refuerzo y orientación adecuados.

La introducción de la competencia entre centros lleva a situaciones perversas y a introducir lógicas de ganadores y perdedores dentro de nuestro sistema escolar, empujando a instaurar una desigualdad de oportunidades palmaria. Aquellos centros que logren atraer al alumnado “bueno” podrán o socialmente aventajado, tenderá a mejorar sus resultados académicos y reforzará su reputación local, generando un círculo virtuoso donde se volverá atractivo como centro para los padres y madres de clases medias y altas. Estos padres y madres están preocupados por evitar los institutos considerados de bajo nivel o que sean conflictivos. Los centros de peor nivel o de nivel medio-bajo, sino logran aumentar su nivel a través de un buen programa de centro y un buen personal, tenderá a perder a su alumnado de mejor nivel, lo que producirá un círculo vicioso que se reforzará así mismo. También ocurrirá lo mismo con los docentes de la Pública, aquellos que tienen vocación de trabajar con el alumnado con mayores dificultades sociales se quedará en los centros de difícil desempeño, o en centros de nivel bajo pero que no son de difícil desempeño, o aquellos a los que no les importa sacrificar su vocación por la cercanía del centro de trabajo a su casa, mientras que los docentes que no valen para este tipo de alumnado, o que pretenden dar un nivel superior, tenderán a abandonarlos en cuanto tengan la ocasión hacia centros considerados mejores provocando el “efecto mateo”. Las lógicas competitivas pueden provocar que en algunos centros de nivel bajo se produzcan procesos de desmotivación de los docentes y del equipo directivo, que no ayude a atajar las tasas de fracaso escolar y los malos resultados con nuevos proyectos, sino que tiendan a entrar en lógicas de resignación y de desmoralización. Como afirma Maroy (2008): *“Las interdependencias competitivas dentro de los espacios escolares locales y la diversificación de las lógicas de acción que ellas inducen tienden, por lo tanto, a traducirse en una acentuación de la polarización entre centros escolares.”* Polarización que se produce en el contexto de una guerra desigual que tiene como principal víctima a los estudiantes de nivel socioeconómico bajo y a los extranjeros extracomunitarios (con algunas excepciones).

Los partidarios de las medidas de cuasi-mercado escolar defienden que precisamente facilitar la elección de centro removiendo los impedimentos legales a la movilidad entre los centros mejoraría la equidad y la eficiencia. Mejoraría la equidad ya que favorecería el traslado de estudiantes humildes hacia los centros concertados (o privados en caso de haber cheques escolares) y eso reduciría la segregación escolar. Mejora la eficiencia del sistema porque al poner a competir a los centros públicos con los centros privados obligaría a mejorar el sistema en sí para no perder alumnos/as a favor de la otra.

Como hemos demostrado en el epígrafe anterior es resultado es el contrario, como suele ocurrir, al deseado por los apologetas neoliberales. Con respecto a la equidad, la segregación escolar aumenta de manera brusca, en vez de disminuir, en los sistemas cuasi-mercado de escolarización ya que quienes tienen la posibilidad de elegir son aquellos que tienen la información adecuada, las habilidades para asimilarlas, el tiempo para poder desplazarse para llevar a sus hijos/as al centro educativo que estaría fuera del barrio donde viven o lejos del centro de trabajo, el capital económico para poder pagar las actividades extraescolares “voluntarias”, que en realidad son obligatorias, y otros gastos derivados de la enseñanza, libros de texto, uniformes, etc., requería que todas las familias pudiesen ejercer de manera efectiva ese mismo derecho, cosa que en la realidad está lejos de ocurrir, por no hablar de las maneras que utilizan la mayoría de las Escuelas Concertadas para seleccionar al alumnado y descartar al otro (Villarroya, 2003). Esto ocurre porque precisamente los padres y madres llevan a sus hijos/as a esas escuelas para evitar que se mezclen con alumnado considerado indeseable, que suele coincidir con los pobres o los inmigrantes pobres, y generalmente, no europeos.

Con respecto a la eficiencia también yerran. Los centros públicos dependen de la financiación que les aporta las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y que están consignados en los presupuestos de cada Comunidad. Si el gobierno de una Comunidad apuesta por beneficiar al sistema concertado a costa del Público, como han hecho Madrid, Cataluña, Canarias, Murcia, etc., el sistema Público no tendrá margen para mejorar en grandes aspectos de la propia educación, como en las instalaciones, medios, en número de docentes debido a las ratios, etc. Por consiguiente, no existirá competencia como tal, sino una lucha desigual donde la Pública irá con las manos atadas, mientras la Concertada irá con las manos libres.

Una vez controlada la variable clase social, los resultados académicos apenas varían entre lo Público y lo Privado. En los análisis realizados por José Saturnino utilizando los datos PISA defiende que: «los datos de PISA son contundentes, en el sentido de que lo único que hacen mejor las escuelas concertadas y privadas en España es seleccionar socialmente a su alumnado, pero no consiguen que obtengan mejores resultados que el alumnado de la pública. ». Por otro lado, defiende que en España “En España hay alta segregación por origen social, pero baja por competencias.” Estos datos están avalados por los estudios de la OECD (2011).

En los informes PISA se le añade un índice social, económico y cultural, denominado ESCS, que ofrece datos sobre el entorno socioeconómico del alumnado que ha participado en esa edición. En su elaboración se incluye información relacionada con la ocupación profesional y el nivel educativo de los padres, así como con los recursos culturales disponibles en el hogar, número de libros o dispositivos digitales, entre otros.

Hay diferencias bastante importantes entre Comunidades Autónomas en España¹⁸. En el informe Pisa 2018 se analiza el impacto del índice ESCS en el rendimiento de los estudiantes y cómo afecta a la diferencia observada de los resultados entre centros públicos y centros privados. Esto se logra descontando el efecto estimado de las ESCS en las puntuaciones medias de matemáticas y ciencias en los estudiantes de centros privados y públicos de España y sus CCAA y de la OCDE. Respecto a España, con pequeñas varianzas según la Comunidad Autónoma, no se perciben apenas diferencias entre estudiantes de lo Público y lo Privado, avalando, nuevamente, la posición antes expuesta de José Saturnino.

Según el Informe sobre la Desigualdad de la Fundación Alternativas (2020), utilizando los datos PISA 2018 y realizando un análisis multivariante, han demostrado que: “El nivel socioeconómico tiene un fuerte efecto directo, de magnitud similar en ambas competencias (alrededor de once puntos). A este efecto directo, se le añade el efecto indirecto asociado a la composición socioeconómica del centro: estar escolarizado en un centro con un mayor nivel socioeconómico medio tiene un efecto positivo adicional sobre el rendimiento. Los procesos de segregación escolar por nivel socioeconómico llevan, por tanto, a una mayor polarización entre los resultados del alumnado”. Al que añaden que existe también una asociación negativa con los resultados respecto a la repetición, donde, recordemos, repiten más en los centros públicos y el alumnado desfavorecido que el resto, y con el cambio de centro. De hecho, los autores del informe consideran que: “Los procesos de segregación escolar por nivel socioeconómico llevan, por tanto, a una mayor polarización entre los resultados del alumnado. Este hecho conlleva el planteamiento de un objetivo claro de política educativa en relación con la disminución de la segregación educativa en los centros, con el doble objetivo de mejorar los resultados globales y de reducir las desigualdades existentes en los resultados.” (Salinas y Choi, 2020). Cuestión que aborda la LOMLOE al establecer mecanismos para evitar una parte de la segregación escolar, tal y como desarrollaremos en el último apartado de este informe.

Por consiguiente, la aplicación del sistema de cuasi-mercado, y la apuesta por la segregación escolar implícita en ella, no mejora los resultados, no favorece la equidad, ni la eficiencia, ni reduce la segregación por clase social y origen nacional.

Recapitulando, los factores que influyen en las tasas de segregación entre los diversos centros escolares son, los socio-económicos, como la densidad de población, la segregación residencial, los niveles de pobreza y de exclusión social, que son los más importantes para explicar las variaciones entre las tasas de segregación entre los centros escolares, y, por otro lado, también influye la estructura de la oferta, la

¹⁸ Recomiendo la lectura del análisis que hacen Álvaro Choi y Javier Salinas en el 4º Informe sobre desigualdad en España encargado por la Fundación Alternativas.

regulación escolar y la presencia de acuerdos institucionales que favorezcan la autonomía de los centros a la hora de inscribir al alumnado, y la selección del alumnado (ya sea formal e informal) que se hace por parte de los centros escolares.

Bibliografía

Entrevista a José Saturnino Martínez en el Diario de la Educación:

<https://eldiariodelaeducacion.com/2019/11/25/lo-unico-que-hacen-mejor-las-escuelas-concertadas-y-privadas-en-espana-es-seleccionar-socialmente-a-su-alumnado/>

Gorard, S. Taylor, Fitz, J. (2003) *Schools, Markets and Choice Policies*, London: RoutledgeFalmer.

Harris, D.N., Herrington, C.D. (2006): Accountability, Standards, and the growing achievement gap: lessons from the past half-century, *American Journal of Education*, 112, pp.209-238.

Martínez-Celorrio, X. (2019): Desigualdad, segregación escolar y socialdemocracia. Informe social 2019. Desigualtats davant d'un futur incert (pp.43-63). Fundació Rafael Campalans.

Mancebón, M.J., y Pérez, D. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. Documento de trabajo (2005-2007). Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Zaragoza.

Maroy, C. (2008): Comment et pourquoi réguler le marché scolaire? Cahier de Recherche en Éducation et Formation du GIRSEF, N°55. Disponible en: <http://www.uclouvain.be/girsef>

Murillo, F. J., Almazán, A.; Martínez-Garrido, C. (2021). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 89-97.

Lauder, H. Hughes D. (1999) *Trading in futures. Why markets in education don't work?*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

Salinas, J., Choi, A. (2020). Las desigualdades educativas entre Comunidades Autónomas en España. En *4º Informe sobre la desigualdad en España. Una perspectiva territorial*. Fundación Alternativas. Madrid. 2020, pp 195-220.:

<https://www.fundacionalternativas.org/laboratorio/libros-e-informes/informes/4o-informe-sobre-la-desigualdad-en-espana-una-perspectiva-territorial>

OECD (2011), "Private schools: Who Benefits?", *PISA in Focus*, No. 7, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k9h362mhtkd-en>.

Villarroya, A. (2003). La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria, *Revista de Educación*, 330: 187-204.

CAPÍTULO 4. Segregación escolar académica

La segregación académica es la terminología utilizada por la OCDE (2012) para designar la segregación de alumnos por su nivel de competencias escolares. Hay cinco formas de segregar de forma académica:

La primera, se institucionaliza por la existencia de trayectorias de escolarización establecidas en base a la diferencia de nivel escolar de los alumnos (*early tracking*) (Andrés Rubia, F. 2013). En España encontraríamos la FPB, “*Formación Profesional Básica*”, vía por la cual el alumnado con dificultades para seguir la ESO es derivado a un camino alternativo que desemboca en la FP. Otro camino dispuesto por la LOMCE es el “*Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento*” (PMAR), por el cual el alumnado con dificultades para lograr aprobar la ESO por la vía estándar es derivado a este programa de refuerzo. Los hijos/as de las clases populares son la mayor parte del alumnado “beneficiario” de estos programas.

Con respecto a PMAR, la LOMCE (2013) dispone: «Artículo 27. Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento. 1. El Gobierno definirá las condiciones básicas para establecer los requisitos de los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento que se desarrollarán a partir de 2.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria. En este supuesto, se utilizará una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias diferente a la establecida con carácter general, *con la finalidad de que los alumnos y alumnas puedan cursar el cuarto curso por la vía ordinaria y obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*. 2. El equipo docente podrá proponer a los padres, madres o tutores legales la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento de aquellos alumnos y alumnas que hayan repetido al menos un curso en cualquier etapa [...]. 3. *Estos programas irán dirigidos preferentemente a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo*. 4. Las Administraciones educativas garantizarán al alumnado con discapacidad que participe en estos programas la disposición de los recursos de apoyo que, con carácter general, se prevean para este alumnado en el Sistema Educativo Español.»

En principio, el alumnado tiene dos requisitos para poder entrar en dicho programa, haber repetido un curso en la ESO, tener dificultades relevantes en el aprendizaje no imputables a la falta de estudio o de esfuerzo. En la teoría se deberían de cumplir estos dos requisitos, en la práctica una parte del alumnado que tiene dificultades no imputables a la falta de estudio y esfuerzo, pero que también tienen otras derivadas de estas, más problemas de conducta, pueden ser derivados al programa PMAR como

medida para “aliviar” los conflictos en el resto de las clases, convirtiendo, de esta manera, la clase de PMAR en un gueto nada útil para el desarrollo del alumnado.

El segundo problema que nos encontramos con el programa PMAR es que el alumnado, que tiene serias dificultades para pasar por los cursos del programa a pesar de las adaptaciones (que suelen significar, en la práctica, una bajada generalizada de nivel) que se realizan, se les pase a un 4ºESO por la vía ordinaria donde, o se les acaba bajando el nivel también para que puedan llegar a titular, o tendrán muchas posibilidades de acabar repitiendo curso, pudiendo engrosar las listas del fracaso escolar en nuestro país. La LOMLOE acaba con este problema ya que el programa PMAR queda reservado para los cursos 3º y 4ºESO.

La LOMCE (2013) dispone, respecto a la Formación Profesional Básica (FPB): «Artículo 30. Propuesta de acceso a Formación Profesional Básica. El equipo docente podrá proponer a los padres, madres o tutores legales, en su caso a través del consejo orientador, la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica cuando el grado de adquisición de las competencias así lo aconseje, siempre que cumpla los requisitos establecidos en el artículo 41.1 de esta Ley Orgánica.»

El alumnado entrará con una serie de requisitos, como no haber cumplido los 15 años (o cumplirlos durante el año natural en curso), no superar los 16, haber realizado el primer ciclo de la ESO y haber sido propuesto por el equipo docente a los padres y madres o tutores legales.

En el caso de la FPB, el alumnado que presenta dificultades ya sea de tipo académicas, de disciplina, o de ambas, y normalmente, con un escaso capital cultural, se les suele derivar a la FPB, ya que los equipos docentes los consideran candidatos/as perfectos/as a engrosar las listas del fracaso escolar, y se piensa que una formación más práctica les puede reenganchar con la Educación y darle alguna alternativa. Normalmente, este tipo de alumnado viene de los estratos más desfavorecidos de la sociedad, y como el sistema educativo no tiene otra forma de rescatarlos se ha decidido ensayar esta vía que, en el fondo, condena al alumnado a puestos de trabajos peor remunerados en el futuro.

Aunque la ley parta de que el itinerario alternativo para este tipo de alumnado les permitirá obtener algún título y seguir con la carrera académica, o profesional, lo cierto es que según Flecha et al. (2011): “La separación del alumnado en distintos itinerarios antes de los 16 años se asocia a un incremento en las desigualdades en su rendimiento escolar”. Además, la segregación a edades tempranas tiene un efecto negativo sobre los hijos de las familias con un bajo nivel socioeconómico.

La LOMCE pretendía realizar reválidas al finalizar las etapas educativas, de manera que se pusiese un freno más al alumnado desfavorecido para lograr la titulación e ir descolgando a más alumnos/as del sistema escolar en beneficio del alumnado más favorecido. Estas no se llegaron a aplicar, en 2016 fueron suspendidas mediante Real Decreto por el PP, y la ministra Celáa (PSOE) informó del fin de las reválidas con la nueva ley, la LOMLOE, así como el fin de los itinerarios en Secundaria, siendo la intención del Ministerio evitar la "segregación del alumnado por razones socioeconómicas o de cualquier otra naturaleza", lo cual es una buena noticia.

La segunda forma de segregación académica se da en el momento de las matriculaciones en los centros escolares. Las familias con buenos niveles de capital cultural manejan mucha más información sobre la calidad de los centros donde inscribir a sus hijos/as que aquellas familias con escaso capital cultural. Estas familias tienden a multiplicar los esfuerzos para obtener plaza en el centro deseado y suelen tener medios para poder desplazar a su hijo/a al nuevo centro si este no es cercano a su domicilio habitual. En algunos casos se falsean documentos (IRPF, domicilio, etc.) para poder matricular al alumno/a en un centro determinado. Los hijos/as de las clases populares van al centro que les toca por zona, ya que no disponen de la información que les permita elegir un centro mejor, o de los medios para poder desplazar a su hijo/a a dicho centro. Como es natural, si existen prácticas de cuasi-mercado a la hora de que los centros den plaza al alumnado, el proceso segregador será mucho más profundo, como es el caso de Madrid. Precisamente esta Comunidad Autónoma ha creado una web¹⁹ con rankings entre colegios e institutos de todo tipo de titularidad con el "supuesto afán" de informar a los padres y madres de la calidad del centro, pero que encierra diversos problemas de fondo, como que pone a los centros públicos y privados a competir por el alumnado (mientras la Comunidad recorta el presupuesto de la Pública) o que valora las notas de las pruebas externas (que se pueden entrenar) en las áreas instrumentales y en la Selectividad. La idea de fondo es seguir vaciando los centros Públicos, salvo los considerados "de élite" de alumnado de clase media, que sería derivado a centros concertados o privados.

La tercera forma de segregación académica se produce también entre los centros públicos y los privados, consecuencia del llamado derecho a la libre elección de los padres y madres. Los centros privados apoyan la selección de su alumnado mediante sistemas disuasorios de pago de cantidades establecidas por servicios. La LOMCE introduce modificaciones legales que activan políticas favorecedoras a los centros privados, concertados o no, con más recursos añadidos y medios que favorecen la selección, estimulan la segregación académica y establecen nuevas posibilidades en las

¹⁹ www.madrid.org/buscadordecolegios

trayectorias escolares (Andrés Rubia, F. 2013). Esta idea será más desarrollada en los apartados de segregación escolar por clase social y por origen nacional.

La cuarta forma de segregación académica se produce cuando los centros agrupan a sus alumnos/as, que en parte están marcados por los itinerarios en la ESO producidos por las matemáticas (académicas o aplicadas), o el caso del 4ºESO que va dirigido a la FP, que suele acumular al alumnado que ha alcanzado dicho curso con el peor nivel académico. Otro de los casos conocidos se produce con el paso de primaria a secundaria, donde algunos equipos directivos utilizan la información que obtienen de los colegios para realizar agrupaciones homogéneas. El equipo directivo puede acabar provocando en el interior de los propios centros un proceso de segregación al repartir al alumnado en los primeros cursos de la ESO. Si el equipo directivo decide conformar los grupos con criterios de resultados académicos y/o disciplina, pueda acabar provocando la formación de cursos gueto donde se concentre el alumnado de peor rendimiento y/o comportamiento, condenando a la clase al fracaso escolar. El agrupamiento homogéneo (*streaming*) consiste en adaptar el currículo a los niveles de los grupos, según su rendimiento y dentro de un mismo centro escolar. Para R. Flecha et al. (2011) con este sistema no mejoran los resultados del alumnado con un nivel inferior de rendimiento y sí empeora los resultados de los grupos más vulnerables (inmigrantes, minorías y alumnado con discapacidad).

También hay diversos estudios que plantean que el alumnado con mayores dificultades se vería beneficiado si comparten clase con un alumnado de mayor nivel. Este fenómeno se llama “efectos pares”. Dicho efecto también tiene sus detractores, y el debate está abierto, con lo que sería interesante realizar más estudios para España. En cualquier caso, aunque tuviesen un impacto marginal en los resultados académicos del alumnado con mayores dificultades, la mezcla tendría otros beneficios sociales, como el aumento de la empatía derivado de compartir clases con alumnos/as con diferentes situaciones sociales, una mejora de la cohesión social, impedir la formación de guetos escolares, reducir las posibilidades de una parte del alumnado de caer en la exclusión social, etc., lo que haría deseable una política pública que reduzca la segregación, favorezca la inclusión, y de más oportunidades a los que no las tienen

Algo que también contempla la OCDE a partir de los datos aportados por PISA, donde se constata que, a los efectos negativos generados por la falta de esa locomotora, se une la dificultad que plantea a los docentes, la gestión de estas aulas sin alumnos con “buen rendimiento”: Los estudiantes no sólo aprenden de los profesores, sino también de sus compañeros. Si la mayoría de sus compañeros de clase son de bajo rendimiento y socioeconómicamente desfavorecidos, los estudiantes pueden tener una situación de aprendizaje más difícil, ya que no todos los profesores están adecuadamente

capacitados para gestionar aulas con altas concentraciones de estos estudiantes. (OECD, 2016:138).

La quinta forma de segregación académica se produce entre el alumnado NEE al repartirse entre los centros según titularidad. Según los datos del Ministerio de Educación el 78,2% de este alumnado está escolarizado en centros públicos y el 20,6% en enseñanza concertada-privada, teniendo la enseñanza privada no concertada un valor residual, 1,2%.

Tabla 7. Distribución del alumnado de otras categorías de necesidades específicas de apoyo educativo según sexo y financiación/titularidad. Curso 2018-2019

| | Cifras absolutas | Total | Retraso madurativo | Trastornos desarrollo lenguaje y comunicación | Trastornos del aprendizaje | Desconocimiento grave lengua instrucción | Situación desventaja socio-educativa | No distribuido |
|--------------------------|------------------|-------|--------------------|---|----------------------------|--|--------------------------------------|----------------|
| Hombres | 256.235 | 59,9 | 72,8 | 69,0 | 60,8 | 55,4 | 52,7 | 55,8 |
| Mujeres | 171.264 | 40,1 | 27,2 | 31,0 | 39,2 | 44,6 | 47,3 | 44,2 |
| Centros públicos | 334.515 | 78,2 | 80,1 | 81,7 | 74,1 | 80,3 | 80,1 | 86,5 |
| Enseñanza concertada | 87.856 | 20,6 | 18,9 | 17,4 | 23,9 | 18,8 | 19,6 | 11,9 |
| Ens. priv. no concertada | 5.128 | 1,2 | 1,0 | 0,9 | 2,0 | 0,9 | 0,3 | 1,6 |

Fuente: Ministerio de Educación y FP: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con Necesidades de apoyo educativo. Curso 2018-19.

Estas cifras son elocuentes y demuestran el nulo compromiso con el alumnado con necesidades especiales de la enseñanza privada y la privada sostenida con fondos públicos. En el caso de la concertada-privada la situación es más sangrante ya que estamos financiando con fondos públicos a instituciones educativas que segregan escolarmente, lo que contradice la vocación de servicio público que debería de regir cualquier institución financiada con fondos públicos.

Una sexta forma de segregación académica se produce entre los centros bilingües y los no bilingües y en el interior de los centros bilingües entre las clases bilingües y las clases monolingües.

En los institutos y colegios bilingües se produce en su interior una forma institucionalizada de segregación por motivos socioeconómicos, ya que no todo el IES o el Colegio está inmerso en los programas bilingües y eso provoca que el alumnado con mayores dificultades, que proviene de ambientes sociales deprimidos, que no tiene

facilidad para los idiomas, o que sus progenitores no pueden costearles profesores particulares, clases de refuerzo de idiomas, o no han logrado que sus hijos/as entren en la Escuela Oficial de Idiomas, queden relegados a los grupos no bilingües. Esto tiene el riesgo de crear clases “gueto” dentro del propio centro, e impida que se pueda aplicar el efecto “pares”. Recordemos que el ambiente de una clase favorece, o entorpece, el estudio del alumnado, con lo que, si metemos al alumnado más disruptivo, y/o con más dificultades en una misma aula, podemos generar un mal ambiente y hundir los resultados académicos del grupo. Por consiguiente, contradice abiertamente el diseño general de la ESO al dejar como papel mojado los principios de equidad e inclusividad que debe de tener la Educación Secundaria Obligatoria.

Juntar a los alumnos y a las alumnas de bajo rendimiento en las mismas aulas o centros tiene unas consecuencias claramente negativas para su futuro académico, algo puesto de relieve por la OCDE en el informe *Low-performing students. Why they fall behind and how to help them succeed*: una alta incidencia de la segregación del alumnado por rendimiento educativo, combinada con una mayor proporción de estudiantes de bajo rendimiento en la misma escuela, conduce a escuelas donde la mayoría de los estudiantes tienen un bajo rendimiento. (OECD, 2016:138).

Cuando llegamos al Bachillerato, se produce una “selección” del alumnado por nivel de idiomas, ya sea en los diversos programas en francés, como el Bachibac, o en inglés, como el CLIL, etc., lo que favorece a aquel alumnado que ha logrado progresar en los cursos de la ESO en idiomas, que sus padres les han podido pagar refuerzos de idiomas (estancias, viajes, cursos intensivos, etc.), o que vienen de Institutos o Colegios bilingües (Colegio alemán, Colegio francés, etc.). Esto produce una selección, en su gran mayoría, por origen socioeconómico en los propios centros públicos.

Los padres escogen los centros bilingües porque creen que el aprendizaje de idiomas les dará a sus hijos/as una ventaja competitiva en el futuro para poder acceder al mercado laboral. La propaganda institucional alimenta esta idea. También los colegios e institutos concertados y privados se han sumado a dicha carrera hacia el bilingüismo. Un ejemplo de ello es el programa BEDA implantado por las Escuelas Católicas en la Comunidad de Madrid, en colaboración con el *Cambridge English Language Assessment*, que tiene un escaso control desde las Consejerías de Educación de la Comunidades donde está implantado. También la Comunidad de Madrid dota de mayores recursos a los centros bilingües, lo cual produce una presión sobre los propios centros, ya que podrían quedarse con menor número de alumnado (que pondría en peligro su viabilidad y de la plantilla) y con menores recursos económicos en un contexto agravado por las medidas cuasi-mercado a través del distrito único escolar.

Según F. Javier Murillo, Adrián Almazán y Cynthia Martínez-Garrido (2021), en una investigación realizada sobre el bilingüismo, la elección de centro y el sistema de cuasi-mercado escolar en la ciudad de Getafe: “Lo que sí es posible determinar es que el bilingüismo está en la raíz de problemas graves. Por ejemplo, propicia la creación de un cuasi-mercado escolar en el que el bilingüismo se impone casi como una obligación para que cualquier centro pueda dar una imagen de prestigio que le permita ser competitivo en la lucha por la elección de centro. También, el bilingüismo se presenta como un factor de polarización entre familias dado que aparece asociado a la extensión y profundización de la segregación del sistema educativo. Esta segregación adquiere diferentes dimensiones. Por un lado, la elitización de los centros en los que se generan perfiles homogéneos que, además, se retroalimenta en el hecho de que las características sociodemográficas de los centros entran a formar parte del catálogo de factores que afectan a la selección de centros.” (Murillo, F.J., Almazán, A., Martínez-Garrido, C. 2020).

Las investigaciones (Anghel & otros, 2012; Carro & otros, 2016) están mostrando que en las aulas bilingües ha aumentado el porcentaje de alumnado de familias con estudios universitarios (del 33% al 39%), el número de alumnado con familias de ocupaciones profesionales (24% al 29%); mientras que disminuyó el porcentaje de alumnado inmigrante (del 19% al 13%), en particular los de origen latino (que pasaron del 10% al 6%) y el de alumnado con necesidades educativas (del 11% al 6%). Aunque los datos no están actualizados, lo más probable es que la tendencia haya continuado.

Se está así segregando grupos en función de los factores socioeconómicos. Además, muestran que cuando en la familia no hay un nivel de formación que permita compensar el déficit educativo, los resultados retroceden sustancialmente llegando a un descenso cercano al 20% para el nivel de estudios primarios. Aquel alumnado procedente de contextos sociales con menor capital cultural, asociados en general a entornos socioeconómicos más desfavorables, están empeorando en las materias no lingüísticas de los programas (Carro & otros, 2016).

Si ya es difícil que algunos alumnos/as, por sus dificultades, entiendan las lecciones de diversas materias en español, la introducción del programa bilingüe muy temprano puede provocar un aumento del fracaso escolar, o un descuelgue del programa, al introducir otro idioma cuando el materno no está asentado, y reducir el número de horas para poder asentar la lengua materna y la capacidad lecto-escritora necesaria para poder alcanzar el éxito académico en el sistema escolar.

Podríamos discutir, también, los resultados del bilingüismo en España. Las investigaciones actuales son escasas, pero sería interesante que se investigara a fondo el impacto del bilingüismo desde el Ministerio de Educación y/o las Consejerías de

Educación entre nuestros alumnos/as, como si ha realizado el Ministerio de Educación de Francia. Hay un estudio muy interesante realizado por el grupo de Acción Educativa sobre la puesta en marcha del bilingüismo comparada con otros países (Acción Educativa, 2017).

Lo cierto, es que es difícil avanzar a nivel curricular a la misma velocidad que un grupo monolingüe, debido a que en la ESO y en PRIMARIA no hay requisito idiomático para entrar, y un docente se encontrará con niveles muy dispares en el aula. Es muy típico tener que explicar, en muchos casos, la materia dos veces (en español y en el idioma del programa), y algunas asignaturas no tienen mucho sentido que sean dadas en inglés o francés, como puede ser Historia de España de 2º de Bachillerato.

Por no hablar de la deficiente formación de los docentes, donde se les requiere, en la mayor parte de las CCAA (aunque se está haciendo un esfuerzo por subir el nivel) un nivel B2, y en otras, como en Madrid, un nivel C1. El problema es que se está produciendo una “externalización de los costes” de obtener dichos certificados a los docentes, a pesar de los cursos puntuales que puedan dar los CEPS o de las estancias que puedan ofertar las Consejerías de Educación de cada Comunidad Autónoma. La reducción horaria ofrecida a los docentes para crear el material de las clases de cero en otro idioma es claramente insuficiente. También, muchos de estos docentes, entran en el sistema “por la puerta de atrás”, con la apertura de bolsas extraordinarias, sin haber pasado por un concurso-oposición.

El caso francés permite ilustrar los problemas del bilingüismo. En abril de 2015 la entonces Ministra de Educación, Najat Vallaud-Belkacem, consideraba que las Secciones Europeas y las clases bilingües deberían de desaparecer por ser “elitistas”, ya que sólo beneficiarían a las clases más ricas. En 2014 pidió a dos inspectores que realizaran un informe sobre estos programas, y en caso de ser negativos, que buscaran modelos alternativos. El informe planteaba los siguientes problemas:

“Los alumnos de las secciones bilingües y europeas tienen, de media, resultados significativamente mejores que el resto, no solo en las lenguas extranjeras sino también en Francés, Matemáticas e Historia y Geografía (2-3 puntos de desviación típica). Es difícil saber si estos resultados se deben a la propia educación o al perfil de los estudiantes que optan por estas secciones (incluso sin ninguna selección por parte de la institución, estos estudiantes están motivados y son capaces de asumir una carga de trabajo adicional). (AAVV, 2015b)”. Continúa: “Cuando la presión aumenta, el rendimiento académico, la capacidad de esforzarse, así como la capacidad de las familias para apoyar a estos estudiantes se convierten en discriminadores y no permiten a la mayoría de los estudiantes de los grupos sociales desfavorecidos acceder a la clase/sección bilingüe. (Charbonnier y Goursolas, 2014: 21)”.

Por consiguiente, estos programas eran un potente aparato segregador institucionalizado que penalizaba al alumnado de pocos recursos, a la vez que beneficiaba al alumnado de estratos privilegiados. El alumnado con menores recursos se autoexcluía de una educación que, más que probablemente, lo condenaba al fracaso escolar. Finalmente, Francia decidió mantener los programas en los centros cerca de la frontera alemana, a la vez que plantea adelantar un año la entrada del aprendizaje de la segunda y tercera lengua con el fin de generalizar a todo el alumnado la competencia básica en dos lenguas extranjeras, al considerarse una medida más equitativa.

En el caso canadiense es claro: “Con pocas excepciones, es más probable que la estructura social de los alumnos que asisten a las escuelas alternativas y a las escuelas y programas especializados pertenezca a familias con mejor situación socioeconómica, estatus de no inmigrante, una estructura familiar con dos progenitores, así como padres con un nivel educativo alto. En general, esto es más evidente en los programas de inmersión en francés. (Sinay, 2010: 79)”.

En el caso de los programas de inmersión o de las secciones lingüísticas, la selección se produce de una forma encubierta, mediante la denominada libertad de elección. Francia, Canadá o Malta ofrecen un bien limitado al que acaban accediendo los alumnos de familias procedentes de entornos más favorecidos: *EDUMIGROM señaló que, en los sistemas orientados a la elección, las escuelas más deseables compiten por los estudiantes más brillantes y, en la medida en que los buenos resultados incrementan su prestigio, los alumnos con peor rendimiento ven limitado su acceso a estas escuelas. Como resultado, las minorías étnicas y los niños socialmente desfavorecidos tienen más probabilidades de acabar en escuelas de menor rendimiento o peor calidad. (Budginaite et al. 2016: 34).*

Para concluir, los centros bilingües presionan sobre los centros cercanos que no lo son atrayendo al alumnado con padres y madres con más capital cultural, provocando un proceso de segregación escolar al concentrar a los alumnos/as monolingües en otros centros, o en clases dentro de los centros bilingües, que suelen ser los alumnos/as más desfavorecidos por nivel socioeconómico y con menor capital cultural. Si lo combinas con las prácticas de cuasi-mercado en la admisión del alumnado el proceso se acelera. No por nada Madrid es la Comunidad Autónoma más segregadora de España. Este tipo de prácticas están detrás de dicho planteamiento. Las motivaciones de aumentar la segregación escolar por parte del PP ya han sido explicadas en el capítulo correspondiente.

Bibliografía

Acción Educativa (2017). El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos. Asociación Acción Educativa.

Andrés Rubia, F. (2013): “La segregación escolar en nuestro sistema educativo”. Fórum Aragón, número 10, noviembre de 2013.

Anghel, B., Cabrales, A., Carro, JM.(2013). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. Recuperado de <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf> el 29/11/2016

AAVV (2015b). La Réforme du Collège 2016. Clair. Cours et Options Langues Vivantes. Recuperado el 28.04.2015 de <http://www.reformeducollege.fr/cours-et-options/langues-vivantes>

Budginaite, I., Siarova, H., Sternadel, D., Mackonyte, G. y Spurga, S. (2016). Policies and practices for more equality and inclusion in and through education: Evidence and policy guidance from European research projects funded under FP6 and FP7. NESET II report. Publications Office of the European Union. Recuperado el 21.03.2017 de <https://bookshop.europa.eu/en/policies-and-practices-for-equality-and-inclusion-in-and-through-education-pbNC0415452/>

Carro, JM., Cabrales, A., Anghel, B.(2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. Economic Inquiry, (54), 2, 1202-1223. DOI:10.1111/ecin.12305.

Charbonnier, D. y Goursolas, J. M. (2014). Classes bi-langues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) en collège. Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Recuperado el 28.12.2015 de http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/08/1/2014-083_bilangues_et_SELO_412081.pdf

Flecha, Ramón et al. (2011): “Actuaciones de éxito en la escuelas europeas”. Ministerio de Educación, Madrid.

Murillo, F. J., Almazán, A.; Martínez-Garrido, C. (2021). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. Revista Complutense de Educación, 32(1), 89-97.

No al Fracaso Escolar. ¿Por qué programas bilingües pueden contribuir al fracaso escolar?:

<https://fracasoacademico.wordpress.com/administraciones/por-que-los-programas-bilingues-pueden-contribuir-al-fracaso-escolar/>

Sinay, E. (coord.) (2010). Programs of choice in the TDSB: Characteristics of students in French Immersion, Alternative Schools, and other specialized schools and programs. Toronto District School Board. Recuperado el 20.06.2016 de:

<http://www.tdsb.on.ca/Portals/0/community/community%20advisory%20committees/fslac/support%20staff/programsofchoicestudentcharacteristics.pdf>

OECD (2012), Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264130852-en

OECD (2016). Low-performing students. Why they fall behind and how to help them succeed. PISA. OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>

CAPÍTULO 5. Segregación escolar por sexo

Los centros escolares que producen este tipo de segregación son en su gran mayoría pertenecientes a la Iglesia Católica, con una importante presencia del OPUS DEI. El apoyo dado por el Ministerio Wert (PP) a estas congregaciones se explica por la relación que hay entre varios de sus líderes, con sus respectivas facciones o grupos de interés dentro del partido, con “La Obra” y los Legionarios de Cristo, entre otros. El PP, que ha sido hasta la ruptura en tres partes (CS, VOX y el PP) la “Casa común de la derecha”, repartía juego y legislaba entre las alas más duras del partido muy cercanas a Aznar o a Aguirre, y las alas más tecnocráticas, o moderadas, que podían representar Feijoo o Soraya Sáenz de Santamaría. Como la Educación es un campo de batalla ideológico, donde se trata de educar e inculcar valores a las próximas generaciones, el PP no podía dejar escapar la oportunidad de realizar una contrarreforma, aprovechando su recién estrenada mayoría absoluta obtenida en 2011, para contentar a los grupos católicos más intransigentes con la modernidad, y diseñar una Educación dual y clasista. Bajo ese diseño, el Ministerio Wert decidió dar marcha atrás con las reformas impulsadas con la LOE, aprobadas por el PSOE en 2006, que prohibían concertar centros que segregaban por sexo, utilizando todo tipo de argumentaciones socio biologicistas que nos retrotraen a los debates educativos del siglo XIX.

Como hemos señalado antes, la LOE (2006) prohibió que se concertasen centros que segregaban por sexo. El Tribunal Supremo rechazaba este tipo de conciertos bajo la LOE (2006), basándose en un artículo de esta ley que prohibía la discriminación por cualquier razón (también por sexo) en el proceso de escolarización de los centros sostenidos con fondos públicos. La Junta de Andalucía y Cantabria retiraron los conciertos a varios centros que segregaban por sexo y el Tribunal Supremo en 2012, basándose en la LOE todavía vigente, les dio la razón y los fondos les fueron denegados. Sin embargo, el TS de Galicia avaló los conciertos a cinco escuelas vinculadas al Opus Dei, que segregaban por sexo. En la Comunidad Valenciana, gobernada por el PP, se venían subvencionando más de una decena de centros vinculados al Opus Dei, o al ideario humanista cristiano, desde 1999, así como en la Comunidad de Madrid o en Canarias (CC). Mientras se sucedían estas sentencias, la patronal Fomento de Centros de Enseñanza, vinculada al Opus, maniobró utilizando las asociaciones de padres y madres de estos centros y se personaron ante el Tribunal Constitucional para defender los conciertos, aprovechando las sentencias favorables dictadas en las Comunidades Autónomas que gobernaba el PP (Planelles y Aunión, 2012).

Este panorama cambió a partir de 2013 con la aprobación de la LOMCE por parte del PP. Esta ley educativa establecía que no es posible discriminar a los centros y a las familias por su modelo pedagógico ni darle un trato menos favorable. Este hecho provocó que el

Tribunal Constitucional diese la razón a los centros educativos que segregan por sexo contra el criterio de la Junta de Andalucía, ya que la LOMCE y el artículo 17 de los Presupuestos Generales de 2013, por el que se establecía que el sistema de conciertos "será plenamente aplicable a la financiación de todos los centros concertados incluidos los de educación diferenciada que escolarizan alumnos de un solo sexo", blindó a los centros que impartían una "educación diferenciada". Desde FP diferenciadas según sexo, tal y como denuncia Carmen Heredero de Pedro de la Federación de Enseñanza de CCOO (FECCOO), pasando por uniformes diferenciados, docentes diferenciados por sexo, o declaraciones sobre la especificidad femenina que dejan en entredicho la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres (Heredero de Pedro, C., 2012).

Un ejemplo de la apuesta por la "educación diferenciada", y de las razones que argumentan, la podemos encontrar en los centros de Fomento de la Comunidad de Madrid, que reza:

"Cada persona nace hombre o mujer, con ritmos diferentes de maduración personal y de aprendizaje, tienen distinta sensibilidad, reaccionan ante los estímulos de forma diferente, suelen actuar de modo diverso y con frecuencia, complementario. Varón y mujer tienen modos diversos de vivir su idéntica dignidad personal. En los colegios de Fomento facilitamos que cada alumno cultive las cualidades propias de su modo de ser, la masculinidad y la feminidad, rasgos constitutivos de la persona."

La LOMCE no sólo blindó los conciertos que se diesen en el futuro, sino que incluía una cláusula para que los centros que lo habían perdido al aplicar diversas sentencias judiciales en 2013 lo pudieran recuperar rápidamente.

En 2012 había en España más de 70 centros educativos segregadores con concierto económico (Álvarez y Barroso, 2012; Planelles y Aunión, 2012). En la actualidad, se estima que existen unos 170 colegios e institutos que segregan por sexo en España, si bien, menos de la mitad están subvencionados por las Administraciones, con lo que podemos afirmar que la LOMCE facilitó la extensión de estos centros.

El PP ha justificado la existencia de estos centros educativos que segregan por sexo a través del concepto de "libertad de elección" de los padres y madres respecto a la educación que quieren dar a sus hijos/as. El PP pretendía que el Estado financiase gran parte del coste escolar a través de los conciertos que pagamos entre todos, abaratando los costes a familias favorecidas que inscriben a sus hijos/as en centros de "élite" del OPUS DEI y de otras ramas conservadoras cristianas, mientras se recortaban fondos a la Pública. Sin embargo, esta supuesta "libertad de elección" va en contra de la igualdad de género y contra la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de*

discriminación contra la mujer promulgada en la ONU en 1979 y suscrita por España. Esta convención reza que:

c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza (ONU, 1979).

Podemos afirmar que un centro escolar que segregue por sexos no ayuda a la eliminación de los conceptos estereotipados de los roles masculinos y femeninos, sino que los refuerza. Máxime cuando en dichos centros las congregaciones cristianas conservadoras defienden posturas antiigualitarias, contrarias al aborto, etc.

Por otro lado, el PP parte del supuesto de que separar a alumnas y a alumnos puede beneficiarlos académicamente, donde estos podrían lograr mejores resultados que en un centro mixto al recibir programas específicos. Esta afirmación está sustentada en que la biología influye en los resultados académicos y determina el rol social que deben de ejercer hombres y mujeres. El PP ignora, como no puede ser de otra manera debido a su ideología conservadora, que las diferencias biológicas no incluyen aspectos diferenciales ni cognitivos ni relacionales relevantes que justifiquen la necesidad de la segregación por sexo (Venegas, M. y Heras, P., 2016).

Tal y como afirma en un artículo de prensa Carmen Martínez Rodríguez, profesora de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga (UMA): “los rendimientos más bajos de “algunos chicos” están motivados por el tipo de cultura masculina tradicional que juega un papel importante en su desinterés por la escuela y en su rechazo hacia un orden que les impone una determinada actitud y comportamiento. En ambientes segregados los estereotipos sexuales se afianzan más porque en el ambiente educativo se refuerzan aquellos aspectos que son más fuertes en los chicos y en las chicas. Los comportamientos de los chicos suelen empeorar al segregarlos. “Continúa afirmando que “no hay ninguna evidencia científica de que la segregación por sexos mejore los resultados académicos de los chicos o de las chicas, porque tampoco es cierto que aprendan de forma distinta. Suelen encontrarse mayores diferencias según la clase social o la etnia a las que pertenecen que la que pudiese producirse por la diferencia de género. [...] El comportamiento de los buenos estudiantes es muy similar en chicos y en chicas. Sí es cierto que la segregación como forma de organización incrementa los estereotipos de género y legitima el sexismo institucional.” (Martínez Rodríguez, 2013).

El PP realizó una lectura interesada del Convención de la UNESCO de 1960, sobre la que basa parte de su argumentación recogida en el en el apartado 3 del artículo 84 de la LOMCE:

3. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. No constituye discriminación la admisión de alumnos y de alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960.

Precisamente, el PP basa la defensa de la segregación por sexo en el artículo 2 de dicho Convenio, que fue suscrito por España en 1969:

a) La creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente calificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes.

El problema es que el Convenio de la UNESCO de 1960 está superado en su articulado por los avances en derechos, y no es congruente con la Constitución de 1978, en su artículo 14. Nuestra legislación plantea estándares democráticos superiores con respecto a la igualdad entre los sexos a los que plantearon en aquel convenio.

Utilizando el apartado 3 del artículo 84 de la LOMCE antes mencionado, el PP realizó una redefinición del concepto “discriminación” que le permitió financiar a través de los conciertos a los centros que segregaban por sexo a través de esta redacción:

En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, los alumnos las alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto.

En opinión de las investigadoras Venegas, M. y Heras, P., el argumento central aquí constituye uno de los aspectos más relevantes de la LOMCE, que ha incorporado la capacidad de elección de las familias, y su papel en la educación, como uno de sus rasgos y el elemento más fuerte en su exposición en el terreno que nos ocupa. En este sentido, la Ley concluye con la obligación a estos centros de presentar medidas para evitar la discriminación: *"A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto*

educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad". (Venegas, M. y Heras, P., 2016)

Siguiendo a Venegas, M. y Heras, P.: la LOMCE, sobre todo en el contexto de la escuela segregada por sexo, apoya la formación de unas identidades sustentadas en esos valores hegemónicos, en los que es difícil que se produzca alguna variación y disidencia sobre los criterios establecidos, lo que plantea una importante ruptura con el sistema patriarcal y define un mundo en el que la igualdad suponga compartir espacios a lo largo de toda la vida (Venegas, M. y Heras, P., 2016). En su artículo 4, señala:

1. La adopción por los Estados Parte de medidas especiales de carácter temporal encaminadas a acelerar la igualdad de facto entre el hombre y la mujer no se considerará discriminación en la forma definida en la presente Convención, pero de ningún modo entrañará, como consecuencia, el mantenimiento de normas desiguales o separadas; estas medidas cesarán cuando se hayan alcanzado los objetivos de igualdad de oportunidad y trato.

Concluimos que la segregación por sexo es una estrategia clave para mantener el sistema patriarcal en nuestro país, basada en visiones que tratan de homogeneizar al hombre y a la mujer en todos sus aspectos, como, por ejemplo, respecto a la visión heterosexual "obligatoria" contraria a la existencia de la diversidad sexual, o a las feminidades y masculinidades no hegemónicas que son orilladas, por lo que podemos afirmar que la LOMCE no trata de formar sujetos igualitarios. También, la financiación de centros concertados que segregan por sexo forma parte de la cruzada ideológica del PP, que trata de fomentar y extender el modelo de la enseñanza *single-sex* y su ideario, tratando de beneficiar a los sectores más reaccionarios de la Iglesia Católica, además de ahorrar a las familias que eligen este modelo educativo una parte considerable de los costes de los centros escolares que con la anterior ley serían privados sin financiación pública.

La Generalitat se ha adelantado al Gobierno central al retirar los conciertos de aquellos centros que segregaban por sexo en Cataluña. Esto ha puesto en pie de guerra a las cuatro Patronales que defienden al sector (aunque los centros concertados son mayoritariamente del OPUS DEI). Sin embargo, al final sólo ha retirado 11 conciertos²⁰.

Con la nueva ley de Educación, la LOMLOE, estos centros queden fuera del sistema de conciertos. Esperemos que con el desarrollo normativo de la ley podamos avanzar en el sistema Público, y en el sistema con financiación pública, en el modelo de coeducación

²⁰ https://www.eldiario.es/catalunya/patronales-catalanas-concertada-financiar-escuelas_0_1034496613.html

y no volvamos a dar pasos atrás en el fomento de la igualdad en nuestro sistema educativo.

Desde CCOO se defienden varias medidas para pasar de la educación mixta a la coeducación. Algunas de ellas se están aplicando, con un desarrollo desigual, en numerosos centros de nuestro país, aunque no de manera sistemática:

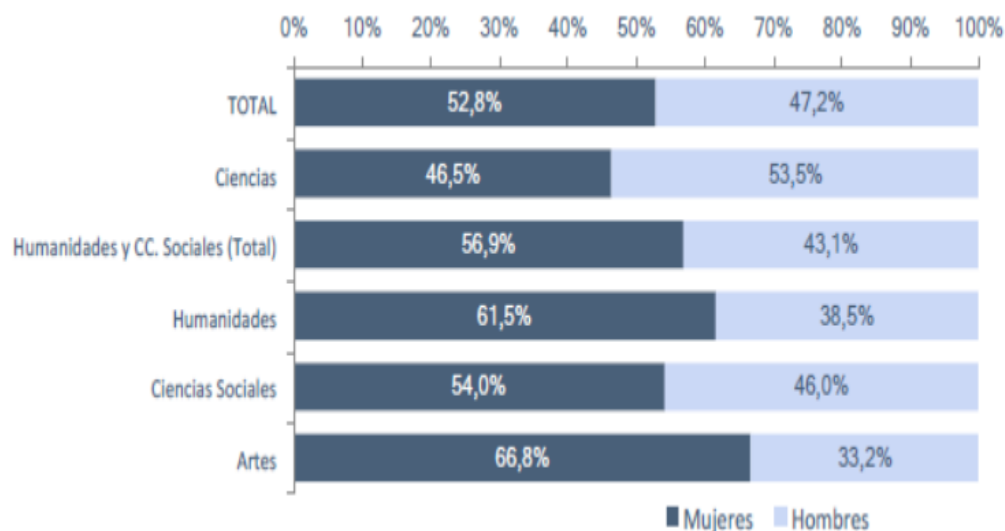
1. La revisión de los contenidos en todas las áreas del currículum para introducir las aportaciones de las mujeres a la vida social y a la cultura.
2. La utilización de libros de texto y materiales curriculares que difundan una visión no estereotipada de los sexos.
3. La utilización de un lenguaje no sexista, que nombre a las mujeres.
4. La práctica de una orientación educativa que facilite a las chicas y a los chicos una elección formativa y profesional al margen de los estereotipos de género.
5. El diseño de programas específicos para facilitar a las chicas el acceso a las nuevas tecnologías y a las profesiones tradicionalmente consideradas como masculinas.
6. La introducción en el currículum escolar de conocimientos y experiencias relativos a la salud, la sexualidad, las tareas de la vida cotidiana, las relaciones afectivas...

A la que le añadiríamos que habría que formar a los y las docentes en igualdad, de manera más intensiva y sistemática a como se hace en la actualidad (Herederero de Pedro, C., 2012).

Los estereotipos de género siguen siendo poderosos en la Educación, nuestras alumnas tienden a estudiar bachilleratos, FP, y carreras vinculadas con el sector de los cuidados (Sanidad, Educación, Servicios Sociales, etc.), o con las artes, mientras nuestros alumnos son mayoritarios en las carreras de ciencias y técnicas y en las FP consideradas “de hombres”, aunque la penetración de las mujeres en dichas FP y carreras sea un hecho, estamos todavía muy lejos de que se normalicen en las mismas. Vamos a incluir algunas estadísticas que muestran lo que estamos defendiendo²¹.

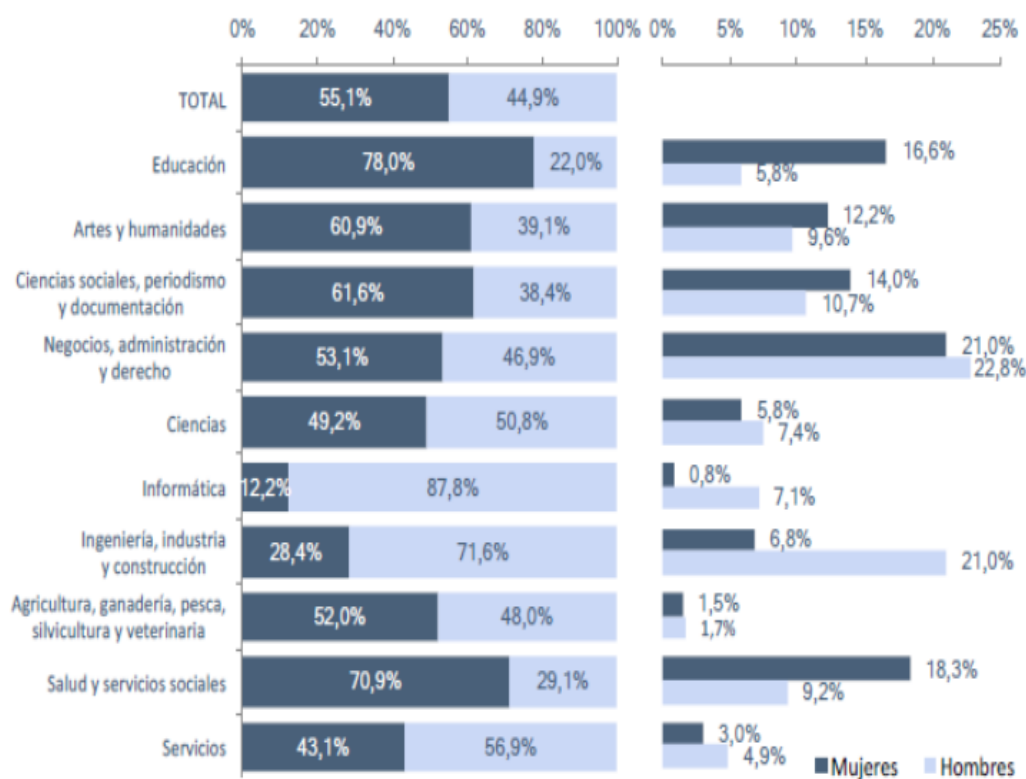
²¹ Para ver más estadísticas consultar: “Igualdad en cifras MEFP”:
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:957c29bb-ebd1-4e5b-9417-3d163cc32def/cifrasweb.pdf>

Gráfico 16. Porcentaje de alumno matriculado en bachillerato presencial por modalidad y sexo. Curso 2016-17



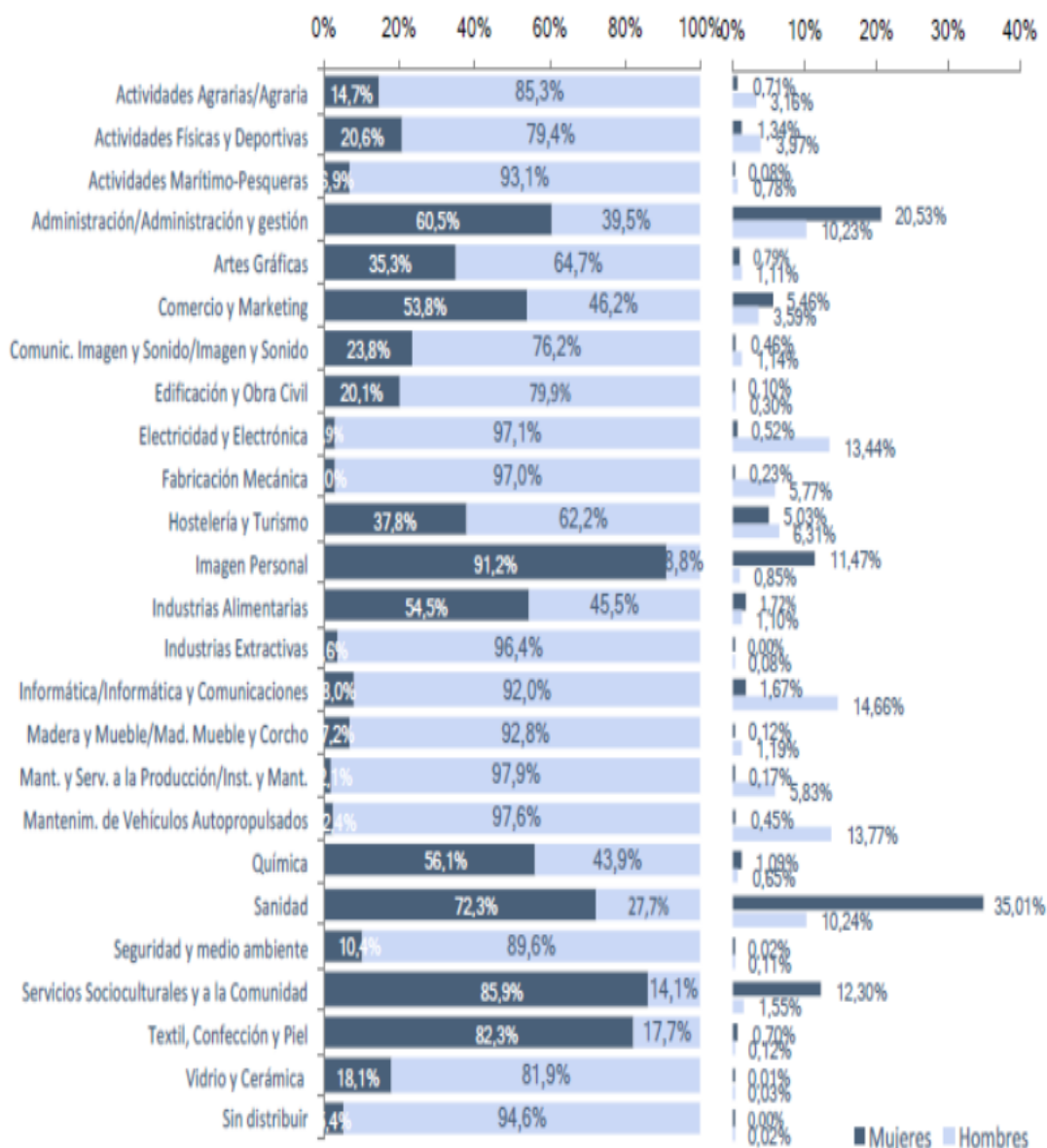
Fuente: Estadísticas de las Enseñanzas no Universitarias. Alumnos matriculados. MEFP.

Gráfico 17. Distribución porcentual del alumnado matriculado en estudios de Grado 1º y 2º ciclo según sexo y ámbito de estudio. Curso 2017-18



Fuente: Estadística universitarias. Estadísticas Estudiantes. MCNU.

Gráfico 18. Porcentajes y distribución de alumnado matriculado en FP de Grado Medio por sexo y familia profesional. Curso 2016-17



Fuente: Estadísticas de las Enseñanzas no Universitarias. Alumnos matriculados. MEFP.

Es evidente que lograr la igualdad entre hombres y mujeres es la batalla de nuestro siglo (junto con combatir el cambio climático y la desigualdad). La Educación es uno de los principales caballos de batalla para lograr dicha igualdad y que el machismo, el patriarcado y los roles de género sean desenmascarados y neutralizados. Es por ello que necesitamos unos y unas profesionales comprometidos/as con el cambio social y con la lucha por la igualdad, al igual que una Educación que fomente dicha igualdad en nuestras aulas. De esta manera podremos avanzar en la dirección correcta para lograr erradicar las lacras del machismo y del patriarcado de nuestra sociedad.

Bibliografía

Álvarez, P. y Barroso, F.J. (28 de agosto de 2012). Madrid mantendrá los conciertos a los colegios que separan por sexos. El País. Disponible en:

http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/08/23/madrid/1345726010_252123.html

Herederero de Pedro, C. (2012). “Una educación diferenciada para la diferencia entre los sexos”. Análisis crítico de los centros educativos de la Comunidad de Madrid que segregan al alumnado en función del sexo. Fundación Sindical de Estudios. CCOO de Madrid. Marzo de 2012:

<https://fe.ccoo.es/753fac9ea9936b81d2a79cd479cf38da000063.pdf>

Ley Orgánica de Educación (LOE), Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE, 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE, de 10 de diciembre).

Martínez Rodríguez, Carmen: (2013). Segregar al alumnado por sexos, ¿exige una explicación? EL PAÍS, 28 de abril de 2013:

http://elpais.com/sociedad/2013/04/26/actualidad/1367000153_902921.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). Igualdad en cifras MEFP. Secretaría General Técnica. 2019: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:957c29bb-ebd1-4e5b-9417-3d163cc32def/cifrasweb.pdf>

ONU (1979): *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*:

<http://www.inmujer.gob.es/elinstituto/normativa/normativa/docs/convencion.pdf>

http://elpais.com/sociedad/2013/04/26/actualidad/1367000153_902921.html

Planelles, M. y Aunió, J.A. (2012). Wert se alinea con los colegios que separan por sexo frente al Supremo. El País. Disponible en:

http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/08/22/andalucia/1345633299_573334.html

Venegas, M. y Heras, P. (2016). Financiar la segregación educativa: un debate sobre la LOMCE desde una perspectiva crítica de género Revista Educación, Política y Sociedad, nº 1(2), julio-diciembre 2016, pp. 73-99:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/674641/REPS_2_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y (página 11)

CAPÍTULO 6. Segregación por clase social en la Universidad

Los estudios universitarios son una manera de ascender socialmente. Aquellos que han estudiado en la Universidad tienen menos posibilidades de caer en la exclusión social o quedar en paro. Esto no significa que un estudiante acabe trabajando de lo que ha estudiado. La fluidez social ha tenido su base en la expansión y mejora del capital educativo que ha beneficiado desde la clase obrera hasta las clases superiores. Es cierto que existen otros mecanismos de ascenso social como el clientelismo político, la lotería, el matrimonio, etc., pero «el principal criterio masivo y funcional» es el diferencial de logro educativo (Martínez-Celorrío, 2013), y, cuanto más alto es el nivel educativo de los hijos, más aumenta la fluidez social y los destinos se liberan más fácilmente los orígenes (Martínez-Celorrío y Marín, 2012b). Este hecho indica que opera una «lógica meritocrática» cuando los destinos están determinados en la educación más que por el origen de clase. Sin embargo, la movilidad predominante, en general, ha sido de corto recorrido, entre clases adyacentes, de manera que en las categorías o clases sociales de los extremos (directivos, de un lado, y obreros, de otro) existe una gran rigidez que se traduce en altas tasas de reproducción. Las causas son muy diferentes en uno y otro, ya que mientras para los de abajo el capital educativo es absolutamente imprescindible para la movilidad, para los de arriba se dan muchas oportunidades para adquirir aquel o para sustituir esta.

En nuestra democracia, “los mayores beneficiados de la expansión educativa han sido los hijos de la clase media y el origen social sigue siendo importante a la hora de conocer o explicar la clase social a la que llegan los universitarios españoles” (Herrera et al. 2015). En nuestro país ha habido movilidad intergeneracional, sin embargo, esto no afecta a todos por igual, algunos ascienden y otros descienden, y la intensidad del ascenso o descenso tampoco es igual. No todos los individuos parten con las mismas ventajas y «el punto de partida que supone un progenitor con mayor nivel formativo y salarial, e incluso el hecho de ser un hombre» abre mayor abanico de oportunidades para el ascenso (Herrera et al. 2015). Esto depende, sin la menor duda, de esta Herencia que denominamos origen social (más que del mérito individual), que actúa de manera directa e indirecta. De manera directa, mediante el capital económico, el cultural, el político y el social (los contactos y conexiones); de manera indirecta a través del capital educativo.

El capital cultural del alumno/a y de sus padres/madres tiene influencia sobre los resultados académicos del estudiante, de sus posibilidades de sobreeducarse, de sus probabilidades de lograr un puesto de trabajo, etc. Las mutaciones en los mercados de trabajo están llevando a los empleadores a demandar una serie de habilidades (comunicativas, de liderazgo, sociales, de apariencia personal, etc.) que se pueden

adquirir en ambientes con un rico capital cultural. Estas habilidades no cognitivas marcan diferencias entre dos entrevistados cuando las titulaciones son similares, y su adquisición depende mucho de los procesos de socialización previos. Los empleadores, ante una situación en la que pueden elegir entre numerosos aspirantes, valoraran el lenguaje de los entrevistados, su estilo de vestir, acento, maneras de expresarse, capacidades de mando, estilos de vida, etc., que se adquieren con el capital cultural y en ciertos ambientes, lo que es una ventaja para aquellas personas que han nacido en aquellos ambientes y un hándicap para quienes no tengan esa facilidad.

Los estudiantes que provienen de la clase obrera tienen dificultades añadidas. Los problemas económicos para poder estudiar, y el gran esfuerzo familiar que tienen que hacer sus padres para que estudien, les llevan a tener una cierta aversión al riesgo, lo que condiciona qué tipo de estudios realizan y si continúan los estudios una vez se han graduado. Mientras que para un estudiante de clase media o alta, continuar los estudios con un máster (o incluso un doctorado) puede ser lo normal, para un hijo/a de un obrero o de una cajera puede ser una actitud poco realista. Existe un *sentimiento de deuda* entre los estudiantes universitarios de las clases populares (Langa y David, 2006) debido al coste de realizar los estudios universitarios, lo que lleva a muchos a no seguir estudiando una vez acabado el grado. Dicho de otra manera, existe un mecanismo basado en un proceso de sobreadaptación a lo posible entre el alumnado de origen popular, que no pueden, en la mayor parte de los casos, asumir un coste de oportunidad tan elevado de no trabajar nada más salir del grado, asumir prácticas sin remuneración, o procesos de oposiciones muy largos.

Por consiguiente, como ya hemos mencionado en otras partes del informe, el decidir estudiar en la Universidad viene marcado, además de por las posibilidades económicas del alumno/a, por las expectativas, que se ven influidas por el lugar de nacimiento, la familia en la que haya nacido, el capital cultural familiar, las expectativas de obtener un empleo tras los estudios, etc. Esto provoca que una gran parte del alumnado de las clases populares se autoexcluya de la educación (sobre todo en aquellos lugares donde hay mucha pobreza, o se puede acceder a un puesto de trabajo de baja cualificación con cierta facilidad), se vaya a la FP, y en menor medida estudie Bachillerato y acceda a la Universidad. Como veremos más adelante, la Universidad está dominada por estudiantes de clase alta y media, lo que prefigura un escaso reparto de las cartas que se han dado a cada estudiante al nacer y una menor movilidad social que en otros países (como en Dinamarca o en Suecia). Precisamente, que no abunden los estudiantes de clase baja en la Universidad demuestra que nuestra sociedad se está estratificando y cerrando y que la desigualdad de oportunidades es nuestra norma y no una excepción.

Las medidas del PP, como veremos más adelante, precisamente han ido en esa dirección, aprovechando la mayoría absoluta obtenida en 2011 y viéndose beneficiados por el contexto de la crisis económica para lograr sus objetivos. Todavía vivimos las consecuencias de dicha crisis y de los daños causados por las políticas clasistas del PP. Las reformas educativas se han atascado debido a la inestabilidad política del período 2015-2019. En la actual situación de emergencia sanitaria, y de crisis económica, producida por el COVID19, es necesario reforzar los servicios públicos, entre los que está la Educación, y plantearse qué tipo de educación queremos para nuestro país ya que prefigurará que tipo de sociedad queremos. El modelo del PP está claro, una sociedad cerrada, clasista y de desigualdad de oportunidades, el modelo del sindicalismo confederal y de algunas izquierdas es el contrario, una apuesta por una sociedad más fluida, más igualitaria, de oportunidades y que compense las graves desigualdades de partida que sufren nuestro alumnado.

La Universidad hoy en día y la segregación por clase social

Los datos del alumnado matriculado en 2018 por clase social vienen a explicar que la Universidad se ha ido cerrando a los estratos más desfavorecidos de nuestra sociedad. Según el informe *Ser estudiante universitario hoy*, de la Xarxa Vives d'Universitats, el 10,6% de los universitarios vienen de la clase baja, mientras que 54,7% de los alumnos de grado son de clase alta y el 34,7% de clase media, por lo que podríamos hablar de que se produce un fenómeno de segregación por clase social. El informe ha sido elaborado con 41.000 encuestas a estudiantes de grado y de máster de las 22 Universidades Públicas y Privadas de habla catalana. En el caso de los estudios de Máster los porcentajes son similares, 11,3% pertenecen a la clase baja, 30,7% a la clase media y un 58% a la clase alta. Es probable que los porcentajes de estudiantes de clase alta se reduzcan si sacamos a las Universidades Privadas de la ecuación, pero dibujan un panorama de elitización del sistema universitario español producida por la combinación de dos factores, las políticas educativas del PP (endurecimiento de los requisitos de las becas, aumento brutal de las tasas universitarias, etc.) y la crisis económica del 2008.

El PP decidió aprovechar su mayoría absoluta obtenida en 2011 para realizar cambios drásticos en la Universidad. El primer objetivo era reducir el número de estudiantes universitarios en un país que tenía, para los dirigentes del PP, demasiados titulados que no podía absorber el mercado de trabajo (y menos con la crisis). El segundo objetivo era expulsar al alumnado más vulnerable elitizando las Universidades como primer paso para un cierre oligárquico de la sociedad. El tercer objetivo era promover el negocio privado en la Educación Superior, ya que se favoreció la apertura de Universidades Privadas por todo el país, que en algunas Comunidades donde las tasas habían crecido

mucho por decisiones políticas (como en Cataluña y en Madrid) competían por el alumnado con buenos recursos al acercar los costes de la Pública a la Privada. Muchos alumnos/as y padres y madres apostaban entonces por másteres privados que podían dar contactos (capital social), prácticas en grandes empresas y posibilidades de quedarse en los puestos de trabajo (cada día más escasos).

El Ministerio dirigido por José Ignacio Wert apostó por endurecer los requisitos para las becas, como primer paso para dificultar el acceso o la permanencia en las Universidades a los beneficiarios de las mismas. Subió la nota media que había que obtener desde un 5,5 a un 6,5, dependiendo de la carrera, y aprobar, en algunos casos, hasta el 90% de las asignaturas. La CRUE, en el informe *La universidad española en cifras 2017-2019*, denunció que este sistema era “un factor excluyente” para más de los 45.000 alumnos/as que cumplían los requisitos económicos para ser becarios, pero no los académicos. Si unimos este endurecimiento de la política de becas al aumento brutal del coste de las matrículas y las repeticiones de las asignaturas, veremos que hacen una combinación que no podían soportar aquellos que hubiesen perdido las becas. El criterio ha cambiado con el Gobierno de coalición, donde se ha rebajado la nota a 5 y alterado los porcentajes de asignaturas a aprobar, que van desde el 65% en Ciencias hasta el 90% en Artes y Humanidades, junto con varias modificaciones positivas²².

Tabla 8. Financiación del sistema de becas por curso y por administración

| Curso/Institución | 2011-12 | 2012-13 | 2013-14 | 2014-15 | 2015-16 | 2016-17 | 2017-18 |
|---|--------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Ministerio | 1.094.869,7 | 423.392,8 | 1.444.536 | 1.457.064 | 1.484.988 | 1.489.238 | 1.507.208 |
| Administraciones educativas de las CCAA | 63.199,9 | 1.534.013 | 454.829,8 | 453.092,4 | 504.268,4 | 639.999,8 | 665.349,9 |
| Total | 1.158.069,6 | 1.957.406 | 1.899.366 | 1.910.157 | 1.989.257 | 2.129.237 | 2.172.558 |
| Diferencial curso anterior Univ. | 11,40% | -6,60% | -11,50% | 0,8 | xxx | -0,80% | 2,20% |
| Diferencial total curso anterior | 7,90% | -9,20% | -3,00% | 0,6 | xxx | 2,9 % | 2,00% |

Fuente: Estadística de Becas y Ayudas al estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

²² Real Decreto 688/2020, de 21 de julio, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2020-2021 y se modifica parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas:
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-8297>

Tabla 9. Número de alumnado becado por curso y por administración

| Curso/Institución | 2011-12 | 2012-13 | 2013-14 | 2014-15 | 2015-16 | 2016-17 | 2017-18 |
|---|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Ministerio | 1.867.590 | 944.290 | 942.028 | 895.980 | 920.355 | 995.855 | 1.012.987 |
| Administraciones educativas de las CCAA | 1.734.108 | 1.081.736 | 1.035.695 | 905.953 | 999.560 | 1.211.731 | 1.283.383 |
| Total | 2.608.671 | 2.026.026 | 1.977.723 | 1.801.933 | 1.919.915 | 2.207.586 | 2.296.370 |
| Diferencial curso anterior Univ. | 3,10% | 8,10% | 6,60% | -4,10% | xxx | 4,60% | 2,60% |
| Diferencial total curso anterior | 4,50% | xxx | -2,4%, | -8,90% | xxx | 8% | 4,00% |

Fuente: Estadística de Becas y Ayudas al estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Por dar algún dato representativo, del curso 2011-12 al 2012-13 hubo un 49,44% menos de becados por el MECD y un 37,62% menos de becados por las CCAA. Del curso 2012-13 al 2013-14 hubo un 0,24% menos de becados por el MECD y un 2,38% menos de becados por las CCAA. Se redujo también en el curso 2014-15 y comenzó a aumentar en los cursos 2015-16, 2016-17 y 2017-18, con el cambio de ciclo político, aunque sigue por debajo del número de becados del curso 2011-12, para ser exactos, un 45,75% menos de becados por parte del MECD y un casi 26% menos de becados por parte de las Comunidades Autónomas.

No olvidemos que el aumento de las tasas asociadas al desarrollo del Plan Bolonia ya estaban incluidas en la “Estrategia Universidad 2015”, realizada por el Ministerio dirigido por Ángel Gabilondo (PSOE) en el año 2009, pero el gran crecimiento del coste que debería de pagar el alumnado por estudiar en la Universidad se produjo con el PP. También abrió el camino a la trampa de las becas-renta, que tantos problemas han provocado en los EEUU.

El PP aumentó de manera brutal las tasas universitarias²³ y el coste de las repeticiones de las asignaturas. El precio de las matrículas provocó que se convirtiera en un factor excluyente a la hora de continuar los estudios o de matricularse, para aquellos que no tenían beca por motivos económicos, pero tampoco tenían recursos para pagar las tasas, para aquellos que habían perdido las becas por motivos académicos, o aquellos que tuvieron que dejar la Universidad por encontrarse fuera o lejos del domicilio familiar

²³ Para ver la evolución de los precios de las matrículas de Grado y Máster durante el período 2012-19 consultar: <https://www.observatoriuniversitari.org/es/precios-publicos-de-matricula-en-espana/ccaa-como-han-evolucionado-los-precios-entre-2011-y-2019/>

y, o volvieron a su casa sin acabar los estudios o tuvieron que trasladar la matrícula a la Universidad más cercana o a la UNED..

De hecho, en lo más duro de la crisis (2012-13), abandonaron el Sistema Universitario el 21,4% de los estudiantes, que no se matricularon el siguiente curso. Un 11,9% cambió de grado. La enseñanza online es la que presenta más deserciones y abandonos. Según la EINSFOESSA 2018, solo un 0,9% de los jóvenes entre 18 y 24 años declara haber dejado de estudiar por el aumento de las tasas universitarias, sin diferencias significativas entre chicos y chicas, ni entre quienes han finalizado Bachillerato o el Ciclo Superior de Formación Profesional. [...] Si el hogar está en exclusión severa, un 2,8% de los jóvenes afirma que dejó la universidad debido a su encarecimiento, frente al 0,3% de los hogares integrados (Salido y Martínez García, 2018). Esto es la consecuencia directa de las políticas regresivas del PP y del empeoramiento de la situación económica durante la crisis económica que arrancó en 2008 que ha provocado que las familias hayan tenido que aportar más al estudio de sus hijos/as.

La cultura profesional familiar, el capital cultural y el capital social, influye claramente en las expectativas y en la visión de los estudiantes. La elección de la carrera también se ve influida por el sesgo de clase social. El alumnado de rentas bajas tiende a desplazarse a aquellas carreras donde la exigencia sea menor si la beca no es cuantiosa (principalmente de letras o ciencias jurídicas), salvo que haya una vocación muy fuerte. Según las conclusiones del informe *Via Universitària (2017-19)*: “La universidad se aleja de la equidad Mientras que un 40% de la población adulta tiene un nivel formativo bajo según el INE 2018, en la universidad los hijos de progenitores con un nivel formativo bajo (NFF) sólo representan el 22%. Estos estudiantes están más representados en las ramas de Ciencias Sociales (26,4%) y Humanidades (25,3%) que en Ciencias (18%), Ingenierías (18,8%) y Titulaciones Mixtas (3%), con el riesgo de segregación por origen socioeconómico que esto comporta.” (Via Universitària, 2019).

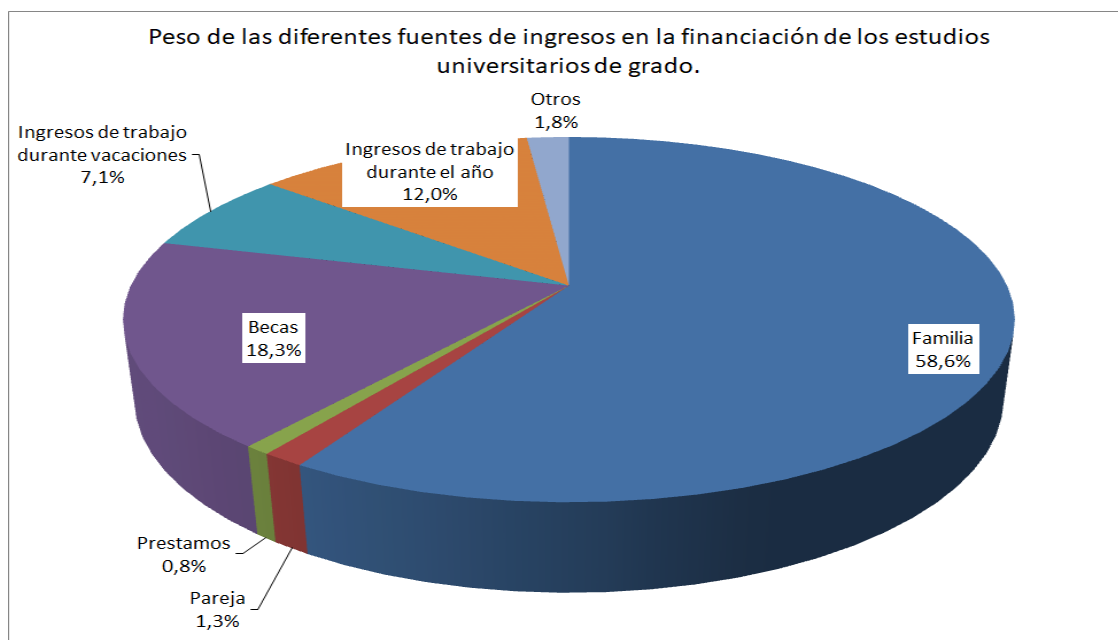
El programa Erasmus, y los otros programas de movilidad internacional, no están al alcance de todos²⁴. El endurecimiento de la política lingüística, como exigir niveles mínimos lingüísticos para entrar a una Universidad extranjera (que van desde el C1 de alemán para Berlín, pasando por el B2 de francés para Lyon, hasta no exigir nivel, como alguna Universidad portuguesa) es otra barrera más para poder aprovechar dicha movilidad. Años de no poder ir a centros bilingües, o no poder recibir clases particulares, han impedido a muchos alumnos/as poder irse al extranjero. Si estamos afirmando que los costes de la Universidad son sostenidos mayoritariamente por las

²⁴ Cifras sobre la movilidad del alumnado en el programa Erasmus para la convocatoria 2020 se pueden consultar en (página 35): <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf>

familias, aquellos con situaciones económicas más precarias, o no muy desahogadas, no pueden permitirse irse a una ciudad europea (que suele ser generalmente más cara) o aprovechar las prácticas no remuneradas de los másters en los organismos internacionales (como la ONU o la UE) o en las grandes empresas si éstas están radicadas fuera de nuestro país, con lo que se produce otro sesgo de clase. De hecho, la movilidad internacional del alumnado de clase alta es el doble que la del resto, gracias al apoyo económico de sus familias, aunque el número de estudiantes españoles que salen al extranjero sea bajo (8%).

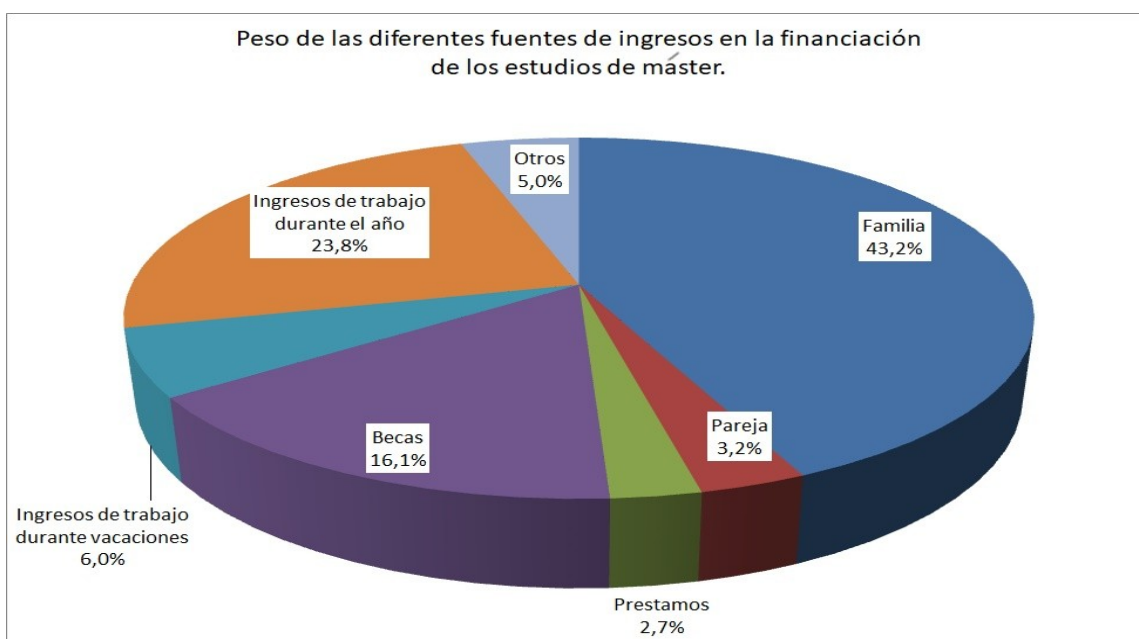
La capacidad económica de la familia es determinante para ver si un alumno/a estudia la Universidad, ya que los padres y madres son los principales financiadores de los estudios de grado (58%) y de los másteres (43%). La mayor parte de los estudiantes universitarios viven con sus progenitores (63%), que se reduce de forma importante en aquellos alumnos/as que estudian másteres, sin embargo, los estudios de máster se consideran como una extensión de los estudios de grado, lo que retrasa la emancipación. Quedamos muy lejos de la media europea que está en torno al 36% (Eurostudent, 2018). Los autores del informe denominan este fenómeno como “familismo”, denunciando que los poderes públicos financian de manera escasa los costes de estudiar y vivir.

Gráfico 19. Peso de las diferentes fuentes de ingresos en la financiación de los estudios universitarios de grado



Fuente: Gráfica realizada con los datos aportados por Via Universitària.

Gráfico 20. Peso de las diferentes fuentes de ingresos en la financiación de los estudios de máster



Fuente: Gráfica realizada con los datos aportados por Via Universitària

El Plan Bolonia dificulta compatibilizar los estudios universitarios con trabajos, al obligar a la asistencia. Sin embargo, el 51,7% de los estudiantes encuestados compaginan trabajo y estudios, con lo que ello supone para sus resultados académicos. 1 de cada 5 lo hace con un trabajo parcial, 1 de cada 4 con un trabajo ocasional, y un 5,5% lo hacen a tiempo completo (el porcentaje se ha reducido un 9,7% desde 2016). El número de estudiantes de clase baja que trabajan de manera regular aumenta a 1 cada 5. También suelen depender de las becas y de los ingresos obtenidos trabajando en vacaciones. Los ingresos obtenidos en los trabajos ya sean eventuales o regulares, tienen importancia en la financiación de los estudios de los estudiantes de clase media o baja que compaginan las dos cosas. Sin embargo, los préstamos son más frecuentes entre el alumnado favorecido, que pueden soportar sin problemas las cargas financieras. Sería interesante implementar en España un modelo más parecido al francés que, a través de la CAF²⁵ y otros beneficios, costean parte de los alquileres, ofertan plazas de residencias universitarias baratas, ayudas al transporte, a la alimentación, etc., para que la pertenencia a una clase social desfavorecida no sea un impedimento para poder estudiar, y alivie las cargas de estudiar en la Universidad a las clases medias, lo que favorece una cierta movilidad del alumnado hacia Universidades fuera de su localidad, con los beneficios que tienen para el alumnado.

Los estudios universitarios también están marcados por el género. Las mujeres, que son mayoría (62%), tienden a orientar sus estudios hacia las carreras dedicadas a los cuidados o a los servicios públicos (Sanidad, Educación, Servicios Sociales, etc.), siendo

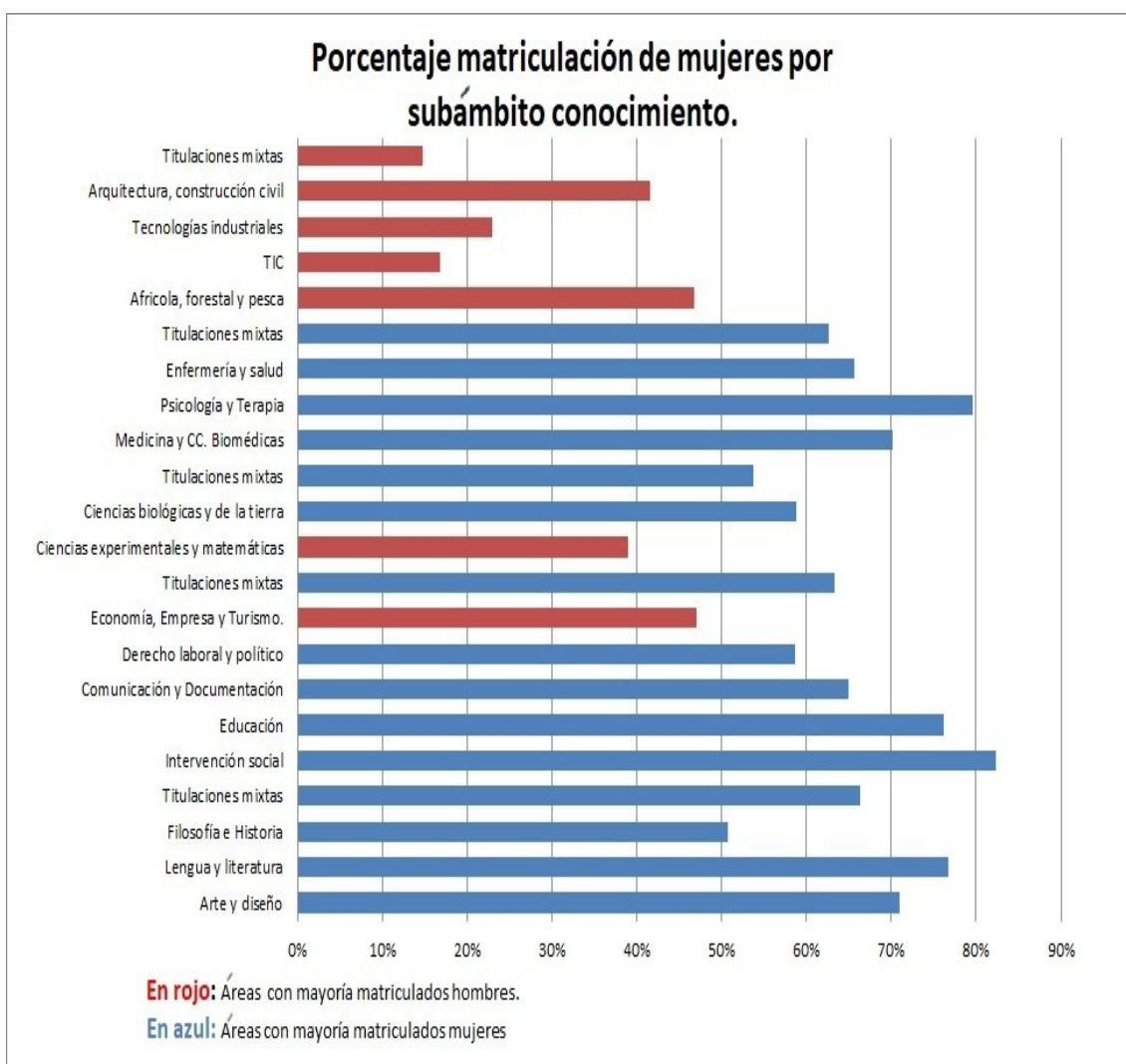
²⁵ CAF: <http://www.caf.fr/>

minoritarias en las carreras de ingeniería y titulaciones mixtas. Los hombres tienden a estudiar las carreras que tienen que ver más con el poder, la toma de decisiones y aquellas carreras masculinizadas suelen tener más oportunidades laborales, reconocimiento y prestigio social. El machismo y la educación patriarcal sigue influyendo en los estudios superiores. La clase social también afecta, ya que los hijos/as de las clases altas tienen menor aversión al riesgo al fracaso y acceden en mayor medida a las carreras que conducen a los puestos de trabajo más demandados en el mercado. Al contrario de lo que la visión tradicional sobre la influencia de los estudios de los padres defiende, la encuesta de *Via Universitària* demuestra que el nivel educativo de la madre, así como el empleo y el salario afecta positivamente en la orientación y desarrollo académico de sus hijos.

Los resultados obtenidos por la encuesta de *Via Universitària* permiten concluir que el capital educativo de las madres y el nivel ocupacional de los padres tienen un papel decisivo como factores determinantes de las desigualdades existentes entre la población universitaria (a mayor capital educativo de las madres y mayor nivel ocupacional los padres, mayores oportunidades en todos los ámbitos, así como trayectorias y regímenes de dedicación más eficaces). No se trata de que las competencias y el talento tengan un efecto neutro, porque no es así, sino que, en igualdad de condiciones en cualquier otro sentido, el capital educativo y el empleo (más ingresos, por ejemplo) determinan las oportunidades de obtener mejores resultados.

Respecto a las actitudes frente al estudio se repiten las que ya provenían de la Educación Secundaria y el Bachillerato. Las estudiantes son más disciplinadas, más trabajadoras, sobre todo en las carreras más masculinizadas (para “competir” y “merecerse” la nota), disciplinadas, constantes en el estudio, y suelen sobrecargarse con otras actividades (faenas de la casa, cuidados, etc.), que sus compañeros masculinos.

Gráfico 21. Porcentaje de matriculación de mujeres por subámbito de conocimiento



Fuente: Gráfica realizada con los datos aportados por Via Universitària

Tanto las mujeres, sobre todo en las carreras masculinizadas, como «las personas de orígenes sociales menos aventajados necesitan mostrar sustancialmente más mérito, en cualquiera de sus medidas, que aquellas de orígenes más aventajados a la hora de acceder a similares posiciones de clase» (Breen y Goldthorpe, 2001). Y si es mujer y de clase baja, o mujer, de clase baja y racializada, tendrían que demostrar aún más que cualquiera de sus compañeros de trabajo blancos y de clase media o alta.

La mayor parte del alumnado entra a la Universidad por los medios habituales, la EBAU (82,4%), el 11,5% por los Ciclos Formativos, y 6,1% por otros caminos. Los estudiantes provenientes de la FP se han reducido casi un 7% en 3 años (18,2% en 2016). Esto significa que la diversidad social en la Universidad se ha reducido. Facilitar el acceso a la Universidad a alumnos/as de clase baja, mayores o hijos/as de inmigrantes diversificaría los perfiles del estudiantado y sería un signo de una mayor equidad social en la Universidad.

Otra de las muestras de que la clase social importa en los estudios Universitarios es que sólo el 18% de los estudiantes han interrumpido sus estudios en alguna ocasión, que están vinculadas a los vaivenes económicos, a los condicionantes sociales y laborales. Los estudiantes que son hijos/as de extranjeros, o que provienen de familias con un nivel formativo bajo, o que tienen más edad, o que entran a la universidad con notas bajas o realizan sus estudios en modalidad virtual tienen más probabilidades de sufrir retrasos en lograr finalizar sus estudios (junto a los estudiantes de arquitectura, ingeniería y ciencias experimentales). La falta de orientación en el Bachillerato, o en la FP, también es una explicación de las interrupciones y cambios de carrera.

Como comentábamos al principio del informe, los másteres (habilitantes o que dan acceso a puestos de trabajo bien remunerados) se han convertido en el nuevo título de nobleza con el que se mantiene distinciones entre los estudiantes en un mercado donde los títulos de grado han perdido valor. Ante la hiperinflación de los títulos universitarios de grado, los másteres, los idiomas a un buen nivel, la experiencia en prácticas (normalmente no remuneradas) en empresas o instituciones, marcan la diferencia entre los distintos estudiantes en un mercado competitivo. Sin embargo, el alumnado de clase desfavorecida tiende a no demandarle a sus progenitores recursos para seguir los estudios tras el grado, y muchos no pueden permitirse opositar en caso de que la oposición sea muy complicada (judicatura, altos puestos de la administración, etc.), lo que cierra socialmente los puestos de trabajo en lo Público mejor remunerados a aquellos que menos tienen y produce consecuencias nada desdeñables sobre la cosmovisión que tienen estos profesionales a la hora de desempeñar sus puestos de trabajo. Como también mencionamos, el capital social es fundamental para poder acceder a entrevistas o a trabajos que suelen ser determinantes a la hora de no caer en una situación de desempleo o subocupación y poder acceder al mercado laboral.

La clase social también es influyente para saber si un alumno y una alumna está sobreeducándose o no. El número de titulados universitarios ha ido en aumento desde los años 90 (de manera irregular) y eso ha provocado la saturación de titulados respecto a lo que nuestro mercado de trabajo puede absorber. Esto es consecuencia, en parte, de la forma de nuestra estructura económica, con escaso peso de la industria, y con un peso fundamental del sector terciario, entre los que destaca el turismo y la restauración (sectores de bajo valor añadido), a la que hay que sumar un Estado del Bienestar en crisis y una administración pública raquítica. Esta segmentación interna de nuestro mercado laboral provoca que una vez un titulado ha salido de la Universidad y va a acceder al mercado laboral se traduzca en un largo y sinuoso camino precario hasta alcanzar un puesto de trabajo acorde a lo que se ha estudiado (si es que se alcanza). Precisamente, parte de la autoridad que ha perdido la Escuela sobre su propio alumnado tiene que ver con las graves dificultades que encuentran mucho de los recién titulados

para trabajar en un puesto acorde a lo que han estudiado, lo que no estimula, sobre todo a alumnos/as con problemas sociales y/o económicos, a estudiar ya que la inversión de años y económica no asegura un buen puesto a la salida de los estudios.

Las desigualdades en Educación se pueden reducir en las primeras etapas educativas a través de la financiación de programas de compensación, o de la universalización de la 0-3 años. Sin embargo, el origen social puede incrementar su influencia en las etapas posteriores, como son las transiciones a 1ºESO, el paso a Bachillerato o FP, y el acceso a la Universidad. En el caso de la sobreeducación existe una relación bidireccional con los orígenes sociales (clase social). Los estudiantes que provengan de familias con unos padres y unas madres con títulos de educación superior, y/o que han crecido en un ambiente social rico en capital cultural, tienen menores posibilidades de sobreeducarse, ya que habrán incorporado una serie de habilidades (comunicativas, de mando) y rasgos sociales (apariencia, acento) muy útiles en un proceso de selección en el mercado laboral (Marqués Perales, I. y Gil-Hernández, C.J. 2015). Como ya hemos mencionado anteriormente, poseer un buen capital social-relacional (ya sea propio o familiar) reduce las posibilidades de sobreeducarse, ya que permite acceder a puestos de trabajo (o entrevistas) que otros titulados, en el contexto antes mencionado de hiperinflación de títulos, no tendrían. El efecto del capital económico sobre la sobreeducación también ha sido mencionado, las familias con un capital escaso no se pueden permitir, en muchas ocasiones, pagar másters, doctorados, prácticas no remuneradas, o tener a los hijos/as en casa estudiando oposiciones que requieran muchos años, por lo que su probabilidad será mayor de sobreeducarse que aquellas familias que tienen los recursos necesarios.

La sobreeducación también varía por sectores y por carreras. En el caso de las titulaciones, ingeniería, medicina o arquitectura apenas conducen a sus egresados a la sobreeducación (3%); economía y empresa (45%), derecho (42%) o historia y ciencias sociales (40%) presentan un elevado riesgo, mientras que los cursos de posgrado no tienen apenas efecto. En el caso de los sectores económicos, los sectores sanitario y educativo concentran la mayoría de los individuos ajustados. Asimismo, es el sector público y las grandes empresas donde las probabilidades de sobreeducación son más bajas. La mayoría de universitarios y universitarias sobreeducados se encuentra en el sector servicios, ya sea este de baja cualificación (comercio y hostelería) o de mayor cualificación (intermediación financiera y servicios a empresas) (Marqués Perales, I. y Gil-Hernández, C.J. 2015).

Siguiendo a Ignacio Marqués y a Carlos J. Gil-Hernández: "Por consiguiente, el origen social, en su dimensión cultural y social, desempeña un papel significativo en el acceso a los puestos cualificados de los universitarios españoles. La presencia de esta relación va en el sentido opuesto a *la hipótesis de la selección meritocrática*. Esto es, *la teoría de la modernización* afirma que en las sociedades industriales avanzadas los factores

adquiridos y no adscritos deberían ser suficientes para explicar la distribución ocupacional de los universitarios. Sin embargo, como indican los datos, el efecto del origen social en el acceso o exclusión a la clase de servicio entre los universitarios españoles no es residual ni nulo. Ciertamente, el mérito ejerce un efecto considerable a la hora de evitar la sobreeducación, pero esto no es óbice para que el origen social también cumpla un papel importante. Manteniendo el resto de los factores constantes (igualdad en experiencia laboral, carrera universitaria y nota media como factores teóricos más relevantes), aquel individuo con mayor capital cultural de origen o capital social tiene menor probabilidad de sobreeducación. Es evidente que la importancia del origen social es consecuencia de la inflación del título universitario, dado que es una situación propicia para que los empleadores tengan en cuenta nuevos factores de distinción." (Marqués Perales, I. y Gil-Hernández, C.J. 2015).

Conclusión

Después de los datos y argumentos que hemos esbozado en el anterior apartado podemos concluir que se está produciendo un fenómeno de segregación escolar por clase social en nuestras universidades, donde los estratos medios y altos de nuestra sociedad están sobrerrepresentados, especialmente de hijos cuyas madres tienen también estudios superiores, mientras que el alumnado de clases desfavorecidas llega escasamente a la Universidad. Esto tiene consecuencias claras a largo plazo, tanto en los puestos de trabajo a los que se pueden aspirar, a los salarios, pensiones, posibilidades de emplearse o de caer en el desempleo o la exclusión social, etc. La Universidad se está elitizando gracias a las medidas del PP, a una política de becas raquítica (aunque ésta ha cambiado con el nuevo gobierno). Además, los estudios con el plan Bolonia no son lo suficientemente flexibles como para compatibilizarlos con un empleo. Mismo problema con los estudios de másters. Según Antonio Ariño; "mientras no se habilite un sistema de financiación para los estudiantes que les permita disponer de autonomía para estudiar con sus propios recursos, los jóvenes seguirán teniendo que recurrir a sus familias para sufragar la matrícula y otros gastos, como ocurre ahora en prácticamente el 52% de los casos" "al caer en el 'familismo', se acaben reproduciendo las desigualdades sociales de siempre". "La universidad, además, tendría que buscar mecanismos para que los aprendizajes que se producen fuera de las aulas o los programas de movilidad internacional, que forman parte de la riqueza de experiencias de la vida universitaria, no solo sean para quienes las pueden pagar".

Bibliografía

Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (2001). «Class, Mobility and Merit: the Experience of two British Birth Cohorts». *European Sociological Review*, 17(2): 81-101.

Bourdieu, Pierre y Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: SAGE.

Carabaña, Julio (2015). «La Universidad: las desigualdades». A: Torres, C. (ed.). España 2015. Situación social. Madrid: CIS, pàg. 565-570.

Goldthorpe, J. H. y Jackson, M. (2008). «Education-Based Meritocracy: The Barriers to its Realisation». En: Lareau, A. y Conley, D. (eds). *Social Class: How Does it Work?* New York: Russell Sage Foundation.

Herrera, Manuel, et al. (2015). «La movilidad social». A: Torres, C. (ed.). España 2015. Situación social. Madrid: CIS, pàg. 752-767.

Marqués Perales, Ildelfonso y Gil-Hernández, Carlos J. (2015). «Origen social y sobreeducación en los universitarios españoles: ¿es meritocrático el acceso a la clase de servicio?». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 150: 89-112:
<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.150.89>

Martínez-Celorio, Xavier; Marín Saldo, Antonio (2012b). Crisi, trajectòries socials i educació. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009). Barcelona: Fundació Bofill.

Martínez-Celorio, Xavier; Marín Saldo, Antonio (2013). Crisi, trajectòries socials i educació. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009). Barcelona: Fundació Bofill.

Langa Rosado, D. y David, M. E. (2006). «A Massive University or a University for the Masses? Continuity and Change in Higher Education in Spain and England». *Journal of Education Policy*, 21(03): 343-365.

Pérez, F. y Aldás, J. (2019): Indicadores Sintéticos de las Universidades Españolas. IVIE. Fundación BBVA.

Plan Universidad 2015: Ministerio de Educación y Ciencia (2009).
https://www.uab.cat/doc/DOC_cei_estrategia2015_edicio2010

Salido, O. y Martínez García, J. S. (2018). Educación y desigualdad de oportunidades. En Tercer informe sobre la desigualdad en España. 2018, editado por Ruiz-Huerta, J. y Ayala, L. Madrid: Fundación Alternativas.

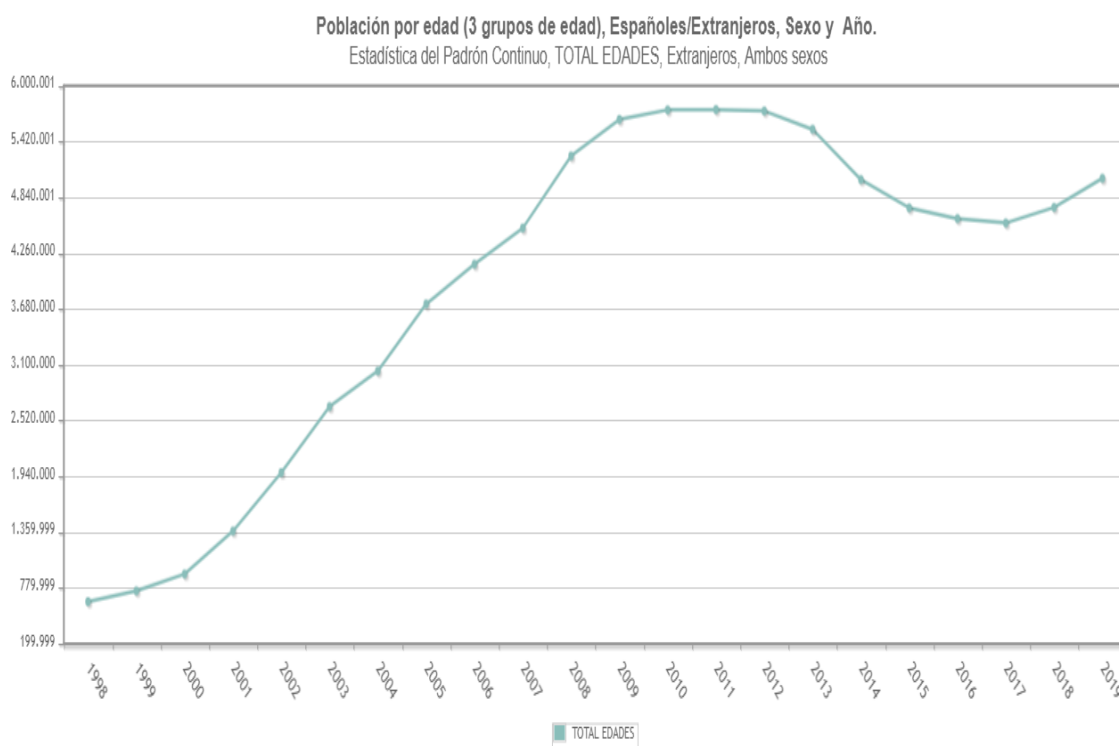
Via Universitària: Ser estudiant avui. Abril de 2016. Xarxa Vives d'universitats: https://www.fbofill.cat/sites/default/files/ViaUniversitaria_InformesBreus62_100516.pdf

Via Universitària (2017-19): Ser estudiant avui. Mayo de 2019. Xarxa Vives d'universitats: <https://www3.vives.org/publicacions/arxius/viauni-dossier-premsa.pdf>

CAPÍTULO 7. Segregación escolar por origen nacional

Durante la época de la burbuja inmobiliaria (1999-2008), nuestro país recibió una gran cantidad de inmigrantes que venían atraídos por la facilidad de encontrar trabajos de escasa formación. En la actualidad residen 5.235.375 inmigrantes en nuestro país a 1 de enero de 2020 (un 11,06%) sobre una población total de 47.329.981.

Gráfico 22. Población por edad (3 grupos de edad): españoles/extranjeros, sexo y año.



Los datos tienen fecha del 1 de enero de cada año y, por tanto, reflejan lo ocurrido durante el año anterior. Se considera inmigrante al nacido fuera de España, al margen de cuál sea su nacionalidad de origen o actual.

Fuente: Estadística del Padrón continuo, INE.

Tabla 10. Evolución de la población extranjera residente en España. Año 2019

Evolución de la población extranjera residente en España. Año 2019

Principales nacionalidades

| Nacionalidad | Población residente | | Crecimiento anual | |
|--------------|---------------------|--------------|-------------------|--------------|
| | 1 enero 2019 | 1 enero 2020 | Absoluto | Relativo (%) |
| TOTAL | 4.840.207 | 5.235.375 | 395.168 | 8,2 |
| Marruecos | 713.776 | 761.122 | 47.346 | 6,6 |
| Rumanía | 670.186 | 666.936 | -3.250 | -0,5 |
| Reino Unido | 286.753 | 300.987 | 14.234 | 5,0 |
| Italia | 243.748 | 268.151 | 24.403 | 10,0 |
| Colombia | 199.182 | 261.537 | 62.355 | 31,3 |
| China | 190.600 | 197.390 | 6.790 | 3,6 |
| Venezuela | 133.980 | 187.268 | 53.288 | 39,8 |
| Alemania | 138.321 | 139.250 | 929 | 0,7 |
| Ecuador | 134.853 | 133.084 | -1.769 | -1,3 |
| Bulgaria | 123.335 | 122.946 | -389 | -0,3 |
| Francia | 111.509 | 117.381 | 5.872 | 5,3 |
| Honduras | 84.768 | 109.696 | 24.928 | 29,4 |
| Ucrania | 103.606 | 107.706 | 4.100 | 4,0 |
| Portugal | 102.837 | 106.330 | 3.493 | 3,4 |
| Perú | 79.898 | 101.360 | 21.462 | 26,9 |

Datos provisionales, excepto la población residente al inicio del periodo, que es definitiva.

Fuente INE.

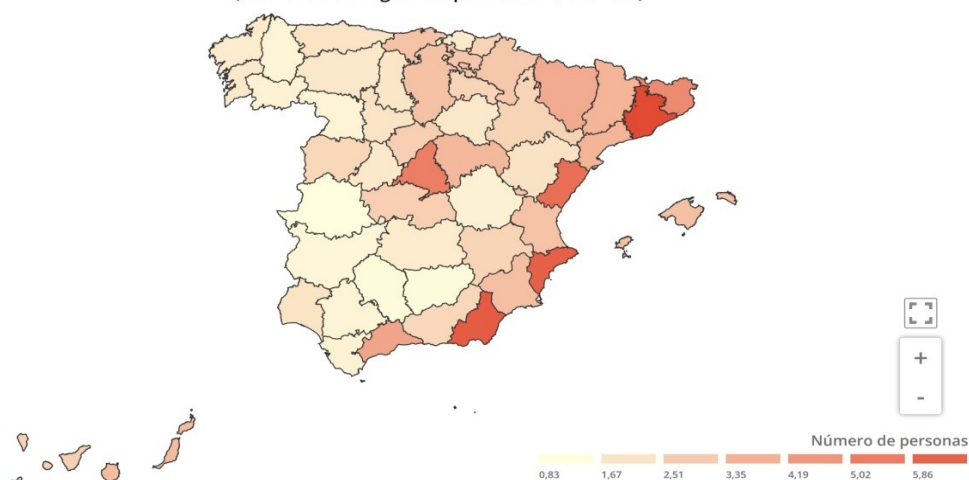
Como podemos comprobar en la anterior tabla, los grupos poblacionales más nutridos son los inmigrantes de origen marroquí, seguido de los rumanos y, en menor medida, de los británicos. Una parte importante de la inmigración recibida en España vino de América Latina, lo que permitió un mayor acomodo de dicha inmigración, al compartir un sustrato cultural común y la misma lengua.

Los inmigrantes se han repartido de manera desigual por el territorio, con especial intensidad sobre aquellos lugares que ofrecían mayores oportunidades de empleo y/o había personas de su propio país que les pudiesen ayudar en los inicios.

Gráfico 23. Provincias con más emigrantes de España

Las provincias con más emigrantes de España

(Número de emigrantes por 1.000 habitantes)



Fuente: <https://www.epdata.es/datos/poblacion-espana-hoy-inmigrantes-emigrantes-otros-datos-habitantes-espana/1/espana/106>

Como podemos ver en el mapa, las provincias que recibieron mayor afluencia de inmigrantes han sido Madrid y Barcelona (que albergan las dos grandes capitales), Almería (agricultura y en menor medida el turismo), Alicante y Castellón (turismo, construcción), Málaga, Murcia, etc.

La llegada de un número importante de inmigrantes ha influido en el proceso de segregación escolar que ha vivido nuestro país, que la mayor parte de las veces va de la mano de la segregación escolar por clase social. ¿Qué entendemos por segregación escolar por origen nacional? Se entiende la segregación como el fenómeno por el cual los estudiantes inmigrantes se concentran en unas escuelas y no en otras, generando guetos y negando la posibilidad de que el centro sea un espacio de encuentro e interrelación entre culturas (Murillo, F.J., Martínez Garrido, C., Belavi, G. 2017).

Durante los primeros años de residencia, los inmigrantes se encuentran en condiciones de inferioridad respecto a los autóctonos en varios aspectos: el trabajo, la vivienda, la cultura, a la que vienen añadidos los problemas de adaptación, dificultades para la participación plena en la sociedad de acogida, problemas de racismo y xenofobia, etc. La mayor parte de la inmigración que recibe nuestro país viene de países más pobres. Dichos migrantes buscan mejores oportunidades para el empleo, mejores condiciones de vida, poder labrarse un futuro, mandar remesas a su país de origen, escapar de conflictos de todo tipo o de situaciones de crisis económica, etc. Por consiguiente, los

inmigrantes parten de una posición de desventaja cultural, socioeconómica y de capital social respecto a sus vecinos autóctonos que tendrá efectos importantes sobre la educación de sus hijos/as. Como sabemos, la llegada de inmigrantes y el hecho de que tuviesen más hijos/as que los ciudadanos de origen español han rejuvenecido a la población española, que estaba muy envejecida.

Los inmigrantes tienden a concentrarse en determinados barrios por dos motivos fundamentalmente, la proximidad de compatriotas, que les permitan arrancar con cierta ayuda en los difíciles comienzos, y por los alquileres baratos. Esto provoca una concentración de alumnado de origen inmigrante en ciertos centros públicos que acaban produciendo que dichos centros se vuelvan complejos. Por consiguiente, se produce, en un primer paso, una segregación escolar por segregación residencial, lo que dificulta poder combatir con los medios convencionales de los que dispone el sistema educativo público. Por otro lado, la literatura sobre segregación escolar advierte que existe una tendencia de retirar a los hijos/as autóctonos de estos centros a los que se han matriculado los inmigrantes y estos predominan (Frankenberg, 2013), lo que acelera el proceso de segregación escolar a través del mecanismo del “*White flag*” (huida de los blancos, típica de los EE.UU.) y que aquí se correspondería más bien con la huida de la clase media o media-baja hacia otros centros públicos, si es posible, o hacia centros concertados-privados.

Además, este tipo de segregación tiene consecuencias negativas en lo académico: los centros donde se concentran inmigrantes tienden a tener peores rendimientos académicos (Bonal, 2018), presentan menores tasas de graduación en la ESO, aumenta el abandono escolar en el alumnado inmigrante recién llegado a nuestro país, puede perjudicar la cohesión social y debilitar dichos lazos. Sin embargo, los países con mayor índice de inclusión social en sus escuelas son también los que lograron en 2012 el mejor rendimiento en matemáticas en las pruebas PISA, probablemente motivado por el <<peer effect>> (o efecto compañero). Este efecto deriva de que el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje comparte espacio con compañeros/as más aventajados y aprende de él. Por consiguiente, el “white flag” precisamente provocaría que el alumnado inmigrante no se pudiese beneficiar del “efecto compañero”, ni favoreciese su inclusión social dentro del país.

De hecho, siguiendo a Bourdieu (2011); “Ciertos sectores sociales tienden a elegir los centros donde se concentran sus semejantes. Esta tendencia a elegir lo igual y rechazar lo distinto, que en el fondo no es sino una afirmación o una elección de sí mismos actuaría en todos los niveles (clases sociales, grupos étnicos, comunidades), de acuerdo con la fuerza de las respectivas identidades colectivas (menor la de los obreros que la de la burguesía, muy distinta la de los varios grupos étnicos) y activando simultáneamente fuerzas de atracción y de repulsión. En virtud de estos procesos, los

nativos buscarían a los nativos y evitarían a los inmigrantes (atracción), pero también rechazarían a los inmigrantes de sus centros (repulsión).

Atendiendo a los estudios del Ministerio de Educación (2020), en nuestro sistema público hay matriculados 751.390 alumnos/as extranjeros (curso 2017-18). Ha habido una evolución creciente desde los años 2000-12 pasando de 141.916 alumnos en el curso 2000-01 a 781.236 en el curso 2011-12. No obstante, en los cursos posteriores se produce una ligera disminución hasta los 716.736 del curso 2015-16, para iniciar de nuevo un ligero incremento que sitúa su cifra en 751.390 en el curso 2017-18. Esta evolución viene determinada tanto por el comportamiento de los flujos migratorios de entrada-salida como por los procesos de nacionalización de población extranjera (MECD, 2020).

Siguiendo al MECD, se observa que este se incrementó desde el curso 2000-01 hasta el 2008-09, pasando de un 2,0 % en 2000-01, a un 9,8 % en 2008-09, mientras que a partir de ese curso la tendencia cambia apreciándose una disminución lenta, cayendo hasta el 8,5 % en el curso en 2016-17, para subir de nuevo en 2017-18 al 8,8 %. En cuanto a la distribución porcentual del total de alumnado extranjero según el continente de origen, se observa que ha ido variando a lo largo de los últimos cursos, destacando la disminución de la importancia relativa del alumnado procedente de América del Sur. Así, en 2012-13 el 34,3 % del alumnado extranjero procedía de América, mientras que en 2017-18 esta proporción disminuye al 24,7 %, debido a que los provenientes de América del Sur pasan del 29,0 % al 18,5 %. Por otra parte, el mayor aumento relativo de alumnado extranjero se ha producido entre los africanos y los asiáticos, pasando los procedentes de África del 27,3 % en 2012-13 al 30,6 % en 2017-18 y los de Asia, en el mismo periodo, del 7,7 % al 10,5 %. Los originarios de Europa también aumentan, del 26,5 % al 29,2 % los de la UE y del 3,9 % al 4,8 % los del resto de Europa. El peso de los procedentes de Oceanía y su variación son poco significativos.

Considerando el peso del alumnado extranjero en cada comunidad autónoma sobre el total de su alumnado, en el curso 2017-18, se observa que la mayor proporción de alumnado extranjero en las enseñanzas de Régimen General no universitarias aparece en Illes Balears (13,9 %) y Cataluña (13,1 %), seguidas por La Rioja (12,8 %), Aragón (12,5 %), Región de Murcia (12,3 %) y la ciudad autónoma de Melilla (12,0 %). Las que presentan menores porcentajes de alumnado extranjero son Galicia (2,6 %), Extremadura (2,8 %) y Principado de Asturias (3,9 %). En valores absolutos para el curso 2017-18, las comunidades que tienen más alumnos extranjeros matriculados son: Cataluña, con 183.775, seguida de Comunidad de Madrid (136.995), País Valenciano (96.390) y Andalucía (87.985) (MECD, 2020).

Gráfico 24. Mapa sobre el número de extranjeros matriculados en centros públicos

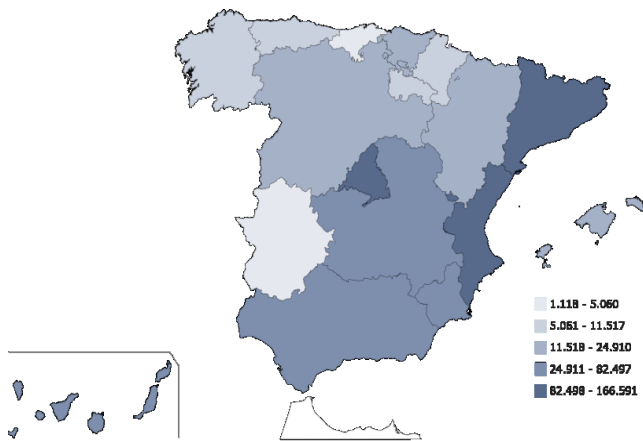


Gráfico 25. Mapa sobre el número de extranjeros matriculados en centros privados y concertados.

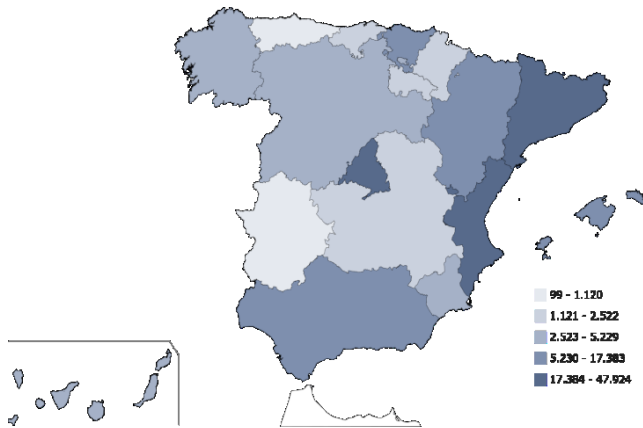
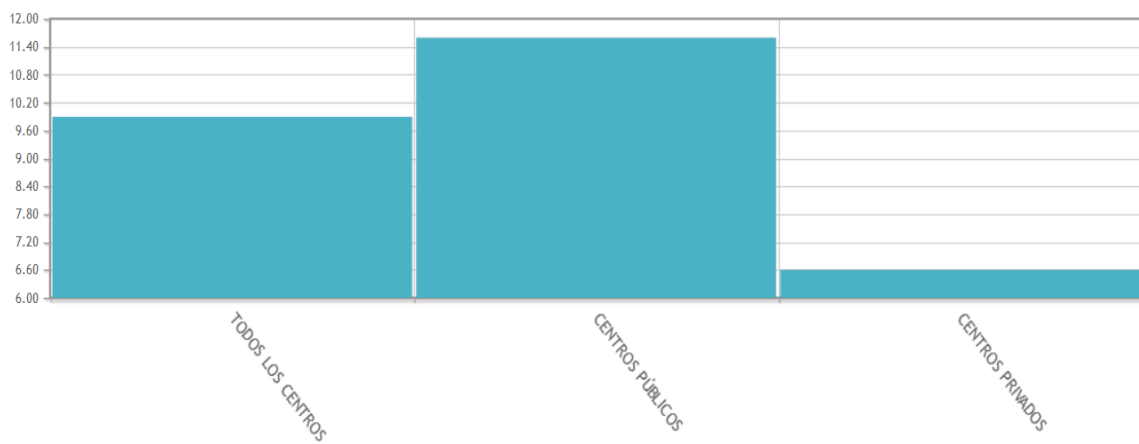


Gráfico 26. Reparto del alumnado extranjero según la titularidad del centro



Por nivel educativo, el mayor porcentaje de alumnado extranjero aparece en E. Primaria (incluida la E. Especial), 9,7 %, seguida de E. Secundaria Obligatoria y E. Infantil, con 8,6 %. Entre las comunidades con mayor porcentaje de alumnado extranjero en casi todas las etapas educativas se encuentran Illes Balears, Cataluña y La Rioja (MECD, 2020).

En Educación Secundaria Obligatoria las comunidades con el mayor porcentaje de alumnado extranjero son Illes Balears (13,6 %), Cataluña (12,0 %) y Aragón (11,9 %). La menor concentración se produce en Galicia (3,3 %), Ceuta (3,1 %) y Extremadura (3,1 %). Sin embargo, si atendemos a la titularidad del centro, la Pública atiende a un 10,7% de alumnado de origen extranjero, mientras que la privada y la concertada a un 6,9% de media.

Tabla 11. Porcentaje de alumnado extranjero matriculado en la ESO por titularidad de centro

| CCAA | Pública | Privada | Todos los centros |
|----------------------|-------------|------------|-------------------|
| Total | 10,7 | 6,9 | 9,4 |
| Andalucía | 6,6 | 4,2 | 6 |
| Aragón | 13,4 | 8,5 | 11,7 |
| Asturias | 6 | 3,8 | 5,3 |
| Baleares | 16,3 | 12,5 | 14,8 |
| Canarias | 10,1 | 6 | 9,1 |
| Cantabria | 6,4 | 5,1 | 6 |
| Castilla y León | 8,1 | 4 | 6,6 |
| Castilla la Mancha | 9,7 | 5,1 | 8,8 |
| Cataluña | 15,2 | 9,9 | 13,3 |
| Comunitat Valenciana | 14,1 | 8,3 | 12,2 |
| Extremadura | 3,3 | 2,1 | 3 |
| Galicia | 3,9 | 2,9 | 3,6 |
| Madrid | 14 | 7,8 | 11 |
| Murcia | 14,7 | 5,4 | 11,8 |
| Navarra | 12,1 | 4,8 | 9,2 |
| País Vasco | 8 | 6,3 | 7,1 |
| La Rioja | 16,3 | 6,4 | 12,5 |
| Ceuta | 3,9 | 0,5 | 3,1 |
| Melilla | 10,1 | 0,4 | 9,1 |

Fuente: Tabla realizada con los datos aportados por el MECD.

Podemos comprobar en la tabla anterior como el alumnado extranjero se concentra principalmente en los centros de titularidad pública. Llama la atención la Comunidad de Madrid, donde los alumnos/as extranjeros son casi el doble en la Pública (14%) que en la Privada (7,8%), otros casos donde se percibe una acumulación de este tipo de alumnado en la Pública frente a la Privada es en Melilla (10,1% frente al 0,4%), en Murcia (14,7% frente al 5,4%), etc. En otras CCAA apenas hay diferencias entre el alumnado matriculado en los diferentes centros, como en Extremadura (3,3% contra el 2,1%), Galicia (3,9%-2,9%), Andalucía (6,6% en la Pública, 4,2% en la Privada), o el País Vasco (8%- 6,3%), etc.

Según el origen del alumnado extranjero en España en el curso 2017-18 destacan el alumnado de Marruecos, 181.832, que supone el 24,2 % del total, seguido del de Rumanía con 105.603 alumnos (14,1 %), del de China con 41.364 alumnos (5,5 %) y del Ecuador con 27.970 alumnos (3,7 %). A continuación, irían por este orden: colombianos, italianos, bolivianos, británicos, búlgaros, venezolanos, ucranianos, franceses y dominicanos, con menos de 25.000 alumnos y porcentajes entre el 3,0 % y el 1,9 %.

Se entiende por segregación escolar la desigual distribución de los estudiantes en las escuelas en función de sus características personales o sociales (Capellán de Toro et al., 2013). Es decir, el fenómeno por el cual los estudiantes con determinadas características o condiciones se concentran en algunas escuelas y no en otras; puede tratarse de estudiantes pertenecientes a un grupo cultural minoritario, estudiantes con familias de determinado nivel socioeconómico, o estudiantes que ellos, primera generación, o sus padres, segunda generación, no han nacido en el país donde residen y estudian.

Según los cálculos sobre la segregación escolar por origen nacional en la ESO de Murillo, Martínez-Garrido y Belavi (2017), el índice Gorard es de 0,45, si se consideran sólo inmigrantes a los de 1ª generación, y de 0,44 si se consideran inmigrantes a los de 1ª y 2ª generación. La cifra, a juicio de los autores, es muy elevada, demostrando que nuestro sistema educativo es inequitativo y más cercano a ser un medio de reproducción social.

Tabla 12. Segregación escolar por origen nacional en España por CCAA. Índice de Gorard

| Comunidad Autónoma | Inmigrantes de 1ª generación | Inmigrantes de 2ª generación |
|----------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Andalucía | 0,4488 | 0,4485 |
| Aragón | 0,3019 | 0,2935 |
| Principado de Asturias | 0,3785 | 0,3791 |
| Illes Balears | 0,3432 | 0,3045 |
| Canarias | 0,4931 | 0,4516 |
| Cantabria | 0,3772 | 0,3569 |
| Castilla y León | 0,3721 | 0,3750 |
| Castilla la Mancha | 0,3439 | 0,3396 |
| Cataluña | 0,3966 | 0,3634 |
| Extremadura | 0,6299 | 0,5680 |
| Galicia | 0,4451 | 0,3999 |
| La Rioja | 0,2562 | 0,2709 |
| Comunidad de Madrid | 0,3081 | 0,2766 |
| Región de Murcia | 0,3076 | 0,3027 |
| Comunidad Foral de Navarra | 0,3985 | 0,3828 |
| País Vasco | 0,5375 | 0,5158 |
| Comunitat Valenciana | 0,3759 | 0,3522 |
| España | 0,4529 | 0,4440 |

Fuente: Extraído del "Segregación escolar por origen nacional en España" (2017), que fue elaborado con los datos PISA 2015.

Según el estudio:

1. Las CCAA con hipersegregación (más de 0,5) son: El País Vasco (0,5375) y Extremadura (0,6299).
2. Las CCAA con alta segregación (0,4-0,5) son: Andalucía (0,4488) y Galicia (0,4451).
3. Comunidades con segregación moderada (0,3-0,4) son: Comunidad Foral de Navarra (0,3985), Cataluña (0,3966), Principado de Asturias (0,3785), Cantabria (0,3772), Comunitat Valenciana (0,3759), Castilla y León (0,3721), Castilla-La Mancha (0,3439), Illes Balears (0,3432), Comunidad de Madrid (0,3081), Región de Murcia (0,3076) y Aragón (0,3019).
4. CCAA con una segregación baja (menos de 0,3): La Rioja (0,2562).

Como podemos comprobar, hay una variabilidad alta entre CCAA, desde las extremadamente segregadas, como Extremadura, a la que apenas tiene segregación, como La Rioja. Si consideramos a inmigrantes también a los de 2ª generación se produce un leve descenso en todas las CCAA excepto en dos, Asturias, donde apenas sube, y La Rioja, que sube 0,015.

Si lo comparamos con nuestro entorno, nuestra segregación por origen nacional está por debajo de la media de los 23 países estudiados que pertenecen a la UE, lo que significa que los sistemas educativos están fallando en la mayor parte de la UE. Como el estudio estuvo realizado con los datos PISA de 2015, Gran Bretaña sigue en la muestra.

Tabla 13. Segregación escolar por origen nacional en los países de la UE. Índice de Gorard

| País | Inmigrantes de 1ª generación | Inmigrantes de 2ª generación |
|-----------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| España | 0,4529 | 0,4440 |
| Alemania | 0,5651 | 0,3948 |
| Austria | 0,4635 | 0,3893 |
| Bélgica | 0,4778 | 0,4236 |
| Bulgaria | 0,8489 | 0,7274 |
| Croacia | 0,5737 | 0,3143 |
| Dinamarca | 0,5407 | 0,4417 |
| Eslovaquia | 0,8733 | 0,7537 |
| Eslovenia | 0,5634 | 0,4506 |
| Estonia | 0,8576 | 0,4925 |
| Finlandia | 0,5565 | 0,4954 |
| Francia | 0,5659 | 0,4477 |
| Grecia | 0,5553 | 0,4081 |
| Hungría | 0,7691 | 0,5646 |
| Irlanda | 0,3358 | 0,3033 |
| Italia | 0,5260 | 0,4188 |
| Lituania | 0,9397 | 0,7859 |
| Luxemburgo | 0,3052 | 0,1668 |
| Malta | 0,5693 | 0,4589 |
| Países Bajos | 0,6327 | 0,4756 |
| Polonia | 0,9608 | 0,9398 |
| Portugal | 0,5192 | 0,4332 |
| Reino Unido | 0,4608 | 0,4703 |
| República Checa | 0,7408 | 0,5947 |
| Rumanía | 0,9617 | 0,8970 |
| Suecia | 0,4653 | 0,3988 |
| Promedio UE | 0,6185 | 0,5035 |

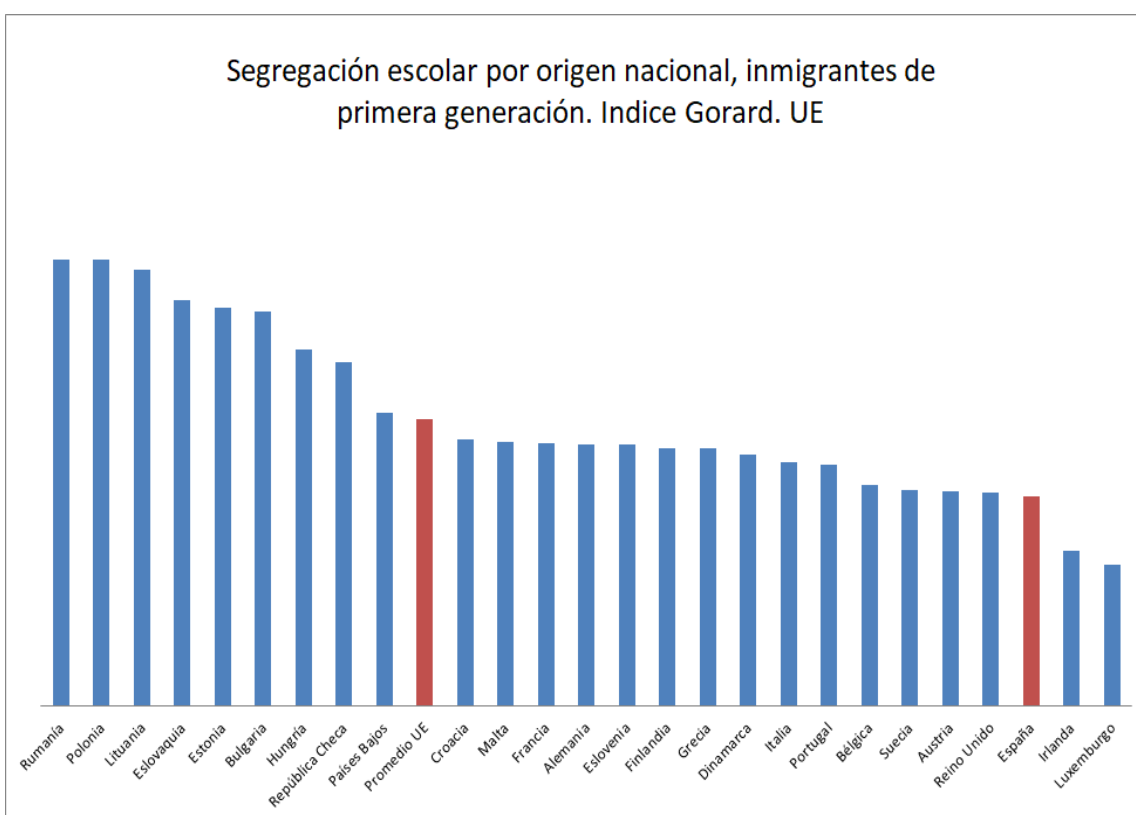
Fuente: Extraído del "Segregación escolar por origen nacional en España" (2017), que fue elaborado con los datos PISA 2015.

El antiguo espacio vinculado a los países del Bloque del Este (con la excepción de Eslovenia, la república yugoeslava más abierta a Occidente y más rica, y Croacia) son los países más segregadores por origen nacional. Los Países Bajos están al nivel de este grupo ya que sus políticas de cuasi-mercado y los problemas del discurso racista de la extrema derecha (que ha impregnado al centroderecha en más de una ocasión) han producido este resultado.

En el extremo contrario están Irlanda (país tradicionalmente emigrante), Luxemburgo (con una población inmigrante alta). Cercanas al promedio, pero por debajo, están Eslovenia y Croacia, Alemania, Finlandia, Italia, Portugal, Austria, España, etc.

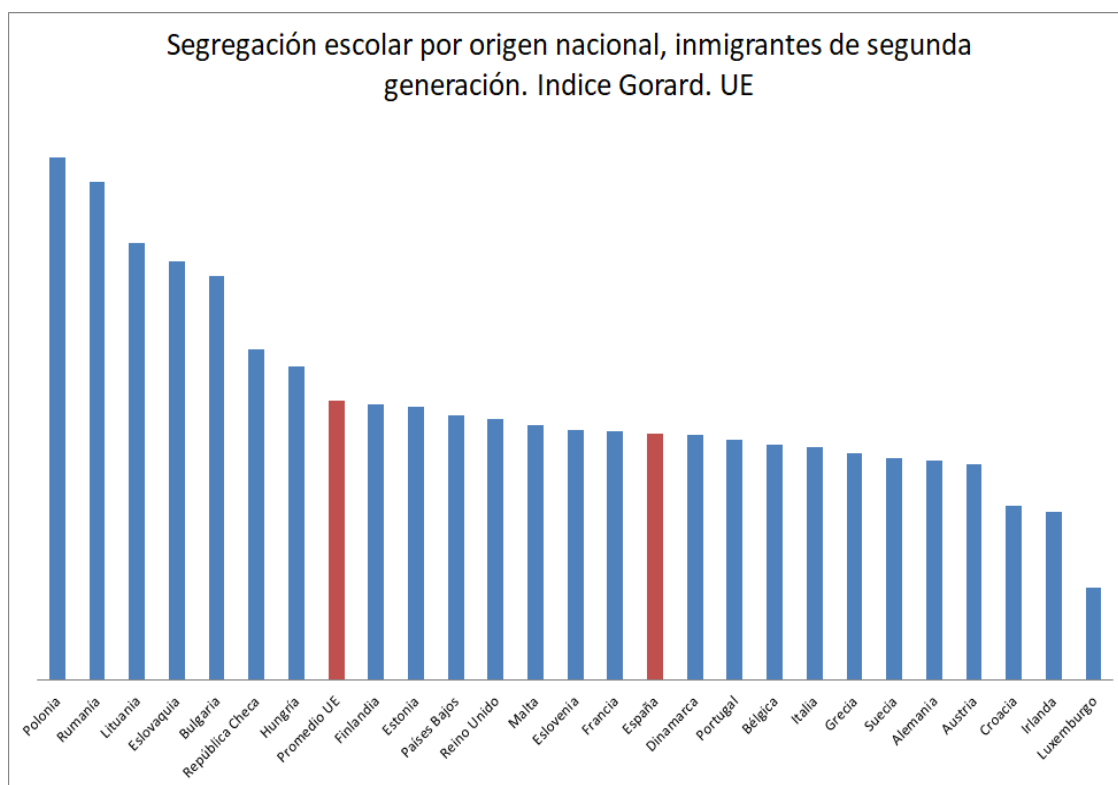
Si consideramos a la 1ª y 2ª generación de inmigrantes, la segregación escolar por origen nacional se reduce en casi todos los casos, a excepción del Reino Unido (0,0095), en algunos casos de forma muy abrupta como es el caso de Luxemburgo. Lo que significa que, salvo Gran Bretaña, se produce una integración de la segunda generación, con diferencias notables como se pueden observar en las cifras arriba expuestas.

Gráfico 27. Segregación escolar por origen nacional, inmigrantes de primera generación. Índice Gorard. EU



Fuente: Gráfica realizada con los datos aportados por Murillo, Martínez-Garrido y Belavi (2017).

Gráfico 28. Segregación escolar por origen nacional, inmigrantes de segunda generación. Indica Gorard. UE



Fuente: Gráfica realizada con los datos aportados por Murillo, Martínez-Garrido y Belavi (2017).

España es el tercer país que menos segrega por origen nacional de los 23 países estudiados de la UE (incluida Gran Bretaña), por detrás de Luxemburgo (1º) e Irlanda (2º). Sin embargo, desciende al puesto doce de la tabla en el caso de contar también a los inmigrantes de segunda generación, por detrás de (en orden del primero al último): Luxemburgo, Irlanda, Croacia, Austria, Alemania, Suecia, Grecia, Italia, Bélgica, Portugal y Dinamarca. En los dos casos quedamos por debajo del promedio de la UE.

Existe una relación entre el porcentaje de inmigrantes escolarizados y la segregación escolar por origen nacional. Murillo, Martínez-Garrido y Belavi (2017) descontaron la influencia del número de inmigrantes escolarizados, para obtener una nueva perspectiva que permite visualizar el esfuerzo real de incorporación equitativa de los inmigrantes en las escuelas de la ciudad. El resultado que obtuvieron es que existen cuatro CCAA con una segregación más alta de la que sería esperable: Cataluña, Canarias, País Vasco y Extremadura. Esto significa que las políticas públicas para integrar al alumnado inmigrante son menos exitosas que las que tienen una segregación mucho menor de lo previsible: Castilla la Mancha, Asturias y Castilla y León.

Utilizando cálculos similares para la UE (Murillo, Martínez-Garrido, Belavi, 2017): “Esta nueva imagen de la segregación neta nos muestra algunos cambios notables. Quizá el

más llamativo sea el de Luxemburgo que ha pasado de ser el país con menor segregación bruta a uno de los que mayor tiene en términos relativos; situación análoga a la de Alemania que escala en puestos en segregación. En todo caso, exceptuando Eslovenia y Países bajos [...] nos muestra que siguen siendo los países del este europeo los que más segregan, tanto en términos brutos como netos. Y los países de la Europa occidental los países que menos segregan. Concretamente los que menos segregan son Irlanda, Italia, Portugal y Finlandia. Esta nueva visión de la segregación neta ofrece una imagen menos optimista para España. De ser el tercer país con menos segregación, hemos pasado a ser el séptimo; con más segregación que Reino Unido, aunque aún por debajo de otros como Bélgica, Suecia, Grecia o Francia.”

Segregación escolar de los estudiantes y de las estudiantes inmigrantes pobres

Existen pocos estudios sobre la segregación escolar de los inmigrantes y de las inmigrantes en las escuelas públicas y privadas en nuestro país. Algunos de los estudios plantean que la segregación residencial es uno de los factores que mejor explica la segregación escolar por titularidad de centro. Los resultados de dichos estudios apuntan a que los estudiantes inmigrantes se concentran mayoritariamente en los centros públicos, tanto en las ciudades de Barcelona (López-Falcón y Bayona, 2012), Valencia (Colom i Ortiz, 2012), Madrid (Peláez, 2012), como en la Comunidad Autónoma de Andalucía (García Castaño, Rubio Gómez, Olmos Alcaraz, y López Fernández, 2012).

Uno de los factores que explica, según la literatura internacional, la segregación escolar es la *native-flight* (o *white flight*), o marcha de los estudiantes nativos de los centros públicos a los privados (o concertados, en el caso español) con la llegada de muchos inmigrantes a los centros públicos de su zona. Sin embargo, quienes pueden optar por marcharse de los centros públicos a los privados y concertados son aquellos que poseen recursos para poder escolarizarse en dichos centros, con lo que en realidad se produce una huida de la clase media, con lo que habría que añadir ese componente de clase social. Por consiguiente, dos de los factores que afectan negativamente a los inmigrantes son su situación socioeconómica y la segregación escolar, además de los evidentes como los problemas idiomáticos o los problemas de adaptación cultural, etc.

No existen estudios, hasta el momento, que contengan muestras representativas que aborden la magnitud de la segregación de los inmigrantes pobres en España, y menos que tenga datos desagregados para las 17 CCAA de nuestro país. Murillo, F. Javier y Belavi, Guillermina (2018) hicieron estimaciones analizando los datos ofrecidos por PISA-2015, y llegaron a las siguientes conclusiones: “la segregación escolar de los estudiantes inmigrantes con menor nivel socioeconómico y cultural es superior a la de los inmigrantes, por un lado, y a la de estudiantes pertenecientes a familias de menor

NSEC, por otro. La estimación del índice de Gorard para el conjunto del Estado ha dado resultados de 0,31, 0,46 y 0,60 respectivamente. 0,60 es una cifra altísima que advierte sobre una realidad que hay que afrontar con seriedad.”. Y continúan: “algunas Comunidades Autónomas deben ocuparse debido a su alto porcentaje de estudiantes inmigrantes perteneciente al 25% de la población más pobre. En estos casos, el riesgo constante de la segregación escolar amenaza con agravar el problema generalizado de pobreza en los estudiantes inmigrantes. Esta es la situación de La Rioja, por ejemplo, pues el 8,21% del total de sus estudiantes son inmigrantes en situación de vulnerabilidad. Lo mismo para la Comunidad Foral de Navarra, con el 7,21%; la Comunidad de Madrid, con el 6,82%; Aragón, con el 6,20%; Cataluña, con el 5,96% y la Región de Murcia, con el 5,35% de estudiantes inmigrantes pobres. [...] Las Comunidades de Andalucía y Extremadura son los ejemplos más extremos, cuyas cifras de segregación para este grupo poblacional son superiores al 0,8 (índice G). Lo mismo sucede con Canarias, Galicia y País Vasco, cuyos índices de segregación son también muy altos, pues se encuentran entre 0,6 y 0,8.”. La misma investigación comprobó que la segregación tiende a ser más alta cuando menor es el porcentaje de estudiantes inmigrantes pobres (Q1).

Tabla 14. Segregación escolar por origen nacional y por nivel socioeconómico en España por CCAA. Índice de Gorard para inmigrantes de 1ª generación y para el 25% de los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico y cultural

| Comunidades Autónomas | Índice G para inmigrantes del Q1 en NSEC | Índice G para inmigrantes | Índice G para Inmigrantes del Q1 en NSEC |
|------------------------------|---|----------------------------------|---|
| Andalucía | 0,2606 | 0,4488 | 0,8403 |
| Aragón | 0,2221 | 0,3019 | 0,3283 |
| Principado de Asturias | 0,2636 | 0,3785 | 0,5714 |
| Illes Balears | 0,2019 | 0,3432 | 0,4727 |
| Canarias | 0,2569 | 0,4931 | 0,6379 |
| Cantabria | 0,2230 | 0,3772 | 0,4913 |
| Castilla y León | 0,2274 | 0,3721 | 0,4152 |
| Castilla–La Mancha | 0,2623 | 0,3439 | 0,5445 |
| Cataluña | 0,3047 | 0,3966 | 0,5028 |
| Extremadura | 0,2254 | 0,6299 | 0,8283 |
| Galicia | 0,2294 | 0,4451 | 0,6143 |
| La Rioja | 0,2712 | 0,2562 | 0,3476 |
| Comunidad de Madrid | 0,3632 | 0,3081 | 0,4131 |
| Región de Murcia | 0,2438 | 0,3076 | 0,4447 |
| Navarra | 0,2525 | 0,3985 | 0,4266 |
| País Vasco | 0,2678 | 0,5375 | 0,6097 |
| Comunitat Valenciana | 0,2234 | 0,3759 | 0,5074 |
| España | 0,3113 | 0,4529 | 0,6003 |

Fuente: “Segregación escolar de estudiantes inmigrantes pobres en España” (2018) elaborado con los datos PISA-2015.

Como podemos comprobar en la tabla, podemos distinguir:

- Comunidades con una segregación extrema (superior a 0,8): Andalucía y Extremadura.

- Comunidades con una segregación muy alta (entre 0,6 y 0,8): Canarias, Galicia y País Vasco.
- Comunidades con segregación alta (0,5 y 0,6): Asturias, Castilla-La Mancha, Cataluña y Galicia.
- Comunidades con una segregación medio-alta (entre 0,4 y 0,5): Illes Balears, Comunidad de Madrid, Comunitat Valenciana, Navarra, Cantabria y Castilla y León.
- Comunidades con segregación moderada (menos de 0,4): La Rioja y Aragón.

Como hemos comentado anteriormente, la segregación residencial es uno de los factores que inciden en la segregación escolar y que escapa al control del sistema educativo. Es el caso de las bolsas de pobreza en barrios de diversas ciudades, como en Madrid o Barcelona, donde se concentra la población inmigrante pobre y que, por consiguiente, acogen los centros públicos cercanos a dicha población pudiendo convertirse en centros gueto. Las políticas públicas de escolarización pueden agravar este problema de concentración de estudiantes inmigrantes pobres en el sistema público, como son las dirigidas al fomento de la libre elección (de quién pueda), la competencia entre centros que deriva en un cuasi-mercado escolar, como en Madrid, que aumenta la segregación escolar. También las medidas informales aplicadas por la mayoría de los centros concertados que excluyen a la población inmigrante pobre de sus centros.

Los centros concertados y privados no realizan el mismo esfuerzo que el sistema público a la hora de escolarizar a los inmigrantes pobres (ni a los inmigrantes en general), existiendo una clara segregación por origen nacional y clase social. Para el conjunto de España (datos 2015) los centros Públicos escolarizan al 64,5% de los inmigrantes, pero si miramos los datos de los inmigrantes pobres el porcentaje sube al 86,25%, por consiguiente, menos del 15% de inmigrantes pobres asisten a un centro concertado o privado. Por ejemplo, en el caso de Canarias, Castilla la Mancha y la Región de Murcia, el 90% del alumnado de este perfil asisten a centros públicos, llegando al 100% en el caso de Extremadura, lo que nos lleva a la conclusión evidente de que los centros privados sostenidos por fondos públicos hacen poco o nada por absorber a estos estudiantes (Murillo, F.J. y Belavi, G., 2018). Esto dificulta la escolarización y la inclusión social del alumnado desaventajado y vulnerable, y aleja nuestro sistema escolar de la igualdad de oportunidades.

Tabla 15. Porcentaje de estudiantes en centros públicos: del total de estudiantes, de estudiantes inmigrantes, de estudiantes del Q1 en NSEC y de estudiantes inmigrantes del Q1 en NSCEC

| Comunidades Autónomas | % de estudiantes en centros Públicos (2015) | % de estudiantes del Q1 en centros Públicos | % de estudiantes inmigrantes en centros Públicos | % de estudiantes inmigrantes Q1 en centros Públicos |
|------------------------------|--|--|---|--|
| Andalucía | 71,70 | 84,86 | 79,04 | 89,28 |
| Aragón | 62,75 | 77,54 | 74,27 | 75,67 |
| Asturias | 62,75 | 79,89 | 81,42 | 86,57 |
| Illes Balears | 57,41 | 72,03 | 83,45 | 83,82 |
| Canarias | 75,47 | 94,12 | 94,74 | 96,33 |
| Cantabria | 62,96 | 77,23 | 63,50 | 65,04 |
| Castilla y León | 62,96 | 76,63 | 70,50 | 68,32 |
| Castilla–La Mancha | 78,18 | 95,57 | 90,97 | 96,22 |
| Cataluña | 59,62 | 80,59 | 80,15 | 85,97 |
| Extremadura | 71,70 | 87,99 | 87,50 | 100,00 |
| Galicia | 68,97 | 83,24 | 74,81 | 83,91 |
| La Rioja | 48,84 | 75,61 | 65,83 | 77,02 |
| Madrid | 56,86 | 78,47 | 72,26 | 69,35 |
| Región de Murcia | 73,58 | 89,47 | 91,56 | 93,43 |
| Navarra | 64,71 | 82,15 | 74,84 | 82,13 |
| País Vasco | 50,00 | 64,17 | 66,02 | 64,97 |
| Comunitat Valenciana | 64,15 | 77,22 | 87,82 | 89,34 |
| España | 64,50 | 86,25 | 84,23 | 85,17 |

Fuente: “Segregación escolar de estudiantes inmigrantes pobres en España” (2018) elaborado con los datos PISA-2015.

Los datos muestran que la Escuela Privada y Concertada acoge a un menor número de inmigrantes, especialmente pobres, lo que supone una menor implicación en la escolarización de los colectivos más vulnerables, especialmente de aquellos inmigrantes con menor nivel socio-económico, lo que favorece claramente la segregación escolar.

Concentración y guetización

La segregación espacial se debe a motivos fundamentalmente socioeconómicos, aunque eso no quita que haya otros factores, como los demográficos, los étnico-nacionales, etc., como son: niveles de ingreso, casas y pisos a los que se tiene acceso con los salarios, tendencia a agruparse en zonas anteriormente ocupadas por inmigrantes de su país para establecer redes solidarias y de ayuda mutua que coinciden con los barrios menos favorecidos, etc. El resultado de estas variables da la segregación o concentración de la población extranjera. Los procesos de *gentrificación* en las grandes ciudades y ciudades medianas pueden acelerar este proceso de concentración de los inmigrantes (y los pobres) en algunos barrios favoreciendo la segregación escolar²⁶.

En un centro escolar se puede producir una concentración de alumnado inmigrante, por ejemplo, en algunas localidades del Poniente almeriense (como Vícar) dedicados a la agricultura intensiva en invernaderos y no llevar a necesariamente a la formación de un gueto, ya que en ese mismo centro educativo conviven estudiantes inmigrantes, de primera y segunda generación (generación), y alumnado de padres y madres españoles. Las familias inmigrantes tienden, en su gran mayoría, a escolarizar a sus hijos e hijas en los centros públicos, aunque algunos los hacen en los concertados, y, en algunos casos vinculados, sobre todo, a familias de origen europeo, en escuelas privadas, mientras que si el centro escolar de referencia público se llena de inmigrantes considerados indeseados por parte de los padres y madres de clase media, ya sea por prejuicios de tipo académico, “*van a bajar el nivel*”, o sea por prejuicios étnicos, “*racismo de baja intensidad*”, tiendan a escolarizar a sus hijos/as en centros concertados o privados. Existen algunos centros de la red concertada y privada que, si aceptan sin problemas al alumnado inmigrante, pero son más la excepción que la norma.

De hecho, los centros concertados, como hemos apuntado en otras partes de este informe, utilizan mecanismos de selección informal para excluir (en su mayoría) a alumnado inmigrante, especialmente si es pobre, a través de: la exigencia de pago de cuotas hasta el uso de estrategias como el aumento de la ratio alumnado/profesorado, lo que -de cara a la Administración Educativa- hace que dichos centros eludan su inclusión en procesos de escolarización tardía (Franzé et al., 2012) mayoritariamente protagonizados por poblaciones inmigradas de nacionalidad extranjera.

Dicho de otra manera: “La segregación residencial tendrá una relación positiva respecto a la segregación escolar en el caso de los centros públicos y, aunque en menor medida, en el agregado. Es decir, mientras mayor sea la segregación residencial, mayor será su contraparte escolar. Por el contrario, los centros privados o concertados experimentarán

²⁶ Si se quiere ver un mapa sobre la segregación residencial: https://www.eldiario.es/desalambre/renta-marca-concentracion-inmigrantes-Espana_0_990051677.html

una relación negativa que incluso sugiere que este tipo de centros están -por decirlo así- “blindados” contra la segregación residencial, demostrando la existencia de un comportamiento discrecional. (López Falcón, 2009: 16-17”).

Las decisiones de las familias también tienen su impacto, al igual que los familiares de clase media y media-alta tienden a huir de los centros con gran complejidad étnica, las familias inmigrantes tienden a intentar escolarizar a sus hijos/as donde ya haya estudiantes afines en lo religioso, étnico y nacional (en caso de poder).

Una de las consecuencias más nefastas de la segregación escolar, que hemos visto que se relaciona con la segregación residencial, es la aparición de centros gueto. Un centro gueto aparece cuando se produce “en exclusiva para aquellas situaciones en las que la segregación se ha convertido en una situación permanente de abandono del centro escolar al que podamos estar refiriéndonos, sobre el que además se ha desplegado una desconfianza para que pueda llevar a cabo las tareas que se le encomiendan como centro escolar y que, todo ello junto, muestra con claridad la situación de aislamiento en el que se encuentra.” (Capellán de Toro, L.; García Castaño, F. J., Olmos Alcaraz, A., y Rubio Gómez, M., 2013).

Un ejemplo de ello en Andalucía es el IES la Mojonera, situado en la población de la Mojonera (Poniente almeriense), zona dedicada al cultivo intensivo en invernadero, que atrae a una población inmigrante nutrida y con un nivel socioeconómico bajo, mayoritariamente de origen marroquí, rumano, senegalés, etc., donde los conflictos en el centro son habituales. Aunque el centro es de difícil desempeño, y hay más recursos para el instituto, los resultados académicos no terminan de despegar, dada la complejidad del centro y de que muchos docentes estén de paso por el centro.

En algunas ocasiones las causas de la creación de un centro gueto tiene que ver con el diseño de las zonas educativas por parte de la Consejería de Educación, al concentrar a una parte de la población inmigrante en un solo centro, o del colectivo gitano. Este fue el caso de Santa Fe (Granada), donde la Consejería decidió cambiar la zona a la que estaban asociados cada IES para desviar a todo el alumnado gitano del barrio de la Cruz al IES Hispanidad, evitando que fuesen a parar al nuevo IES Jiménez de Quesada, que aloja al alumnado de la zona nueva (y cara) del pueblo.

Conclusión

Nuestras sociedades son cada vez más complejas y multiétnicas, por consiguiente, si no queremos crear sociedades cada vez más cerradas y separadas por clase social y por etnias, con lo explosivo que es y lo que acaba degradando la convivencia y la democracia, hay que tratar de normalizar la diversidad y mezclar al alumnado. De esa manera no se cumplirá aquella frase de Plauto del “*Lupus est homo homini, non homo, quom qualis sit non novit*”, que significa; “Lobo es el hombre para el hombre, y no hombre, cuando desconoce quién es el otro”. El primer paso para el no reconocimiento del otro como hombre es no conocerlo, ni habitar en el mismo sitio que él. Las consecuencias de la segregación racial ya se conocen ampliamente con los ejemplos de EEUU, y más extremos, de Sudáfrica. Aunque en España, en principio, nunca llegaremos a aprobar distinciones legales entre blancos y no blancos, si podemos llegar al presente actual de los EE. UU. donde la segregación de clase y racial sean invisibles a la simple mirada, pero que existir exista.

Recapitulando, la ubicación residencial de las escuelas y de las familias, los factores de preferencias de los padres y madres y la ejecución de las políticas públicas específicas son los vectores que hay que afrontar de manera diferenciada para poder solventar este problema.

Sin embargo, la gestión y la dirección de la educación y sus consecuencias en forma de segregación escolar por origen nacional responden a los diferentes procesos de descentralización seguidos y la orientación ideológica de cada gobierno autonómico. La legislación española es rotunda en prohibir cualquier tipo de discriminación y de selección basada en el origen nacional de los estudiantes para todos los centros financiados con fondos públicos (que implica la inmensa mayoría de los centros en España). Sin embargo, resulta esclarecedor diferenciar el plano entre lo que es y lo que debería ser. En los años 50 del siglo pasado, Estados Unidos declaró inconstitucional la separación de estudiantes en función de su raza en distintas escuelas, alegando que atentaba al principio de igualdad de oportunidades educativas. La cifra de 0,45 de segregación escolar por origen nacional en España hace pensar si una discriminación prohibida de *iure*, se hace efectiva en los hechos (de *facto*). La desigual distribución de los estudiantes según sus características personales atenta contra la convivencia en pluralidad. Resulta paradójico que mientras que la globalización y el desarrollo tecnológico generan las bases materiales para difuminar los límites y las distancias entre naciones, los muros de las escuelas separan a los las adolescentes (Murillo, Martínez-Garrido, Belavi, 2017).

Por consiguiente, las medidas de los gobiernos pueden afectar, y afectan, a la segregación por origen nacional. Es nuestra obligación como sociedad que aspira a ser

considerada abierta y plural que logremos revertir estos procesos y logremos que la mezcla y la multiculturalidad sean la norma en nuestros centros, ya sean Públicos o concertados, que los centros Públicos estén bien dotados de medios y recursos para poder afrontar la diversidad y que se pueda incorporar a estos alumnos/as de origen extranjero en las dinámicas de la ciudadanía de nuestro país.

Bibliografía

Benito, R. y González, I. (2007): *Processos de segregació a escolar a Catalunya, Politiques*, 59 (Fundació Jaume Bofill, Mediterrània). Disponible en:

<http://www.fbofill.cat/sites/default/files/464.pdf>.

Bonal, X. (2018). *La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*. El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO.: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261471>

Bourdieu, Pierre (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. -I^a ed. - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

Colom i Ortiz, Ferran (2012). *Desigualdades en el sistema educativo no universitario de la ciudad de Valencia*. En García Castaño, Francisco Javier y Olmos Alcaraz, Antonio. *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta, 2012, p. 43-60.

Capellán de Toro, L.; García Castaño, F. Javier, Olmos Alcaraz, Antonia, y Rubio Gómez, María (2013): "Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos". Instituto de Migraciones (UGR). Publicado en la revista "avances en supervisión educativa" nº 18 - Mayo 2013.

El-Habib Draoui, B.; Jiménez-Delgado, M., Ruiz-Callado, R. y Jareño Ruiz, D. (2015): "Composición escolar y expectativas del alumnado por origen y etnia: una aproximación a la segregación escolar extraoficial", RASE. Vol. 9. Nº1: Págs. 59-77.

Frankenberg, E. (2013). *The role of residential segregation in contemporary school segregation*. *Education and Urban Society*, 45(5), 548-570.

Franzé Mudanó, A.; Poveda Bicknell, D.; Jociles Rubio, M.I.; Rivas Rivas, A.M.; Villaamil Pérez, F.; Peláez Paz, C. y Sánchez Meseguer, P. (2012). *La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica*. García Castaño, F.J. y Carrasco Pons, S. (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIE-CREADE.

Informe de la ONU. Relator sobre la pobreza:

<https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=25524&LangID=S>

Ministerio de Educación y Formación profesional, sistema estatal de indicadores de la educación (2020): <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal.html>

Murillo, F. Javier y Belavi, Guillermina (2018): "Segregación escolar de estudiantes inmigrantes pobres en España". Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales Universitat de Barcelona. Vol. XXII. Núm. 603 1 de diciembre de 2018.

Murillo, F. Javier; Martínez-Garrido, Cynthia y Belavi, Guillermina (2017). "Segregación escolar por origen nacional en España". OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 12(2): pp-pp. 395-423.

López Falcón, D. (2009). Migración internacional y educación: análisis de la segregación escolar en Cataluña 2000-2008. Comunicación presentada en el Congreso de Asociación Española de Ciencia Regional. XXXV Reunión de Estudios Regionales. Valencia 26-27 de Noviembre de 2009.

López-Falcón, Diana y Bayona, Jordi (2012). Segregación escolar y residencial en Barcelona: del boom migratorio al asentamiento. En García Castaño, Francisco Javier y Olmos Alcaraz, Antonio. Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela. Madrid: Trotta, 2012, p. 21-42.

Peláez, Carlos (2012). La escuela, un espacio simbólico que construir: Estigmas y estrategias de los agentes en los procesos de segregación étnica y escolarización. En García Castaño, Francisco Javier y Olmos Alcaraz, Antonio. Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela. Madrid: Trotta, 2012, p. 61-82.

CAPÍTULO 8. Segregación por clase social

“Concentrar a los niños de los entornos más pobres en las mismas escuelas no es una receta para el éxito educativo o la superación de la pobreza” Philip Alston. Relator de la ONU (ONU, 2020).

La segregación escolar socioeconómica es aquella en donde se separa a través de varios mecanismos al alumnado por origen social, ya sea causada por la segregación residencial (o por procesos de gentrificación), por la existencia de un sistema educativo dual (Público-Privado y otras modalidades), por una elevada concentración territorial de algunos colectivos (bolsas de pobreza), por la forma en la que se escolarizan al alumnado (zonificación escolar, medidas de cuasi-mercado, distrito único, etc.), por las políticas públicas (cheques escolares, asignación de cupos, etc.) y/o por las estrategias familiares. La segregación escolar socioeconómica se puede producir en todo el sistema educativo, desde infantil hasta la Universidad. La existencia de centros bilingües también puede producir segregación escolar por clase social.

La aspiración de la clase media de diferenciarse de las clases populares a través de la educación produce procesos de diferenciación y de distinción social. La búsqueda de espacios sociales homogéneos para buscar una socialización no conflictiva en el grupo de iguales o las estrategias para acceder a un mayor capital cultural o social, son algunas de las causas de estas tendencias endogámicas, y más con la prolongación de la edad obligatoria a 16 años que favorecieron dichas tendencias (Bonal, 2018).

Como hemos señalado anteriormente, los procesos cuasi-mercado educativo en el acceso a la escolarización aumentan la segregación escolar (tanto por origen social como nacional). La planificación escolar y la intervención pública, así como los instrumentos de planificación no logran compensar las desigualdades de escolarización que son consecuencia de las elecciones de las familias (Bonal, 2018), que ya son de por sí desiguales en su capacidad dependiendo de la clase social a la que pertenezcan. El sistema apenas deja margen para poder reconducir las elecciones familiares, por lo que se muestra impotente a la hora de poder corregir los procesos de segregación escolar.

Los centros escolares pueden jugar un papel en los procesos de segregación escolar, al discriminar de forma activa o pasiva a un alumnado considerado “indeseable”. La escuela concertada suele utilizar mecanismos de selección de su alumnado que en muchas ocasiones deja fuera a un tipo de alumnado “complejo”, en aras de una cierta homogeneidad. Algunos centros públicos favorecen la segregación escolar al convertirse en centros bilingües, o al tirar la toalla ante un centro en proceso de guetización, etc. Cuando los claustros no están consolidados (al haber mucha rotación

de docentes interinos o de funcionarios que piden el “concursillo”²⁷ en cuanto pueden), la falta de implicación del equipo docente y directivo, el clima del centro (en caso de ser malo) y una baja calidad educativa puede producir un rechazo de muchas familias a querer matricular a sus hijos/as en dicho centro, lo que puede fomentar la segregación escolar.

La segregación escolar mejoró entre los años 2000-12, pero luego se disparó entre los años 2012-15, coincidiendo con la aplicación de la LOMCE, la crisis económica y la llegada al poder del PP en muchas CCAA (Murillo, F., Martínez-Garrido, C., 2018).

Si nos fijamos en los datos del alumnado que promociona de curso sin asignaturas suspensas (o con alguna), vemos que existen diferencias entre los centros públicos y los concertados-privados. La explicación es que el alumnado que va a la concertada-privada, con excepciones, tiende a ser más homogéneo y a tener un nivel sociocultural más alto, mientras que los centros públicos acogen mayor diversidad, acoge a la mayor parte del alumnado inmigrante, de nivel socioeconómico más bajo y con dificultades de aprendizaje, además de que la mayor parte de los centros gueto son centros públicos. En el caso del Bachillerato parte de la “fama” de los centros concertados-privados y privados sin concertar deriva de tener un porcentaje muy amplio de aprobados, con lo que se producen un “sesgo” a la hora de poner las notas, y de obtener el mayor número de aprobados en la EBAU.

²⁷ El concursillo es un procedimiento por el cual los funcionarios con destino definitivo podrán conciliar su vida personal, familiar y laboral obteniendo un destino provisional mediante su participación en la Colocación de Efectivos.

Tabla 16. Porcentaje de alumnado que promociona de curso por tipo de promoción y titularidad del centro

| | Total | Con todas las materias superadas | Con materias no superadas |
|--|-------------|----------------------------------|---------------------------|
| ESO-1^{er} curso | 89,7 | 66,4 | 23,3 |
| Centros públicos | 87,4 | 60,3 | 27,1 |
| Ens.concertada | 93,9 | 77,1 | 16,8 |
| Ens. privada no concertada | 98,7 | 93,0 | 5,7 |
| ESO-2^o curso | 87,5 | 62,3 | 25,2 |
| Centros públicos | 84,8 | 56,0 | 28,9 |
| Ens.concertada | 92,2 | 73,2 | 19,0 |
| Ens. privada no concertada | 98,2 | 90,7 | 7,5 |
| ESO-3^{er} curso | 87,0 | 60,9 | 26,1 |
| Centros públicos | 84,2 | 54,6 | 29,6 |
| Ens.concertada | 91,7 | 71,1 | 20,6 |
| Ens. privada no concertada | 97,5 | 88,8 | 8,7 |
| ESO-4^o curso | 85,8 | 65,8 | 20,0 |
| Centros públicos | 82,6 | 60,2 | 22,4 |
| Ens.concertada | 91,0 | 74,8 | 16,2 |
| Ens. privada no concertada | 96,3 | 86,9 | 9,4 |
| Bachillerato-1^{er} curso | 85,0 | 63,3 | 21,6 |
| Centros públicos | 81,8 | 58,0 | 23,8 |
| Centros privados | 93,4 | 77,6 | 15,9 |
| Bachillerato-2^o curso | 82,8 | 82,8 | |
| Centros públicos | 79,4 | 79,4 | |
| Centros privados | 91,6 | 91,6 | |

Fuente: Tabla obtenida del MECD (2017-18): <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a2d28af4-9142-44a7-b2f7-8b5c3749a48c/nota1718.pdf>

Algunos datos sobre la segregación escolar

El Informe Coleman (EE. UU.), publicado en 1966, es la primera investigación que se realizó sobre la segregación escolar, donde mostraba que la segregación provocaba desigualdades en los aprendizajes, y por tanto iban en contra de la igualdad de oportunidades. En Gobierno de los EEUU tomó nota de dichas investigaciones y se tomaron medidas para reducirla. A partir de entonces, este fenómeno ha sido investigado con intensidad en los EEUU, y en otros países. Las investigaciones en nuestro país son relativamente modernas (de comienzos del 2000) y suelen utilizar los datos ofrecidos por PISA para poder obtener a través de varios índices (como el de

disimilitud, el de aislamiento, etc.) una medición del fenómeno en cuestión. Sería necesario investigaciones con unos datos más elaborados, pero deberían de estar suministrados por las instituciones públicas que no los recopilan en la actualidad.

Hay diversos índices²⁸ utilizados para medir la segregación escolar, como son el de Disimilitud (que mide cuántos alumnos/as tendrían que cambiar de escuela para lograr una distribución perfectamente igualitaria), el de Hutchens (mide la parte de la segregación total que se producen entre y dentro de distintas dimensiones), o el de Aislamiento (que mide la probabilidad de que un alumno/a comparta centro escolar con otro miembro de su grupo social), el Aislamiento corregido (detrata el efecto de la proporción del grupo estudiado sobre la población total, lo que permite comparar territorios o municipios). Uno de los índices más usados para el estudio de la segregación escolar es el índice Gorard. Este índice estudia la proporción que representa a los estudiantes del grupo minoritario en una escuela con respecto a cómo ese grupo minoritario se encuentra representado en un área geográfica concreta (ya sea a nivel de comunidad autónoma, país, distrito...), y se interpreta como la tasa de estudiantes que tendrían que cambiar de escuela para lograr su distribución igualitaria dentro del área geográfica de análisis, para que la segregación sea 0 (Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C., 2018).

Francisco Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido (2018) realizaron un estudio con los datos PISA 2015, calculando el índice Gorard y comparándolo con los países de nuestro entorno.

²⁸ Para una descripción más completa sobre los distintos índices ver: Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. (2018) "Incidencia de la crisis económica en la segregación en España" p. 73-75.

Gráfico 29. Segregación escolar por nivel socioeconómico en países de la Unión Europea. Índice de Gorard promedio



Fuente: Obtenida de Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. Los autores la han elaborado con los datos PISA2015.

España aparece como el sexto país más segregado por clase social, con un 0,38 (índice de uniformidad). Sin embargo, hay matices interesantes cuando observamos dicha segregación por clases sociales en nuestro país: Para el 10% de los estudiantes con menos recursos España está en la situación intermedia (0,41), por debajo de países como Alemania o Francia (0,43). Para el estudiantado del 25% con familias de menor nivel socioeconómico, España (0,31) se sitúa como el sexto país con mayor segregación, solo superado por países del Este europeo. Para el 25 % de los estudiantes con familias de mayor nivel (Q4), España es el tercer país más segregado de toda la Unión Europea (0,35), solo superado por Rumania (0,35) y Hungría (0,39). Para el 10 % superior, de nuevo España se vuelve a situar entre los más segregados (0,46), en este caso el cuarto más segregado de Europa, solo por detrás de República Checa, Hungría y Rumania (Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C., 2018). Hay una tendencia a la segregación, fundamentalmente, “por arriba”.

Por otro lado, los países más segregados tienden a ser más desiguales. Si comparamos los datos de segregación junto a los datos del índice gini de cada país nos encontramos con los siguientes resultados:

Países que coincide tener una segregación alta con un índice Gini por encima de la media de la UE-27: Bulgaria (37 índice Gini, 0,32 índice Gorard), Grecia (34,2 y 0,31), España (36,6 y 0,32), Italia (32,4 y 0,31), Letonia (35,4 y 0,31), Lituania (37,9 y 0,30), Portugal (34 y 0,31), Rumanía (37,4 y 0,35).

Países con una segregación por encima del promedio pero que no tienen un Gini por encima de la media de la UE-27: Alemania (30,1 y 0,30), Francia (29,2 y 0,30), Hungría (28,2 y 0,39), Austria (27,2 y 0,32), Eslovenia (24,5 y 0,31), Eslovaquia (23,7 y 0,35), República Checa (25 y 0,33).

País con la segregación por debajo y un índice Gini por encima de la media de la UE-27: Reino Unido, que está en proceso de salir de la UE, (32,4 y 0,28).

Países que están por debajo del promedio en los dos casos: Bélgica (26,2 y 0,30, está casi por encima en segregación escolar), Dinamarca (27,4 y 0,27), Irlanda ((29,7 y 0,26), Luxemburgo (28,5 y 0,28), Malta (28,1 y 0,27), Holanda (26,7 y 0,29), Polonia (30,6 y 0,27), Finlandia (25,2 y 0,24) y Suecia (26,7 y 0,26).

Tabla 17. Relación con el índice GINI por país en la UE y segregación escolar

| País | Índice Gini 2015 | Índice Gorard (PISA 2015) |
|------------------|------------------|---------------------------|
| Media UE (27) | 31 | 0,3058 |
| Bélgica | 26,2 | 0,3054 |
| Bulgaria | 37 | 0,3272 |
| Checa, República | 25 | 0,3344 |
| Dinamarca | 27,4 | 0,2766 |
| Alemania | 30,1 | 0,3068 |
| Estonia | 34,8 | 0,3033 |
| Irlanda | 29,7 | 0,2681 |
| Grecia | 34,2 | 0,3157 |
| España | 34,6 | 0,3217 |
| Francia | 29,2 | 0,3092 |
| Croacia | 30,4 | 0,2859 |
| Italia | 32,4 | 0,3119 |
| Letonia | 35,4 | 0,3152 |
| Lituania | 37,9 | 0,3079 |
| Luxemburgo | 28,5 | 0,2867 |
| Hungría | 28,2 | 0,3980 |
| Malta | 28,1 | 0,2721 |
| Holanda | 26,7 | 0,2967 |
| Austria | 27,2 | 0,3228 |
| Polonia | 30,6 | 0,2789 |
| Portugal | 34 | 0,3102 |
| Rumanía | 37,4 | 0,3580 |
| Eslovenia | 24,5 | 0,3188 |
| Eslovaquia | 23,7 | 0,3564 |
| Finlandia | 25,2 | 0,2498 |
| Suecia | 26,7 | 0,2609 |
| Reino Unido | 32,4 | 0,2851 |

Fuente: Tabla de elaboración propia con los datos ofrecidos por EUROSTAT sobre el índice GINI de 2015 por país de la UE-27 y los datos sobre segregación escolar extraídos de Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. Los autores la han elaborado con los datos PISA2015.

Respecto a las Comunidades Autónomas, nuestro país es diverso. Existen Comunidades muy segregadas, algo segregadas y otras que segregan poco por clase social. Siguiendo a Francisco Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido (2018):

1. Comunidades con una segregación escolar por nivel socioeconómico baja (menor o igual a 0,30 según el índice de Gorard): Illes Balears (0,27), La Rioja (0,28), Galicia (0,29), Aragón (0,30), Castilla y León (0,30), Cantabria (0,30) y Extremadura (0,30).
2. Comunidades con una segregación media (entre 0,31 y 0,34 según el índice de Gorard): País Valenciano (0,31), Región de Murcia (0,31), Andalucía (0,32), Comunidad Foral de Navarra (0,33), País Vasco (0,33) y Castilla-La Mancha (0,34).
3. Comunidades con segregación escolar por nivel socioeconómico alta (más de 0,35 en el índice de Gorard): Principado de Asturias (0,35), Cataluña (0,36), Canarias (0,36) y Comunidad de Madrid (0,41).

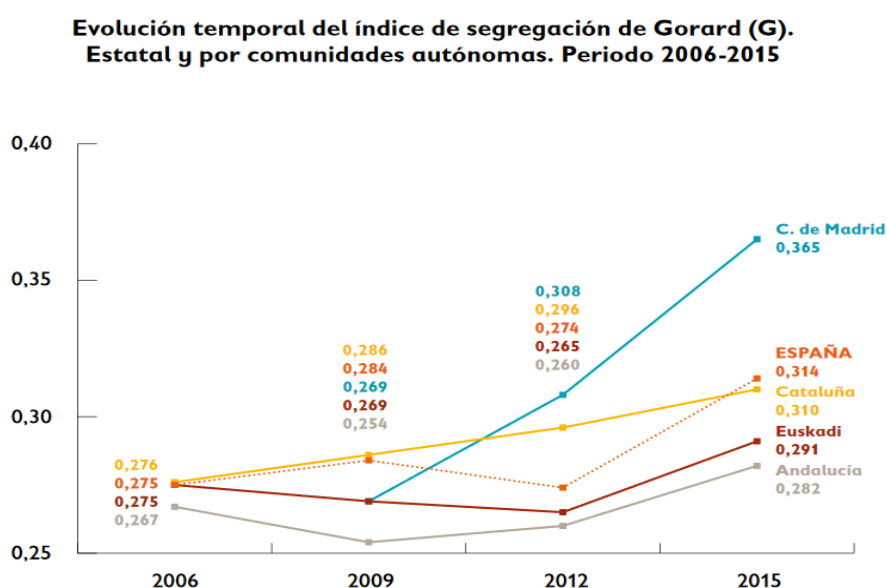
En el caso de los extremos (10% más pobre y 10% más rico), las Comunidades que más segregan a los más pobres son: Comunidad de Madrid (0,45), Navarra (0,39) y el País Vasco (0,39), y las menos Galicia (0,28), Castilla y León (0,29) y Extremadura (0,30). Y al 10% más rico: Canarias (0,50), Asturias (0,46) y la Comunidad de Madrid (0,45); y las que menos Illes Balears (0,33), La Rioja (0,35) y Aragón y Murcia (ambas con 0,37).

En el caso de la Comunidad de Madrid, la más segregada de España, su índice ha aumentado un 35,8% en 10 años, lo que resulta evidente que ha sido consecuencia de las políticas públicas en materia de educación aplicadas por los gobiernos de Aguirre y sus sucesores. Cataluña sigue la senda de Madrid, aunque no la alcanza, al situarse el crecimiento de la segregación en un 14,2%. En Andalucía el crecimiento es más moderado, de un 9,4%, y en Euskadi del 8,7%. En el caso español ha aumentado la segregación durante estos 10 años un 13,4% de media, siendo el mayor incremento de la segregación escolar justo en los peores años de la crisis económica (2012-15) y donde mayores recortes se produjeron en la Educación Pública.

Atendiendo a los perfiles de la segregación escolar, y siguiendo los estudios de Murillo, F.J., y Martínez-Garrido, C. (2019), a partir de dendogramas, análisis jerárquicos y k-medias, han encontrado cinco modelos en España, que son: 1. La Comunidad de Madrid, que se caracteriza en unos niveles de segregación muy altos en todos los puntos de corte, que se modera levemente con el 5% del alumnado con nivel socioeconómico y cultural más alto. 2. Illes Balears, modelo contrapuesto a Madrid, donde tiene niveles bajos de segregación en todos los puntos de corte. 3. El tercer grupo, Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla y León, Extremadura, Galicia y País Valenciano que tienen niveles de segregación escolar bajos, especialmente para los más pobres, pero alta para los de mayores recursos económicos. 4. La Región de Murcia,

País Vasco, Comunidad Foral de Navarra y La Rioja, tienen unos niveles intermedios de segregación escolar para todos los estratos. 5. Asturias, Canarias, Cataluña y Castilla la Mancha, con una segregación promedio alta, pero con unos niveles de segregación escolar moderados para los niveles bajos de situación socioeconómica y segregación escolar alta para el alumnado más rico. En el total estatal la segregación escolar es mayor en los estudiantes con mayor nivel socioeconómico que con los de menor nivel.

Gráfico 30. Evolución temporal del índice de segregación de Gorard (G). Estatal y por comunidades autónomas. Período 2006-2015



Fuente: Extraído de Save The Children (2018), realizada con los informes PISA (2006-15).

En los estudios que se han hecho con los datos PISA 2018 por parte de Save The Children (2019) España reduce su índice Gorard del Q1 (alumnado con menor nivel socioeconómico) a 0,298, pero Madrid sube un 9% más en este índice. Todas las CCAA bajan su índice respecto a los estudiantes Q1 (no respecto al total, que el estudio no calcula) excepto Aragón, Castilla y León, Galicia, Extremadura, Baleares, Comunidad Valenciana, Navarra, Murcia, Andalucía y Euskadi.

Recordemos que las Comunidades más segregadas que son Madrid (14,8%), Cataluña (16,7%), Canarias (4,2%) y Asturias (1,6%) escolarizan al 37,3% del alumnado total.

Las Comunidades con segregación moderada que son el País Valenciano (10,6%), Región de Murcia (3,6%), Andalucía (19,5%), Comunidad Foral de Navarra (1,4%), País Vasco (4,5%) y Castilla-La Mancha (4,4%) escolarizan al 44% del total.

Las Comunidades con baja segregación son Illes Balears (2,3%), La Rioja (0,7%), Galicia (4,9%), Aragón (2,7%), Castilla y León (4,2%), Cantabria (1,1%) y Extremadura (2,1%) escolarizan al 15,7% del total del alumnado.

Por lo que podemos afirmar que la mayoría de nuestro alumnado se escolariza y estudia bajo condiciones de segregación, tanto moderada como severa (81,3%), mientras que sólo un 15,7% estudian en sistemas poco segregados.

Tabla 18. Distribución porcentual del alumnado en EE. Régimen General no universitarias por comunidad autónoma. Curso 2019-2020

Distribución porcentual del alumnado en EE. Régimen General no universitarias por comunidad autónoma. Curso 2019-2020

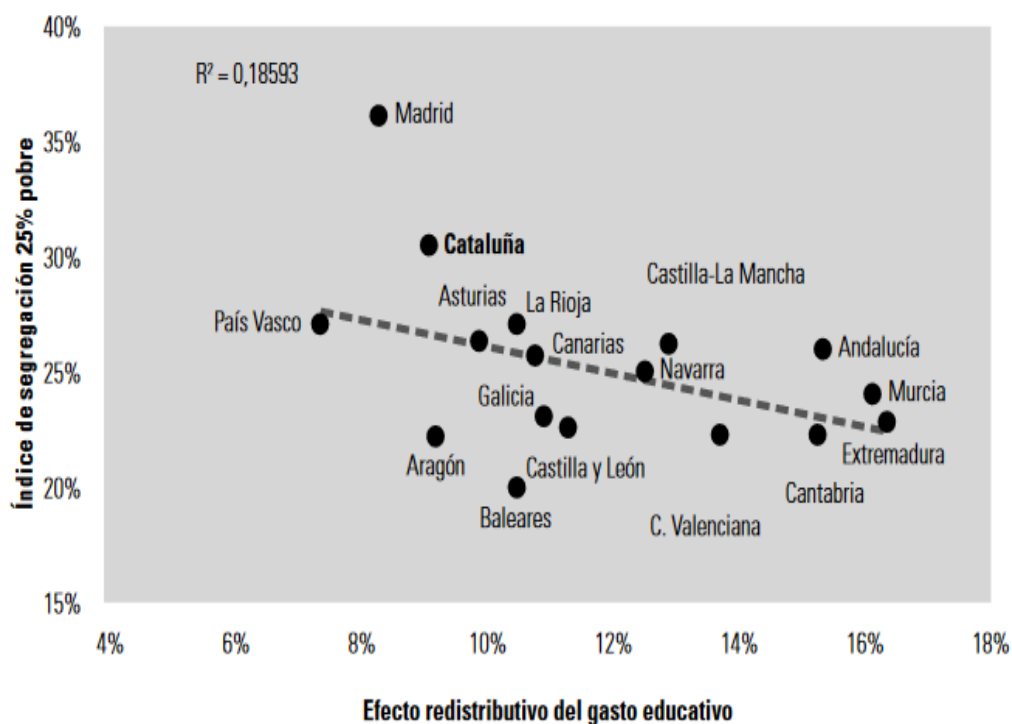
| | Total | 1º Ciclo E. Infantil | 2º Ciclo E. Infantil | Educación Primaria | Educación Especial | ESO | Bachillerato | FP Básica y G. Medio | FP Grado Superior | Otros prog. formativos. |
|-------------------------|-------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-------|--------------|-------------------------|----------------------|----------------------------|
| TOTAL | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Andalucía | 19,5 | 22,3 | 19,1 | 19,2 | 20,8 | 20,1 | 19,8 | 18,2 | 17,6 | 2,9 |
| Aragón | 2,7 | 2,4 | 2,8 | 2,7 | 2,6 | 2,6 | 2,5 | 2,9 | 2,7 | 4,5 |
| Asturias, Principado de | 1,6 | 0,9 | 1,6 | 1,7 | 1,2 | 1,7 | 1,9 | 1,8 | 2,2 | 0,1 |
| Balears, Illes | 2,3 | 1,8 | 2,5 | 2,5 | 2,3 | 2,4 | 2,0 | 2,3 | 1,4 | 1,2 |
| Canarias | 4,2 | 2,3 | 3,9 | 4,0 | 5,7 | 4,5 | 5,2 | 4,4 | 5,0 | 3,2 |
| Cantabria | 1,1 | 0,8 | 1,1 | 1,1 | 0,9 | 1,1 | 1,2 | 1,4 | 1,5 | 2,0 |
| Castilla y León | 4,2 | 2,3 | 4,2 | 4,2 | 3,5 | 4,2 | 4,8 | 4,8 | 4,6 | 0,0 |
| Castilla-La Mancha | 4,4 | 3,8 | 4,4 | 4,5 | 3,7 | 4,4 | 4,3 | 4,9 | 4,0 | 1,0 |
| Cataluña | 16,7 | 16,7 | 16,9 | 16,7 | 16,4 | 16,7 | 14,3 | 16,4 | 19,5 | 57,3 |
| Comunitat Valenciana | 10,6 | 9,8 | 10,4 | 10,8 | 11,9 | 10,8 | 9,4 | 12,4 | 10,6 | 4,7 |
| Extremadura | 2,1 | 1,6 | 2,1 | 2,1 | 1,8 | 2,1 | 2,3 | 2,3 | 2,0 | 1,7 |
| Galicia | 4,9 | 5,5 | 4,7 | 4,7 | 2,9 | 4,6 | 5,3 | 5,9 | 6,1 | 2,2 |
| Madrid, Comunidad de | 14,8 | 19,8 | 15,3 | 14,9 | 14,6 | 14,3 | 16,1 | 11,3 | 12,3 | 10,8 |
| Murcia, Región de | 3,6 | 2,0 | 3,8 | 3,8 | 4,4 | 3,7 | 3,8 | 3,6 | 3,1 | 3,6 |
| Navarra, Com. Foral de | 1,4 | 1,1 | 1,5 | 1,5 | 1,9 | 1,4 | 1,4 | 1,3 | 1,2 | 2,1 |
| País Vasco | 4,5 | 5,7 | 4,5 | 4,5 | 4,0 | 4,3 | 4,6 | 4,5 | 5,1 | 0,0 |
| Rioja, La | 0,7 | 0,7 | 0,7 | 0,7 | 0,6 | 0,6 | 0,6 | 0,9 | 0,7 | 0,3 |
| Ceuta | 0,2 | 0,1 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,2 | 0,2 | 0,4 | 0,2 | 1,5 |
| Melilla | 0,3 | 0,2 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,2 | 0,2 | 0,3 | 0,2 | 0,8 |

Fuente: Datos y cifras. Curso escolar 2020-21. MECD.

Martínez-Celorrio (2019) ha estudiado el efecto redistributivo del gasto educativo y su relación con el índice Gorard de segregación hacia el 25% del alumnado más pobre. Demuestra que Madrid y Cataluña tienen un alto efecto reproductor y una elevada segregación. Galicia y Castilla y León son los que muestran menor segregación escolar y menor efecto reproductor, siendo los territorios con mayor equidad educativa. También son los lugares con mayor resiliencia del alumnado de toda España, teniendo un 10,1% y un 9,7% respectivamente, estando por encima de la media Estatal (6,5%) y

muy por encima de Madrid (7,8%) y Cataluña (5,8%). La capacidad de resiliencia de los sistemas educativos correlaciona en negativo con el efecto reproductor de la escuela, a mayor reproducción, menor resiliencia²⁹ y viceversa.

Gráfico 31. Relación entre el efecto redistributivo del gasto educativo y el índice Gorard de segregación escolar del 25% más pobre



Fuente: Obtenida de Martínez-Celorio (2019) que realizó con los datos obtenidos de los estudios de Murillo y Martínez Garrido (2018) y Badenes y Buenaventura (2017).

Si comparamos estos resultados con los del resto de países de la UE nos encontramos con resultados sorprendentes. Si cada Comunidad Autónoma fuera un país la comparativa sería esta.

²⁹ La resiliencia se define como *un aspecto del desarrollo humano que destaca las fortalezas y oportunidades que existen en los individuos, los grupos y la sociedad, para permitir que personas que han crecido en contextos desfavorecidos y conflictivos, en situaciones de riesgo y de estrés continuado, puedan desarrollarse con normalidad.*

Gráfico 32. Segregación por nivel socioeconómico promedio en las Comunidades Autónomas y su comparación con deferentes países europeos. Índice de Gorard



Fuente: Obtenida de Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. Los autores la han elaborado con los datos PISA2015.

Otros datos

Las investigaciones realizadas por el Síndic de Greuges (2016) para Cataluña sobre las políticas de admisión y su efecto en la segregación escolar descubrieron que las familias de mayor capital socio-económico escogen los centros por su proyecto educativo y, en menor medida, por la “calidad de los docentes”, aunque no haya forma de medirla, que junto con el factor descarte producida por la composición del alumnado del centro más cercano, si este escolariza a alumnado considerado “indeseable”, son varios de los

factores que producen que la segregación escolar sea mayor que la residencial. En el caso de los progenitores con menor nivel socioeconómico lo más importante para ellos es la cercanía del centro, lo que sumado a la segregación residencial produce, en mayor medida, la segregación escolar.

En España casi la mitad del alumnado está escolarizado en centros donde existe concentración de alumnado vulnerable y afectan al 46,8% de todos los centros escolares, de los que 9 de cada 10 son centros públicos. Un centro escolar sufre concentración cuando tiene matriculados entre un 26% o más de alumnado con un nivel socioeconómico bajo. En algunos casos esta concentración, como ya vimos en la segregación escolar por origen nacional, puede provocar la transformación del centro en un centro gueto. Según Save The Children (2018) los centros que sufren concentración se caracterizan por:

1. Tener una elevada complejidad causada por la presencia de un número alto de alumnado con un perfil socioeconómico bajo, al que se le suma el alumnado con necesidades de apoyo lingüístico y necesidades educativas especiales.
2. Si no son centros de compensatoria o de difícil desempeño no disponen de recursos necesarios para poder atender a la complejidad, además suelen sufrir la huida de parte de los docentes más cualificados (y no tan cualificados) hacia centros menos complejos.
3. Escasa oferta de actividades extraescolares. 4 de cada 10 centros segregados no ofertan ninguna actividad extraescolar.
4. El criterio de cercanía es el criterio que predomina a la hora de ser escolarizados los alumnos/as por parte de las familias.

El 44% del alumnado en España asiste a centros que sufren concentración. En el caso del alumnado más vulnerable el porcentaje es del 72% (Save The Children, 2018).

Podríamos añadir que este sesgo de clase afecta especialmente a los hijos/as de la clase trabajadora y de las familias monomarentales y monoparentales, tal y como afirma Martínez-Celorrio (2019) en sus investigaciones para Cataluña: “Los hijos de la clase precaria monoparental y de la clase obrera de un solo ingreso son los menos beneficiarios del sistema educativo, que muestran una baja capacidad de apoyo para la resiliencia del 25% de alumnado más vulnerable”. Recordemos que la pobreza en España tiene rostro de mujer, y en muchas ocasiones cría a los hijos/as sola.

Según Save The Children (2018), el alumnado escolarizado en “centros gueto” se caracteriza por:

1. Tener padres que ocupan posiciones profesionales menos cualificadas que los padres del alumnado medio. Sólo 2 de cada 10 de ellos han cursado estudios universitarios.
2. Tener un mayor porcentaje de alumnado inmigrante (entre 2 y 3 veces más numeroso en este tipo de centros que en otros con menores niveles de concentración).

El número de centros gueto en España se sitúa, según los datos ofrecidos por Save The Children (2018), en el 9% (50% o más de alumnado de menor nivel socioeconómico), mientras que sufren una concentración alta el 37,8% (entre el 26-50%), baja el 34,3% de los centros (entre el 10 al 25%), y muy baja el 18,9% (menos de un 10%). De estos centros Gueto el 88,9% son de titularidad pública, lo que demuestra el nulo esfuerzo por parte de las empresas dedicadas a la Educación por atender a este tipo de alumnado.

Las consecuencias de la segregación escolar

La OCDE en varios informes ha alertado de los riesgos de la segregación escolar sobre el rendimiento educativo o la cohesión social, donde destaca que la peor parte se lo lleva el alumnado desaventajado (OCDE 2012, 2013, 2016). Los países que tienen mejores sistemas educativos son aquellos que apuestan por la calidad, la excelencia y por la equidad. Esta equidad se basa en intentar que los efectos sociales o de origen impacten lo menos posible en la carrera escolar y permita al alumno/a llegar todo lo lejos que pueda (OCDE 2012, Murillo, F. 2016). De esta manera se podría evitar males sociales mayores, como que la pobreza se enquistase, aumente la desigualdad, o se pierda cohesión social.

Siguiendo la misma línea de la OCDE, la Comisión (2018) y el Consejo (2017) de la Unión Europea, así como la ONU (2018), han urgido a España a tomar medidas contundentes contra la segregación escolar, tomando medidas para lograr una mayor cohesión social a través de la implementación de una educación inclusiva, dando apoyo a todo el alumnado, con especial atención al alumnado vulnerable o con necesidades específicas.

Como hemos mencionado al inicio de este informe, el problema de la segregación escolar no sólo se produce en el sector de la población con menor nivel socioeconómico, sino que afecta al resto en sus habilidades socioemocionales. Tiene también un impacto negativo sobre el sistema escolar ya que reduce la eficiencia de este y crea estratos muy afectados por la repetición, el abandono y el fracaso escolar. Estos estratos poblacionales desfavorecidos, obtienen menores resultados educativos, una parte de ellos tiende a abandonar los estudios sin titular, lo que provoca que haya

un incremento joven sin cualificar, lo que tiene como consecuencias (Rubia, F. 2013); un descenso del bienestar colectivo, en la reducción de la cohesión social y en el ámbito económico, en la pérdida de productividad y de crecimiento. A esta conclusión llega también el Relator sobre la Extrema Pobreza y los DDHH de la ONU (2020), Philip Alston, que afirma en su informe: «La segregación escolar aumenta la repetición de grados, el fracaso y el abandono escolar; disminuye las puntuaciones de las evaluaciones; y afecta negativamente las expectativas de los estudiantes de seguir estudios universitarios».

El alumnado que asiste a los centros afectados por una alta concentración de alumnado con menor nivel socioeconómico (centros gueto) tiene más posibilidades de repetir curso que sus homónimos escolarizados en los centros educativos con baja concentración (4 veces más posibilidades), vienen de familias con menor capital cultural, social y económico, poseen un menor vínculo con la institución escolar, menores expectativas de alcanzar estudios superiores, lo que favorece que haya más posibilidades de abandonar prematuramente el sistema escolar sin el título de la ESO.

Como comentamos en el primer capítulo, la segregación escolar fomenta la homogamia de pareja y la herencia social. La segregación escolar por clase social influye a la hora de escoger pareja y, por ende, matrimonio, asociándose, también, con la inmovilidad social de cada clase o estrato social (Martínez-Celorio, 2019).

Se produce otra consecuencia, que es la tendencia a la homogamia educativa, derivada de la segregación por clase social, lo que tiende a cerrar las clases sociales en sí mismas, impidiendo que los estratos bajos de nuestra sociedad puedan acumular algo de capital social-relacional al juntarse con alumnado de un nivel socioeconómico más alto, así como impide el efecto compañeros, del que se podría beneficiar al alumnado más desfavorecido. Está estudiado que a mayor segregación escolar menor ascensor social y a menor segregación mayor ascensor social, por lo que nuestro país debería de tomar nota (Martínez-Celorio, 2019).

También tiene efectos sobre la sociedad que estamos construyendo y sobre la democracia, donde un cierre de las clases en sí mismas produce, entre otros efectos, una mayor lucha de clases y tensiones en el seno de las sociedades.

La segregación por clase social en la red concertada, privada y pública³⁰

En España, históricamente, el Estado ha hecho dejación de funciones en Educación espacio que ha ido ocupando, con la connivencia de los gobiernos de turno, con honrosas excepciones como durante la II República, la Iglesia Católica como uno de los miembros del bloque oligárquico de poder, que le ha permitido mantener una influencia social importante a pesar de la tendencia de las sociedades occidentales a la secularización. Este hecho fue una de las causas de las diferencias educativas y sociales en España y entre sus regiones (Bonal, 2002), donde existe una asociación de las competencias obtenidas por las diferentes CCAA en PISA con los índices de alfabetización del siglo XIX. Por consiguiente, se ha ido produciendo históricamente un proceso de dualidad dentro de nuestro sistema educativo, donde la Escuela privada-concertada ha sido el refugio de las clases medias y altas, a la vez que se mantenía unas escuelas públicas de una calidad baja.

También se formaron algunas escuelas alejadas de las doctrinas de la Iglesia, como las ikastolas en el País Vasco y Navarra (escuelas que durante el franquismo se daba euskera y que actualmente engrosan, en su gran mayoría, el sistema concertado vasco), la Institución de Libre Enseñanza inspirada en el *krausismo* (finiquitada por la Dictadura de Franco), la Escuela Moderna (de Ferrer Guardia), cooperativas de docentes, escuelas libertarias, etc. Estos fenómenos educativos suponen una pluralidad de proyectos educativos que a su vez producen una complejidad en los modelos educativos de nuestro país.

España ha ido manteniendo un sistema dual (público-privado) desde los inicios de la democracia. En el convulso período de la Transición, se produjeron manifestaciones de los colectivos de la Educación (especialmente maltratados por la Dictadura), aparecieron modelos alternativos educativos al nacionalismo españolista que había dominado la Dictadura en el País Vasco, Navarra y Cataluña, a la vez que la Iglesia Católica defendía mantener sus privilegios, lo que motivó a la UCD a tratar de llegar a compromisos para atajar la situación de conflictividad y conjugar los intereses de diferentes actores. La Constitución española instaurará el marco sobre el que se han asentado las bases del sistema educativo actual, recogiendo el artículo 27 los consensos establecidos en el “pacto escolar”. Tal y como afirma Bonal (2002): “El derecho de las familias a que sus hijos pudieran recibir formación religiosa y moral, la libertad de creación de centros docentes o la consolidación de un sistema educativo dual, público y privado, garantizado por los poderes públicos, fueron aspectos del artículo 27 aceptados por la izquierda política. La derecha, por su lado, aceptó la posibilidad de introducir otras lenguas del

³⁰ Si se quiere ver un mapa interactivo de dónde se puede observar la disposición de los centros concertados-privados y privados en nuestro país:

https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569832939_154094.html

Estado en la enseñanza, como también aceptó la participación de la comunidad educativa en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración pública, la no obligatoriedad de la formación religiosa y la libertad de conciencia y de cátedra del profesorado. Como puede apreciarse, el centro del conflicto se situó en el necesario equilibrio entre libertad e igualdad.”

Resumiendo, en el debate sobre la Educación se produjo un conflicto entre la izquierda, defensora de una Educación Pública igualitaria y de calidad, frente a la derecha, que defendía la “libertad de Enseñanza” (consagrada en la Constitución) y que en el fondo buscaba sostener los privilegios de la Iglesia Católica en la enseñanza que había tenido durante la Dictadura³¹. Debido a la universalización del sistema el PSOE fue creando el sistema de conciertos, con el argumento de que el Estado no tenía capacidad para poder construir todos los centros escolares, con lo que se fue instaurando el sistema de conciertos económicos que conocemos a día de hoy.

Con el desarrollo de las distintas Autonomías, las competencias en Educación han sido traspasadas en su gran mayoría, con lo que ha posibilitado diversas estrategias políticas en materia educativa. A la postre ha significado que algunas CCAA han apostado por reforzar el modelo concertado frente al Público, mientras que en otras CCAA el modelo concertado ha avanzado con mucha lentitud, tal y como podemos ver en las tasas de escolarización de la tabla que está más abajo.

En España hay actualmente 8.276.528 estudiantes de enseñanzas no universitarias en el curso 2019-20 (datos extraídos del MECD), de los cuáles 5.561.457 estudian en los centros públicos, un 67,1%, y 2.715.071 en los centros privados-concertados al 25,6% y la privada sin conciertos escolariza al 7,3%. Estas cifras varían según la Comunidad Autónoma.

³¹ Los debates que se produjeron en la Transición no se agotan en lo expuesto en el texto. Un buen resumen y análisis se puede consultar en Bonal (2002).

Tabla 19. Alumnado de enseñanzas no universitarias por Comunidad Autónoma y por tipo de titularidad de centro escolar. Curso 2019-2020

| Comunidad Autónoma | Total de alumnado | Alumnado en centros públicos | Alumnado en centros de titularidad privada |
|----------------------|-------------------|------------------------------|--|
| Andalucía | 1.612.864 | 1.181.077 (73,23%) | 431.787 (26,77%) |
| Aragón | 220.908 | 152.571 (69,07%) | 68.337 (30,93%) |
| Asturias | 136.453 | 98.121 (71,91%) | 38.332 (28,09%) |
| Baleares (Illes) | 192.144 | 124.782 (64,94%) | 67.362 (35,06%) |
| Canarias | 347.307 | 263.935 (75,99%) | 83.372 (24,01%) |
| Cantabria | 94.657 | 66.778 (70,55%) | 27.879 (29,45%) |
| Castilla y León | 346.952 | 233.243 (67,32%) | 113.709 (32,68%) |
| Castilla la Mancha | 364.019 | 294.766 (80,98%) | 69.253 (19,02%) |
| Cataluña | 1.385.048 | 907.038 (65,49%) | 478.010 (34,51%) |
| Comunitat Valenciana | 879.438 | 592.884 (67,42%) | 286.554 (32,58%) |
| Extremadura | 175.335 | 140.441 (80,1%) | 34.894 (19,9%) |
| Galicia | 404.904 | 293.393 (72,46%) | 111.511 (27,54%) |
| Madrid, Comunidad de | 1.227.165 | 664.630 (54,16%) | 562.535 (45,84%) |
| Murcia, Región de | 298.377 | 208.848 (70%) | 89.529 (30%) |
| Navarra | 117.359 | 76.854 (65,49%) | 40.505 (34,51%) |
| País Vasco | 375.885 | 191.292 (50,89%) | 184.593 (49,11%) |
| Rioja, La | 55.827 | 36.509 (65,4%) | 19.318 (34,6%) |
| Ceuta | 20.444 | 16.403 (80,23%) | 4.041 (19,77%) |
| Melilla | 21.442 | 17.892 (83,44%) | 3.550 (16,56%) |
| Total España | 8.276.528 | 5.561.457 (67,1%) | 2.715.071 (32,9%) |

Fuente: MECD. Datos avance del curso 2019-20

En esta tabla podemos comprobar el número de estudiantes que estudian en la enseñanza no universitaria por Comunidad Autónoma y por titularidad de centro. Por encima de la media española en titularidad privada nos encontramos a País Vasco (49,11%), Madrid (45,84%), Islas Baleares (35,06%), La Rioja (34,6%), Navarra y Cataluña (34,51%), Castilla y León (32,68%) y el País Valenciano (32,58%). Por debajo de la media tenemos a Castilla la Mancha (19,02%), Extremadura (19,9%), Canarias (24,01%), Andalucía (26,77%), Galicia (27,54%), Asturias (28,09%), Cantabria (29,45%), Murcia (30%) y Aragón (30,93%), a las que habría que añadir las ciudades autónomas de Melilla (16,56%) y Ceuta (19,77%). Bonal (2002) encontró una relación interesante donde cuanto mayor es la presencia de enseñanza privada en el territorio, mayores son las diferencias intergrupales de participación en la enseñanza privada. Con lo que llegamos a la conclusión que más segregación escolar por clase social se produce.

Tabla 20. Comparativa del alumnado matriculado en la enseñanza privada por CCAA y la segregación escolar por clase social medida por el índice de Gorard

| Comunidad Autónoma | Porcentaje de alumnado en centros de titularidad privada | Segregación escolar por clase social promedio (Índice Gorard) | Segregación escolar por clase social (Índice Gorard) para el Q4 (25% más rico) | Segregación escolar por clase social (Índice Gorard) para el P90 (10% más rico) |
|---------------------------|---|--|---|--|
| Andalucía | 26,77% | 0,32 | 0,2885 | 0,4240 |
| Aragón | 30,93% | 0,30 | 0,2569 | 0,3702 |
| Asturias | 28,09% | 0,35 | 0,3392 | 0,4575 |
| Baleares (Illes) | 35,06% | 0,27 | 0,2396 | 0,3277 |
| Canarias | 24,01% | 0,36 | 0,3447 | 0,4959 |
| Cantabria | 29,45% | 0,30 | 0,2775 | 0,4063 |
| Castilla y León | 32,68% | 0,30 | 0,2831 | 0,3837 |
| Castilla la Mancha | 19,02% | 0,34 | 0,3443 | 0,4322 |
| Cataluña | 34,51% | 0,36 | 0,3466 | 0,4145 |
| Comunitat Valenciana | 32,58% | 0,31 | 0,2793 | 0,3776 |
| Extremadura | 19,9% | 0,30 | 0,2689 | 0,3894 |
| Galicia | 27,54% | 0,29 | 0,2647 | 0,3857 |
| Madrid, Comunidad de | 45,84% | 0,41 | 0,3925 | 0,4466 |
| Murcia, Región de | 30% | 0,31 | 0,2843 | 0,3727 |
| Navarra | 34,51% | 0,33 | 0,2931 | 0,3800 |
| País Vasco | 49,11% | 0,33 | 0,2794 | 0,3991 |
| Rioja, La | 34,6% | 0,28 | 0,2505 | 0,3504 |
| Total España | 32,8% | 0,38 | 0,3542 | 0,4582 |

Fuente: Tabla de elaboración propia con los datos del MECD y los datos aportados sobre segregación de Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. (2018).

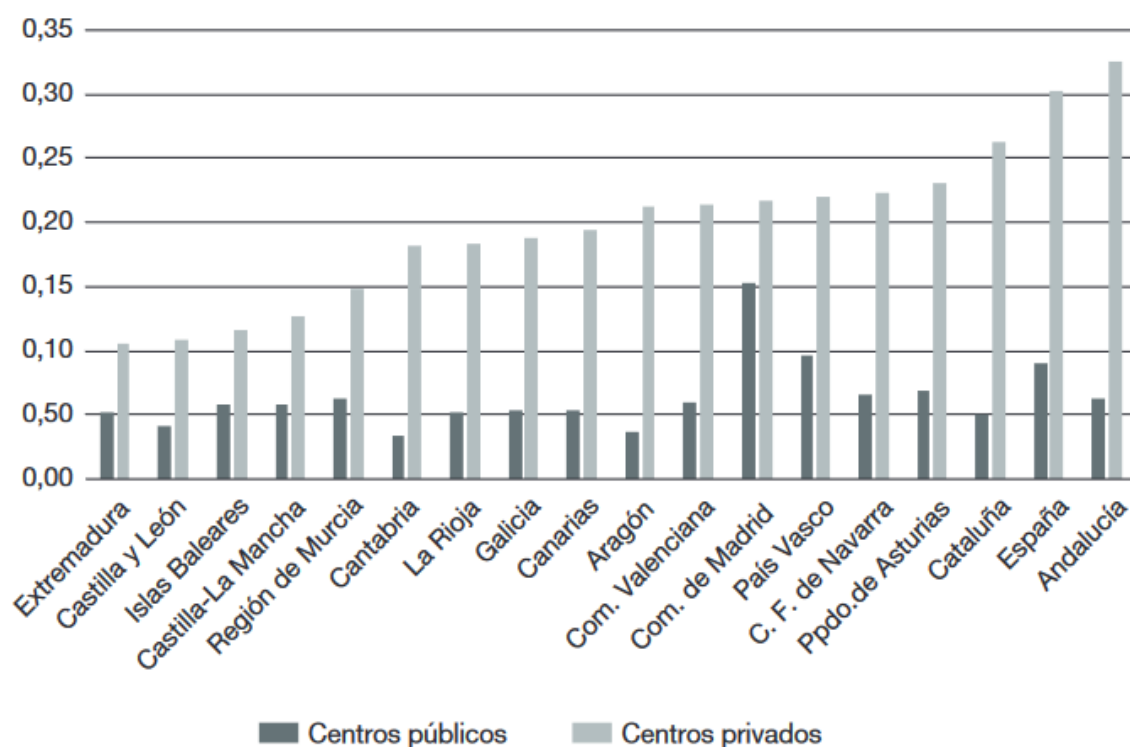
No hay una relación sencilla entre segregación por clase social (y origen nacional) y la existencia de la concertada-privada, ya que, parte de la segregación se produce en la Pública provocada, mayormente, por la segregación residencial, y en algunos casos, por el bilingüismo. La mayor parte de las CCAA tienen de media en torno al 30% de alumnado entre la concertada y privada y una media de 0,30-0,34. Las Comunidades Autónomas (Galicia, La Rioja y las Islas Baleares) tienen menos de 0,30 en segregación, pero los niveles son dispares en cuanto al número de alumnado en la concertada-privada (27,54%, 34,6%, 35,06% respectivamente). Las Comunidades más segregadas son, salvo el País Vasco por las circunstancias propias, Madrid (45,84% y 0,41), Cataluña (34,51% y 0,36), Canarias (24,01% y 0,36) y Asturias (28,09% y 0,35). Si nos

fijamos, en Canarias y en Asturias los números de alumnado en la concertada-privada son de los menores de España (junto a Extremadura, Castilla la Mancha, Andalucía y Galicia), la explicación es que existe en esas Comunidades una “segregación por arriba”. Siguiendo la investigación realizada por Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. (2018): “Para el 25% de los estudiantes con familias de mayor nivel (Q4), España es el tercer país más segregado de toda la Unión Europea (0,35), solo superado por Rumania (0,35) y Hungría (0,39). [...]Para el 10% superior, de nuevo España se vuelve a situar entre los más segregados (0,46), en este caso el cuarto más segregado de Europa, solo por detrás de República Checa, Hungría y Rumania.”

Si nos fijamos en el grupo más privilegiados de la sociedad (P10) vemos esa “segregación por arriba” de la que hablaban Murillo y Martínez Garrido (2018), esa “segregación de las élites” que hemos estado defendiendo durante todo este informe. De hecho, Murillo, Belavi y Pinilla (2018) demuestran en su investigación (usando el índice Hutchens³² con los datos PISA 2015) que la Escuela concertada-privada y privada (0,41) segrega mucho más que la Escuela Pública (0,14), pero la aportación de los privados (y concertados) a la segregación es menor debido a que escolarizan menos alumnos/as. La Escuela Pública también mantiene un bajo nivel de segregación para el alumnado vulnerable, todo lo contrario que la concertada-privada y privada que segrega mucho al alumnado vulnerable. Si nos fijamos en el 25% del alumnado más pobre, ponderando el peso de cada una de los centros, por número de alumnado que escolariza y por titularidad, obtenemos que los centros de titularidad privada segregan mucho al alumnado más pobre, y en el subsistema público la Comunidad de Madrid y, en menor medida, el País Vasco, segregan también a este tipo de alumnado. Sin embargo, la Escuela Pública segrega mucho más (con diferencias regionales importantes) al alumnado con mayor nivel socioeconómico, que tiende a escolarizarse mayoritariamente en los centros de titularidad privada.

³² El índice Hutchens destaca entre todos los propuestos por tener la propiedad de descomposición aditiva, lo que permite determinar la aportación de varios subconjuntos a la segregación total. Con ello, es el único que permite estimar la contribución de los subsistemas público y privado a la segregación global. El índice H se interpreta como la suma del alejamiento de cada escuela de la igualdad distributiva: la distancia entre la media geométrica de las participaciones de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en ausencia de segregación y la media geométrica de las participaciones reales (Murillo, Belavi y Pinilla, 2018).

Gráfico 33. Segregación socioeconómica, en valores absolutos, de centros educativos públicos y privados de Educación Secundaria Obligatoria en España. Índice de raíz cuadrada para el 25% de los estudiantes con familias con menor nivel socioeconómico y cultural (Q19 como grupo minoritario, por comunidades.



Nota: comunidades ordenadas por su índice de segregación en escuelas privadas.

Fuente: Gráfica extraída de Murillo, Belavi y Pinilla (2018) que realizaron con los datos obtenidos de PISA 2015.

Según la investigación de Murillo, Belavi y Pinilla (2018) sobre la segregación en el sistema público-privado español: “la probabilidad de estudiar en un centro público aumenta cuanto menor es el nivel socioeconómico y cultural de la familia del estudiante. Para toda España, el 88,4% de los estudiantes del 10% con familias de menor nivel socioeconómico y cultural estudian en centros públicos, mientras que esta cifra es del 36,3% para el 10% con mayor nivel socioeconómico. La diferencia de más del 50% entre uno y otro grupo poblacional advierte sobre cuán determinante es el factor socioeconómico en la elección de la titularidad del centro. Aún más interesante es ver que la distribución de la educación pública privada es diferente en cada comunidad y para cada colectivo. Puede observarse, por ejemplo, que La Rioja es donde hay mayor porcentaje de estudiantes del P10 escolarizados en centros privados (31,2%) y Castilla-La Mancha donde menos (2,8%). Mientras que para el P90 la autonomía con mayor peso de la privada es Cataluña, con un 72,79% de estudiantes, y la de menor peso es la Región de Murcia, con un 43,1% de los estudiantes en centros privados.”

Tabla 21. Porcentaje de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria escolarizados en centros públicos del 10% y 20% de los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico y cultural (P10 y Q1) y del 10% y 25% de mayor nivel socioeconómico y cultural (P10 y Q1) y del 10% y 25% de mayor nivel socioeconómico y cultural (P90 y Q4), por comunidad autónoma.

| | % en centros públicos del P10 | % en centros públicos del Q1 | % en centros públicos del Q4 | % en centros públicos del P90 |
|------------------------|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| España | 88,36 | 86,25 | 43,06 | 36,30 |
| Andalucía | 87,68 | 84,86 | 56,36 | 50,16 |
| Aragón | 77,47 | 77,54 | 49,36 | 45,27 |
| Principado de Asturias | 81,90 | 79,89 | 44,07 | 39,45 |
| Islas Baleares | 73,72 | 72,03 | 53,41 | 49,86 |
| Canarias | 94,94 | 94,12 | 49,51 | 35,61 |
| Cantabria | 80,72 | 77,23 | 54,70 | 49,61 |
| Castilla y León | 75,57 | 76,63 | 48,25 | 44,67 |
| Castilla-La Mancha | 97,16 | 95,57 | 55,51 | 46,86 |
| Cataluña | 86,53 | 80,59 | 33,90 | 28,67 |
| Extremadura | 89,94 | 87,99 | 55,96 | 47,32 |
| Galicia | 86,52 | 83,24 | 56,60 | 49,33 |
| La Rioja | 72,53 | 75,61 | 48,04 | 45,58 |
| Comunidad de Madrid | 81,16 | 78,47 | 41,23 | 35,49 |
| Región de Murcia | 94,89 | 89,47 | 60,73 | 56,90 |
| C. Foral de Navarra | 88,81 | 82,15 | 39,06 | 35,33 |
| País Vasco | 68,75 | 64,17 | 37,41 | 29,93 |
| Comunidad Valenciana | 77,32 | 77,22 | 52,50 | 44,32 |

Fuente: Tabla obtenida de Murillo, Belavi y Pinilla (2018): “La segregación escolar público-privada en España”.

En España, los condicionamientos que tienen las concertadas-privadas son regidas por el artículo 84 de la LOMCE, artículo que se mantiene de la anterior Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación. Este marco ordena la admisión de los estudiantes en centros financiados con fondos públicos (tanto públicos como privados) y establece la normativa que obliga a las administraciones educativas a garantizar el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro. Según la ley, todos los centros sostenidos con fondos públicos deben atender a una escolarización equilibrada del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. De forma genérica, el artículo establece también los requisitos para casos en los que no existan plazas suficientes para la admisión de alumnos en los centros. En estos casos, requiere considerar la existencia de hermanos matriculados en el centro; padres, madres o tutores legales que trabajen en el mismo; proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de sus padres, madres o tutores legales; renta per cápita de la unidad familiar; familia numerosa; situación de acogimiento familiar del alumno o la alumna y concurrencia de discapacidad en el alumno o la alumna o en alguno de sus padres, madres o hermanos (Murillo, Belavi y Pinilla, 2018). El problema es que la letra de la ley no se cumple, al segmentar al alumnado por clase social y origen nacional, fomentando la segregación escolar.

Las Comunidades Autónomas³³ que más estudiantes tienen en la concertada y privada coinciden con comunidades que han sido gobernadas largos períodos de tiempo por partidos nacionalistas de derechas (Euskadi, PNV, Cataluña, CIU, Navarra, UPN) o por la versión más neoliberal y/o neoconservadora del PP (Madrid, País Valenciano, y en menor medida Castilla y León). Las CCAA que tienen menor número de estudiantes en la concertada y la privada coinciden con las que han sido gobernadas de forma hegemónica, salvo alguna legislatura, por el PSOE (Andalucía, Extremadura, Asturias y Castilla la Mancha), las que son territorios insulares (Baleares y Canarias, gobernadas en la mayor parte de las legislaturas por el PP y CC respectivamente, y en menor medida el PSOE), el caso cántabro (acuerdo entre nacionalistas y diversas fuerzas), Murcia y Galicia (hegemonía del PP) y Aragón (alternancia entre el PSOE, PP y PAR).

Examinando los datos que ofrece el Ministerio de Educación con respecto a la financiación se ha ido produciendo un aumento sostenido (salvo algunos ejercicios) de los fondos destinados a la enseñanza concertada-privada desde el año 2000-18: Andalucía (salvo los ejercicios 2010-15), en Aragón (salvo en 2009-11), Asturias (salvo 2011 y una leve bajada en 2018), Baleares (salvo 2010-14, y 2015-16), Canarias (salvo 2009-11, que se le adeudó fondos que se pagaron en 2012), Cantabria (excepto 2011 y 2015), Castilla y León (excepto en 2010, 2013, 2015 y 2017), Castilla la Mancha (con bajadas en los años 2003, 2011, 2012 y 2016), Cataluña (con bajadas en el período 2010-13), País Valenciano (con pequeñas bajadas en 2010-12), Extremadura (bajadas en 2010 y 2012), Galicia (con bajadas moderadas entre 2010-14), Madrid (una leve bajada en 2010), Murcia (leve bajada en 2017), Navarra (leve bajada entre 2010-12), País Vasco (bajadas de inversión entre 2010-13 y 2017), La Rioja (leve bajada en 2012). Este incremento ha sido constante y sostenido en el tiempo, salvo en los pocos ejercicios, que suelen coincidir en la mayoría de las ocasiones con los efectos de la crisis económica, y que se recuperaron una vez empezó el crecimiento económico (con alguna excepción de tipo político, como el acuerdo entre el PSOE e IU en Andalucía que redujo los fondos a la concertada-privada durante varios ejercicios seguidos, que volvieron a aumentar con la ruptura del gobierno de coalición por Susana Díez).

Los centros concertados, tal y como se ha apuntado en otras partes de este informe, obtienen recursos adicionales a través de los servicios complementarios, las actividades extraescolares (que sobre el papel son “voluntarias”), material didáctico, aportaciones “voluntarias” de los padres y madres del alumnado, aportaciones de fundaciones, etc. Con lo que parte del coste de escolarización del alumnado es transferida a los padres y madres, junto a los beneficios que espera obtener el centro concertado. Recordemos

³³ Para ver los perfiles de la segregación por CCAA recomiendo el estudio realizado por Murillo, F. Javier & Martínez-Garrido, Cynthia (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. RELIEVE, 25(1), art. 1. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>

también que están liberados de pagar el IVA (aunque el Ministerio de Educación está estudiando acabar con esta exención). Muchas de estas cuotas, y otras triquiñuelas, se utilizan para excluir al alumnado considerado “indeseable” por parte de la Escuela, como también hemos señalado en otra parte de este informe, por lo que se produce una selección social del alumnado. Bonal (2002) lo explica de manera clara: “A pesar de que la enseñanza privada en España no puede considerarse un sector homogéneo, su pluralidad no excluye que se trate de un sector que ha gozado de importantes privilegios en el pasado y que ha constituido históricamente la opción de escolarización de las clases altas y medias-altas para asegurar la reproducción de sus posiciones sociales. El carácter todavía hoy selectivo de la enseñanza privada es apreciable en el origen socialmente homogéneo del alumnado que escolariza y en sus bajos índices de diversidad social y cultural.”

Los argumentos respecto al mantenimiento de la enseñanza concertada en España han sido fundamentalmente tres: 1. Permite la libertad de los padres y madres de escoger la enseñanza que se quiere dar a los hijos, ya sea de tipo pedagógica (estilo las escuelas Montessori o las vinculadas a un idioma, por ejemplo), o por cuestiones morales (mayoritariamente vinculadas a la Iglesia Católica y sus diferentes congregaciones), o por cuestiones culturales (como las ikastolas vascas), o de carácter ideológica (cooperativas de enseñantes, escuelas libertarias, etc.). 2. En nombre de la “calidad” educativa que se supone que tienen respecto a la Pública. 3. Porque ahorra dinero al Estado. Respondamos a cada uno de los argumentos:

Respecto al primer punto, salvo por cuestiones pedagógicas o ideológicas, en el resto el sistema educativo tiene los mismos temarios y currículo que está marcado por las autoridades educativas competentes (salvo en aquellas escuelas que estudian con el sistema educativo de otro país). La religión está incluida en el sistema público de enseñanza, aunque es evidente que no lo debería de estar, y durante la LOMCE ha sido privilegiada. Por lo que entendemos que es un motivo endeble.

Respecto al segundo punto, los datos desmienten a la escuela privada-concertada. Los premios de Bachillerato y las mejores notas en la EBAU suelen recibirlos alumnado que estudia en la Pública, a los que no se les ha “ayudado” con las notas en los centros privados que imparten Bachillerato. La calidad de las Universidades Privadas, con algunas honrosas excepciones (como la del OPUS en Navarra o la de los Jesuitas en País Vasco) es pésima. Los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas en PISA (Choi y Calero, 2012) (OECD, 2011) demuestran que existe una ausencia de diferencias significativas entre los rendimientos de las escuelas públicas y privadas una vez canceladas las diferencias que se generan en el origen económico y sociocultural de los alumnos. Dicho de otra manera, las diferencias a favor de la concertada y la privada se producen por el nivel socioeconómico del alumnado (mayor capital económico, cultural

y educativo de los padres y madres). Fundamentalmente lo que hacen mejor los centros privados-concertados es seleccionar al alumnado. En los estudios de la OECD (2011) sobre los centros privados y los resultados PISA demuestran que los centros privados-concertados tienen un mejor ambiente escolar y un alumnado de clase social media y alta, mientras que el impacto de los docentes de la privada-concertada, de los recursos que posee y la autonomía para gastarlos y gestionarse a sí misma y de la cierta autonomía curricular, es nulo.

En palabras de Choi y Calero (2012): “La brecha entre el rendimiento del alumnado en función de la titularidad del centro es amplia. Como se ha expuesto a lo largo del artículo, dicha brecha se explica principalmente por las diferencias entre el perfil del alumnado escolarizado en los centros públicos y privados. De hecho, durante la segunda mitad de la década de 1990 y la primera de 2000 se produjo una huida del sistema educativo público por parte de las clases medias por al menos tres motivos concurrentes. En primer lugar, el hecho de que el alumnado de los centros privados obtuviera mejores resultados medios que los matriculados en los centros públicos emitió una señal a los hogares acerca de la supuesta calidad del servicio educativo prestado en uno y otro tipo de centros. En segundo lugar, los centros públicos asumieron una mayor cuota de responsabilidad en la escolarización de alumnado de origen inmigrante, colectivo que creció notablemente especialmente a partir del año 2009, y cuyo rendimiento académico medio es inferior al de los nacionales [...]. Finalmente, el crecimiento económico acontecido durante dicho período permitió a parte de los hogares plantearse la posibilidad de escolarizar a sus hijos en la red privada. Pese a que este proceso de “huida” parece haberse frenado a partir de finales de la década de 2000, posiblemente por el impacto de la crisis económica, la dualidad sigue constituyendo uno de los elementos definitorios de la realidad educativa española.”

En el tercer punto, es cierto que el alumnado de la enseñanza concertada y privada le resulta más barato de escolarizar al Estado, lo que supone una mayor eficiencia. Sin embargo, el mayor gasto en los centros públicos se debe a la mayor remuneración de los docentes de la Pública, durante un tiempo a las menores ratios en la Pública con las que acabaron las políticas de Wert, conjunto a que los centros privados-concertados evitan instalarse en zonas marginales, con escaso número de alumnos/as, o con alta concentración de inmigrantes. Como ya comentamos, lo que hace la concertada-privada es suplir el coste de escolarización que no recibe del Estado, junto a los beneficios, trasladando esos costes a las familias, que suele ser un impedimento para el alumnado desfavorecido. Por otro lado, los centros concertados-privados compiten por los recursos con la Pública, y más en el contexto de reducciones presupuestarias durante la crisis con la aplicación de políticas para “adelgazar” el Estado del Bienestar. Como comprobamos arriba, a pesar de los recortes en Educación, que afectó durante menos

tiempo a la concertada-privada mientras la Pública no se ha recuperado, la enseñanza concertada-privada ha logrado recuperar la inversión y aumentar las partidas en detrimento de la Pública, lo que provoca una competencia desleal, ya que gracias al apoyo de las políticas neoliberales aplicadas por muchos gobiernos se ha producido el “efecto Mateo” en la financiación de los dos sistemas escolares, castigando a quién más lo necesita, que suele estar mayoritariamente escolarizado en los centros de titularidad pública. La Justicia social y la igualdad de oportunidades saltando por la borda.

Tenemos que añadir que frente al sistema (imperfecto) de las oposiciones para la enseñanza Pública, hay un sistema muy opaco de contratación del personal en la concertada-privada que no asegura la calidad de estos. Ya sea porque se usan criterios como la antigua pertenencia al centro, o si está pagando la cuota para mantener el CV en la página de las Escuelas Católicas, si profesa y practica la religión católica, etc.

La escuela concertada-privada, al pertenecer al sistema público (ya sea como igual o auxiliar de la escuela Pública, según la legislación si es conservadora o progresista), pone en cuestión el principio de universalidad de la Educación, ya que excluye en una gran parte de los casos (con honrosas excepciones) al alumnado con dificultades de todo tipo (inmigrante, gitanos, con problemas de aprendizaje, o derivadas del nivel socioeconómico), y todo esto con fondos públicos. Dicho de otra manera, el Estado financia a la escuela concertada-privada que promueve la selección social, y por consiguiente, la segregación escolar por clase social y por origen nacional (y en algunos casos, por sexo).

Bonal (2002), lo explica con claridad: “la normativa referida a la política de admisión de alumnos y a la garantía de la gratuidad de la enseñanza no se ha aplicado con rigor, de tal modo que la enseñanza privada concertada no ofrece las mismas condiciones de escolarización que los centros públicos: persisten prácticas de selección de alumnos y se cobran cuotas en los niveles obligatorios del sistema educativo. Las tendencias actuales nos presentan un escenario complejo en el que las divisiones sociales en el acceso, los resultados y el valor de cambio de la educación se están acentuando. Por un lado, la agenda neoliberal de organismos supranacionales influye directa o indirectamente en las políticas de contención del gasto en enseñanza y en impulsar medidas que favorezcan la presencia del sector privado en educación. Los principios de «libertad de elección» y «calidad» educativa legitiman las tendencias a la mercantilización educativa y a la segregación social en el sistema de enseñanza”-

El Gobierno de coalición del PSOE-UP ha planteado una serie de medidas contra las escuelas gueto y contra la segregación escolar, que pretenden atajar este problema a través de la nueva ley educativa (la LOMLOE). Varias de las medidas van en la dirección de mejorar la distribución del alumnado vulnerable entre las redes pública y concertada.

El Gobierno de coalición pretende que en el proceso de admisión de un alumno/a cuando haya más peticiones que plazas tenga los siguientes criterios: se valorará la cercanía del domicilio al centro o del lugar de trabajo de los padres y madres, la renta per cápita familiar, y la existencia de hermanos en el centro, junto con otros criterios de valoración menores. Con estos criterios se pretende que los centros no seleccionen al alumnado por criterios no contemplados en la norma (como se hace en el Distrito único). Se supervisará la admisión del alumnado por parte de las comisiones de escolarización que velarán por impedir la segregación por motivos socioeconómicos. Se apostará por una mayor transparencia al proceso. Se aumentará la definición de alumnado vulnerable y con necesidades especiales, que se incluirá al alumnado con problemas idiomáticos, y en situación de vulnerabilidad socioeducativa, siendo obligatorio que las Administraciones Públicas aseguren los recursos necesarios para el alumnado mencionado arriba. También pretende una equilibrada distribución entre las redes Pública y concertada-privada del alumnado vulnerable o con necesidades de apoyo educativo en cada centro, para evitar su concentración (o la ausencia del mismo) en un centro. Los centros concertados también tendrán que escolarizar al alumnado que llegue con el curso comenzado (mayoritariamente extranjero). Se prohíbe concertar centros donde se de la segregación por sexos (volviendo a la situación previa a Wert). Se vetan las extraescolares intempestivas, que obligaban al alumnado de la concertada a pagarlas “voluntariamente” o a marcharse del centro.

Conclusión

La combinación corrosiva de la crisis económica con las decisiones políticas que buscan empeorar la Educación Pública para abrir un negocio a la educación privada-concertada, a través de los recortes a la educación pública (disminución en el número de docentes, especialistas, peores condiciones laborales o de calidad de las instalaciones, aumento de las ratios) han provocado un deterioro, deliberado en muchos casos, de la imagen social de los centros de titularidad pública en detrimento de los privados, lo que provoca un desplazamiento de los que pueden elegir hacia los centros concertados-privados (y algunos públicos de “élite” o bilingües) que se convierte en segregación escolar.

Esto provoca que haya determinados centros con sobredemanda y otros centros que no son apenas demandados. La influencia de las redes sociales en la selección de las familias, pero también la estigmatización social de los centros con una composición social desfavorecida, a partir de prejuicios construidos en torno a esta composición social, son algunos de los factores que explican que estos centros tiendan a tener una demanda más débil. Desde esta perspectiva, los datos constatan que los centros con una demanda más débil (con menos solicitudes y con una ratio demanda/oferta menor) tienden a tener un porcentaje de alumnado extranjero y de alumnado con necesidades

educativas específicas más elevado que los centros con una demanda más consolidada (Sindic de Greuges, 2016), mientras más segregado esté el municipio donde se instala el centro escolar más fuerte es la relación entre solicitudes recibidas, nivel de demanda respecto a la oferta, porcentaje de alumnado inmigrante y porcentaje de alumnado con necesidades especiales.

Vandenberghe (2002) realizó un estudio con 17 países de la OCDE en la que demostró que, en la explicación de la desigualdad educativa el impacto del “efecto compañeros” en los resultados escolares es más importante que los orígenes sociales, la experiencia de los docentes o las ratios. Por consiguiente, la segregación escolar debilita el efecto distributivo del gasto educativo, sino que, además, agrava el efecto reproductor de la escuela al no poder neutralizar mayormente las desigualdades y desventajas que traían los alumnos/as por su origen social en los resultados académicos (Martínez-Celorio, 2019).

Esta incidencia parece ser mayor en la segregación de los estudiantes con familias de mayor NSEC, algo menor entre los estudiantes de menor NSEC y una ruptura de la tendencia a la baja en la segregación por origen. Es decir, los datos parecen indicar que los estudiantes con familias de menores recursos han abandonado las escuelas en las que predominan los estudiantes de familias con mayores ingresos y viceversa, lo que fomenta la existencia de escuelas para ricos y escuelas para pobres, y ha llevado a que España sea el sexto país con mayor segregación de la Unión Europea (Murillo y Martínez-Garrido, 2018), tal y como hemos argumentado durante todo el informe.

“La segregación escolar es un poderoso mecanismo para impedir la igualdad de oportunidades real entre todos los estudiantes; así como el mejor medio para fomentar la segregación y las desigualdades sociales. Ciertamente es que una gran parte de la segregación escolar es consecuencia directa de la segregación residencial; mal que afecta a prácticamente todas las ciudades de España. Pero no lo es menos que la segregación escolar es un claro producto de las medidas políticas tomadas al respecto; medidas que pueden favorecer la segregación o impedirla. Los datos de España así lo ratifican. Es hora de empezar a pensar qué sistema educativo queremos, porque en la medida que éste sea más o menos segregado, así será la sociedad que construyamos para el futuro.” Con estas palabras rotundas se expresan sobre esta problemática Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. (2018), donde resumen y clarifican las causas de la segregación escolar, a la vez que hacen un llamamiento a repensar el sistema educativo.

La competencia por los recursos y por el alumnado de mayor nivel socioeconómico es una lucha desigual entre los centros públicos y concertados-privados, que ha ido decantándose, gracias a la ayuda de los partidos conservadores (como los del PP, PAR, CIU y herederos, UCD, PNV, CC, etc.), y de algunas administraciones gobernadas por el

PSOE, hacia la privada-concertada, que ayuda a la segregación escolar por clase social y origen nacional, tal y como hemos visto. Estamos segregando socialmente con fondos públicos.

Ante las medidas del Gobierno de coalición recogidas en la LOMLOE, donde pretende repartir alumnado con dificultades (socioeconómicas, inmigrantes, de otras etnias, con necesidades educativas especiales, etc.) entre las dos redes (Pública y concertada-privada) que reciben fondos públicos, ha puesto en pie de guerra a las escuelas concertadas-privadas que no acogían a este tipo de alumnado, defendiendo los portavoces de las Escuelas Católicas que: “atentan contra la libertad de elección de los padres”. Cuando dicen “atentan contra la libertad de elección” se refiere en realidad de no juntarlos con alumnado al que consideran “indeseables”.

Si la escuela es un pequeño ensayo sobre la sociedad que queremos construir. ¿En qué lugar nos deja la existencia de escuelas gueto, a la vez que se produce la secesión de las élites y su separación en centros de “prestigio y aislados” del resto de la población? ¿No estaremos mandando un mensaje de la existencia de una sociedad, sino que al no actuar contra este hecho lo estaremos “naturalizando”? ¿No es una contradicción vivir en una democracia y colocar a una parte de no tener apenas oportunidades?

La segregación escolar daña a la democracia, creando una sociedad cada vez más desigual y compartimentada, que daña la empatía y el conocimiento del alumnado entre sí, una sociedad con un sistema educativo que mientras proclama la igualdad de oportunidades lo que produce es un panorama de desigualdad de oportunidades. Una Escuela que tiende a reproducir más la sociedad (de manera deformada) que a repartir las cartas facilitando a aquellos que están en posiciones de desventaja social que tengan posibilidades de utilizar ese ascensor social que cada día está más estropeado.

Bibliografía

Choi, A. y Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado. VOL. 16, nº3 (sep.-dic. 2012). <http://www.ugr.es/local/rev163ART2.pdf>

Badenes, N. y Buenaventura, JM (2017). La capacidad redistributiva del conjunto de ingresos y gastos públicos en España: análisis por Comunidades Autónomas. Madrid, Instituto de Estudios Fiscales.

Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. Educar 29, p.11-29, 2002.

Bonal, X. (2018). La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña. El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO.: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261471>

Comisión Europea (2018). Recomendación del Consejo relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza.

Council of Europe (2017). Fighting school segregation in Europe through inclusive education. Position Paper.

Council of Europe Commissioner for Human Rights (2017). Fighting school segregation in Europe through inclusive education.

El País (29 de octubre del 2020): “La nueva ley educativa estrecha el cerco a las escuelas Gueto”: <https://elpais.com/educacion/2020-10-28/la-nueva-ley-educativa-estrecha-el-cerco-a-las-escuelas-gueto.html>

Fernández Enguita, F. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122ART3.pdf>

García Castaño, F.J. Rubio Gómez, M. (2013). «Juntos pero no revueltos: Procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros educativos». Revista de Dialectología y Tradiciones Populares, 68(1), 7-31.: <https://doi.org/10.3989/rdtp.2013.01.001>>.

Martínez-Celorrio, X. (2019). Desigualdad, segregación escolar y socialdemocracia. En el Informe social: Desigualtats davant d'un futur incert. Páginas 43-61. Fundació Rafael Campalans. Barcelona.

Murillo, F. (2016). Midiendo la Segregación Escolar en América Latina. Un Análisis Metodológico utilizando el TERCE. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Murillo, F.J, Belavi, G., Pinilla, L.M. (2018). Segregación escolar público-privada en España. Papers 2018, 103/3: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>

Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. Revista de Sociología de la Educación (RASE) 2018, vol. 11, nº1. Páginas 37-58.

Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. (2018). Incidencia de la crisis económica en la segregación en España. Revista de la Educación nº381 julio-septiembre de 2018.

Murillo, F. Javier & Martínez-Garrido, Cynthia (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. RELIEVE, 25(1), art. 1. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>

Rubia, F. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. Fórum Aragón, número 10, noviembre de 2013.

Save The Children (2018). Mézclate conmigo: De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva. Informe de Save The Children, abril de 2018.

Save The Children (2019). Todo lo que debes saber de PISA 2018 sobre equidad. La equidad educativa en España y sus comunidades autónomas en PISA 2018. Informe de Save The Children, diciembre de 2019.

Síndic de Greuges (2016). La segregación escolar en Cataluña II: Condiciones de escolarización. Síndic de Greuges. Noviembre de 2016.

OECD (2010). Overcoming school failure: policies that work.

OECD (2011). PISA In focus. Private schools: Who benefits?: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k9h362mhtkd-en.pdf?expires=1604437302&id=id&accname=guest&checksum=BE42F26B1D5F849200083D8DFED8C942>

OECD Project Description.OECD (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing.

OCDE (2016a). PISA 2015; Resultados Clave. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-fo-cus-ESP.pdf>

OCDE (2016b). PISA 2015 Results (Volume I). Excellence and Equity in Education.

OECD Publishing.OECD (2017). The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning, OECD Publishing, Paris.

ONU (2020): Declaración del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre la extrema pobreza y los derechos humanos, Philip Alston, sobre la conclusión de su visita oficial a España, 27 de enero – 7 de febrero de 2020.

Vandenberghe, V. (2002). Evaluating the magnitude and the stakes of peer effects analysing science and math achievement across OECD, Applied Economics, 34: pp. 1283-1290.

Velasco, R. (2019). Las fisuras del Estado de Bienestar. Editorial Catarata. Madrid.

CAPÍTULO 9. Conclusiones: La segregación en los tiempos del COVID19

La crisis del COVID19 cogió por sorpresa a todo el país, y al sector de la Educación, que tuvo que realizar una transición precipitada hacia la enseñanza a distancia. Una parte no menor del alumnado se desconectó, se calcula un 14% de media, pero en algunas ciudades y Comunidades fue mayor, ya sea por los problemas de medios tecnológicos y técnicos, por faltarles competencias digitales, por tener que compartir el único aparato en casa entre varios, o por problemas idiomáticos. Esta situación afectó especialmente al alumnado vulnerable, que estaba más necesitado de las condiciones de educabilidad que se dan en los centros escolares.

En el informe realizado por el Centro Reina Sofía sobre los jóvenes y la pandemia, el 71% de los jóvenes y las jóvenes encuestados han declarado haber tenido alguna dificultad a la hora de poder seguir las clases a distancia, y una quinta parte dice haber tenido muchísimas dificultades. Aquellos grupos con más dificultades de adaptación al nuevo sistema han sido quienes cursan enseñanzas secundarias postobligatorias, jóvenes de clase media-baja y baja y quienes tienen un perfil ideológico de izquierdas, según el mismo estudio (Sanmartín, A., Ballesteros, J.C., Calderón, D., Kuric, S. 2020). Con lo que podemos afirmar que la brecha de adaptación tiene un marcado componente de clase social. Un 44,7% del alumnado encuestado piensa que el confinamiento les ha afectado negativamente a su rendimiento escolar, pero el 55,3% afirma que le ha beneficiado. Los que se consideran más perjudicados, según este estudio, son el alumnado de clase media-baja y baja, el alumnado de izquierdas, y los estudiantes de enseñanzas postobligatorias: Bachillerato, FP de Grado medio. También han reconocido que le han quitado tiempo para dormir por estar navegando en internet y usando las redes sociales, un 33,8% de los encuestados; o a estudiar un 29,8% de los encuestados (Sanmartín, A., Ballesteros, J.C. Calderón, D., Kuric, S. 2020).

En esta crisis han operado tres brechas en nuestro país, la de acceso, tener o no tener acceso a dispositivos conectados a internet; la brecha de uso, tiempo de uso y calidad del mismo; y la brecha escolar, la adecuación de la formación del profesorado y la adecuación de los centros educativos para la enseñanza a distancia. Esta última brecha se podría haber evitado con una buena formación de los y las docentes y unas inversiones adecuadas en equipos y recursos.

La crisis del COVID19 ha impactado de forma diferente en los distintos centros escolares, que han tenido distintas formas de gestionar este problema, donde ha habido centros que pasaron a la enseñanza a distancia sin problemas, y otros centros con grandes dificultades para ello. Se produjo una situación de segregación extrema en el confinamiento donde se perdieron los beneficios del acompañamiento escolar y de la

socialización. Hay que añadir que se han dado diferencias notables en el acompañamiento familiar que se tuvo que realizar para sustituir en gran parte a los docentes, existiendo diferencias en las condiciones de educabilidad entre las familias de distinto nivel socioeconómico. Los estudios indican que los centros de titularidad privada tuvieron pocos problemas para pasar a la enseñanza a distancia, mientras que los centros de titularidad pública que acogen a una gran parte de alumnado desfavorecido tuvieron problemas bastante importantes para conectar con el alumnado durante el confinamiento, lo que ha agravado las desigualdades educativas.

De hecho, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2020) ha realizado proyecciones sobre las consecuencias que tendrá el cierre de colegios por la pandemia. Entre los posibles efectos negativos que sugiere el informe destaca que el impacto por el cierre de los centros escolares en España podría ser de hasta el 3% de la desviación estándar. Es decir, un alumno que vuelva a clase el 1 de junio perdería el equivalente a un 11% de lo que se aprende en un curso escolar. También calcula que habrá repercusiones negativas en el largo plazo, como sería la reducción de un 1% del salario al alumnado afectado cuando alcancen los 30 y 40 años. Tendría, además, un impacto sobre la tasa de abandono escolar que podría aumentar sensiblemente en el alumnado vulnerable. A esto hay que añadirle el tercio de conocimiento que se suele perder en las vacaciones estivales. Por consiguiente, podemos afirmar que las desigualdades educativas empeoraron durante la crisis del coronavirus.

Las medidas para que ningún alumno y alumna se quedase rezagado por culpa del cierre escolar y se flexibilizasen los criterios para pasar de curso, justas socialmente, han provocado, como consecuencia no buscada, que un sector del alumnado que hubiera repetido haya logrado pasar de curso, pero sin haber aprendido las competencias y conocimientos necesarios, lo cual provocará que repitan el curso actual, pero sin haber asentado bien los conocimientos del curso anterior.

Es evidente que el cierre escolar y el confinamiento, sumando a aquellos que se han visto afectados directa o indirectamente por el COVID19 han tenido un impacto sobre el alumnado de tipo social, económico, y de pérdida de oportunidades laborales y de prácticas, como las de FP, en la salud mental, etc.³⁴ Este impacto está teniendo consecuencias, en su mayor parte perniciosas, sobre nuestro alumnado al comienzo del curso actual.

³⁴ Es interesante el estudio que ha realizado el Centro Reina Sofía sobre los jóvenes y la pandemia: <https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/de-puertas-adentro-y-de-pantallas-afuera-jovenes-en-confinamiento/>

Las medidas que se han ido tomando durante el comienzo de curso para la pandemia han sido insuficientes, a medias. Aunque ya se ha detectado al alumnado vulnerable, y se le está dotando, poco a poco, de ordenadores y enseñando a usarlos, junto a los programas, como el *google classroom*, *Moodle*, *GSuite*, etc. Al igual que se está formando a los docentes más rezagados en el uso de las, no tan nuevas, tecnologías, en lo principal una parte importante de las CCAA no han incidido lo suficiente en lo importante, que era en contratar más personal para reducir las ratios. CCOO estimó que hacían falta en torno a 70.000 docentes más para todo el sistema educativo, pero sólo se han contratado en torno a unos 22.000, más los refuerzos COVID.

Se deberían de realizar medidas de refuerzo más intenso para recuperar los conocimientos y competencias no adquiridos durante el confinamiento y poder reducir la brecha de desigualdad que se ha agrandado durante este proceso.

Las medidas de contención del COVID19 han funcionado relativamente bien, pese a todo. El porcentaje de contagios o de clases confinadas es muy pequeña, gracias a las medidas de ventilación, lavado de manos, etc., que se han tomado. Sin embargo, esto no ha estado exento de problemas serios, como el ruido en las clases, producido por tener las ventanas y puertas abiertas todo el rato, o las condiciones climáticas adversas, el frío, que produce escasa concentración por parte del alumnado y los y las docentes, así como los problemas derivados de la borrasca Filomena, que produjo el cierre de clases en varias partes del país. Las administraciones hicieron poco para contener y paliar esta ola de frío que se habían advertido que iban a ocurrir.

Por otro lado, el Dictamen Social en la Comisión de Reconstrucción fue rechazado por 175 votos contra 172, por consiguiente, se rechazaron las medidas que tenían que ver con la Educación, en parte por la consideración de la izquierda frente a la enseñanza concertada y privada, que reunió en la oposición a este Dictamen a toda la derecha nacionalista, tanto a la española como a los nacionalismos periféricos. Este es el gran caballo de batalla de nuestro sistema educativo, ya que afecta a la equidad, a la igualdad y a las oportunidades de nuestro alumnado.

Si pretendemos construir un sistema educativo más igualitario y equitativo, sin renunciar a la excelencia, debemos plantearnos invertir en Educación. Todos los países que han pretendido transformar su modelo productivo han tenido que realizar esta inversión el capital humano, y a España le hace falta transformar dicho modelo en uno menos dependiente del sector turístico, la hostelería y otros sectores de bajo valor añadido. Esto, como ya hemos defendido, mejoraría las cifras de abandono escolar temprano, al motivar al alumnado a formarse para alcanzar puestos en las empresas tecnológicas, en la industria o en otros sectores que requieren mano de obra especializada. Esta

inversión también ayudaría a reducir el número de alumnos/as por docente, y permitiría dar una enseñanza más personalizada.

Aunque la mayor parte de la varianza en las notas se produce fuera de las escuelas, estar en una buena o mala escuela influye hasta un 25% de la varianza en los resultados académicos, lo que demuestra que hay un pequeño campo de mejoras en nuestras escuelas, sobre todo mejorando la formación de los docentes y dotando a los centros de otro personal auxiliar que mejora la calidad de la enseñanza.

Como hemos argumentado durante el informe, el PP tenía claro cuál era el modelo educativo que quería implementar dentro de la enseñanza en España, ya que tienen claro qué tipo de sociedad quieren construir (clasista, segregada, desigual, etc.), en la que se ha implementado un modelo de desigualdad de oportunidades y donde la sociedad está más estratificada en clases sociales cada día más cerradas en sí mismas. Hemos argumentado por qué esto daña a la democracia y favorece que haya una menor cohesión social. Las organizaciones políticas y sindicales que pretendemos construir una sociedad más justa, cohesionada, con mayor justicia social e igualdad de oportunidades, menos desigual, etc., debemos de reflexionar sobre qué tipo de sociedad pretenden construir, qué pasos dar para alcanzar dicha meta y qué políticas implementar con el mayor consenso social y político. La batalla será ardua, pero la Educación es la base sobre la que se sustenta toda la sociedad, por consiguiente, es un aspecto fundamental de la lucha de clases. Por tanto, deberíamos de tratar de construir un sistema educativo centrado en el alumnado y por consiguiente en el ciudadano/a del futuro.

Bibliografía

COTEC (2020). Covid19 y Educación: problemas, respuestas y escenarios. COTEC. 20 de abril de 2020:

https://cotec.es/media/COTEC_COVID19_EDUCACION_problemas_respuestas_escenarios.pdf

González de Molina Soler, P. (2020). Educación y desigualdad social: un reto que afrontar. EIDiario.es. 29 de abril de 2020:

https://www.eldiario.es/canariasahora/canarias-opina/educacion-desigualdad-social-reto-afrontar_132_5946548.html

Sanmartín, A., Ballesteros, J.C., Calderón, D., Kuric, S. (2020). De puertas adentro y pantallas afuera. Jóvenes en confinamiento. Madrid. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

Sanz, I., Sáinz González, J., Capilla, A. (2020). Efectos del Coronavirus en la educación. Informe para la OEI.

CAPÍTULO 10. La LOMLOE y la segregación escolar, un análisis

La aprobación de la LOMLOE ha puesto en pie de guerra a las escuelas concertadas y privadas y a la oposición de derechas, especialmente al PP-CS-VOX, que han manifestado su radical rechazo a la ley y a las medidas que traía el texto, y que luego vamos a desgranar. La oposición a la ley ha centrado su batalla en varios puntos: 1. Que iba contra la libertad de elección de los padres y de las madres. 2. Que ponía en peligro la viabilidad económica de los centros concertados y privados al tener que asumir que no podrán cobrar las cuotas “voluntarias”, que imponían a la mayor parte de las familias que usaban sus servicios, reconociendo que estaban cometiendo una ilegalidad.

El gobierno de la Comunidad de Madrid, no solo por su condición de capitalidad, lo que atrae la mayor parte de la información de este país, sino por ir en contra de su proyecto político educativo, como hemos argumentado en este informe, ha sido uno de los principales opositores a la aprobación de esta ley. Razones tiene el gobierno de Díaz Ayuso, ya que la ley prohíbe que se ceda suelo público para la construcción de centros concertados y privados, que como sabemos acabó en la Comunidad de Madrid en un caso de comisiones ilegales y con la mano derecha de Aguirre en la cárcel por cobrar mordidas, sino que obliga a los centros privados concertados a tener que asumir al alumnado desaventajado, ya que estos centros son subsidiarios de la Educación Pública; no podrán cobrar cuotas "voluntarias", que lo hacen el 90% de los centros en Madrid, y que se utilizan para recaudar y excluir al alumnado considerado "indeseable".

La LOMLOE no pretende acabar con la “libertad de elección de los padres y de las madres”, sino que trata de ampliarlas a más capas sociales. Lo que impide es que se financie con fondos públicos la “libertad de segregar” a alumnos y a alumnas por cuestiones de género, socioeconómicas, por problemas de aprendizaje o de nacionalidad. Los progenitores que sigan apostando por escolarizar a sus hijos e hijas en escuelas homogéneas socialmente y que son burbujas sociales, donde no se van a juntar con alumnado que consideran "indeseable" tendrán que sufragárselo con el dinero de sus bolsillos acudiendo a la Escuela privada no concertada.

Sin embargo, una vez la Ley ha sido aprobada por siete grupos políticos, frente al grupo político en solitario (el PP) que aprobó la LOMCE, las Comunidades Autónomas de Madrid, Andalucía y Murcia ya han maniobrado para dejar sin efecto la LOMLOE para el próximo curso en lo que respecta a la escolarización, salvo Madrid que pretende aprobar una nueva ley, tratando de sostener las tasas de segregación escolar para el próximo curso en sus comunidades. De hecho, en pleno trámite parlamentario de la Ley, Pablo Casado dio un discurso en Murcia donde alentaba al gobierno *popular* de esa comunidad a adelantar el periodo de matriculación para incumplir la LOMLOE.

En Madrid, la presidenta Isabel Díaz Ayuso lanzó una nueva propuesta sobre la “Ley maestra de libertad de Elección Educativa” que señala que seguirán apostando por la zona única, medidas de cuasi-mercado; por la Escuela concertada y privada, volviendo a incluir el concepto de “demanda social” eliminado por la LOMLOE; fortaleciendo la libertad de elección, para quien pueda, y el “esfuerzo y la excelencia” del sistema Público, declaración que va en contra de las medidas tomadas por la Consejería de Educación. El Ministerio de Educación ha informado a la Comunidad de Madrid que si la futura la futura ley madrileña incumple con la nueva ley Estatal no válida³⁵.

La Junta de Andalucía se ha dado prisa para modificar el decreto de admisión del alumnado que ya había aprobado previamente, y que hemos analizado en otras partes de este informe. En esta modificación hacen algunas correcciones a la anterior, pero sigue con el mismo espíritu, que es beneficiar a la Escuela concertada y privada sosteniendo, como principio rector, “la libertad de elección”, pero realizan algunas modificaciones para no chocar de pleno con la LOMLOE y que el Ministerio la recurra al Tribunal Constitucional.³⁶

Sin embargo, la Comunidad Autónoma de Cataluña ha aprobado un nuevo decreto sobre admisión del alumnado que busca reducir la segregación escolar, siguiendo la lógica del “Pacto contra la Segregación Escolar” que impulsó el SINDIC³⁷, con gran apoyo de varias organizaciones sociales y sindicales y administraciones públicas. Cataluña es la Comunidad más avanzada en la lucha por la Segregación escolar en nuestro país. El decreto se orienta hacia tres aspectos fundamentales: garantiza que se detectarán los alumnos y las alumnas pobres y que se podrán escolarizar en centros diversos; establece medidas para proteger los centros complejos y segregados, como, por ejemplo, no enviarlos más alumnos vulnerables y matrícula viva; y configura recursos financieros y organizativos para todo el territorio. Muchas de estas medidas ya han sido ensayadas con éxito por bastantes municipios en los cursos anteriores.

La Ley trae importantes novedades. En este apartado vamos a tratar fundamentalmente las que tienen que ver con la segregación escolar.

La LOMLOE declara que “en la admisión del alumnado en centros públicos y privados concertados, las Administraciones Públicas garantizarán el derecho a la educación, el

³⁵ “Iniciamos la tramitación de la nueva Ley Maestra de Libertad de Elección Educativa”: <https://www.comunidad.madrid/noticias/2021/01/20/iniciamos-tramitacion-nueva-ley-maestra-libertad-eleccion-educativa>

³⁶ “Aprobada la modificación del Decreto de Escolarización para adaptarla a la LOMLOE”: <http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/educacion/157857/decretoescolarizacion/ConsejodeGobierno/ConsejeriadelPresidencia/hipotecas/acuicultura/cribados/prestamos>

³⁷ Pacto contra la segregación escolar en Cataluña. Propuestas para un nuevo decreto y para nuevos protocolos de actuación. Noviembre 2019: http://www.sindic.cat/site/unitFiles/6077/Pacte%20segregacio%20escolar%202018_cast_ok.pdf

acceso en condiciones de igualdad y no discriminación y la libertad de elección de centro por padres, madres o tutores legales y atenderán a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Así mismo velarán para evitar la segregación del alumnado por razones socioeconómicas o de otra naturaleza.”

Con lo que, desde el principio, la LOMLOE deja clara su postura en la defensa de la lucha contra la segregación escolar, y los principios rectores que se basan en el derecho a la Educación del alumnado, y futuros ciudadanos y ciudadanas.

En el artículo 81 sobre escolarización, reza: “Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización de todos los niños cuyas condiciones personales o sociales supongan una desigualdad inicial para acceder a las distintas etapas de la educación. La escolarización del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa se regirá por los principios de participación e inclusión y asegurará su no discriminación ni segregación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Con este fin, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para actuar de forma preventiva con el alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa con objeto de favorecer su éxito escolar.”

Con lo que realiza una apuesta por reducir las tasas de segregación y el abandono escolar temprano, así como tomar medidas para garantizar el éxito escolar del alumnado más vulnerable. Continúa diciendo:

“2. En aquellos centros escolares, zonas geográficas o entornos sociales en los cuales exista concentración de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, las Administraciones educativas desarrollarán iniciativas para compensar esta situación. A este fin se podrán establecer actuaciones socioeducativas conjuntas a nivel territorial con las Administraciones locales y entidades sociales, incluyendo una especial atención a la oferta educativa extraescolar y de ocio educativo, así como acciones de acompañamiento y tutorización con el alumnado que se encuentre en esta situación y con sus familias. Dichas iniciativas y actuaciones se realizarán de manera que se evite la segregación de este alumnado dentro de los centros educativos.”

Es bastante interesante este apartado ya que plantea reducir la concentración de alumnado vulnerable en los mismos y establecer todo tipo de medidas para compensar esta situación, además de ofertar extraescolares y ocio educativo, así como tutorización a este alumnado vulnerable.

Añade que se hará una tutorización y acompañamiento del alumnado vulnerable y de sus familias. También añade, en el punto 4 del mismo apartado, que “las Administraciones

educativas dotarán a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos educativos, debido a sus condiciones sociales”.

Con lo cual echa abajo la argumentación de los centros concertados y privados de los problemas de financiación que iban a tener, ya que el asumir alumnado desaventajado le va a suponer, igual que a la red Pública, un aumento de recursos humanos y materiales, lo que significa mayor financiación, lo que es una buena noticia.

En el artículo 53 añade “En todo caso, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”.

De esta manera se evita la concentración del alumnado con necesidades educativas especiales (nee) en los centros públicos. Los centros privados concertados deberán de asumir a una parte de este alumnado si quiere disfrutar de fondos públicos.

En el artículo 54, que modifica el artículo 86 de la LOE, explica la manera en la que hay que distribuir al alumnado. Este artículo dispone que haya mismas áreas de escolarización o influencia para los centros públicos y privados concertados, que se establecerán tras escuchar a los ayuntamientos, y que “permitan garantizar la aplicación efectiva de los criterios prioritarios de proximidad al domicilio y cubran en lo posible una población socialmente heterogénea.” Añade además que ninguna característica o programa del centro, por ejemplo, las enseñanzas plurilingües, podrán modificar estos criterios de admisión. Se podrán establecer, por parte de las Administraciones educativas, comisiones u órganos de garantías de admisión que han constituirse cuando la demanda de plazas en algún centro educativo del ámbito de actuación de la comisión supere la oferta, incluidas las plazas reservadas para el alumnado con necesidades de apoyo educativo. Esta comisión velará porque no se produzca segregación escolar, por la presencia equilibrada de alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situación socioeconómica desfavorecida entre los centros sostenidos con fondos públicos de su ámbito de actuación. Es interesante señalar que la comisión estará representada por “representantes de la Administración educativa, de la Administración local, de las familias, del profesorado, del alumnado en su caso y de los centros públicos y privados concertados, designados por las organizaciones de estos colectivos o instituciones, debiendo promover, en su composición, el principio de representación equilibrada de mujeres y hombres”. Por consiguiente, en la comisión estará representada toda la Comunidad Educativa. Estas medidas favorecerán la reducción de la segregación escolar, crearán clases y centros más heterogéneos, y acaban con las medidas de cuasi-mercado en la escolarización, el distrito único, lo que

es una gran noticia y corrige las zonificaciones escolares para que estén más equilibradas.

Cincuenta y cinco. Se modifican los apartados 1 y 2 del artículo 87 en los siguientes términos: “1. Con el fin de asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, las Administraciones garantizarán *una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y dispondrán las medidas necesarias para evitar la segregación del alumnado por razones socioeconómicas o de otra naturaleza* (la cursiva es mía). Para ello, establecerán una proporción equilibrada del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que deba ser escolarizado en cada uno de los centros públicos y privados concertados y garantizarán los recursos personales y económicos necesarios a los centros para ofrecer dicho apoyo. Asimismo, establecerán las medidas que se deban adoptar cuando se concentre una elevada proporción de alumnado de tales características en un centro educativo, que irán dirigidas a garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad de todos los alumnos.”

Precisamente en los conceptos en cursiva, *adecuada y equilibrada distribución*, está lo innovador de la ley, ya que incide en lo que hemos comentado anteriormente. No se podrá segregar por razones socioeconómicas ni de otra naturaleza, y se ofrecerán recursos añadidos, tal y como se ha desarrollado anteriormente, para compensar a dicho centro educativo. También, en el punto 2 de este mismo apartado, la Administración deberá de reservarle al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), hasta el final del período de prescripción y matrículas, una parte de las plazas en los centros públicos y de las autorizadas en los centros privados concertados, que se podrá mantener dicha reserva hasta el inicio del curso escolar.

Para evitar que el alumnado de incorporación tardía acabase en los centros con mayor concentración de alumnado desaventajado, se autoriza a un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos y alumnas por aula en los centros públicos y privados concertados, bien para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía, bien por necesidades que vengan motivadas por traslado de la unidad familiar de todo tipo o debido al inicio de una medida de acogimiento familiar en el alumno o la alumna.

La ley también menciona que hay que evitar la posible segregación escolar en el alumnado que cursará la Formación Profesional Básica.

Otro de los artículos clave, trata sobre las garantías de gratuidad (artículo 88) que va dirigido a evitar la utilización de las “aportaciones voluntarias”, que eran de todo menos voluntarias, para segregar al alumnado considerado “indeseable” por el centro

concertado-privado: “en ningún caso podrán los centros públicos o privados concertados percibir cantidades de las familias por recibir las enseñanzas de carácter gratuito, imponer a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que requieran aportación económica por parte de las familias de los alumnos. En el marco de lo dispuesto en el artículo 51 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, quedan excluidas de esta categoría las actividades extraescolares y los servicios escolares, que, en todo caso, tendrán carácter voluntario. Las actividades complementarias que se consideren necesarias para el desarrollo del currículo deberán programarse y realizarse de forma que no supongan discriminación por motivos económicos.”

Y continúa diciendo la ley: “2. Las Administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para hacer efectiva la gratuidad de las enseñanzas que en esta ley se declaran gratuitas y establecerán medidas para que la situación socioeconómica del alumnado no suponga una barrera para el acceso a las actividades complementarias y los servicios escolares. Las Administraciones educativas supervisarán el cumplimiento por parte de los centros educativos del presente artículo.”

CCOO (2020) valora la ley, en líneas generales, de manera positiva. Respecto a la temática de este informe señalaríamos cuatro puntos, especialmente: 1. “Refuerza el carácter educativo y compensador de la Educación Infantil de 0 a 3 años. Suprime los itinerarios curriculares en la ESO y recupera el título único. Previene y limita la segregación entre escuelas y entre las redes pública y concertada. Promueve programas de cooperación territorial con carácter claramente social y compensador, y pone especial atención en fortalecer la escuela rural e insular.” 2. Un aumento significativo de la inversión educativa, que va a permitir, entre otras cosas, priorizar las medidas necesarias para la equidad y para la mejora continua de los centros [...] 3. El reconocimiento del principio de inclusividad en la escolarización de todo el alumnado [...] 4. Se mantiene la estructura esencial de la enseñanza concertada desde 1985, por lo que no compartimos el catastrofismo del sector empresarial y sus sindicatos afines. Se elimina la excepción a la discriminación de la “enseñanza diferenciada por sexos”, se suprime la “demanda social” y se establece la prohibición de ceder suelo público para conciertos con anterioridad a su aprobación. También se avanza novedades interesantes en relación con la admisión del alumnado, la programación de centros, la participación y otras medidas recogidas en la LOMCE, que quedan derogadas.”

Sin embargo, sigue reclamando medidas como la reducción de las ratios, para evitar clases masificadas, que se aumente la financiación en Educación hasta llegar al 7% del PIB, que se elimine el título de la ESO para evitar que sea una barrera para seguir estudiando y reducir así el abandono escolar temprano, etc.

La ley que es un paso valiente hacia la reducción de la segregación escolar, y a reparar gran parte de los destrozos realizados por la LOMCE, se queda corta en lo señalado por CCOO en su valoración, que suscribo en su integridad. Habrá que esperar a ver el desarrollo de la ley y a los obstáculos que ponen las autonomías gobernadas por la derecha. Echamos en falta un Observatorio contra la Segregación Escolar, que pudiese medir el futuro impacto de la ley y realizar recomendaciones para el ajuste de esta.

En cualquier caso, el Ministerio de Educación y Formación Profesional debe de ser más contundente con aquellas Comunidades que pretenden sortear la ley para seguir fomentando la segregación escolar, y recurrir, si es necesario, al Tribunal Constitucional para dejarlas en suspenso. Acabar con la segregación escolar es de justicia y el primer paso para construir una sociedad más justa, igualitaria y cohesionada.

Bibliografía

CCOO (2020). Primera valoración sobre la LOMLOE. Primer avance. Noviembre de 2020: <https://fe.ccoo.es/e301aaf2d73a830d5d6383805115bcfa000063.pdf>

Decreto 21/2020, de 17 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y bachillerato (BOJA): <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/34/1>

Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya: <https://web.gencat.cat/ca/actualitat/detall/Saprova-el-Decret-dadmissio-i-programacio-de-loferta-educativa>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE): https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

SINDIC (2019). Pacto contra la segregación escolar en Cataluña. 1ª edición: Marzo 2019. Síndic de Greuges. http://www.sindic.cat/site/unitFiles/6077/Pacte%20segregacio%20escolar%202018_cast_ok.pdf

CAPÍTULO 11. Propuestas

En este apartado vamos a realizar una serie de propuestas para reducir la segregación escolar, aumentar el capital cultural del alumnado principalmente del desfavorecido, aunque no sólo, reducir el fracaso escolar, etc.

Suscribimos las propuestas clásicas en el ámbito sindical sobre: reducción de ratios alumnado-docente, vuelta al número de horas por docente de la LOE, la reducción de burocracia que no tiene una finalidad concreta, aumentar el número de funcionarios de carrera para poder consolidar claustros que son necesarios para poder llevar adecuados proyectos de centro. Algunas de estas medidas se han aprobado en el Congreso de los Diputados en el marco de la nueva ley de Educación (a la espera de su desarrollo), la LOMLOE, algunas han quedado fuera debido a la negativa del Ministerio, como la reducción de las ratios. En general, desde el acuerdo entre el PP y los sindicatos, se abrió la mano a la hora de poder convocar oposiciones para docentes en toda España, y así reducir el destrozo realizado por años de austeridad y recortes realizados por el PP (y lograr ciertos apoyos para las elecciones), lo cierto es que las plazas siguen estando por debajo de las necesidades del sistema, y máxime cuando una parte no menor de la plantilla se va a jubilar en los próximos años.

1. Con respecto a la financiación, los informes PISA advierten de que pasado cierto umbral de inversión por estudiante no mejoran las competencias básicas estudiadas (OCDE, 2016), que como sabemos tienen que ver más con el entorno familiar y social del alumnado que con lo que se estudia en la Escuela. Esto no significa que no haya que aumentar el gasto en Educación, fundamentalmente en el capítulo dedicado a personal, y acercarnos a la media europea (5%) para tratar de alcanzar el ansiado umbral del 7% de gasto. De todas formas, como en casi todo, no sólo es importante la música sino también la letra, ya que habría que controlar claramente en qué se gasta dicho aumento presupuestario, ya que en algunas CCAA podría acabar financiando más conciertos, o que se acaben gastando en cuestiones de escasa importancia, como *tablets*.
2. Si consideramos que lo que hace buena una organización son sus trabajadores y su nivel de formación, habría que revisar la formación que se da a los docentes y la necesaria reforma del Máster del Profesorado de Secundaria: 1. El Máster en Secundaria ha sido una forma de alargar el CAP, que en muchos casos no ha tenido una buena implementación, ya que el número de prácticas sigue siendo igual, un mes, donde los estudiantes del máster apenas dan clase y no pueden saber si les gusta o no dicha experiencia, ya que depende todo de la buena voluntad del docente tutor/a. Se deberían incluir asignaturas de sociología educativa, para

conocer la realidad de los sistemas de educación, como formación sobre oratoria, al igual que alargar el período de prácticas a por lo menos un trimestre, de manera que el alumnado del máster vea la evolución del grupo de alumnos/as que le ha tocado y puedan ver si valen o les gusta la profesión. Otro de los problemas del máster que va a generar a medio plazo es que se ofertan pocas plazas durante el curso, lo que va a suponer en el futuro un problema de tapón para que entren dentro del sistema nuevos docentes, por lo que habría que aumentar el número de plazas al año en las Universidades Públicas, al igual que generalizar, también, modalidades semipresenciales, pensadas para aquellos que quieren cambiar de sector. 2. Hay que formar de manera permanente a los docentes. La formación en los CEPS es de una calidad escasa, en la mayor parte de los cursos. Habría que fomentar una enseñanza de mejor calidad en dichos centros, así como sacar del sistema a los docentes para que se formen durante un año sabático-formativo cada 7 u 8 años de trabajo continuado en las aulas, de manera que dichos docentes renueven conocimientos en sus materias, en pedagogía, idiomas, etc., y eso repercuta en una mejora de la calidad de la materia dada en los centros.

3. Hay que reducir la repetición en la escuela, ya que es ineficaz, cara y socialmente injusta. El Ministerio ha informado que en la LOMLOE se va a intentar reducir dicha alta tasa de repetición a través de una serie de mecanismos que veremos si tienen un impacto positivo. Es cierto que hay a algunos alumnos/as que les viene bien repetir un curso, ya sea porque no han alcanzado casi ninguno de las competencias que habría que haber adquirido o porque no tienen la madurez suficiente, pero no puede continuar siendo un método tan generalizado.
4. Para el alumnado que haya abandonado sus estudios hay que generalizar medios de repesca, ya sea a través del modelo andaluz de la “Beca 6000”, o a través de las Escuelas Segunda Oportunidad, o de modalidades de FP y bachillerato flexibilizadas, para poder compaginar estudios y trabajo.
5. Para reducir el abandono escolar, hay que apostar por la detección temprana y de sus problemas para tratar de atajarlo antes de que se produzca el abandono, como aumentar la edad obligatoria a 18 años (tal y como ha realizado de forma exitosa Portugal), o hacer más atractiva la FP. En ningún caso apostamos por extender el Bachillerato y FP hacia la Educación concertada, tal y como ya se hace en Andalucía o en Madrid, sino que se debería de extender hacia la Educación Pública. Además, hay que buscar la forma de impedir la aprobación, en su caso, y extensión de los cheques escolares para estudiar Bachillerato y FP en los centros privados, tal y como hace la Comunidad de Madrid para seguir abriendo negocio a costa de lo Público y seguir segregando.

6. Conectando con el punto anterior, es necesario invertir en la universalización de la enseñanza 0-3, como no es posible de golpe, que estas escuelas infantiles se vayan abriendo desde lo Público y gratuito desde los barrios más desfavorecidos, hacia los barrios de clase media y, en última instancia, en los barrios favorecidos, para lograr reducir las brechas cognitivas y educativas que se dan entre el alumnado de diversa procedencia social, reduciendo, a la postre, el fracaso y abandono escolar. La idea sería dotar de competencias a las CCAA en exclusiva y dotarlas de recursos para ir universalizando las Escuelas infantiles 0-3 años de forma progresiva en un plan a 15 años. Las escuelas infantiles estarán, preferentemente, instaladas en los CEIPS, y pertenecerán, en exclusiva, a la Red Pública.
7. Con respecto a la digitalización, sabemos que se desconectó en torno al 14% del alumnado durante la pandemia, al no tener medios adecuados, tener escasos medios, un ordenador o una *tablet*, entre varias personas, tener problemas de acceso a internet o un escaso capital cultural y falta de competencias en los medios tecnológicos. Algunas CCAA, más que otras, están haciendo un esfuerzo por dotar de medios técnicos al alumnado con necesidades. Habría que apostar por dotar de un portátil de préstamo e internet gratuito a las familias que lo acrediten y necesiten. Los centros deberían de realizar un esfuerzo por lograr que dicho alumnado logre adquirir las competencias necesarias para poder realizar las tareas que se le envían por medios digitales.
8. El programa PMAR debería de extenderse hasta 4ºESO, para evitar un mayor fracaso escolar al pasar dichos alumnos/as de un curso con una menor dificultad a un curso de una dificultad a veces insuperable para dicho alumnado.
9. Hay que acabar con los itinerarios que segregan al alumnado académicamente, e impedir que se formen clases gueto en el interior de la Enseñanza. La LOMLOE propone, precisamente, el fin de estos itinerarios.
10. Conectado con lo anterior, hay que transformar los centros bilingües en centros bilingües al completo, sin que haya clases bilingües, por un lado, y clases no bilingües, por el otro (con la excepción de los centros con muchas líneas monolingües y alguna bilingüe), que acaben provocando la segregación académica.
11. Con respecto a la enseñanza bilingüe excluir de su enseñanza la Historia de España de 2º de Bachillerato, así, como, realizar una investigación sobre el impacto del bilingüismo sobre todos los niveles escolares y la adquisición de competencias entre el alumnado monolingüe con respecto al bilingüe, para valorar la utilidad de la enseñanza en varios idiomas y si es necesaria, o no, su reforma o replanteamiento. Reforzar los cursos de formación de los docentes en idiomas extranjeros pagados

por las Administraciones Públicas, para que no recaigan los costes sobre los trabajadores/as.

12. Repartir el alumnado desfavorecido, de menor nivel socioeconómico, con necesidades especiales, con necesidades de apoyo lingüístico, inmigrantes, minorías étnicas, etc., entre la red de centros Públicos y la red de centros privados concertados, so pena de retirar el concierto a estos últimos. De esta manera, evitamos que se concentren gran parte del alumnado en la red Pública, mientras la mayor parte de los centros privados concertados, sostenidos con fondos públicos, siguen segregando. La LOMLOE contempla esta opción, a la espera de ver el impacto que van a tener las medidas introducidas en la ley. De esta manera, se reduciría la segregación escolar del alumnado de menor nivel socioeconómico y se compensarían las desigualdades académicas en muchos centros, y se reduciría la segregación por clase social y origen nacional financiada con fondos públicos. Sería interesante extender el plan contra la segregación escolar aprobado y puesto en marcha para el curso 2019-20 por el Ayuntamiento de Barcelona.³⁸
13. La mejor manera de reducir dicha segregación escolar, que en parte se produce por la segregación residencial, es de acuerdo con los municipios, poniendo autobuses (o guaguas) escolares gratuitos para mover al alumnado de un centro a otro y lograr la “mixité scolaire” (mezcla escolar).
14. Repartir el alumnado de incorporación tardía, mayoritariamente inmigrante, también en los centros privados concertados y no sólo en los centros Públicos de escasa demanda.
15. Eliminar el distrito único en la Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato y FP, para evitar que la “libertad de elección de centro” de unos pocos aliene la “libertad de educarse” de unos muchos y aparezcan centros gueto o se produzca una competencia desleal entre centros concertados-privados y Públicos. En la zonificación escolar tratar de que esta sea heterogénea, para compensar la segregación residencial.
16. Establecer mecanismos de control del fraude para la escolarización del alumnado, al igual que prohibir las cuotas “voluntarias” en los centros concertados-privados que se usan, mayormente, para excluir al alumnado no deseado.
17. Prohibir sostener con fondos públicos centros que segregan por sexo. La LOMLOE lo contempla.

³⁸ https://www.barcelona.cat/infobarcelona/es/tema/educacion-y-estudios/el-curso-2019-2020-tendra-un-plan-contra-la-segregacion-escolar_779410.html

18. Prohibir la construcción de centros privados en suelo público cedido gratuitamente. La LOMLOE lo contempla.
19. Mejorar los procesos de detección del alumnado Necesidades Educativas Especiales (NEE), para evitar la concentración de este tipo de alumnado en algunos centros educativos Públicos. La detección de necesidades y la escolarización de este alumnado debe ser gestionada por organismos públicos, equipos de orientación, y análogos, de manera transparente.
20. Establecer un plan nacional para la reducción de la segregación escolar en todos sus ámbitos, con sus indicadores, sus parámetros para la evaluación, y una asignación de recursos estatal, que luego dicho programa marco sea desarrollado por las Comunidades Autónomas.
21. En la escolarización dar mayor peso a los criterios socioeconómicos, a la hora de escoger centro educativo, lo que permitirá mayor capacidad de “elección” a los que no podían elegir centro en la práctica.
22. Establecer mecanismos para reducir su impacto en las oportunidades educativas del conjunto del alumnado. Controlar el exceso de oferta, tanto pública como concertada, a través de una programación ajustada a la realidad de cada nuevo curso y territorio, y establecer criterios objetivos para la apertura o cierre de plazas escolares es clave si se busca una escolarización equilibrada socialmente.
23. Apertura de los centros por la tarde, para que el alumnado que no tiene condiciones, o quién quiera ir a estudiar, pueda ir a los IES a poder estudiar con mesas en condiciones, ordenadores para poder realizar los trabajos, y conexión a internet.
24. Realizar un refuerzo del plan PROA, sobre todo, para el alumnado más desaventajado. Se podría establecer un proyecto de 9 horas semanales en tres días, por las tardes, donde se den una hora de deporte por día para mejorar la forma física del alumnado; un par de horas de repaso y de realizar deberes y realizar preguntas; y el fomento de enseñanzas artísticas y de cultura general, entre el alumnado, con el objetivo de mejorar el capital cultural del alumnado y, a la postre, sus resultados académicos.
25. Hacer un plan de apoyo a las AMPAS de los centros desfavorecidos para lograr realizar actividades extraescolares que permitan mejorar el capital cultural del alumnado y sus competencias de todo tipo.

26. Como las grandes desigualdades se dan fuera de las aulas, y una parte importante del conocimiento adquirido se pierde durante el verano, habría que fomentar un plan de enriquecimiento curricular estival con recursos humanos y materiales extraordinarios, para compensar la pérdida del aprendizaje, que llega hasta el 75% en el alumnado más desfavorecido, y un tercio, de media, en el resto del alumnado.
27. Para los centros de difícil desempeño y/o compensatoria, tratando de reducir el número de interinos con más plazas ofertadas en los concursos-oposición, donde se les dé una pequeña bonificación económica y 3 puntos por permanecer en dichos centros por año, se ofreciesen reducciones horarias, y reducciones de ratios, de manera que atraigamos a los mejores profesionales a dichos centros con problemáticas claras.
28. Fomentar las actividades extraescolares para todo el alumnado de los centros Públicos, que fueron en gran parte barridas por la crisis económica de 2008, y en muchas Comunidades no se han recuperado para la red Pública de enseñanza.
29. Construir redes de apoyo al aprendizaje entre escuelas, empresas, sindicatos, centros culturales, centros deportivos, servicios sociales, etc., que permitan realizar respuestas comunitarias a los problemas escolares.
30. La introducción de mayor personal de Orientación y Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC) en los centros educativos, especialmente de secundaria, y con especial hincapié en aquellos centros que atienden al alumnado más vulnerable.
31. Que las rentas de inserción social, ingreso mínimo vital, etc., estén condicionadas a que el alumnado asista a los cursos en los centros educativos, participe en los programas estilo PROA y logre promocionar de curso, tratando, así, de aumentar el nivel cultural del alumnado en cuestión y tratando de evitar una reproducción de la pobreza.
32. En el caso de los cursos de formación para el empleo, como de la Formación Profesional dual, es necesario tener un tejido empresarial, público y cooperativo, para poder absorber dicho empleo, que, por consiguiente, hay que fomentar. De esta manera reduciríamos el fracaso escolar.
33. Establecer criterios demográficos y sociales a la hora de repartir recursos entre centros educativos

34. Reforzar los planes lectores de los centros de Primaria y Secundaria, para intentar solventar la brecha existente en comprensión lectora, en escritura, etc., que se produce entre el alumnado y fomentar la lectura.
35. Una mejor y más fluida relación entre servicios sociales y los centros escolares.
36. Establecer un observatorio de la equidad educativa, como de las políticas públicas en Educación, de la segregación escolar, etc., que mida el impacto de las distintas políticas, y de los problemas que se producen en Educación, realizando informes y propuestas a cada Consejería de Educación.
37. Campañas de mejoramiento de la imagen de los centros Públicos, donde se realcen sus virtudes, promoviendo la mezcla social como un valor, y no como un problema en sí mismo, tratando de evitar la homogamia educativa.
38. Mejorar, a través de las medidas anteriormente descritas, la calidad de la Enseñanza Pública, de tal manera que sirva para atraer al alumnado que había huido hacia los centros concertados-privados.
39. Reforzar el sistema de becas, que deberían tener como referencia el Salario Mínimo Interprofesional actual (SMI), que no solo contemplen los estudios, sino los gastos añadidos a los estudios (como hace la CAF francesa), como ayudas al alquiler, internet gratis, reducción de los costes de matrícula, becas comedor más amplias, etc.
40. En la Universidad establecer un sistema de tasas proporcional a la riqueza de la familia del alumnado, teniendo en cuenta varios factores, como si pertenecen a familias monoparentales o monomarentales, etc., que tenga como principio el universalismo proporcional y de esa manera se reduzca las desigualdades.
41. Aumentar la calidad de los libros de texto a través de programas de compras unificadas, que haya sido validada su calidad por un comité de expertos que esté formado entre catedráticos de la Universidad y los IES y maestros/as. Los libros deberán de introducir la perspectiva de género.
42. Realizar una mezcla entre las políticas de creación de barrios mixtos en barrios ya consolidados, tal y como está haciendo Barcelona, con la medida del 30%, como mecanismo de zonificación inclusiva para fomentar la creación de Centros escolares mixtos que reduzcan la segregación escolar y la segregación residencial.
43. Revisar las garantías de gratuidad real del conjunto del sistema educativo, público y concertado.

44. Muchas de las medidas acordadas en el Pacto contra la segregación escolar en Cataluña son interesantes y se deberían de realizar pactos similares, con el mayor consenso posible, en cada CCAA atendiendo a su problemática específica (Síndic de Greuges, 2019). Otras propuestas interesantes están incluidas en el informe de Save The Children (2018).
45. Asumimos las medidas propuestas por la Fundació Bofill: blindar ratios en los centros vulnerables, garantizar que no se envía más matrícula viva ni alumnado vulnerable a los centros segregados, mantener la reserva de plazas para alumnado vulnerable en todos los centros hasta inicio de curso para garantizar que se usan, hacer una ofensiva para detectar el total de alumnos vulnerables de P3 y 1º de ESO, hasta el 21% del alumnado, y comenzar el despliegue de nuevas oficinas municipales de escolarización.

Bibliografía

Bonal, X (2018). La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña. UNESCO. París, 2018.

Cotec (2020). COVID19 y Educación: problemas, respuestas y escenarios. COTEC. 20 de abril de 2020. Madrid.

Downey, D.B., P.t. Von Hippel, P. T., Broh, B. A. (2004): Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. American Sociological Review, 69(5), 613-663.

El País (2020). Entrevista a Boris Cyrulnik, neurólogo francés:
https://elpais.com/elpais/2020/02/07/ideas/1581086942_070008.html

Save The Children (2018). Mézclate conmigo: De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva. Informe de Save The Children, abril de 2018.

Síndic de Greuges (2019). Pacto contra la segregación escolar en Cataluña. Un compromiso para el éxito educativo. Síndic de Greuges. Marzo de 2019.

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