

LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN

¿ES NUESTRO SISTEMA
EQUITATIVO?



IGUALDAD

EQUIDAD

ÍNDICE

1. RESUMEN DEL INFORME.....	1
2. INFORME COMPLETO.....	7
2.1 INTRODUCCIÓN	7
2.2 SITUACIÓN ACTUAL EN ESPAÑA. DATOS COMPARATIVOS	10
2.3 ALGUNOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA INEQUIDAD.....	13
A. La doble red de centros sostenidos con fondos públicos.....	13
B. El proceso de admisión	19
C. Los Programas diferenciados (Bilingüismo)	20
D. El acceso a etapas no obligatorias.	22
E. La distribución del alumnado extranjero.....	25
2.4 ALGUNAS MEDIDAS QUE FAVORECEN LA EQUIDAD.....	30
A. El apoyo a los centros	30
B. Programas de apoyo y refuerzo escolar	34
2.5 CONCLUSIONES	43
2.6 PROPUESTAS DE MEJORA	45

Informe elaborado por el Grupo de trabajo “Análisis del Sistema Educativo actual” integrado por: Teresa Chamorro, M^a Esperanza Hernández, Lola Requena, Paloma Sainz de Vicuña, Rosa Valdivia y Lola Velázquez.

Madrid. Acción Educativa, noviembre 2021.

1. RESUMEN DEL INFORME

“La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas”, en concreto el Objetivo 4 y “La Estrategia Educativa Europa 2020” plantean la necesidad de mejorar la calidad de la educación, donde la equidad constituye uno de los aspectos más relevantes para su logro, así como reducir al menos en un 15% el porcentaje de jóvenes en situación de pobreza educativa.

Partiendo de este planteamiento, así como de considerar la educación como una herramienta imprescindible para reducir las desigualdades que se producen en la sociedad, el grupo de trabajo “Análisis del Sistema Educativo actual” de Acción Educativa, se ha centrado en el curso 2020-21 en analizar los factores de nuestro sistema educativo que determinan su grado de inequidad, comparado con otros países de nuestro entorno y las diferentes Comunidades Autónomas.

La metodología de trabajo que hemos utilizado ha consistido en la búsqueda, selección y análisis de informes y documentos nacionales e internacionales que inciden en este aspecto (1).

FACTORES Y DATOS QUE AFECTAN A LA EQUIDAD EDUCATIVA

Los datos comparativos de la situación española tanto referidos a los países de nuestro entorno, como a las diferentes comunidades autónomas, evidencian que la segregación escolar es alta en nuestro país, especialmente en algunas CCAA, y se ha incrementado en los últimos años por falta de políticas activas dirigidas a su disminución. Factores como los que siguen apuntan en esta dirección:

Segregación escolar por nivel socioeconómico. En España la falta de políticas educativas adecuadas ha dado lugar a que, en los últimos diez años, el índice de segregación haya aumentado en un 13,4%.

-La Comunidad de Madrid es la región española con mayor segregación escolar y lidera el ranking a nivel europeo, (sólo por detrás de Hungría). Es la comunidad que más ha crecido en ese aspecto en los últimos 10 años (35,8%, más del doble que la media en España).

Segregación escolar entre centros públicos y concertados. Según los datos de Pisa (2015), entre el alumnado de los centros públicos predominan las familias de clase baja, media-baja. Un 26,8% de los estudiantes de centros públicos son desfavorecidos y solo uno de cada 10 pertenece al 20% más rico. Acoge al 79% de los estudiantes inmigrantes y nueve de cada 10 son de los hogares con menor renta. En la enseñanza concertada predominan el alumnado de familias más o menos privilegiadas y solo el 11% del alumnado pertenecen al grupo más desfavorecido.

La segregación en la enseñanza pública. Se debe a distintos motivos: es muy importante la segregación residencial, pero también influyen las políticas educativas como la planificación de la oferta escolar y los recursos. Hay, además, un tercer elemento, la propia tendencia de las familias de socializar en la escuela con sus iguales.

-La Comunidad de Madrid ha aumentado la segregación entre 2012 y 2015 (en privados y concertados se mantuvo). Esto se debió, sobre todo, a la expansión del programa bilingüe desde 2005 y la demanda que ha generado entre las familias.

(1) Las fuentes consultadas se detallan al final de cada capítulo del informe completo.

La desventaja educativa se sigue heredando. El 45% de los hijos de padres con estudios básicos se queda en ese nivel educativo.

-Solo el 32% de los niños de familias con estudios básicos alcanzan los superiores (FP de Grado Superior o universidad). Mientras el 75% de los hijos de familias con estudios superiores consiguen su misma titulación.

Abandono escolar temprano. Afecta siete veces más a los hijos de familias con menos recursos.

- En 2019 el 29,7% de los jóvenes que abandonaron los estudios pertenecían a las familias con menor renta, estaban entre el 20% de los hogares más pobres, mientras el 4,1% de los que dejaron los estudios eran hijos de las familias con mayor poder adquisitivo. Lo que quiere decir que el abandono afecta siete veces más a los hijos de familias con menos recursos. Este dato se ha modificado en el 2021 al reducirse este abandono al 13,3 %.

Repetición de curso. Afecta seis veces más a los hijos de hogares con menos recursos. Un 28,7% del alumnado, en España, había repetido algún curso al finalizar la ESO en 2019, frente al 11% de la OCDE. De ellos, un 45,4% eran hijos de familias con estudios básicos y un 19,4% con superiores.

La jornada continua y las actividades extraescolares. En 2012, según un informe de la OCDE, España era el tercer país, de los 28 analizados, con el mayor número de estudiantes con apoyo extraescolar y el quinto en academias de repaso.

La implantación progresiva de la jornada continuada escolar desde 1990 en los colegios públicos supone que se finalicen las clases a mediodía y que las actividades de la tarde dependan de los recursos y posibilidades económicas de las familias. No contamos con estudios sobre la situación actual de las actividades extraescolares, pero los centros que tienen alta concentración de alumnado con familias de bajo nivel económico, hacen una oferta escasa de ellas.

- El objetivo que buscan las familias con las actividades “extraescolares” es, por un lado, facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar, pero también quieren complementar el curriculum escolar con clases de idiomas, refuerzo o actividades deportivas que necesariamente tienen que financiar las propias familias, por lo que el alumnado de familias con menos recursos económicos se encuentra, una vez más, en desventaja.

El acceso a etapas no obligatorias. En el primer ciclo de Educación Infantil, que abarca desde los primeros meses hasta los tres años, alrededor del 65% del alumnado procede de familias con mejor salario, mientras un 26,3% procede de las familias con menos recursos económicos. Esta diferencia se atribuye, en mayor medida, al proceso de admisión en los centros públicos. Hay también grandes diferencias territoriales ya que la población escolarizada con dos años en el País Vasco supera el 90%, mientras en Canarias no llega al 30%. Finalizada la ESO, una parte del alumnado se queda sin plazas públicas para cursar un ciclo formativo de grado medio. Es necesario garantizar las plazas suficientes para que todo el alumnado pueda optar por el itinerario profesional.

El alumnado extranjero. El 80% del alumnado inmigrante se escolariza en la

escuela pública. En el informe PISA (2018), la puntuación que corresponde al alumnado de origen inmigrante, tanto de primera generación (nacidos en el extranjero) como de segunda generación (nacidos en España) es considerablemente inferior a la correspondiente a los alumnos nativos.

La tasa de repetición, según PISA (2018), a la edad de 15 años, muestra que un 50,3% del alumnado de origen extranjero de primera generación ha repetido al menos un curso; esta tasa se sitúa en el 41,6% en los de segunda generación, frente a un 25,8% del alumnado nativo.

El abandono escolar temprano de este alumnado es alto. Son una minoría los que se incorporan al Bachillerato, a la Formación Profesional o a la Universidad.

La financiación de la educación. En 2009 el 5,04 % del PIB se invirtió en educación, y supuso el porcentaje mayor de la serie. Después se ha ido reduciendo hasta el 4,23 % en 2018 (último dato conseguido). Lo que puede explicar en gran parte lo descrito anteriormente de nuestro Sistema Educativo actual.

Características de los centros con alta concentración de alumnado con perfil socioeconómico bajo en España.

- Afecta al 46,8% del total de los centros.
- 9 de cada 10 de estos centros son públicos que tienen una elevada complejidad.
- Disponen de pocos recursos y sufren la huida de profesorado más cualificado.
- Escasa oferta de actividades extraescolares; 4 de cada 10 centros segregados no ofertan ninguna actividad extraescolar.
- Casi el 67% de las familias que matriculan a sus hijos en estos centros priorizan el criterio de cercanía del centro a sus hogares por encima de otros criterios.

Características del alumnado que asiste a los Centros con alta concentración de alumnado de perfil socioeconómico bajo en España.

- El 44% del alumnado en España asiste a centros con niveles altos y muy altos de concentración.
- El alumnado que asiste a este tipo de centros tiene un nivel socioeconómico tres veces inferior a la media del resto de los alumnos.
- El 72% del alumnado de nivel socioeconómico más bajo asiste a centros con niveles altos y muy altos de concentración.
- 7 de cada 10 niños y niñas en situación de vulnerabilidad estudian en centros que sufren concentración.

Hay otros factores que afectan también a la equidad educativa que, por la limitación de este informe, no se han podido abordar, como el género o las necesidades específicas del alumnado. Esperamos poder hacerlo en otro momento.

PROPUESTAS DE MEJORA

Tener éxito en nuestro sistema educativo requiere del alumnado las siguientes condiciones:

- Capacidades personales mínimas de acuerdo con los objetivos y contenidos del currículo, interés por los nuevos aprendizajes, así como capacidad de atención y esfuerzo.

- Un lugar adecuado a la lectura y el estudio, así como materiales en soporte analógico y digital como libros, diccionarios y otro material escolar.
- Un ambiente social cercano que estimule, apoye y refuerce el interés por el conocimiento, la cultura y el progreso personal.

Una gran parte de nuestra población escolar vive una realidad que le facilita esas condiciones. Sin embargo, el alumnado vulnerable procedente de familias con niveles de renta muy bajos necesita que se compense la situación de desventaja de la que parte. De hecho, diferentes estudios han demostrado que cuando el alumnado en situación vulnerable recibe mayor atención personalizada de acuerdo con sus necesidades, sus resultados escolares mejoran de forma notable.

Por todo ello, proponemos las siguientes medidas:

Medidas que afectan al Sistema educativo en general

- Flexibilizar nuestro sistema educativo de forma que no esté concebido sólo como un itinerario hacia la universidad, lo que conduce al fracaso escolar y laboral en muchos casos.
- Tener prevista la evaluación periódica de los diferentes programas y proyectos que se incorporen, de forma que se puedan corregir los efectos no deseados que puedan provocar.
- Garantizar formación al profesorado para dotarle de estrategias y metodología adecuadas, para trabajar con grupos heterogéneos, alumnado inmigrante y alumnado vulnerable que favorezcan la inclusión y la convivencia.

Medidas para los Centros escolares

- Dotar a todos los centros de Educación infantil, Primaria y Secundaria de recursos personales y materiales suficientes para responder a las necesidades de toda la población escolar, como la posibilidad de desdoblamiento de grupos, refuerzo, apoyo escolar, estudio dirigido u otras medidas transformadoras de los centros y su entorno.
- Establecer tanto en los centros públicos como concertados unos porcentajes razonables de alumnado vulnerable por aula, de forma que se evite su concentración solo en algunos centros
- Contar con personal de Orientación adecuado y suficiente para todo el alumnado, de manera que, a través del Plan de Atención a la Diversidad, se apoye la función tutorial, dirigida tanto a la atención individual como a la grupal.
- Potenciar, a través de la acción tutorial, los planes de trabajo con las familias para mejorar sus posibilidades educativas y poder establecer estrategias conjuntas en relación a sus hijos.
- Garantizar el trabajo coordinado y conjunto de los centros educativos y los servicios sociales.
- Revisar y mejorar la oferta escolar de centros públicos: jornada ampliada, servicios de comedor, actividades extraescolares, etc.

Medidas relacionadas con las etapas no obligatorias

-Universalizar el primer ciclo de educación infantil con programas de calidad que garanticen a toda la población menor de tres años un entorno rico en relaciones con adultos e iguales, así como experiencias y actividades que respondan a su interés y despierten su curiosidad, con recursos y materiales adecuados a sus necesidades.

-Ofrecer mayor flexibilidad en las Escuelas Infantiles, tanto en horarios y como en calendario.

-Facilitar acompañamiento a las familias mediante “Espacios familiares” y otros programas que pongan de manifiesto diferentes formas sencillas y asequibles de responder a las múltiples necesidades de los más pequeños, estén o no escolarizados.

-Ampliar y potenciar la Atención Temprana con los centros, las familias, el alumnado y el entorno.

-Garantizar plazas públicas suficientes para que todo el alumnado pueda elegir un itinerario profesional. Así mismo, potenciar en estas etapas la orientación académico-profesional.

Medidas para la financiación de la Educación

-Aumentar el porcentaje del gasto del PIB en educación, teniendo en cuenta que en determinados momentos el PIB puede bajar, especialmente en las situaciones de crisis. Sería conveniente tener en cuenta otros indicadores, marcando suelos definanciación (por alumno) para mantener la inversión o elevar el gasto en las CCAA que menos invierten.

-Dotar a todos los centros sostenidos con fondos públicos, tanto públicos como concertados, de financiación suficiente y control para garantizar la gratuidad y evitar el cobro de cuotas en los centros concertados.

-Favorecer, financiar y publicitar estudios independientes sobre la inversión en educación y su transparencia.

Medidas que mejoren el Proceso de admisión

-Establecer criterios y procesos de admisión sencillos e inclusivos, especialmente en el primer ciclo de Educación Infantil, así como hacer accesible la información y los procedimientos de solicitud de plaza, con ayuda y colaboración de los Servicios Sociales.

-Modificar los procesos de admisión en los centros públicos y concertados de forma que se evite la concentración del alumnado vulnerable en determinados centros.

- Facilitar la escolarización de todo el alumnado perteneciente a familias inmigrantes en los mismos términos que el resto del alumnado. Será necesaria la divulgación entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos

del proceso de escolarización y organización del sistema educativo de la comunidad en la que residan y de las convocatorias de becas y ayudas al estudio.

- Respetar los criterios generales establecidos en cuanto a la puntuación de la renta de las familias.

- Tener prevista de manera equitativa la reserva de plazas y gestión de la matriculación del alumnado que se incorpora durante el curso.

- Suprimir el punto de libre designación de los centros.

- Impulsar la transparencia del sistema de admisión, dando mayor protagonismo a las comisiones de escolarización de cada zona.

Medidas relacionadas con el Bilingüismo

- Evaluar el programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, y otros modelos que se están implantando en otras Comunidades, no sólo por los resultados en inglés, y en otras materias, sino también por la inequidad que están generando.

- Generalizar medidas que mejoren la calidad de la enseñanza, en todos los centros, incluido el refuerzo del aprendizaje de la lengua extranjera.

Medidas en cuanto al alumnado extranjero

- Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro Interculturales, con un currículo integrador, y un plan de orientación y acción tutorial que proporcione al alumnado extranjero y su familia una información y orientación escolar que facilite su proceso de integración.

- Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de las lenguas cooficiales de cada región.

- Facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen mediante la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante.

- Promover investigaciones para comprender mejor los mecanismos por los cuales el alumnado inmigrante obtienen peores resultados académicos y acuden en mayor proporción a la educación especial.

2. INFORME COMPLETO

2.1 INTRODUCCIÓN

El grupo de Análisis del Sistema Educativo actual, perteneciente a Acción Educativa, viene profundizando en los últimos años en determinados aspectos de la educación española. Por ello, hemos analizado sucesivamente “Las evaluaciones externas”, “Las repeticiones de curso”, “La educación e inserción laboral de los jóvenes de 14 a 18 años con dificultades escolares”, o, el año pasado, “La orientación educativa”.

Este grupo está formado actualmente por seis docentes, con experiencia en las diversas etapas educativas. Trabajan con una perspectiva amplia, comprendiendo el conjunto del sistema educativo español, y, en la medida de lo posible, las diferentes autonomías, y especialmente la de Madrid, donde se ubica el grupo.

La metodología de trabajo consiste en primer lugar en la lectura y discusión de informes y documentos sobre el tema elegido, partiendo de los “Indicadores Comentados sobre el estado del sistema educativo español” que todos los años publica la Fundación Europea Sociedad y Educación junto con la Fundación Ramón Areces. En segundo lugar, se trata de resumir y señalar los puntos más interesantes y actuales sobre el tema elegido, y por último elaborar propuestas para cooperar en la mejora del mismo. Como final, se suelen convocar uno o varios actos públicos con expertos en la materia para favorecer la difusión de las propuestas. En estos dos últimos cursos, esto no ha sido posible, pero se han publicado las conclusiones en la página web de Acción Educativa y se ha dado la mayor difusión lo más posible.

El tema elegido el curso 2020/21 fue “La Equidad en Educación”. Se han producido varias alarmas sobre la situación española, los datos hablan de un continuo crecimiento de las desigualdades, una brecha que aumenta entre centros, con resultados diferentes según la situación de partida socioeconómica y cultural del alumnado. La educación es una herramienta muy potente para reducir las desigualdades que se producen en la sociedad, pero ¿está cumpliendo esta función nuestro actual sistema educativo? La importancia de mejorar la equidad se ha incluido en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, de Naciones Unidas, en concreto en el Objetivo 4, y también la Unión Europea en la estrategia educativa Europa 2020 se ha propuesto reducir al menos en un 15% el porcentaje de jóvenes en situación de pobreza educativa.

Por ello, en este documento, abordaremos cuál es la situación en nuestro país, e intentaremos analizar los principales factores que inciden en la desigualdad educativa. Después señalaremos algunas medidas que podrían corregir esta realidad, y elaboraremos algunas propuestas para ser difundidas en medios profesionales, pero también en la administración educativa, partidos políticos y medios de comunicación.

Pero tal vez sea necesario, antes de empezar, aclarar algunos conceptos que utilizaremos de forma continua en este documento.

IGUALDAD

La revolución francesa de 1789 realizó como preámbulo a la nueva constitución la denominada: “Déclaration des droits de l’homme et du citoyen” (Assemblée Nationale, 1789), la cual en su artículo primero estableció que: los hombres nacen y permanecen libres e iguales en cuanto a sus derechos. Esta forma de pensar y

organizar la sociedad se ha hecho extensiva a las democracias occidentales y ha culminado con la Declaración Universal de los Derechos Humanos promovida por la Organización de las Naciones Unidas en 1948. Ello ha sido el fundamento para que todos los ciudadanos tengan garantizados por igual una serie de derechos básicos, entre ellos, la educación (art. 27 de la Constitución Española). Este concepto de Igualdad se traduce, en un primer momento, en igualdad ante la oferta educativa, esto es, iguales posibilidades de acceso a un centro, la igualdad en los procesos educativos, igualdad en el profesorado, igualdad en las evaluaciones. Sin embargo, esto no es suficiente. Cuando se dan condiciones de igualdad, los alumnos provenientes de las clases menos favorecidas llegan a la escuela socializados con una cultura previamente adquirida, que los coloca a menudo en condiciones de desventaja. En suma, tratar igual a los desiguales promueve la desigualdad, por ello surge la necesidad de instrumentar acciones compensatorias que rebasen la simple igualdad, para dar más a quienes menos tienen. (1)

EQUIDAD



En virtud de lo anterior, se reconfigura el concepto de equidad. European Group for Research on Equity in Educational Systems (EGREES por sus siglas en inglés) (2005), define un sistema educativo equitativo de la siguiente forma: “Un sistema educativo equitativo será aquel en el cual los resultados no estén determinados de ninguna manera por la pertenencia a ningún grupo y en el cual se dé respuesta apropiada (compensando) a los diferentes puntos de origen” Por lo tanto, la equidad es más justa que la igualdad, ya que compensa las desigualdades de origen. Primero se debe establecer una financiación y distribución de los recursos en condiciones de igualdad para todas las zonas escolares y además se deben entregar otros recursos adicionales para las acciones compensatorias. (1)

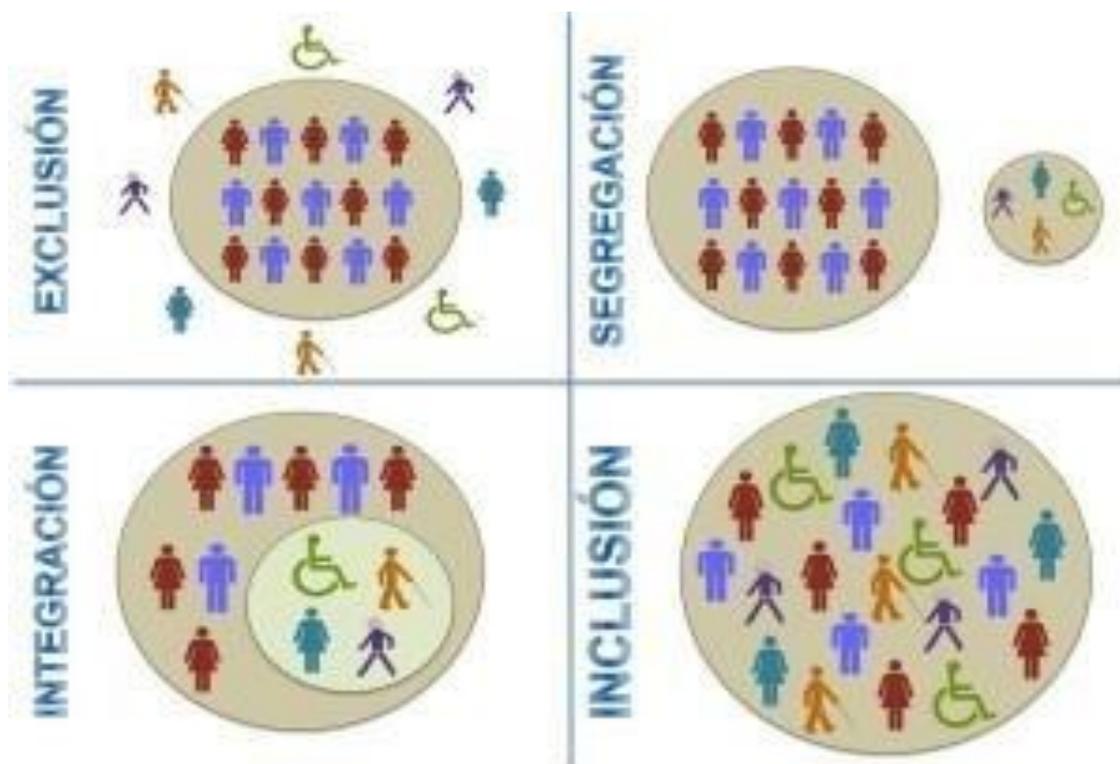
Fuente de la imagen: [LA SEMFYC](#)

INTEGRACIÓN

Una escuela integradora significa que incorpora y acoge al alumnado, previamente excluido, esperando que se adapte a la misma. Se suele utilizar en relación con los alumnos con necesidades educativas especiales, pero el concepto abarca cualquier tipo de diferencia.

INCLUSIÓN

La inclusión educativa implica el derecho a ser comprendido en su singularidad y es la comunidad educativa la que se adapta al alumnado. La inclusión valora la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento del grupo. Con un sistema integrador se disfrazan las limitaciones de los alumnos, en cambio en un sistema inclusivo estas limitaciones se convierten en el punto fuerte del grupo-clase. (2)



Fuente de la imagen: <http://www.dobleequipovalencia.com/>

SEGREGACIÓN

Entendemos por segregación escolar la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas en función de sus características sociales o personales, o sus condiciones. De esta manera, es posible hablar de segregación por origen nacional si hay mayor concentración de estudiantes de origen extranjero en unas escuelas que en otras, o segregación por capacidad si hay más estudiantes con necesidades educativas especiales en unos centros u otros, o segregación por origen étnico, por residencia, por género o por rendimiento previo o, como en el caso que vamos a analizar, segregación en función del nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. (3)

POBREZA EDUCATIVA

Se considera pobreza educativa el porcentaje de estudiantes pobres en resultados educativos, es decir, que no alcanzan el umbral mínimo de desarrollo de competencias para poder desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana. En nuestro país, la incidencia de la pobreza educativa es muy superior en alumnado de contextos desfavorecidos (PISA 2015) (4)

Fuentes consultadas:

1. Gabriela De la Cruz Flores: "Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición" Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - Universidad Nacional Autónoma de México. 2017, Scielo, Perú.
2. Iris Carceller: ¿Integración o Inclusión? Artículo publicado en el número 7, Abril 2017, de la revista en papel Los ojos de Hipatia.
3. F. Javier Murillo: Escuelas para pobres, escuelas para ricos. Ethic Educación, 2019.
4. Gabriela Sicilia: Pobreza Educativa y segregación escolar según el contexto socioeconómico. Indicadores comentados sobre el estado del Sistema Educativo Español 2020. Fundación Europea Sociedad y Educación, Fundación Ramón Areces.

2.2 SITUACIÓN ACTUAL EN ESPAÑA. DATOS COMPARATIVOS

La segregación escolar, además de ser ineficiente, afecta al desarrollo personal de la infancia más vulnerable. Así, este grupo de población escolar tiene más posibilidades de repetir curso, de abandonar la escuela al finalizar la enseñanza obligatoria y de no superar el nivel escolar de sus progenitores. Salir de la escuela sin haber logrado una mínima formación profesional supone también no lograr un empleo digno.

A. Segregación escolar por nivel socioeconómico en países de la UE (1)

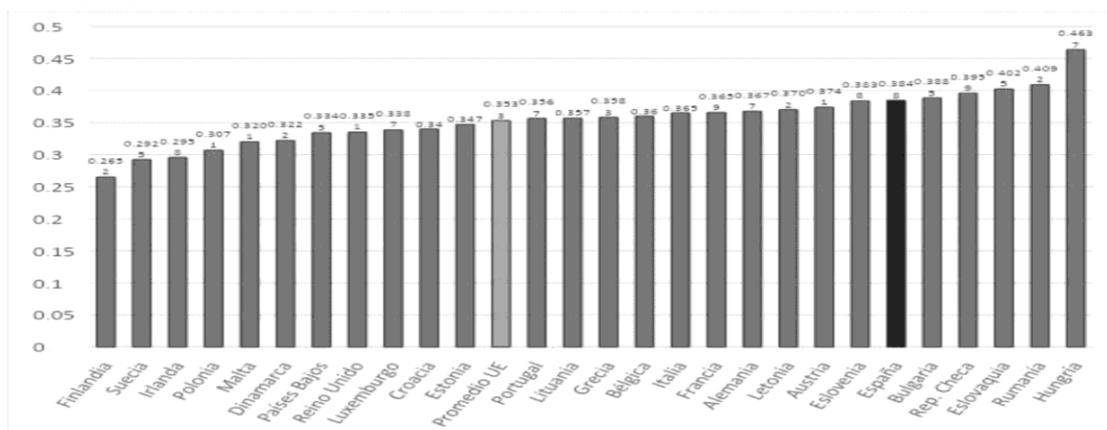


Gráfico 1. Segregación escolar por nivel socioeconómico en países de la Unión Europea. Índice de Gorard promedio

La Comunidad de Madrid es la región española con mayor segregación escolar y lidera el ranking a nivel europeo, (sólo por detrás de Hungría). Es la comunidad que más ha crecido en ese aspecto en los últimos 10 años (35,8%, más del doble que la media en España) (2)

B Segregación escolar por nivel socioeconómico en las CCAA de España (1)

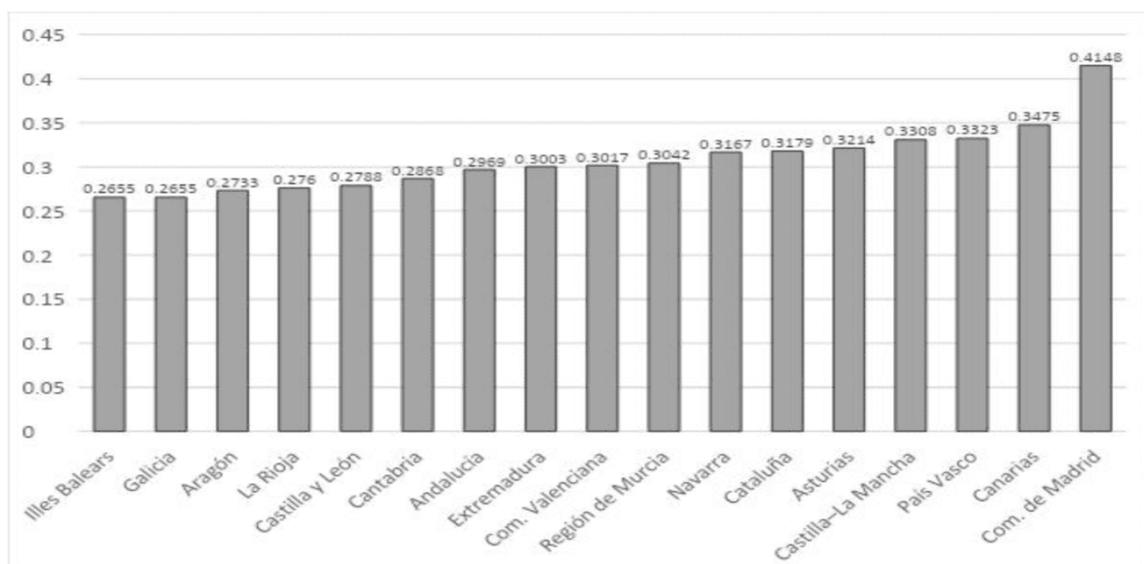


Gráfico 2. Segregación escolar por nivel socioeconómico en las Comunidades Autónomas de España. Índice de Gorard promedio

En España la falta de políticas educativas adecuadas ha dado lugar a que, en los últimos diez años, el índice de segregación haya aumentado en un 13,4%. (2)

C. Características del alumnado de la enseñanza pública (3)

Según datos de Pisa 2015	
<i>La enseñanza pública acoge al 67% del alumnado total</i>	
<i>Un 26,8% procede de familias desfavorecidas</i>	<i>Al 79% del alumnado inmigrante</i>
<i>Solo uno de cada 10 pertenecen al 20% más rico.</i>	<i>A 9 de cada 10 familias con menor renta.</i>

En la enseñanza concertada predominan los niños de familias más o menos privilegiadas y solo el 11% del alumnado pertenecen al grupo más desfavorecido.

Segregación en la enseñanza pública. La segregación en los centros públicos se debe a distintos motivos: es muy importante la segregación residencial, pero también influyen las políticas educativas como la planificación de la oferta escolar y los recursos. Hay, además, un tercer elemento, la propia demanda de las familias de socializar en la escuela con sus iguales.

La Comunidad de Madrid ha aumentado la segregación entre 2012 y 2015 (en privados y concertados se mantuvo). Esto se debió, sobre todo, a la expansión del programa bilingüe desde 2005 y la demanda de diferenciación que ha generado entre las familias.

D. La desventaja educativa se hereda (4)

La desventaja educativa se hereda	<i>El 45% de los hijos con padres con estudios básicos se queda en ese nivel educativo</i>
	<i>Solo el 32% de los niños de familias con estudios básicos alcanzan los superiores (FP de Grado Superior o universidad)</i>
	<i>El 75% de los hijos de familias con estudios superiores consiguen su misma titulación</i>

E. Abandono escolar temprano (4)

Afecta siete veces más a los hijos de familias con menos recursos.

Abandono escolar temprano Datos de 2019	<i>El 29,7 % de los jóvenes pertenecen a las familias con menor renta.</i>
	<i>El 4,1% de los jóvenes pertenecen a las familias con mayor poder adquisitivo.</i>
	<i>Están entre el 20% de los hogares más pobres.</i>

F. Repetición de curso (4)

Afecta siete veces más a los hijos de familias con menos recursos.

Repetición de curso Datos de 2019	<i>El 28,7% del alumnado había repetido algún curso al finalizar la ESO</i>	
	<i>El 45,4% eran hijos de familias con estudios básicos</i>	<i>El 19,4% eran hijos de familias con estudios superiores</i>

G. La jornada continua y las actividades extraescolares (3)

La implantación progresiva de la jornada continuada escolar desde 1990 en los colegios públicos supone que se finalicen las clases a mediodía y que las actividades de la tarde dependan de los recursos y posibilidades económicas de las familias.

No contamos con estudios sobre la situación actual de las actividades extraescolares, pero los centros que tienen alta concentración de alumnado con familias de bajo nivel económico, hacen una oferta escasa de ellas (2).

Se han asociado esos horarios con resultados académicos deficientes, mayores desigualdades entre el alumnado por la diferencia de actividades fuera del aula y la dificultad de conciliación que recae mayoritariamente en las madres.

El objetivo que buscan las familias con las actividades “extraescolares” es, por un lado, facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar, pero también quieren complementar el currículum escolar con clases de idiomas, refuerzo o actividades deportivas que necesariamente tienen que financiar las propias familias, por lo que el alumnado de familias con menos recursos económicos se encuentra, una vez más, en desventaja.

En 2012, según un informe de la OCDE, España era el tercer país, de los 28 analizados, con el mayor número de estudiantes con tutor personal y el quinto en academias de repaso.

H. Características de los Centros con alta concentración de alumnado con perfil socioeconómico bajo en España (2)

- Afecta al 46,8% de los centros, de los que el 90% de estos son públicos.
- Cuentan con pocos recursos.
- Alta movilidad del profesorado más cualificado.
- Escasa o nula oferta de actividades extraescolares.
- El 67% de las familias priorizan en función de la cercanía al hogar.

I. Características del alumnado que asiste a los Centros con alta concentración de alumnado de perfil socioeconómico bajo en España (2)

- El 44% del alumnado asiste a centros con muy alta concentración.
- El alumnado tiene un nivel socioeconómico tres veces inferior a la media de los centros.
- El 72% asiste a centros con niveles altos y muy altos de concentración.
- Este porcentaje es cuatro veces menor en el caso del alumnado más favorecido (19,3%).
- 7 de cada 10 niños y niñas en situación de vulnerabilidad estudian en centros que sufren concentración.

Fuentes consultadas:

1. “Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la UE”. Javier Murillo. Revista de Sociología de la Educación, 2018
2. “Mézclate conmigo”. Save The Children. 2018
3. “Así segregan por clase social la educación pública y la concertada”. Kiko Llaneras, Borja Andriano y Daniele Grasso. El País 5/10/2019
4. “Pobreza Infantil y desigualdad educativa en España.” Informe del Alto Comisionado para la lucha contra la pobreza infantil. Diciembre 2020
5. “Cercos a las escuelas gueto.” Ignacio Zafra. El País, 29 de octubre de 2020
6. “Educación a la hora. Otros horarios escolares son posibles.” Fundación J. Bofill
7. “Guía de tiempos escolares”, Daniel Gabaldón. 2016.

2.3 ALGUNOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA INEQUIDAD

A. La doble red de centros sostenidos con fondos públicos

En este punto se abordará la Equidad de nuestro Sistema Educativo, en relación con la doble red de centros establecida con financiación pública: públicos y concertados. En primer lugar, veremos su financiación siguiendo a Julio Carabaña en el artículo: “El gasto en educación: Eficacia y estatus”; a continuación, recogeremos los resultados que ambas obtienen en el Informe PISA, 2018.

Partimos de los conceptos de Equidad y de Segregación en Educación, que se definieron en la Introducción de este trabajo. Pero, ¿Hasta qué punto un sistema educativo es más o menos equitativo o segregador?

Se pueden identificar dos dimensiones de la equidad para medirla: la imparcialidad y la inclusión.

La imparcialidad asegura que las circunstancias sociales y personales (tales como el estatus socioeconómico y cultural, el género o el origen étnico) no constituyan un obstáculo para alcanzar el máximo potencial educativo de los estudiantes. Uno de los indicadores de la imparcialidad es el denominado, Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC, o ESCS en inglés). Este Índice contempla la media 0 para el promedio de la OCDE en ese año (2018), y con desviación típica 1. Para su elaboración se utilizó información relacionada con la ocupación profesional y el nivel educativo de los padres, así como con los recursos disponibles en el hogar (por ejemplo, número de libros, dispositivos digitales...). En España es de 0,12. En la distribución por CCAA nos encontramos: el más bajo corresponde a Melilla (- 0,61), mientras que el más alto corresponde a la Comunidad de Madrid (0,15) que, junto a Cataluña, País Vasco, Navarra, Cantabria y Aragón, conforma el grupo de comunidades autónomas con un ISEC superior al promedio de la OCDE y al total de la UE.

La inclusión garantiza un estándar mínimo educativo para todos. Un alto nivel de estratificación social o por capacidad en los centros educativos puede tener impacto en los recursos con los que cuentan los centros educativos. Además, una variabilidad social y/o étnica limitada puede llevar a que los estudiantes con peor desempeño tiendan a concentrarse en determinados centros, lo que tiene influencia negativa en la evolución de su rendimiento (OCDE, 2019). De acuerdo con los datos disponibles, Noruega sería el país con menor grado de segregación, mientras Chile, la República Eslovaca y Bulgaria presentarían valores más elevados. España se encuentra dentro de la media de la OCDE.

Otro de los indicadores que utiliza PISA 2018 para caracterizar el grado de segregación de los sistemas educativos es el **índice de aislamiento (IA)**, que se relaciona con la probabilidad de que estudiantes de unas determinadas características estén matriculados en centros en los que se matriculan otros de características distintas. Los valores del Índice de Aislamiento en España son muy similares a los del promedio de la OCDE. Por comunidades autónomas, Cantabria, Castilla y León, Galicia, Aragón y La Rioja presentan los valores del índice más bajo, equiparables a los de los países escandinavos, mientras que la Comunidad de Madrid con un 0,17 presenta valores similares a EEUU, Italia, Rumania; Melilla con 0,27 presentan los valores más altos, similares a Méjico y Colombia.

Consideramos que otro aspecto a tener en cuenta es la propia evolución del Sistema Educativo. España recoge el derecho a la educación en la Constitución de 1978, frente a otros países que anticiparon muchos años antes este derecho.

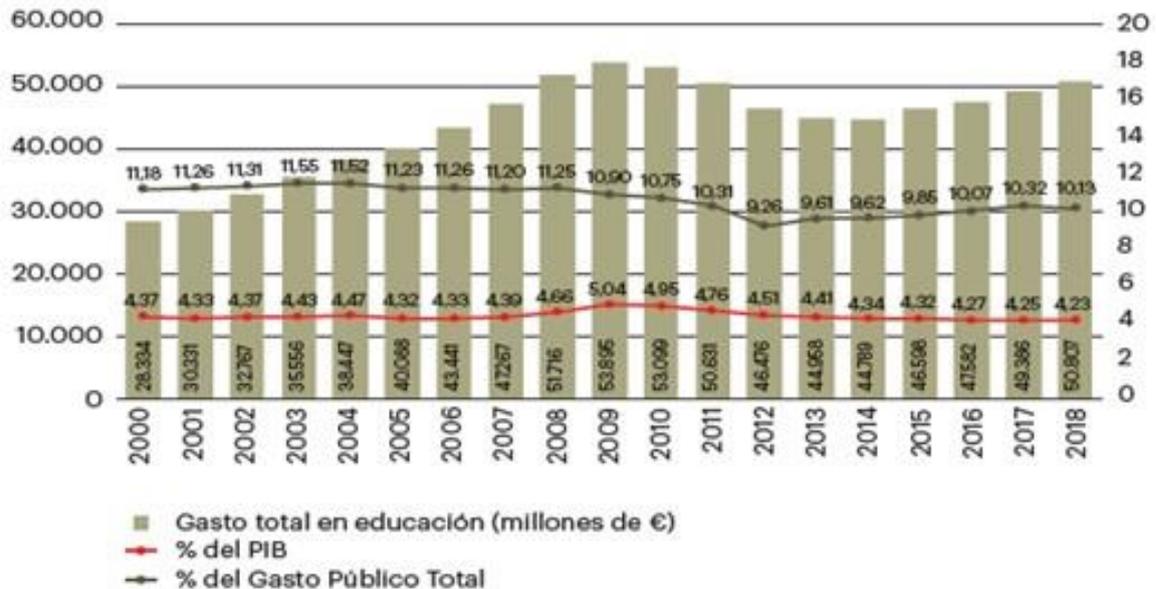
A.1. Financiación: la inversión económica en la enseñanza pública y concertada

Partimos del concepto de Inversión Económica en Educación, y no de gasto, siguiendo a Julio Carabaña en su artículo: “El gasto en educación: Eficacia y estatus”, que enfrentan dos puntos de vista, uno como inversión y el otro como estatus, ya que nuestro trabajo lo enfocamos desde el punto de vista de “la equidad”
El concepto de “gasto público en educación” que se utiliza habitualmente: “es el que destinan anualmente todas las administraciones públicas a financiar el funcionamiento del sistema educativo en todos sus niveles”.

ÚLTIMOS DATOS PUBLICADOS GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN				
GASTO PÚBLICO (Millones)		% PIB	% GASTO PÚBLICO	COMPARACIÓN
2018	50.807,2	4,23	10,13	Bajó desde 2017
2017	49.396	4,25	10,32	Bajó desde 2016
2009	53.895	5,04	10,90	Más alto de la serie
DESTINO DEL GASTO EN EDUCACIÓN				
35,3%	Educación Infantil y Primaria, incluida la Educación Especial			
29,5%	Educación Secundaria y Formación Profesional			
19,9%	Educación Universitaria			
5,1%	Becas y ayudas			
6,7%	Administración y actividades anexas			
2,2%	Enseñanzas de régimen especial			
1,7%	Formación ocupacional			
1%	Otras enseñanzas			

En relación a la OCDE, nos encontramos dentro de la media de estos países, aunque existen dificultades para su comparación porque en el resto de los países no incorporan la Educación Infantil, por lo que resulta engañosa esta comparación.

GRÁFICO 36. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN, EN RELACIÓN CON EL PIB Y EN RELACIÓN CON EL GASTO PÚBLICO TOTAL. AÑOS 2000 A 2018.



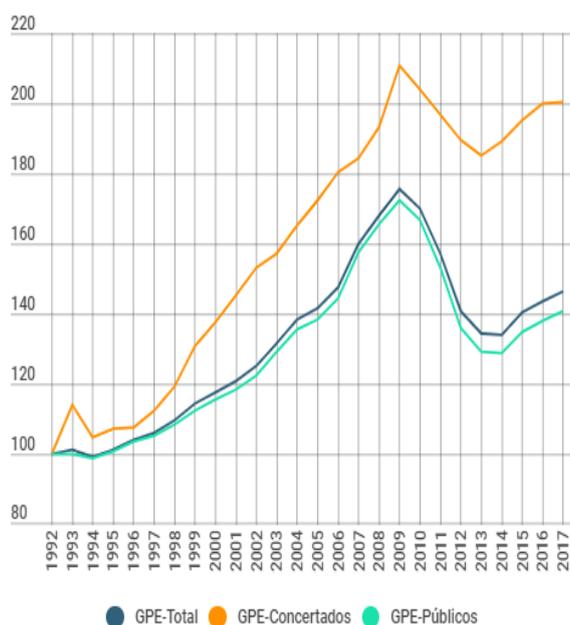
Fuente: Estadística de Gasto Público en Educación. Series temporales. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

A.2. Transferencias de las Administraciones Educativas a centros concertados. Según las cifras recogidas por la Estadística del Gasto Público en Educación referentes al año 2017, pero publicadas en octubre de 2019, alcanzaron los 6.179,4 millones de euros ese año.

El gasto total en educación ascendió a los 49.396 millones, con lo que la cifra de ésta supone el 12,4% del gasto total. «La proporción ha pasado de representar algo más del 9% del total en 1992 a situarse en torno al 12,5% en 2017, habiendo alcanzado su máximo en 2014, próximo al 13%», como puede verse en el siguiente gráfico.

Evolución del gasto público en educación Manuel Muñiz Pérez, profesor de la Universidad de Oviedo y autor de una investigación sobre la educación concertada “Colegios concertados y selección de escuela en España, un círculo vicioso”_que realiza junto con Roberto Fernández Llera, llega a la conclusión de que el argumento fundamental de los padres para decidir estos centros «no es una mayor calidad educativa», si no las características socioeconómicas de los alumnos las escuelas concertadas, significativamente distintas y más favorables para el proceso educativo que las de los centros públicos. Aspecto que aborda también Julio Carabaña, en el artículo mencionado más arriba. «Con todo ello nos encontramos ante un círculo vicioso de segregación social que, de seguir permitiéndose, aboca a una importante merma de la equidad y la igualdad de oportunidades en nuestro sistema educativo», refleja el texto.

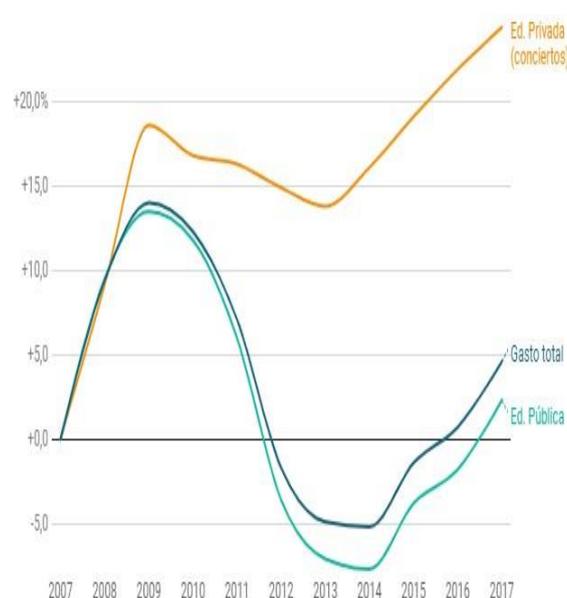
El gráfico representa el incremento del gasto en los diferentes tipos de educación desde 1992, tomando ese mismo año como base: 1992=100. | Para evitar distorsiones por la inflación, los datos se toman en euros constantes de 1992.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadísticas de la Educación

Así se ha disparado el gasto público en concertados desde 2007

Variación porcentual sobre 2007 del gasto público total en Educación, el destinado a la educación privada (concertados) y el de la pública en cada año



Fuente: Ministerio de Educación • Creado con Datawrapper

	Número de centros	Número de alumnos	Presupuesto millones		
				€ por alumno	
Régimen general	3.334	1.227.255	3.368		
Públicos	1.653 (49,58 %)	664.717 (54,2 %)	2.175,2	3.272,37	499,37 diferencia
Concertados	558 (16,73 %)	367.471 (29,9 %)	1.019	2.773	

*Elaboración propia a partir del documento: "Financiación. Comparativa entre alumnos y presupuestos centros públicos/concertados. Comunidad de Madrid (curso 2018-219).

https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_datosycifras_2019-20.pdf

A menudo aparecen en los medios de comunicación que las plazas públicas son más caras que las concertadas. Se han realizado, diferentes estudios comparativos* que incluyen las diferentes medidas con las que cuenta la escuela pública como son:

-La ratio de alumnos/profesor por aula. El número de escolares por grupo como el de docentes por aula también repercute en lo que supone para las arcas del Estado cada plaza escolar. El propio Consejo Escolar del Estado señala en este sentido que "el 68% de las diferencias de gasto público por alumno entre comunidades autónomas se explica por sus diferencias en la ratio alumno/profesor". De acuerdo con los cálculos que hace Izquierda Unida, la ratio de alumnos por clase es de 21,3 en la pública y de 22,6 en la privada-concertada. El ahorro, por tanto, tiene que ver, según el informe, con "un mayor número de escolares por aula y menos docentes por grupo".

-Las condiciones salariales del personal, todavía inferiores en la escuela concertada.

-La atención a estudiantes con necesidades educativas especiales representa un

mayor porcentaje en la enseñanza pública.

-El alumnado de centros rurales que, en términos económicos son menos rentables porque tienen grupos más pequeños.

-El 80% de los alumnos inmigrantes se escolarizan en la escuela pública, lo que lleva asociado diferentes medidas de atención a la diversidad como son: Aulas Específicas de Compensación Educativa, Servicio de Atención al Inmigrante (SAI), UFIL, En el siguiente enlace de la CM pueden verse las diferentes medidas de atención a la diversidad mencionadas:

<https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/regulacion-compensacion-educativa>

- Otras medidas como son: los Centros Educativos Terapéuticos, el Servicio de Atención Domiciliaria o las Aulas Hospitalarias, entre otras. Se llega a la conclusión de que la atención a la diversidad que se lleva a cabo en la Escuela pública, requiere de mayor financiación.

Puede observarse en los siguientes mapas cómo se distribuyen los centros en el territorio nacional.



Fuente el País. https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569832939_154094.html. 4 de octubre de 2019.

En las zonas rurales o municipios de menor población, carecen de otras alternativas a la escuela pública.

A.3. El rendimiento académico en centros públicos y concertados.

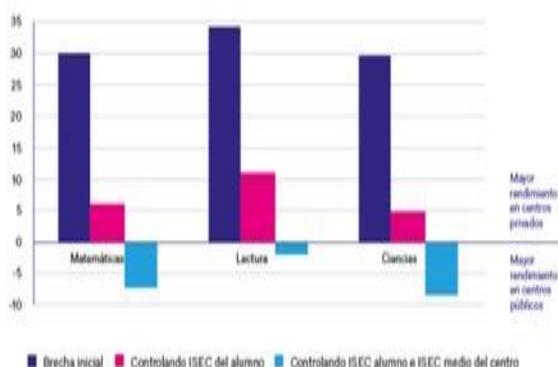
PISA advierte que el rendimiento de un sistema educativo no se puede medir solo por los resultados de sus estudiantes, ni por esos resultados tomados aisladamente. Plantea la necesidad de referirlos al contexto en el que se han dado, para conseguir una visión global más adecuada y así determinar el grado de equidad del que se benefician los estudiantes, los docentes, las familias y toda la sociedad en su conjunto.

Entre los factores del contexto sociodemográfico que PISA ha detectado y que presentan mayor incidencia sobre el rendimiento de los alumnos, estarían:

el género, los antecedentes de inmigración, la repetición de curso y la titularidad de los centros. En este apartado nos centraremos en este último aspecto.

La escolarización en España en la escuela pública es del 69%: Melilla (89%), Ceuta (68%) junto con Extremadura (78%), Andalucía (78%) y Castilla-La Mancha (79%) tienen las proporciones más altas de alumnado en centros públicos, mientras que el País Vasco (51%) y la Comunidad de Madrid (57%) son las que presentan menor porcentaje de alumnado matriculado en centros de titularidad pública.

¿La educación privada es mejor? La aparente diferencia de rendimiento académico entre centros privados y públicos se debe a la segregación de los alumnos de menor índice socioeconómico y cultural (ISEC).



Fuente: elaboración propia a partir de datos de PISA 2015.
ISEC: índice socioeconómico y cultural.

. Al establecer las diferencias en el rendimiento del alumnado, comparando los centros públicos y privados atendiendo al contexto, se hace necesario incluir, lo que PISA define como "Índice Socioeconómico y Cultural" (ISEC) de los estudiantes y de los centros.

. En el caso de los estudiantes, se incluye información relacionada con la ocupación profesional y el nivel educativo de los padres, así como información de los recursos disponibles en el hogar (por ejemplo, número de libros, dispositivos digitales...).

. Por otro lado, el ISEC de centro se obtiene al asignar a cada centro

educativo el valor medio del índice que se asigna a sus alumnos. Este índice es un dato que permite describir el nivel social, económico y cultural del conjunto de las familias de cada centro.

. Cuanto mayor sea la influencia de este índice en la estimación de las puntuaciones medias, menos equitativa será la distribución de los estudiantes en los centros educativos y, por tanto, existirá mayor nivel de segregación social, económica y cultural de los estudiantes.

. Los resultados de PISA demuestran que la aparente diferencia de rendimiento académico entre centros privados y públicos se debe a la segregación de los alumnos de menor índice socioeconómico y cultural (ISEC) (5)

PISA concluye que, si se tienen en cuenta el ISEC de los estudiantes y el de los centros educativos, para los estudiantes de 15 años, que es la población diana a la que va dirigida esta prueba, en las áreas de Matemáticas y Ciencias, se puede ver que en algunos casos las puntuaciones medias estimadas de los estudiantes de centros públicos son más altas que las de los estudiantes de los centros privados.

Fuentes consultadas:

1. Carabaña, J. (2020). El gasto en educación: eficacia y estatus. *Indicadores comentados sobre el estado del Sistema Educativo Español*. Fundación Areces. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid

2. "Financiación. Comparativa entre alumnos y presupuestos centros públicos/concertados. Comunidad de Madrid (curso 2018-219).

3. Cortázar, L. EsadeEcPol Insight #23. noviembre 2020.

4. Informe PISA, 2018. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional

5. Choi de Mendizábal, A.B. (2018). *Desigualdades socioeconómicas y rendimiento académico en España*. Universidad de Barcelona.

<<https://observatoriosociallacaixa.org/-/desigualdades-socioeconomicas-y-rendimiento-academico>>

https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_datosycifras_2019-20.pdf
<https://www.magisnet.com/2014/06/la-plaza-escolar-cuesta-un-euro-ms-en-la-pblica-que-en-la-concertada-segn-ia/>
<https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/regulacion-compensacion-educativa>
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018.html>
https://www.eldiario.es/sociedad/informe-desmiente-escolar-publica-concertada_1_4821929.html

B. EL proceso de admisión

Parece lógico pensar que una de las causas de la inequidad es la segregación que se produce a la hora de acceder a los centros sostenidos con fondos públicos. De hecho, algunos estudios comprueban que en España hay una gran segregación, esto es, que el alumnado de origen más vulnerable se concentra en ciertos centros, y el alumnado de contexto más favorecido, en otros. La brecha es grande, y en algunas CCAA, enorme.

Hemos revisado los criterios de admisión y hemos encontrado que la legislación básica general (LOE art. 84, actualizado por la LOMLOE en su art. 53) se cumple con bastante fidelidad, aunque hay margen para que las CCAA, y en última instancia, los centros, establezcan puntos complementarios, lo que produce el aumento de esta desigualdad.

Criterios que se utilizan para el acceso

Medidas generales (LOMLOE, art. 53): hermanos en el centro, trabajos padres, proximidad, renta per cápita familiar, familia numerosa, acogimiento, discapacidad, familia monoparental, parto múltiple, víctima violencia género o terrorismo.

Las CCAA: además de las anteriores, introducen nuevos criterios como agrupamiento de hermanos, antiguo alumno, trabajador en el centro, primera opción, o necesidades específicas. Subrayamos la opción que ha tomado la Comunidad de Madrid, de no solicitar ni baremar la Renta per cápita familiar (según IPREM) sino limitarse a puntuar únicamente la RMI (que afecta a un número menor de familias, en situación extrema).

Centros públicos y concertados: los criterios complementarios más habituales, a los que se concede 1 punto:

- Padre o hermanos antiguos alumnos, del centro (o de otros colegios religiosos)
- Haber asistido a escuela Infantil propia o en la zona.
- Saber idiomas.
- Domicilio de abuelos en la zona.
- Ser familiar de un miembro de la congregación.
- Residir en el entorno, proximidad en metros.

En resumen, el proceso de admisión en los centros públicos, forma un engranaje complejo, no exento de implicaciones políticas, que debería evaluarse por las administraciones educativas y analizar sus resultados en términos de igualdad de oportunidades, ya que observamos que una tendencia creciente es la progresiva segregación, sobre todo en algunas CCAA, y la endogamia en los centros más solicitados. También se ha comprobado que las familias eligen centro, no tanto por la calidad de la enseñanza, sino por la asistencia de alumnado con mayor nivel socioeconómico. Otros factores que inclinan la elección de centros por parte de las familias son: las zonas o distritos en que subdivide el territorio para la admisión, como el distrito único de Madrid, la oferta de servicios complementarios en los centros, como un horario amplio, servicio de comedor y transporte, o actividades extraescolares. Aquí sería necesario incidir para ofrecer en todos, públicos y concertados, las mismas posibilidades.

Fuentes consultadas:

- LOMLOE (Ley por la que se modifica la LOE de 2006) de 2020. RD 1635/2009: Proceso admisión Ministerio de Educación (para su ámbito). Decreto 11/2019 de 5 de marzo. Comunidad de Madrid: Libertad de Elección
- Sicilia, G. (2020). Padre rico, padre pobre: pobreza educativa y segregación escolar según el contexto socioeconómico. *Indicadores Comentados sobre el estado del Sistema Educativo Español*, Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid.

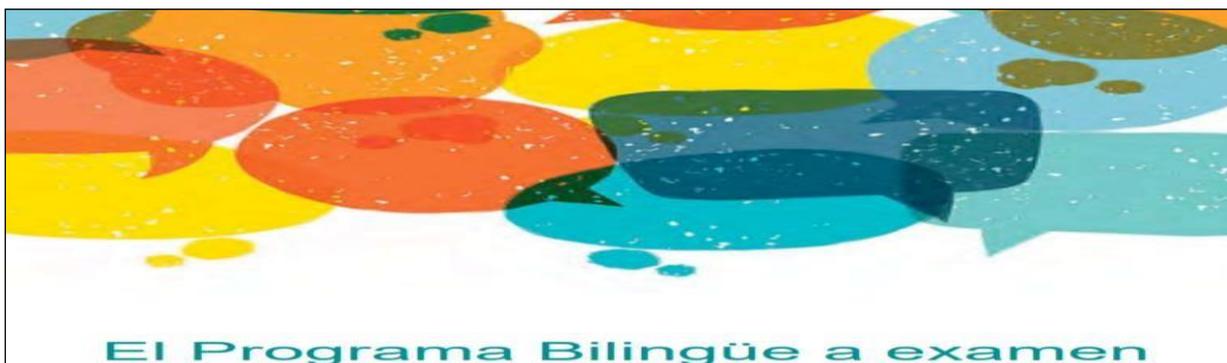
C. Los Programas diferenciados (Bilingüismo)

Algunos programas curriculares específicos en los centros pueden incidir en la desigualdad. Nosotros hemos fijado nuestra atención en el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, ya que afecta aproximadamente a la mitad del alumnado de la región, tanto en centros públicos como en concertados, en Primaria y Secundaria.

Este Programa se inició en 2004 y se fue extendiendo progresivamente. Actualmente está siendo analizado por parte de familias, profesorado implicado, sindicatos, Movimientos de Renovación Pedagógica, Consejo Escolar del Estado, incluso por alumnos que han participado en él. Principales críticas:

1. La improvisación en las afirmaciones que lo sustentan (se aprende mejor cuanto más pequeño, se aprende mejor impartiendo contenidos de otras áreas...), sin contrastar con bases científicas y experiencias de otros países.
2. Unos resultados menores en los conocimientos adquiridos en las otras materias impartidas en inglés.
3. Una metodología poco dinámica e innovadora, sustentada en libros de texto que el alumnado memoriza sin llegar a adquirir el significado de los contenidos.
4. Unos recursos personales insuficientes, (profesorado español que no domina el inglés, y auxiliares nativos precarios y poco formados)
5. Un efecto segregador entre los colegios públicos que tienen el programa y los que no, iniciándose una competencia por conseguir el “mejor” alumnado de la zona. Lo mismo ocurre en la enseñanza concertada, aunque en menor medida.
6. Un efecto segregador en los IES entre el alumnado de Sección (un tercio impartido en inglés) y Programa (menos inglés).
7. Un efecto segregador en cuanto a los alumnos con necesidades educativas especiales o de compensación educativa, sin posibilidades de ayudas extraescolares en el inglés.
8. Una experiencia docente extraña, profesores y alumnos españoles, que no pueden usar su lengua materna para comunicarse y ambos utilizan un lenguaje aprendido (o a medio aprender) para enseñar o aprender los nuevos contenidos.
9. Una introducción temprana de una segunda lengua (en E. Infantil, incluso en el primer ciclo) en un momento en que los niños y niñas están aprendiendo su lengua materna y necesitan comunicarse de manera natural.

¿Existe relación entre Programa Bilingüe y Segregación?



La segregación ha crecido en España en las dos últimas décadas, como hemos visto anteriormente. Según un informe de Save the Children (1), se encuentra en un-0,31, por encima de la media europea, habiendo aumentado en los últimos 10 años un-13,4%. Madrid es la región española con mayor segregación (0,36) y es la Comunidad que más la ha aumentado en los últimos 10 años (un-35,85%) Esto puede deberse a varias razones (extensión de la concertada, distrito único, no puntuar la escala de renta, jornada continua...), pero, entre ellas, está el programa bilingüe como una causa de desigualdad. Cuando en un territorio se ofrece el programa bilingüe en sólo unos centros, se produce una traslación hacia ellos de ciertas familias, y una concentración del alumnado más desfavorecido en los centros sin esa oferta académica especializada.

En frase de M.A. Alegre: “Las familias han de poder escoger entre proyectos educativos comparables y de calidad, no entre escuelas desiguales.”

La segregación escolar por origen socioeconómico en Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid es la más alta de España y la segunda entre los países de la OCDE. Un estudio realizado en 2020 (2) a partir de las pruebas PISA, concluye que las familias en centros no bilingües tienen un nivel socioeconómico mucho más bajo que en centros bilingües. La segregación en Madrid aumentó gradualmente entre 2009 y 2018, por dos motivos: por un lado la expansión de la red concertada durante la década anterior, y por otro, la expansión del Programa Bilingüe. En 2015 se produce un fuerte aumento de la segregación dentro de la red pública coincidiendo con la llegada del programa bilingüe de los centros públicos al final de la ESO; en 2018 se produce un importante aumento de la segregación en los centros concertados-privados, coincidente con la llegada del programa bilingüe en la red concertada al final de la ESO. Finalmente, este estudio concluye que los estudiantes del sistema no bilingüe obtienen peores puntuaciones que los del sistema bilingüe en las pruebas PISA.

Fuentes consultadas:

1. Save the Children 2019. Mézclate conmigo. Informe sobre PISA 2018.
2. Gortázar, L; Taberner. P. A. (2020). La Incidencia del Programa Bilingüe en la Segregación Escolar por Origen Socioeconómico en la Comunidad Autónoma de Madrid: Evidencia a partir de PISA. 2020. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
3. El Programa Bilingüe a examen. (2017). Un análisis crítico de sus fundamentos. Grupo de trabajo sobre Educación Bilingüe de Acción Educativa.
4. Informe sobre la Evaluación de la Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. (2018). Comunidad de Madrid.
5. Tamariz, M., & Blasi, D. E. (2016). Consequences of Bilingual Education in Primary and Secondary Schools in the Madrid Region (Comunidad de Madrid). *Consejería de Educación, Juventud y Deporte*. Comunidad de Madrid.

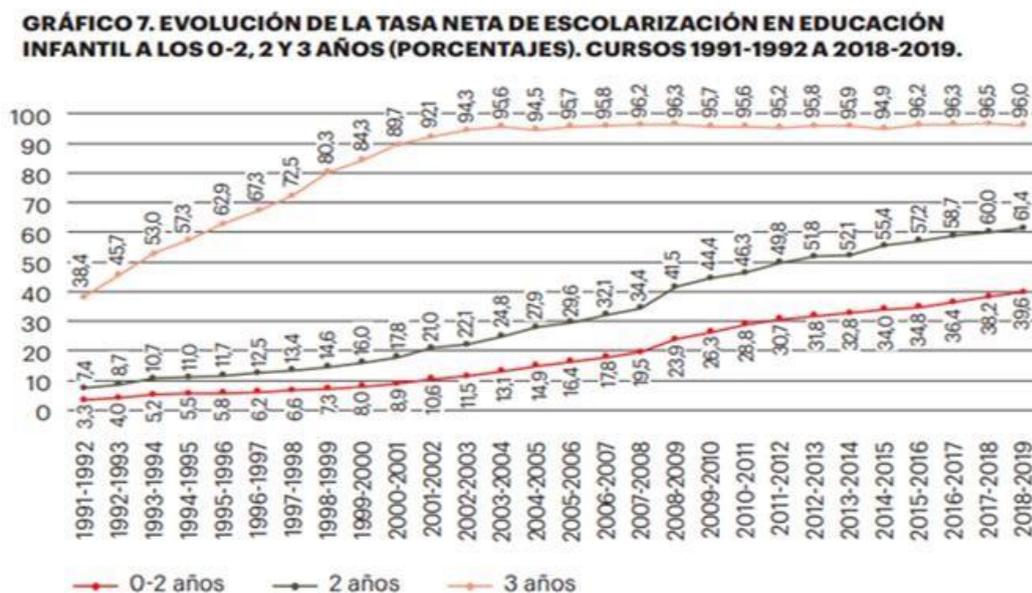
D. El acceso a etapas no obligatorias

Todos los estudios demuestran que cursar una educación infantil de calidad, influye en todos los aspectos del desarrollo infantil, y además facilita que logren mejores resultados en las etapas educativas posteriores e incluso en la inclusión del mundo laboral.

Si bien es cierto que la tasa de escolarización ha aumentado a lo largo de los últimos años en el conjunto del país en el ciclo de 0 a 3 años, pasando de una tasa de escolarización del 3,3 % en los años 90 al 39,6% en el curso 2018-2019, siguen existiendo las desigualdades en el acceso al primer ciclo que se manifiestan tanto territorialmente como por cuestiones socioeconómicas.

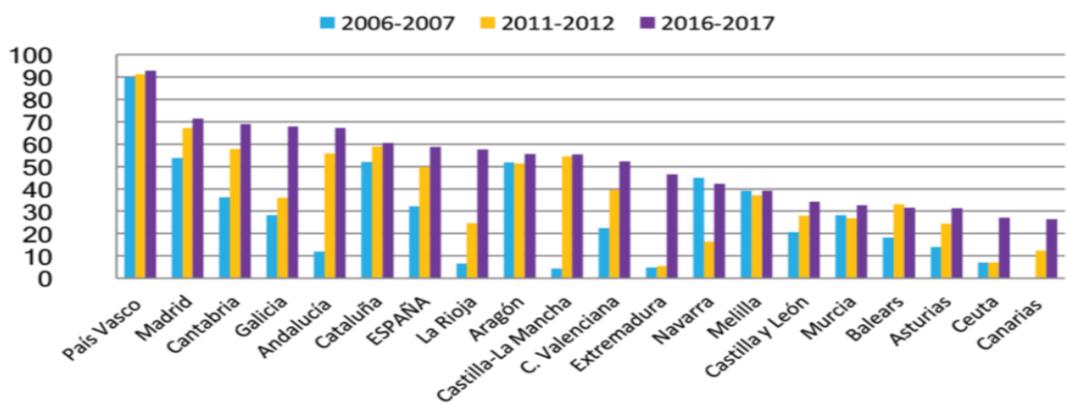
En lo que respecta al segundo ciclo (de 3 a 6 años) el grado de escolarización está en el 96,3%.

Evolución de las tasas netas de escolarización en Educación Infantil. Fig. 1



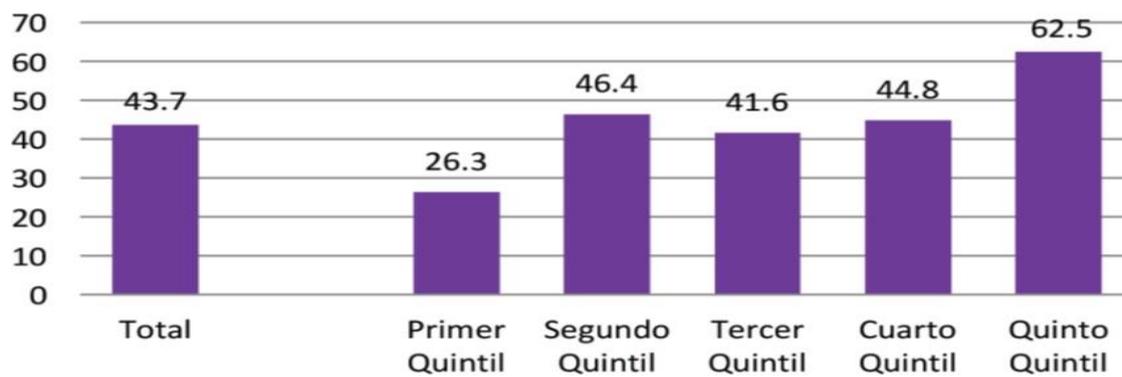
Fuente: elaboración propia a partir de Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Evolución de la tasa de escolarización a los dos años en las CC. AA Fig.2



Escolarización en el primer ciclo en función de los ingresos económicos Fig.3 Porcentaje de

alumnado menor de 3 años que recibe asistencia socio-educativa por quintil de renta.



El primer quintil corresponde al 20% de niños pertenecientes a familias con menores ingresos, el segundo al 20% siguiente, y así sucesivamente.

Fuente: INE: Encuesta Condiciones de Vida Fuente: a partir de datos MEFP (S.G. Estadística y Estudios).

Después de esta introducción sobre la evolución de la tasa de escolarización en España en términos de cifras, tenemos que verlo desde el punto de vista de la equidad para conocer cuáles son los aspectos por lo que queda excluida esa parte del alumnado.

Como hemos visto los que acceden a la Educación Infantil son los hijos de las familias con mayor renta y uno de los factores determinantes es el proceso de admisión. Los criterios de admisión no siempre se adaptan a las situaciones de las familias con menos recursos, el hecho de trabajar ambos progenitores no es una situación que se dé siempre y esto resta puntos en la baremación.

Criterios de admisión a plazas públicas

<i>C. de Madrid</i>		<i>Ayto. Madrid</i>	<i>Ayto. Barcelona</i>	<i>Euskadi</i>	<i>Andalucía</i>
<i>Puntuación máxima renta familiar</i>	<i>5</i>	<i>3</i>	<i>10 renta mínima</i>	<i>1,5+0,25 por hijo/a hasta 3</i>	<i>2</i>
<i>Renta para máxima puntuación</i>	<i>Per cápita 1.811 €</i>	<i>Per cápita 1.811€</i>	<i>Sistema renta mínima</i>	<i>Total 9.906,4 €</i>	<i>IPREM/41.863 €</i>
<i>Otros criterios socio-económicos</i>	<i>Servicios Sociales(2)</i>	<i>Monoparental (2) RMI Servicios sociales (3)</i>	<i>Monoparental (15)</i>		<i>Servicios sociales prioridad Monoparental (2)</i>
<i>Puntuación máxima total</i>	<i>7</i>	<i>10</i>	<i>25</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Puntuación máxima situación laboral</i>	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>0</i>	<i>4</i>	<i>4</i>
<i>% Beneficiarios Tramos más bajo renta</i>	<i>48,4% (9,98% niños/a 0-2 años)</i>		<i>30,6%</i>		<i>45% (7,65% niños/as 0-2 años)</i>

Según observamos en el cuadro, excepto en Barcelona, tiene el mismo peso la situación laboral que la renta. Este sistema da preferencia a las familias con dos progenitores trabajando.

El criterio está basado en la conciliación familiar y aunque es obvio que las escuelas infantiles son uno de los mejores recursos para facilitar dicha conciliación también es un recurso muy importante para reducir la desigualdad, por lo tanto, dicho criterio no está teniendo en cuenta las necesidades educativas de los niños y niñas cuyos

progenitores no trabajan. Esto no coincide con la recomendación del Consejo de la UE (2019) que propone favorecer la participación de los niños y niñas dentro de esta etapa al margen de la situación laboral de la familia por lo tanto constituye una barrera para el acceso de estos niños y niñas. Habría que establecer un equilibrio entre la situación laboral de las familias y dar facilidades para que los niños y niñas de familias de renta más baja puedan acceder.

Otro de los impedimentos, en el proceso de admisión, con los que se encuentran las familias con escasos recursos es la burocracia, normativa y ordenamiento complicados que producen dificultades a la hora de presentar la documentación que se exige para poder acceder a una plaza.

Por otro lado, el modelo actual es rígido en cuanto a que no se adapta a determinadas condiciones laborales (jornadas más reducidas, temporales, horarios). Las planificaciones en política educativa hasta el momento actual no han trabajado en esta dirección y es por lo que se ha ido produciendo esa desigualdad.

El objetivo general desde las Administraciones tendría que ser llevar a cabo un plan para la construcción de Escuelas Infantiles priorizando zonas de bajo nivel económico y así poder ampliar el acceso de manera equitativa a esta etapa de la educación, reduciendo las desigualdades.

Con la aprobación de la LOMLOE puede que se abra una nueva etapa para trabajar en ese sentido.

En cuanto a los Ciclos Formativos de Grado Medio, actualmente hay un déficit generalizado de plazas públicas. Cuando un alumno termina la ESO, se le garantiza una plaza pública en Bachillerato, pero no ocurre lo mismo en la Formación Profesional, quedando el alumnado obligado, bien a seguir en bachillerato, bien ocupando una plaza en un ciclo no deseado, o bien dirigido a la Enseñanza Privada. Por lo que, en muchas ocasiones, abandonan los estudios. Es necesario recordar que estos ciclos tienen una función orientadora y consiguen ampliar la formación del alumnado.

Fuentes consultadas:

Velázquez de Medrano, C., Manzano N., Turienzo, D. (2020). El primer ciclo de educación infantil en las CC.AA. a través de la revisión normativa, Madrid, MEFP

Save the Children (2019), Donde todo empieza. Educación Infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades, Madrid, septiembre 2019

Anillega, F., Martínez, M.C., (2020). El debate europeo sobre la calidad de la educación infantil, Madrid, MEFP.

Recio, A. (2020) Educación Infantil en la LOMLOE. Diciembre 2020). Conferencia llevada a cabo por la Junta de Portavoces.

Mancebón Torrubia, M.J., Villar Aldonza, A. (2020). La escolarización de los menores de tres años. Una asignatura pendiente. Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español, 66-71. Fundación Europea Sociedad y Educación. Centro de Estudios Ramón Areces

S.A. Madrid.

LOMLOE. BOE num. 340, 30 de diciembre 2020. Recuperado en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

E. La distribución del alumnado extranjero

E.1.- Definición de alumnado extranjero

Desde el ámbito educativo se define así al alumnado que no posee la nacionalidad española y está matriculado en las Enseñanzas no universitarias del sistema educativo español. Además, es adecuado añadir la definición que plantea Pisa con respecto al alumnado inmigrante como “aquellas personas que no han nacido en el país donde se aplica la prueba y que además tienen un padre o una madre no nacidos en dicho país” (PISA, 2015, p.101). También se aclara que el alumnado con doble nacionalidad, se ha considerado español (Boletín de temas educativos CIDE, enero 2005, n.13).

E.2.- Contexto social que afecta a las migraciones en las dos últimas décadas en España

El desarrollo económico de Europa en el S. XX, al que se incorporó España en su última década, provocó un fenómeno de atracción migratoria. España, que había sido un país emisor de emigrantes, se convertía en país receptor, lo que dio lugar a la incorporación de un nuevo grupo de población escolar inmigrante, en los centros educativos de los diferentes niveles.

Nuestro sistema educativo no pudo predecir esta situación y, por lo tanto, no contaba con un programa para la distribución y matriculación del alumnado ni de medidas de intervención educativa, por lo que el alumnado se concentró mayoritariamente en los centros públicos que contaban con plazas vacantes y estaban próximos a su lugar de residencia, lo que dio lugar, de forma generalizada, a la huida de la población escolar autóctona hacia otros centros, mayoritariamente concertados, en los que no existiera esta alta concentración de alumnado inmigrante.

Entre los inmigrantes, podemos distinguir por su número tres grandes colectivos que necesitan escolarizar a sus hijos/as en el sistema educativo español:

El primero lo constituyen los extranjeros procedentes de la Unión Europea, de los que un 40% son trabajadores o directivos de empresas de entre 30 a 50 años (en edad reproductora) con un perfil profesional cualificado. Entre el resto, dentro de este primer grupo, cabe destacar también el 16% procedente de Rumania, que emigra por razones económicas.

El otro colectivo son los africanos, lo hacen por motivos económicos y por huir de sus países de origen, muchas veces en zonas de conflicto.

Por último, la población latinoamericana, también por motivos económicos, atraídos por los vínculos histórico-culturales y por el idioma (1)

E.3.- Análisis de los datos

- Alumnado extranjero matriculado en las dos últimas décadas en todas las etapas educativas de Enseñanza no universitaria.

En el curso 2019-2020 se encontraban escolarizados 863.952 alumnos extranjeros en las enseñanzas de régimen general, son unos 66.334 más que en el curso anterior.

Los datos nos dicen que, en cuanto a la procedencia, los originarios de América del Sur y Central son un 31%; los de Europa un-30,8%; y los de África un 29%. Por países, destacan Marruecos (23,1%), Rumania (13,4%), Ecuador (7,67%), Colombia (4,85%) y China (4,22%)

Hasta el inicio de la crisis económica del 2008, el incremento de la población extranjera fue progresivo, elevándose los porcentajes hasta un 10% de los matriculados en las Enseñanzas de Régimen General no Universitaria y de Régimen Especial. Los efectos de la crisis de 2008 provocaron reducciones en el indicador hasta un valor de 8,4% en 2016. En los cursos siguientes y hasta el 2020, el porcentaje ha vuelto a aumentar alcanzándose el máximo de toda la serie con un porcentaje global del 9,9%.

La población latinoamericana es la que ha tenido un mayor índice de retorno, mientras que otras se han mantenido o incluso han aumentado (por ejemplo, la rumana). Al mismo tiempo, se ha producido un aumento del número de españoles que han emigrado por motivos laborales a otros países de la OCDE (1)

- Alumnado extranjero escolarizado en Enseñanza no universitaria según comunidades autónomas:

La incorporación de alumnado inmigrante no afectó de la misma forma a todas las comunidades autónomas:

Baleares y Cataluña y fueron las regiones con mayor porcentaje con un 15,5% y 14,9% respectivamente.

La Rioja, Murcia, Melilla Aragón, Madrid y la C. Valenciana se situaron por encima del promedio nacional con, al menos un 12% de alumnado extranjero matriculado.

Asturias (4,4%) y Galicia (3,2%) y Extremadura (3,0%), por debajo de la media. En los

últimos años, el aumento del desempleo ha producido la reducción de la población inmigrante, debido al retorno a sus países de origen.

-Influencia del Estatus Económico y Sociocultural del alumnado extranjero sobre el sistema educativo español.

Jorge Calero (2) expone que para comprender el efecto del alumno de origen inmigrante sobre el funcionamiento del sistema educativo es importante establecer la relación entre este origen y el estatus económico y sociocultural del alumno (ESCS o ISEC, en español). Además del uso en el entorno familiar de una lengua diferente a la utilizada en la escuela, las familias de estos alumnos de origen inmigrante tienen un nivel de recursos económicos y socioculturales más bajos que la media, lo que afecta al proceso y a los resultados educativos.

En PISA, en el 2018, la puntuación que corresponde a los alumnos de origen inmigrante, tanto de primera generación (nacidos en el extranjero) como de segunda generación (nacidos en España) es considerablemente inferior a la correspondiente a los alumnos nativos.

Profundizando algo más en los datos nos encontramos que gran parte del alumnado extranjero que proviene de países con niveles educativos inferiores al español, con lenguas diferentes a la española, o teniendo como propia la española (caso de los latinoamericanos), según en qué comunidades autónomas residan, deben aprender otra lengua cooficial diferente al castellano (vasco, gallego, catalán o valenciano). El abandono escolar de este alumnado es alto. Son una minoría los que se incorporan al Bachillerato, a la Formación Profesional y a la Universidad (3). Según el Informe PISA 2012, sus resultados educativos son inferiores a los autóctonos en todas las comunidades autónomas estudiadas, aunque en porcentajes variables, siendo globalmente la diferencia observada superior a la media de la OCDE y de la Unión Europea (OCDE, 2013) Las necesidades educativas del alumnado inmigrante están condicionadas por: la edad de llegada y de inicio de la escolarización; el conocimiento, o no, de la lengua en la que están escolarizados; y el nivel educativo del país de origen (4)



- Efectos de la segregación del alumnado extranjero en determinados tipos de centros. Existe un riesgo evidente de crear una dualidad del sistema educativo obligatorio: la red pública con gran cantidad de alumnado inmigrante y red privada o concertada con ausencia o muy poca presencia de este alumnado.

Los españoles de origen suelen huir de los espacios, tanto residenciales como escolares, en los que se perciben tasas elevadas de determinadas clases sociales e inmigrantes; del mismo modo, los inmigrantes recién llegados suelen agruparse con los de su mismo grupo de origen (1)

Hay que tener en cuenta que el primer factor que segrega es la existencia de una doble red educativa financiada con fondos públicos sin idénticas obligaciones de escolarización. La casi totalidad de las familias inmigrantes no se pueden permitir abonar las “cuotas voluntarias” que cobran la mayoría de los centros concertados; situación bastante generalizada en algunas comunidades autónomas.

- La política de zonificación escolar, es decir, la delimitación de las zonas de proximidad o influencia de cada escuela, es un elemento fundamental en la distribución del

alumnado. La zonificación marca la distribución escolar de los estudiantes, no sólo en el caso de los inmigrantes, y limita la capacidad de elección de las familias, que está sometida a criterios de planificación educativa.

La composición étnica de la escuela se ha convertido en un nuevo y poderoso indicador de la calidad académica y del clima social de los centros educativos. De hecho, según resultados del Informe PISA 2012, las comunidades con mayor número de alumnado inmigrante han obtenido peores resultados (OCDE, 2013).

-Abandono escolar temprano.

El abandono prematuro entre los extranjeros es muy superior al de los nativos en todas las comunidades autónomas, tal y como muestran los datos. En el periodo 2000 a 2009, la tasa nacional de abandono escolar temprano entre extranjeros pasó del 53% al 46,4%, con importantes diferencias a nivel territorial. La procedencia y el estatus socioeconómico de los padres inmigrantes influyen notablemente en este indicador, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Inmigrantes (2007).

- La tasa de repetición.

La tasa de repetición medida con datos de PISA (2018) a la edad de 15 años, muestra que un 25,8% de los estudiantes nativos ha repetido al menos un curso, sin embargo, en los alumnos de origen extranjero de primera generación esta tasa se dobla con un 50,3%, y situándose en el 41,6% en los de segunda generación. Esta gran incidencia de la repetición se asocia a las mayores dificultades a la hora de dar continuidad a los estudios después de la escolarización obligatoria.

En cuanto a la diferencia del porcentaje de repetición para estudiantes inmigrantes y no inmigrantes, en el caso de España los inmigrantes tienen un índice del 50,3 % y los no inmigrantes del 28,3 %, mientras que la media de los países de la OCDE se sitúa en 19,9 % para población inmigrante y 10,9 % para los no inmigrantes.

E.4.- La atención al alumnado extranjero: medidas educativas adoptadas por las comunidades autónomas.

Entendemos que en este momento se han de abordar algunas cuestiones ya recogidas en forma de objetivos y medidas en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, y que se podrían resumir en:

-El papel que desempeña el centro educativo como “aglutinador” de la intervención de los diferentes agentes educativos (comunidad, familia, profesorado y alumnado) y lugar de encuentro de todos ellos.

-La función de los profesionales externos al centro como “facilitadores” de la integración (en el amplio sentido del término) en el propio centro del alumnado extranjero.

-La colaboración de otras Administraciones y agentes sociales, especialmente trabajadores y trabajadoras sociales, que con el desarrollo de sus funciones inciden en el mismo sector de población que se escolariza en los centros educativos.

Este aumento de la población inmigrante y al mismo tiempo de alumnos inmigrantes afecta a todo el ámbito educativo, ya que se generan nuevas necesidades; entre esas necesidades se destacan: la necesidad del idioma, la formación del profesorado en multiculturalidad, la conexión entre familia y escuela, etc.

De acuerdo con nuestra organización territorial, las Comunidades Autónomas han establecido diferentes medidas para mejorar la atención al alumnado extranjero, a partir de las indicaciones recogidas en nuestras leyes educativas básicas. Unas las han establecido como Programa de Compensación Educativa, mientras otras lo han hecho como Planes o Programas para la atención educativa del alumnado inmigrante o de educación intercultural. Un tercer grupo han considerado abordarlo no sólo desde el ámbito educativo sino también desde el socio-comunitario y han establecido cauces de coordinación con otras instituciones sociales para realizar conjuntamente acciones interculturales.

El marco de las acciones desarrolladas ha sido el siguiente (5):

- Enfoque multicultural de la educación.
- Valoración positiva del pluralismo cultural.
- Atención a la diversidad del alumnado.
- Plan global de atención a la interculturalidad.
- Plan socio-comunitario de educación intercultural.
- Acogida del alumnado inmigrante.
- Programa de Acogida,
- Programa de integración en los centros escolares.
- Programa "Aulas de acogida".
- Mediadores e intérpretes.
- Profesionales dedicados específicamente a esta función.
- Medidas organizativas y curriculares.
- Programas de adaptación curricular.
- Talleres o programas específicos.
- Actividades extraescolares. Una forma más de facilitar la integración del alumnado extranjero.
- Centros de atención preferentes. Son centros escolares de atención educativa preferente o singular destinados específicamente al alumnado inmigrante.
- Atención a la diversidad lingüística y cultural. Plan autonómico de atención lingüística y cultural. Aulas de apoyo lingüístico. Aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura materna. Recursos materiales y humanos.
- Atención a las familias. Medidas de integración y participación. Acogida o acceso al sistema educativo. Mediadores culturales. Servicio de intérpretes.
- Formación del profesorado. Acción formativa específica inicial y permanente. Jornadas y encuentros. Formación para equipos directivos.
- Otros recursos creados. Centros de recursos específicos. Materiales de interculturalidad. Asesores específicos para la interculturalidad. Colaboración con municipios y ONG. Observatorios de interculturalidad.

Fuentes consultadas:

- Rahona, M; Morales, S. (2013). Diferencias en el rendimiento educativo de nativos e inmigrantes en España. *Revista de sociología de la educación*. Vol.6. N.
- Calero, J. (2020). La población de origen inmigrante en el sistema educativo español. *Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación*. Madrid
- Carabaña Real, J. El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. Instituto Elcano, 2008.
- Alegre, 2008. Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345. Enero-abril 2008, pp. 61-82.
- La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España" 2005. CIDE. MEC. Otros documentos consultados:

- Alcalde, R. (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿Modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa? *Revista de Educación*, 345, pp. 207-228. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia. Departament de Sociologia. Barcelona.
- Arjona, Ángeles et al. (2014). Inmigración y acceso a la universidad. Modelo interactivo de análisis. *Gazeta Antropológica*, año 30, núm.2. Granada: Universidad de Granada.
- BOE nº 179 ORDEN de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos
- Boletín Temas Educativos. El alumnado extranjero en el sistema educativo Español (1993-2004). CIDE. MEC. 2005.
- Boletín Temas Educativos. La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España. CIDE. MEC. 2005.

. Capote, A; Nieto Calmaestra, S. La población extranjera en edad escolar en España: del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio. *Revista de Geografía Norte Grande*, 67: 93-114 (2017)

Carrasco, Pámies y Narciso. 2018. Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España. ¿Un problema Invisible? *Anuario CIDOB de la Inmigración*. 2018.

. Circular de la Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Secundaria por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante (SAI) durante el curso 2008-2009. Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Consejería de Educación e Investigación. Comunidad de Madrid

. Datos y Principales Indicadores del sistema Educativo Español. Resumen del Informe 2019. Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación y Formación Profesional- 2019

2.4 ALGUNAS MEDIDAS QUE FAVORECEN LA EQUIDAD

A. El apoyo a los centros

El sistema educativo es más equitativo y de mayor calidad cuanto más capaz sea de atender a la diversidad del alumnado, sin embargo, es uno de los retos más difíciles de lograr. Dar respuesta adecuada a toda la población escolar, al margen de sus características individuales, origen socioeconómico o cultural, lengua materna, procedencia étnica y cultural, sexo, lugar de residencia o alguna limitación, no es sencillo a la hora de llevarlo a la práctica (1)

Al revisar la trayectoria del sistema educativo español es fundamental tener en cuenta los principios constitucionales de igualdad de oportunidades ante la educación y la puesta en marcha de una serie de medidas positivas de carácter compensador, al objeto de que la propia diversidad (cultural, social, personal) no genere ventajas para algunos colectivos.

. La Ley General de Educación (1970) supuso un claro avance en cuanto que estableció la escolaridad obligatoria y gratuita para todos los españoles en la educación básica hasta los catorce años de edad; sin embargo, no se menciona la educación compensatoria como tal en ella y la atención a la diversidad y las medidas compensadoras adquieren un carácter complementario a la acción ordinaria del sistema.



. En el RD 1174/1983 se reglamentó específicamente la educación compensatoria y se establecieron medidas para la puesta en marcha de una serie de programas cuyo objetivo era combatir el fracaso escolar del alumnado cuyas dificultades derivaban de su extracción sociocultural. Estas medidas se concretaron en los programas de atención al medio rural, atención en centros, atención a jóvenes desescolarizados, minorías culturales y población itinerante. Esas iniciativas propiciaban la existencia de soluciones paralelas al sistema como fórmula de intervención.

. La educación especial, a través de cambios cualitativos en las políticas educativas de los años 70 y 80, quedó regulada en 1990 en la LOGSE como una parte integrante del sistema educativo (obligatoria y gratuita), con carácter general y aplicación en todo el territorio estatal. La LOGSE supuso un importante giro en la política contra las desigualdades en educación y en la atención a la diversidad. Se reforzó la idea de que las actuaciones para la compensación de las desigualdades no deben plantearse como medidas paralelas al sistema ordinario, sino que deben ser el propio modelo y estructura

del sistema educativo los que constituyan una respuesta eficaz. Un objetivo prioritario es la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad y se explicita que el sistema educativo habrá de disponer de los recursos necesarios para atender esa nueva dimensión de la diversidad.

Se plantea que los programas de intervención sustentados en este principio han de tener en cuenta no sólo la adaptación de los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes a las condiciones del sistema, sino que los alumnos puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

. La Ley Orgánica 9/1995 LOPEG (de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes) se refiere a la población con necesidades educativas especiales, por una parte, a los alumnos con necesidades derivadas de discapacidad y trastornos de la conducta y, por otra, a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas. El proceso de integración e incorporación progresiva a las aulas ordinarias de este alumnado, requiere la adaptación de la organización y programación docente, con el fin de atender sus necesidades.

A.1. Centros de especial complejidad educativa.

La nomenclatura que se refiere a estos centros o puestos de trabajo es muy variada, tanto en la legislación nacional como en las legislaciones autonómicas: Centros de difícil desempeño, prioritarios, de compensación educativa, puestos de trabajo docente de especial dificultad, de carácter singular...

En todos los casos se refieren a centros que, por su ubicación geográfica, condicionantes sociales del entorno o características individuales de los alumnos suponen una dificultad especial para el profesorado. Al existir centros que requieren recursos adicionales para afrontar una serie de circunstancias que dificultan el proceso educativo, deben implementarse medidas que los hagan más atractivos para el profesorado, pero también otras que apoyen su labor y compensen los aspectos que han llevado a estos centros a ser clasificados como de difícil desempeño. Es lógico que, en estos centros, que, por su naturaleza, incrementan la dificultad de desempeñar trabajo docente, la primera medida fuese beneficiar al profesorado con el objetivo de formar claustros relativamente estables. Los docentes son un pilar fundamental en la educación. Un equipo de profesionales entregados, coordinados y comprometidos con un proyecto puede conseguir resultados espectaculares.

En el RD 1174/1983 sobre educación compensatoria se definen como zonas de actuación educativa preferente aquellos ámbitos geográficos que muestren tasas superiores a la media nacional en analfabetismo, no asistencia a Educación Preescolar, desfase entre curso académico y edad en Educación General Básica, abandonos en este mismo nivel, no escolarización en Enseñanzas Medias y abandonos en Formación Profesional de primer grado. También se establece la creación de servicios de apoyo escolar y centros de recursos para asistir a los centros docentes con mayores desfases entre curso académico y edad del alumnado, con menos de tres unidades, que siendo incompletos impartan Educación General Básica completa o con otros indicadores de infradotación o bajacalidad de la enseñanza.

A partir de las transferencias educativas a las Comunidades Autónomas, desde 1980 a 1992, en cada una de ellas se han establecido los criterios para definir lo puestos de difícil desempeño, adecuándolos a las características de las mismas. Estos criterios han ido variando a lo largo de años. Algunos de los criterios comunes se refieren a aulas hospitalarias y en instituciones penitenciarias. En algunas Comunidades los criterios y la relación de centros se negocia anualmente con las organizaciones

sindicales del profesorado.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte cuestionó la naturaleza de estos puestos y abrió un tiempo de reflexión, al considerar que *tal vez se debería eliminar por completo esta clasificación, ya que “no lleva aparejada la implementación de medidas de naturaleza pedagógica en favor del alumnado o de su comunidad educativa” y consideraba que, sin embargo, podría tener un efecto estigmatizador sobre los centros.*

En la actualidad estos centros no disponen de más recursos. Tienen una clasificación que responde a sus características, pero esto no implica ninguna ventaja para el centro o su alumnado.

A.2. El caso de la Comunidad de Madrid

En el caso de Madrid, en el RD 926/1999 de la Comunidad de Madrid se hizo efectiva la transferencia de competencias en materia educativa no universitaria del Estado a la Comunidad a partir del 1 de julio de 1999. En él se establece que corresponde a la Comunidad de Madrid la clasificación y publicación de los puestos de difícil desempeño y aparecen como anexo los citados centros y se citan además los puestos desempeñados en aulas de compensación educativa y las aulas de atención a trastornos graves del desarrollo. El listado de centros de difícil desempeño se actualizó en 2007 por primera vez, pero no los criterios para ello.

En 2005 se estableció el Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en Centros Públicos Prioritarios por la Orden 5581/2005, de 27 de octubre (2)

Los principios básicos del Plan eran:

- Principio de equidad por el que la Administración aporta más a aquellos centros que más lo necesitan;
- Principio de corresponsabilidad de los centros en su propia mejora, lo que se plasma en los acuerdos pertinentes entre el centro y la administración.

La objetividad para la adscripción de los centros al Plan se centraba en los indicadores:

- Baja demanda del centro por parte de las familias.
- Alto porcentaje de profesores no definitivos.
- Alto porcentaje de inmigrantes.
- Alto porcentaje de alumnos de etnia gitana.
- Alto porcentaje de ayudas de comedor destinadas a familias que reciben rentamínima de inserción.
- Problemas de convivencia.
- Alto porcentaje de alumnos que no se gradúan en ESO a los 16 años.

Los rasgos comunes a este tipo de centros, tanto CEIP como IES, eran: *“desfases educativos frecuentes y severos, especial retraso en el ámbito lingüístico, problemas de higiene y nutrición, dificultades para lograr la participación de los padres y la comunicación con las familias, combinación acoplada del “efecto llamada” de los niños en desventaja y del “efecto rechazo” de los niños normalizados, alteración brusca de la composición del alumnado por realojos, necesidad –imperiosa en bastantes casos- de añadir al enfoque educativo de la actividad del centro el propiamente asistencial, importancia del absentismo, problemas de disciplina numerosos y, a veces, graves, abundante abandono educativo de los alumnos en el momento que cumplen la edad legal, con niveles iguales e, incluso inferiores a tercero de ESO, vaciamiento de los*

niveles postobligatorios, riesgo de exclusión social, e incluso de delincuencia de sus alumnos, así como peligros de incorporación a bandas que operan en el entorno". Eran centros con una problemática muy grave, de la que resulta muy difícil salir, pero contra la que es preciso luchar permanentemente, tanto desde la Administración como desde el propio centro, con objeto de no abandonar a esos alumnos y mejorar su rendimiento. A pesar de ello el Plan desapareció en 2008.

En el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia diseñado por el Gobierno de España (3), en el contexto de la respuesta de la Unión Europea a la crisis actual, en 2021, se contempla una partida presupuestaria de 320 millones de euros para implantar programas de especial complejidad educativa para alumnos en situación de vulnerabilidad. Pensamos que una actuación eficaz en este sentido haría desaparecer en un plazo razonable la existencia de estos centros.

Fuentes consultadas:

(1)EURYDICE (1997): Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994) (Bruselas,Unidad Europea de Eurydice).

<http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec03/reec0315.pdf>

(2)Informe sobre la evaluación realizada por la Inspección Educativa del funcionamiento de los Programas de los centros acogidos al Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en Centros Públicos Prioritarios Informe Global (2005-2008)

<http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001910.pdf>

(4)España Puede: Plan de recuperación, transformación y resiliencia.

https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2020/07102020_PlanRecuperacion.pdf

-Influencia de las variables contextuales en el rendimiento escolar.
www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b01d92cf-19a3.../re28706-pdf.pdf

-Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. (F. Javier Murillo, Jesús Cerdán y Montserrat Grañeras) MEC/1999.

-Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de estudiantes de etnia gitana en centro de difícil desempeño. Propuesta de evaluación y actuación. Ana María Martín-Cuadrado (UNED), María José Corral Carrillo (UNED) María José Catalán Márquez (Junta de Andalucía)/2017.



B. Programas de apoyo y refuerzo escolar

El bajo rendimiento escolar de un sector importante de nuestro alumnado, así como el hecho de formar parte de familias de bajo nivel socioeconómico, ha sido uno de los puntos débiles de nuestro sistema educativo que ha dado lugar a la creación de diferentes programas encaminados a mejorar sus resultados académicos. Unos programas han surgido desde el propio sistema educativo o muy vinculados al mismo, mientras algunas organizaciones sociales sensibles a las necesidades de la infancia más vulnerable, han creado programas que además de ofrecer actividades de apoyo y refuerzo escolar, procuran una intervención más amplia en el ocio y el tiempo libre y en el medio familiar.

B.1. Programas en el marco del sistema educativo

En los últimos años, por iniciativa de las administraciones educativas, con los recursos propios de cada centro y en horario escolar, han existido distintas medidas dirigidas a grupos específicos de escolares con riesgo de fracaso escolar como, "Aulas de compensación educativa", "Aulas de enlace" "Apoyo al alumnado con dificultades en grupos ordinarios", "Desdoble de grupos", "Programas de Cualificación Profesional Inicial". Al mismo tiempo se han planteado programas que gestionados por los propios centros se han puesto en marcha en horario extraescolar y con profesionales externos al centro.

En este contexto vamos a analizar algunos de los Programas que han tenido mejor acogida en los centros docentes, por su mayor impacto en el avance respecto a los resultados escolares del alumnado y que han sido evaluados rigurosamente.

B.1.1.- Programa de Diversificación Curricular en Educación Secundaria Obligatoria

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación estableció que en la definición de las enseñanzas mínimas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria se incluirían las condiciones básicas para establecer diversificaciones del currículo desde tercer curso y, en determinadas condiciones previstas, desde el segundo curso para el alumnado que lo requiera, de forma que las competencias básicas de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y, por tanto, el título correspondiente, se puedan conseguir mediante 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 (1).

Finalidad: Facilitar que el alumnado con dificultades generalizadas de aprendizaje pueda desarrollar las capacidades expresadas en los Objetivos Generales de Etapa y alcance la titulación correspondiente a través de una reorganización integral del currículo.

Características: Tiene un carácter excepcional, no se puede aplicar si antes no se han agotado otras medidas como apoyo y refuerzo escolar, adaptaciones curriculares individuales o repetición.

Organización de contenidos (2)

- **Ámbito Científico-Tecnológico:** incluye los contenidos de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología
- **Ámbito Lingüístico y Social:** incluye los contenidos de Ciencias Sociales y Lengua castellana y literatura.
- **Materias establecidas en la etapa que no estén comprendidas en los ámbitos anteriores** como Inglés, Religión /Alternativa a la religión, Educación Física. Preferentemente se imparten con el grupo ordinario.
- **Ámbito de carácter práctico**
- **Organización de los Grupos:** máximo de 15 alumnos.
- **El alumnado del Programa de Diversificación Curricular pertenece a dos grupos de referencia:** uno con el alumnado que sigue el Programa y otro que sigue el currículo ordinario.

Evaluación del Programa.

El trabajo de Rosario Navarro Hinojosa (3) nos informa de lo siguiente:

Perfil del alumnado que ha cursado un Programa de Diversificación Curricular:

- Su edad se encuentra entre los 17 y 18 años.
- Las profesiones de sus padres son de nivel bajo.
- La mayoría ha repetido curso, ha seguido adaptación curricular y suspendió en más de cuatro asignaturas en el curso anterior, atribuyendo su situación tanto a causas internas, porque no estudiaban, como externas, porque no se enteraban de lo que explicaban.
- Su grado de satisfacción es altamente positivo, ya que en las clases de Diversificación Curricular se pone en práctica una auténtica educación personalizada.
- El 79,3 % piensa aprobar y el 88,9% dice que va a seguir estudiando. De éstos, el 67,4 % prefiere hacer Ciclo Formativo, y el 21,5 %, Bachillerato, porque les gustaría cursar una carrera universitaria.
- El 78,25 % del alumnado de la investigación obtuvo el título, mientras que de los que realizaron el currículum ordinario de 4º en los mismos centros, sólo consiguieron graduarse el 65,90 %.

CONCLUSIONES

Estos Programas han contribuido significativamente a paliar el problema del fracaso escolar y a evitar que alumnos en situación de riesgo de exclusión educativa, hayan conseguido no sólo logros académicos, sino elevar su autoconcepto y autoestima y, en consecuencia, sus expectativas y legítima aspiración a seguir incluidos en el Sistema Educativo. Por tanto, se ha evitado que

un grupo muy importante de estudiantes hubiera corrido no sólo riesgos de exclusión del Sistema Educativo, sino que su marginación de la formación básica habría sido todavía más severa y se habría vulnerado en mayor grado el derecho a la Educación Obligatoria.

OBSERVACIONES

A pesar de haber sido el Programa más ambicioso y más apreciado por el profesorado para rescatar al alumnado más vulnerable del fracaso escolar y posibilitar su titulación en Secundaria, se sustituyó por el “Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento -PEMAR- (4), que va dirigido al alumnado a partir de 2º de ESO, no conduce al título de Secundaria y los grupos pueden estar compuestos por alumnado con bajo rendimiento académico y con n.e.e.

B.1.2.- Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo -Plan PROA-



El Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo, PROA (5) se creó por iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia y gestionado por las Consejerías de Educación de las diferentes comunidades autónomas, con recursos externos a los centros, gracias a la colaboración de los respectivos Ayuntamientos y se desarrollaba en horario extraescolar. Se puso en marcha de manera experimental en 2004 adelantando las medidas de atención a la diversidad que se plasmarían en la Ley Orgánica de Educación, LOE, aprobada en abril de 2006.

El plan se prolongó hasta el año 2012, y se suprimió en 2013 como consecuencia de los recortes presupuestarios. Reiniciado en 2020, este programa actualmente amplía sus objetivos y financiación

- Objetivos:

- Mejorar los resultados académicos del alumnado con más dificultades mediante la adopción y aplicación de medidas de apoyo directo e individualizado.
- Contribuir a la mejora de la convivencia en los centros y de la integración familiar y social de los alumnos.

- Estructura:

Se estructura en dos tipos de programas:

- El Programa de Acompañamiento Escolar, aplicable en Primaria y Secundaria y cuyas acciones se centran en el apoyo directo e individualizado al alumnado.
- Programa de Apoyo y Refuerzo en Secundaria, pensado para facilitar que se produzca un cambio global en el centro. Líneas de actuación:

- Actuaciones de atención directa al alumnado, de intervención con familias o en el entorno.

- Participación de centros en el Programa:

. Curso 2004: 143 centros de siete CC.AA.

. Curso 2007/08: 1.165 centros de toda España cofinanciados por el MEC y las CCAA al 50 %.

. Curso 2008/09 2.500 centros con un presupuesto de 97 millones de euros, que duplica los recursos destinados al Plan PROA en el curso 2007-2008.

-Evaluación del programa

Resultados más destacados del Informe de Evaluación (6) presentado por el M. de Educación, relativo al curso escolar 2005-2006: Han participado 235 centros de los 609 centros docentes que lo aplicaron.

-Resultados:

. El 65% de los coordinadores de apoyo y refuerzo y tutores de acompañamiento consideran que el Plan tiene efectos “muy o bastante positivos en la mejora de los hábitos y técnicas de estudio”.

. Más de un 81% de los docentes (tutores, equipos directivos, orientadores, etc.) que han participado en la evaluación considera que se ha reducido el absentismo “bastante o mucho”.

. El 97% de los tutores y monitores de este programa señalan que “la asistencia a clase ha mejorado.

. Más del 60% de los equipos directivos, orientadores y coordinadores de los Programas de Apoyo y Refuerzo reconocen y valoran “la mejora de la integración social de los alumnos”,

. Más del 70% de los tutores de los Programas de Acompañamiento valoran “la repercusión positiva del programa en la integración del alumnado”, especialmente en Primaria”

. El 54,29% de los coordinadores destacan que con el Plan PROA “mejoran los niveles de los alumnos en las actividades de lectura y escritura”.

-Respecto a la valoración que los propios alumnos hacen de los programas;

• En Primaria:

. El 91,72% del alumnado de Primaria cree que los programas de acompañamiento facilitan la organización del trabajo escolar.

. Un 86,69% del alumnado manifiesta que “le ha ayudado a realizar las tareas escolares a tiempo”.

. Un 86,43% de los alumnos de este nivel educativo afirma que “ha mejorado su comportamiento en clase.

- En Secundaria:
 - Un 80,79% del alumnado manifiesta que “ha mejorado su comportamiento”.
 - Un 86% de los alumnos afirma que “le ayuda en la organización de las áreas”.

Valoración externa del Programa

Además de la evaluación realizada por el propio Ministerio de Educación y Ciencia, contamos con el trabajo de José Ignacio García y Marisa Hidalgo (7) que trata de responder a dos preguntas:

- ¿Sirvió para reducir el número de alumnos que se quedan atrás del progreso general de la clase?
- ¿Mejóro las puntuaciones medias de los estudiantes que recibieron dicho programa?

“Nuestro resultado principal indica que este programa tuvo un considerable efecto positivo sobre el rendimiento académico del alumnado. También encontramos que una mayor exposición al programa mejora las cualificaciones de los estudiantes: mientras que los estudiantes en las escuelas que participaron en el programa durante un máximo de dos años no experimentan ningún efecto estadísticamente significativo y positivo, los de las escuelas que participaron durante al menos tres años sí que lo hicieron. Por otra parte, el programa redujo significativamente la probabilidad de pertenecer a la parte inferior de la distribución de notas (alrededor de un 7,5%) y mejoró las puntuaciones medias en esta parte de la distribución (aproximadamente 16 puntos o lo que es lo mismo en casi el 19% de una desviación estándar). De hecho, encontramos que el efecto más fuerte del programa se concentra entre los alumnos que están entre los percentiles 15 y 30 de la distribución, entre el colectivo objetivo del mismo.

Por último, nos encontramos con que el impacto del programa es mucho más fuerte y positivo para los estudiantes en las escuelas rurales (municipios de menos de 15.000 habitantes) que para los estudiantes en las escuelas urbanas. Creemos que nuestros resultados son de gran valor y contribuyen a una literatura relativamente escasa sobre los programas de educación compensatoria y su impacto en adolescentes con pobres resultados educativos en toda Europa. En este trabajo, encontramos evidencia que respalda el uso de políticas educativas consistentes en proporcionar horas escolares adicionales destinadas a mejorar los resultados de estudiantes con bajo rendimiento”.

. Conclusión

Los resultados indican que el impacto del programa sobre el colectivo de niños de entornos más desfavorecidos fue estadísticamente significativo mayor en el año de aplicación y también para aquellos centros con más experiencia en él.

. Observaciones

Entre los años 2009 y 2014, el gasto público en educación se recortó en un 16.8%. Los gastos a cargo del Ministerio de Educación se redujeron en un 34.7% y los de las CCAA en un 14.9%. Desde el 2012, la partida de los PGE dedicada a la “educación compensatoria”, es decir, aquella destinada, por ejemplo, a mejorar las oportunidades educativas de alumnos de entornos socioeconómicos más desfavorecidos se redujeron en más de un 90%. Entre los programas suprimidos en los PGE del 2012, se

encontraba, Educa3, para la extensión de plazas en centros de educación de 0 a 3 años. Al año siguiente, estos programas quedarían definitivamente liquidados con la desaparición de los planes contra el abandono escolar temprano, el programa de lenguas extranjeras y el denominado Plan PROA(8). Reiniciado en 2020. Este programa amplía actualmente sus objetivos y financiación.

B.1.3. Programa Éxito Veraniego (Èxit Estiu)

El Programa “Éxito veraniego” (9) es un programa de aprendizaje y refuerzo escolar que se inició en verano de 2013 en 57 centros de secundaria (44 públicos y 13 concertados) de la ciudad de Barcelona, contando con un total de 2.131 alumnos de 1º a 4º de la ESO, gestionado y supervisado por el Consorcio de Educación de Barcelona. En 2017 el programa contó con 2.079 participantes de centros públicos y concertados.

Ofrece acompañamiento educativo durante las vacaciones de verano al alumnado de ESO con asignaturas pendientes de recuperar en la convocatoria extraordinaria de septiembre. El programa es gratuito y voluntario. La decisión final de participar o no corresponde al alumnado y sus familias.

-Objetivos

- . Evitar la repetición de curso como consecuencia de los malos resultados académicos.
- . Mejorar el rendimiento escolar del alumnado de la ESO y aumentar sus tasas de graduación.
- . Prevenir el abandono prematuro de los estudios.

-Población destinataria

- . Alumnado de 1º a 4º de la ESO, priorizando el acceso de los que tengan entre dos y cuatro asignaturas suspendidas en la convocatoria de junio, aunque no ha excluido la participación en el programa al alumnado con menos de dos asignaturas pendientes.

-Acceso al Programa

Corresponde al profesorado proponer qué alumnado participará en el programa según el número de asignaturas suspensas en junio y otros aspectos como la actitud y motivación percibidas en el alumno.

-Actividades y Metodología

El componente principal son las tutorías de refuerzo que se desarrollan en grupos reducidos, unos 10 alumnos por monitor, durante dos horas diarias a lo largo de tres o cuatro semanas de verano.

En los centros públicos, los encargados de planificar y llevar a cabo esta actividad son los denominados “amigos@mayores”, estudiantes, en su mayoría universitarios, que llevan a cabo estas tareas según la metodología de “aprendizaje-servicio”.

Desde el año 2014 se incorporó un módulo voluntario de actividades deportivas que, ocupan dos horas previas o posteriores a la tutoría de refuerzo y tienen lugar en las instalaciones de los centros que ofrecen sus instalaciones.

-Calendario y Espacios

En general, las actividades se desarrollan durante tres semanas en el mes de julio, en las aulas de los institutos implicados en el programa. En 2016 se ofreció la posibilidad de extender este programa los cuatro últimos días de agosto. Tanto en 2016 como en 2017 algunos de los centros aceptaron esta extensión.

-Equipos

Normalmente un instituto con 40 alumnos participantes y que ofrece el módulo de actividades deportivas, dispone de un coordinador de centro, cuatro “amigos@mayores” y dos monitores deportivos. El programa cuenta, además, con el apoyo de coordinadores de zona o distrito, organizados territorialmente, que hacen el seguimiento de los centros de cada territorio. Por último, el programa dispone de un personal técnico de referencia facilitado por el CEB.

-Evaluación del Programa:

El balance global de los resultados es claramente positivo y confirma los beneficios que las intervenciones de refuerzo y aprendizaje formal en verano pueden representar sobre el progreso escolar del alumnado de secundaria que necesita este apoyo. Recordar que es un programa que consigue impactos positivos aun sin que lo desarrollen profesores cualificados, sino por estudiantes mayoritariamente universitarios.

Los resultados indican que este programa puede llegar a tener un impacto estadísticamente significativo sobre la probabilidad de promocionar o graduar y de recuperar todas las asignaturas.

-Fuentes consultadas:

- (1) 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Art.13 Los Programas de Diversificación Curricular.
- (2) Departamento de Orientación. IES Bajo Guadalquivir – Lebrija
- (3) Navarro Hinojosa, Rosario. Los Programas de Diversificación Curricular: ¿Qué opinan los alumnos que los han cursado? Universidad de Sevilla. Revista Española de Pedagogía. Año LXIV, nº 233. Pgs123-142
- (4) Real Decreto 1105/2014, Artículo 19. Programa de Mejora del aprendizaje y del Rendimiento.
- (5) Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo en Centros de Educación Primaria y Educación Secundaria. Ministerio de Educación y Ciencia 2007.
- (6) Comunidad Escolar. Año XXV nº809 de 9 mayo 2007.
- (7) García-Pérez, José Ignacio y Hidalgo-Hidalgo, Marisa. Universidad Pablo de Olavide. “No student left behind? Evidence from the Programme for School Guidance in Spain.
- (8) Felgueroso, Florentino. Lo que el recorte se llevó: evidencias sobre el Programa de Acompañamiento escolar. 11-10-2016.
- (9) Alegre, Miguel Ángel y otros, ¿Puede un programa de verano mejorar las oportunidades educativas del alumnado? 2018, Publicación de Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Ramón Areces

B.2. Programas que se desarrollan por iniciativa de entidades sociales

Los riesgos que sufre la infancia que vive en contextos socioeconómicos desfavorables no solo inciden en los aspectos escolares, también pueden afectar seriamente a su desarrollo integral. Por ello, promovidos y en colaboración con los servicios sociales, existen entidades que desarrollan programas que trabajan

directamente con los niños y niñas fuera del horario escolar, que pretenden enriquecer su vida diaria mediante actividades apropiadas de apoyo al estudio, ocio y tiempo libre, facilitarles, en caso de que lo requieran, los medios materiales imprescindibles que puedan necesitar, al mismo tiempo que apoyan a las familias para mejorar el ambiente y las relaciones familiares.

B.2.1.- Programa Caixa Proinfancia

Se creó en 2007 para luchar contra la pobreza y la exclusión social en el marco de la UE, para romper el círculo de la pobreza que se transmite de padres a hijos y ofrecer a los más pequeños oportunidades de futuro a través de tres funciones: a. Prevención, b. Reeducación, c. Refuerzo permanente.

-Objetivos

- . Favorecer el desarrollo de las competencias de los niños y adolescentes y sus familias que permitan mejorar sus procesos de integración social y autonomía.
- . Promover el desarrollo social y educativo de la infancia y adolescencia en su contexto familiar, escolar y social.
- . Desarrollar e implementar un modelo de acción social y educativa integral que contribuya a mejorar las oportunidades de desarrollo social y educativo de la infancia y sus familias.
- . Contribuir a sensibilizar y movilizar a la sociedad en la erradicación de la pobreza infantil.

El programa cuenta con la colaboración de más de 400 entidades sociales que trabajan en red y que se encargan de atender de forma directa a las familias, priorizar las ayudas y hacer un seguimiento de cada caso.

-A quién se dirige

A familias con menores de 0 a 16/18 años en situación de pobreza y exclusión social.

-Cómo ayudamos

Impulsamos el desarrollo de los más pequeños para garantizarles referentes sólidos para su futuro y un nivel de bienestar óptimo que favorezca su crecimiento y su formación, a través de:

1. Servicios pro-educación: Refuerzo educativo y equipamiento escolar 6/16años

- El avance escolar.

-Modalidad.

- a. Aula abierta aula de estudio (10 ó 15 niños)
- b. Grupos de estudio asistido
- c. Refuerzo individual
- d. Equipo escolar (material para el trabajo escolar)
- e. Atención logopédica
- f. Apoyo psicomotor

Educación no formal y tiempo libre. Procura la educación integral, la socialización positiva y la plena inclusión educativa mediante: Centros abiertos, Campamentos y actividades de vacaciones.

- Apoyo educativo familiar. Trata la construcción de vínculos estables positivos entre los miembros de la unidad familiar.

Modalidades:

- a. Espacios familiares (0/3 años)
- b. Talleres educativos familiares

2. Servicios pro-salud:

Atención psicoterapéutica personal y familiar. Alimentación e higiene infantil. Gafas y audífonos. Apoyo psicológico.

El programa se desarrolla a través de organizaciones autorizadas por la Fundación La Caixa. Se pueden localizar en:

- Escuelas, a través de la propia escuela o de una entidad externa. Centro abierto. Centro de acción social de día o centro residencial. Centros y gabinetes profesionales.

Está presente en las 10 ciudades más pobladas de España y con índices elevados de pobreza infantil.

-Datos del Programa en Madrid:

2019: Niños 8.008, Familias 4.092, Dotación económica 9,1 millones de euros.

Proinfancia trabaja en 5 municipios, 8 redes (territorios como Madrid-Tetuán), 7 entidades coordinadoras y 37 entidades sociales

Observaciones: La Fundación Balia, la Fundación Tomillo y otras entidades desarrollan en Madrid programas similares al expuesto anteriormente, aunque no estén vinculados con él.

Fuentes consultadas:

- (1) La Caixa Proinfancia. Modelo. Libro blanco.
- (2) Guía del refuerzo educativo.
- (3) Aprender juntos. Crecer en familia.
- (4) Presentación Powerpoint en la que incluye datos de evaluación.

2.5 CONCLUSIONES

Los datos comparativos de la situación española, tanto los referidos a los países de nuestro entorno, como a las diferentes comunidades autónomas, evidencian que la segregación escolar es alta en nuestro país, especialmente en algunas CCAA, y se ha incrementado en los últimos años por falta de políticas activas dirigidas a su disminución. La desventaja educativa se sigue heredando, el abandono escolar temprano y las repeticiones de curso, afectan a las familias con menos recursos.

La mayoría de los centros que concentran alumnado de un nivel socioeconómico bajo, son públicos, tienen escasez de recursos, ofrecen pocas actividades extraescolares y su profesorado es inestable. El gasto en educación ha disminuido, bajando del 5% del PIB, conseguido en 2009. Este gasto se ha disparado en los centros concertados en los últimos diez años. Las familias eligen la enseñanza concertada al valorar las características socioeconómicas del alumnado, lo que hace que se mantenga el círculo vicioso de la segregación social. La financiación de la enseñanza concertada permite unas cuotas de las familias excesivas y sin control suficiente, que acaban ejerciendo de filtro para que las familias más vulnerables no accedan a estos centros.

Los resultados de PISA demuestran que la aparente diferencia de rendimiento académico entre centros privados y públicos se debe a la segregación de los alumnos de menor índice socioeconómico y cultural (ISEC)

El proceso de admisión de centros sostenidos con fondos públicos ha ido evolucionando, sobre todo en algunas comunidades, en estos últimos años. Factores como la valoración del nivel económico de las familias, los puntos complementarios designados por las CCAA y por los centros, el bilingüismo y la configuración de los distritos, están dando como resultado una mayor segregación escolar.

La Comunidad de Madrid ha crecido exponencialmente en materia de segregación, y el efecto del bilingüismo, tanto en centros públicos como concertados, ha sido determinante, al ofrecerse en algunos centros y no en otros.

La Educación Infantil ha aumentado en los últimos años, consiguiéndose la plena escolarización en el segundo ciclo. Sin embargo, el acceso al primer ciclo sigue siendo discriminatorio, tanto territorialmente, como por índice socioeconómico y cultural. Los niños y niñas del sector más desfavorecido de la sociedad, no acceden al primer ciclo.

Igualmente, el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio, es irregular y su escasez afecta al alumnado más desfavorecido. Éste no puede optar por la enseñanza privada ni permitirse un cambio de residencia o largos desplazamientos.

La mayor parte del alumnado extranjero está escolarizada en un centro público debido a las normas de admisión en los centros y a las políticas de zonificación escolar. Además, los recursos de apoyo para este alumnado son escasos. El abandono escolar y las repeticiones son mayores en este alumnado. Es imprescindible favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos mediante la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes y el fomento de la participación de este alumnado.

Es necesario apoyar a los centros que actualmente tienen una especial complejidad educativa, potenciando equipos sólidos de profesores innovadores, que utilicen metodologías ampliamente comprobadas de dinamización social con el objetivo de normalizar toda la red de centros sostenidos con fondos públicos.

Por otro lado, también son necesarios programas y recursos, tanto dentro como fuera del sistema educativo, que potencien la implicación de alumnos, familias y servicios sociales, desde una perspectiva global de desarrollo comunitario. Hay que mejorar la cultura de la evaluación, y no sustituir programas con eficaces resultados, por meras cuestiones políticas o ideológicas.

2.6 PROPUESTAS DE MEJORA

Tener éxito en nuestro sistema educativo requiere del alumnado las siguientes condiciones:

Capacidades personales mínimas de acuerdo con los objetivos y contenidos el currículo, interés por los nuevos aprendizajes, así como capacidad de atención y esfuerzo.

- Un lugar adecuado a la lectura y el estudio, así como materiales en soporte analógico y digital como libros, diccionarios y otro material escolar.
- Un ambiente social cercano que estimule, apoye y refuerce el interés por el conocimiento, la cultura y el progreso personal.

Una gran parte de nuestra población escolar vive una realidad que le facilita esas condiciones. Sin embargo, el alumnado vulnerable procedente de familias con niveles de renta muy bajos necesita que se compense la situación de desventaja de la que parte. De hecho, diferentes estudios han demostrado que cuando el alumnado en situación vulnerable recibe mayor atención personalizada de acuerdo con sus necesidades, sus resultados escolares mejoran de forma notable.

Por todo ello, proponemos las siguientes medidas:

Medidas que afectan al Sistema educativo en general

- Flexibilizar nuestro sistema educativo de forma que no esté concebido sólo como un itinerario hacia la universidad, lo que conduce al fracaso escolar y laboral en muchos casos.
- Tener prevista la evaluación periódica de los diferentes programas y proyectos que se incorporen, de forma que se puedan corregir los efectos no deseados que puedan provocar.
- Garantizar formación al profesorado para dotarle de estrategias y metodología adecuadas, para trabajar con grupos heterogéneos, alumnado inmigrante y alumnado vulnerable que favorezcan la inclusión y la convivencia.

Medidas para los Centros escolares

- Dotar a todos los centros de Educación infantil, Primaria y Secundaria de recursos personales y materiales suficientes para responder a las necesidades de toda la población escolar, como la posibilidad de desdoblarse grupos, refuerzo, apoyo escolar, estudio dirigido u otras medidas transformadoras de los centros y su entorno.
- Establecer tanto en los centros públicos como concertados unos porcentajes razonables de alumnado vulnerable por aula, de forma que se evite su concentración solo en algunos centros
- Contar con personal de Orientación adecuado y suficiente para todo el alumnado, de manera que, a través del Plan de Atención a la Diversidad, se apoye la función tutorial, dirigida tanto a la atención individual como a la grupal.
- Potenciar, a través de la acción tutorial, los planes de trabajo con las familias para mejorar sus posibilidades educativas y poder establecer estrategias conjuntas en

relación a sus hijos.

-Garantizar el trabajo coordinado y conjunto de los centros educativos y los servicios sociales.

-Revisar y mejorar la oferta escolar de centros públicos: jornada ampliada, servicios de comedor, actividades extraescolares, etc.

Medidas relacionadas con las etapas no obligatorias

-Universalizar el primer ciclo de educación infantil con programas de calidad que garanticen a toda la población menor de tres años un entorno rico en relaciones con adultos e iguales, así como experiencias y actividades que respondan a su interés y despierten su curiosidad, con recursos y materiales adecuados a sus necesidades.

-Ofrecer mayor flexibilidad en las Escuelas Infantiles, tanto en horarios y como en calendario.

-Facilitar acompañamiento a las familias mediante “Espacios familiares” y otros programas que pongan de manifiesto diferentes formas sencillas y asequibles de responder a las múltiples necesidades de los más pequeños, estén o no escolarizados.

-Ampliar y potenciar la Atención Temprana con los centros, las familias, el alumnado y el entorno.

-Garantizar plazas públicas suficientes de Ciclos Formativos de Grado Medio, para que todo el alumnado pueda elegir un itinerario profesional. Así mismo, potenciar la orientación académico-profesional.

Medidas para la financiación de la Educación

-Aumentar el porcentaje del gasto del PIB en educación, teniendo en cuenta que en determinados momentos el PIB puede bajar, especialmente en las situaciones de crisis. Sería conveniente tener en cuenta otros indicadores, marcando suelos de financiación (por alumno) para mantener la inversión o elevar el gasto en las CCAA que menos invierten.

-Dotar a todos los centros sostenidos con fondos públicos, tanto públicos como concertados, de financiación suficiente y control para garantizar la gratuidad y evitar el cobro de cuotas en los centros concertados.

-Favorecer, financiar y publicitar estudios independientes sobre la inversión en educación y su transparencia.

Medidas que mejoren el Proceso de admisión

- Establecer criterios y procesos de admisión sencillos e inclusivos, especialmente en el primer ciclo de Educación Infantil, así como hacer accesible la información y los procedimientos de solicitud de plaza, con ayuda y colaboración de los Servicios Sociales.

- Modificar los procesos de admisión en los centros públicos y concertados de forma que se evite la concentración del alumnado vulnerable en determinados centros.

- Facilitar la escolarización de todo el alumnado perteneciente a familias inmigrantes en los mismos términos que el resto del alumnado. Será necesaria la divulgación entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo de la comunidad en la que residan y de las convocatorias de becas y ayudas al estudio.
- Respetar los criterios generales establecidos en cuanto a la puntuación de la renta de las familias.
- Tener prevista de manera equitativa la reserva de plazas y gestión de la matriculación del alumnado que se incorpora durante el curso.
- Suprimir el punto de libre designación de los centros.
- Impulsar la transparencia del sistema de admisión, dando mayor protagonismo a las comisiones de escolarización de cada zona.

Medidas relacionadas con el Bilingüismo

- Evaluar el programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, y otros modelos que se están implantando en otras Comunidades, no sólo por los resultados en inglés, y en otras materias, sino también por la inequidad que están generando.
- Generalizar medidas que mejoren la calidad de la enseñanza, en todos los centros, incluido el refuerzo del aprendizaje de la lengua extranjera.

Medidas en cuanto al alumnado extranjero

- Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro Interculturales, con un currículo integrador, y un plan de orientación y acción tutorial que proporcione al alumnado extranjero y su familia una información y orientación escolar que facilite su proceso de integración.
- Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de las lenguas cooficiales de cada región.
- Facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen mediante la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante.
- Promover investigaciones para comprender mejor los mecanismos por los cuales el alumnado inmigrante obtienen peores resultados académicos y acuden en mayor proporción a la educación especial.