

"GIZA
ESKUBIDEEI
BURUZKO
JARDUNALDIAK"
BILDUMA

COLECCIÓN
"JORNADAS
SOBRE
DERECHOS
HUMANOS"

HEZKUNTZA-EKITATEAREN ETA ESKOLATZEAREN ERRONKAK EUSKADIN

LOS DESAFÍOS DE LA EQUIDAD EDUCATIVA Y LA ESCOLARIZACIÓN EN EUSKADI



28

**“GIZA ESKUBIDEEI
BURUZKO JARDUNALDIAK”**

BILDUMA

***COLECCIÓN
“JORNADAS SOBRE
DERECHOS HUMANOS”***



HEZKUNTZA-EKITATEAREN ETA ESKOLATZEAREN ERRONKAK EUSKADIN

LOS DESAFÍOS DE LA EQUIDAD EDUCATIVA Y LA ESCOLARIZACIÓN EN EUSKADI

XLIII. Uda Ikastaroak
XLIII Cursos de Verano

XXXVI. Europar Ikastaroak – UPV/EHU 2024
XXXVI Cursos Europeos – UPV/EHU 2024



Vitoria-Gasteiz
2024

Lan hau [Creative Commons Aitortu 4.0 Nazioarteko \(CC BY 4.0\) lizentziapean](#) dago



Lan honen [bibliografía-erregistroa](#) Ararteko liburutegiaren katalogoa aurki daiteke

Arartekoaren argitalpenak eskuratzeko:

- [web](#) gunean
- [posta elektronikoz](#) eskatuz
- aurrez aurre gure hiru bulegoetako batean,
idatziz (Prado 9, 01005 Vitoria-Gasteiz) edo telefonoz (945 13 51 18)

Esta obra está bajo una licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#)



Un [registro bibliográfico](#) de esta obra puede consultarse en el [catálogo de la biblioteca del Ararteko](#)

Para acceder a las publicaciones del Ararteko:

- [en la web](#)
- [mediante solicitud por correo electrónico](#)
- presencialmente en cualquiera de las tres oficinas,
por escrito (Prado 9, 01005 Vitoria-Gasteiz) o por teléfono (945 13 51 18)

ARARTEKO

Diseinua, maketazioa eta inprimaketa / Diseño, maquetación e impresión: Editorial MIC



AURKIBIDEA

ÍNDICE

HASIERA / APERTURA.....	11
(Manuel Lezterua – Aranteko / Ararteko)	
I. PONENTZIA / PONENCIA I:	
¿DE QUE HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE EQUIDAD EDUCATIVA EN EUSKADI? UNA MIRADA INTERNACIONAL.....	21
(Lucas Gortazar – Esadeko (EsadeEcPol) Politika Ekonomikoen Zentroko Hezkuntzako zuendariordea eta arduraduna, eta Munduko Bankuko Praktika Globaleko Hezkuntzako aholkularia / Director adjunto y responsable de Educación del Centro de Políticas Económicas de Esade (EsadeEcPol) y consultor de Educación en la Práctica Global del Banco Mundial)	
II. PONENTZIA / PONENCIA II:	
ESTRATEGIAS Y MEDIDAS PARA MEJORAR LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD EDUCATIVA	53
(Alfonso Echazarra – Hezkuntza-ekitateko espezialista Save the Children erakundean / Especialista en Equidad Educativa en Save the Children)	
I. MAHAI-INGURUA / MESA REDONDA I:	
ALGUNAS BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL	
• IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LAS ESCUELAS.....	67
(Merike Darmony – Ikerketa Ekonomiko eta Sozialen Institutua. Dublin. Irlanda: ibilbide luzea gizarte-desabantaila identifikatzen eta neurten/ <i>Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales. Dublín. Irlanda: una larga trayectoria identificando y midiendo la desventaja social</i>	
• DESEGREGACIÓN EN LA EDUCACIÓN: EL PAPEL DE LAS PLATAFORMAS LOCALES DE CONSULTA EN FLANDES	79
(Ides Nicaise – Lovainako Unibertsitate Katolikoa. Flandes: eskolatzeko tokiko plataformak / <i>Universidad Católica de Lovaina. Flandes: plataformas locales para la escolarización</i>	
III. PONENTZIA / PONENCIA III:	
LOS EFECTOS DESIGUALES DE DESEGREGACIÓN: LECCIONES PARA EL DISEÑO DE LA POLÍTICA	91
(Xavier Bonal i Sarró – Bartzelonako Unibertsitate Autonomoko Soziología Saileko Soziologiako katedraduna / <i>Catedrático de Sociología del Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona</i>)	
IV. PONENTZIA / PONENCIA IV:	
MEDIDAS ADOPTADAS EN EUSKADI PARA ABORDAR LA SEGREGACIÓN EDUCATIVA	101
(Eduardo Ubieta – ISEI-IVEIko zuzendaria. Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila / <i>Director del ISEI-IVEI. Departamento de Educación de Gobierno Vasco</i>)	

V. PONENTZIA / PONENCIA V:	
SEGUIMIENTO DE LA SEGREGACIÓN EDUCATIVA	123
(Miquel Ángel Essomba Gelabert – Pedagogiako katedraduna Bartzelonako Unibertsitate Autonomoko Pedagogia Aplikatuko Departamentuan / <i>Catedrático de Pedagogía del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autónoma de Barcelona</i>)	
II. MAHAI-INGURUA / MESA REDONDA II:	
MIRANDO HACIA EL FUTURO. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RETOS PARA LA EQUIDAD EDUCATIVA EN EUSKADI	
• LOS DESAFÍOS DE LA EQUIDAD EDUCATIVA Y LA ESCOLARIZACIÓN EN EUSKADI	139
(Julia Shershneva – EHUKo Soziología eta Gizarte Langintza Saileko irakaslea / <i>Profesora del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la UPV/EHU</i>)	
• RETOS PARA LA EQUIDAD EDUCATIVA EN EUSKADI	149
(Álvaro Ferrer – Politologoa, Esadeko (EsadeEcPol) Ekonomia Politiken Zentroko Hezkuntza Politikako ikertzailea afiliatua eta Espanyol Eskola Kontseiluko kide ohia / <i>Polítólogo, Investigador Afiliado de Política Educativa del Centro de Políticas Económicas de Esade (EsadeEcPol) y exmiembro del Consejo Escolar del Estado</i>)	
• ¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES RETOS QUE TENEMOS EN EUSKADI PARA AVANZAR HACIA UN SISTEMA EDUCATIVO EQUITATIVO?	157
(Gonzalo Larruzea – Didaktikan eta Eskola Antolaketen doktorea eta Hezkuntzako ikuskatzzailea ohia / <i>Doctor en Didáctica y Organización Escolar y exinspector de Educación</i>)	
• SEGREGACIÓN ACADÉMICA Y EVALUACIÓN.....	163
(Francisco Luna Arcos – ISEI-IVEElko zuzendari ohia, Euskadiko Eskola Kontseiluko kide bi etapatan, Espanyol Eskola Kontseiluko kidea / <i>Exdirector del ISEI-IVEI, miembro del Consejo Escolar de Euskadi en dos etapas diferentes, miembro del Consejo Escolar estatal</i>)	
AMAIERA / CLAUSURA.....	175
(Inés Ibáñez de Maeztu – Arartekoaren ondokoa / <i>Adjunta al ararteko</i>)	



HASIERA APERTURA



Egun on guztioi:

Lehendabizi, denoi ongietorria egin nahi dizuet, eta eskerrak eman Ararteko era-kundeak Euskal Herriko Unibertsitatearekin elkarlanean antolatu duen ikastaro honetara etortzeagatik.

Era berean, nire esker ona azaldu nahi diet EHuko Uda Ikastaroen XLIII. edizio honen arduradunei. Denen izenean, Itziar Alkorta aipatuko dut, jarduera honen zuzendari akademikoa baita. Eskerrik asko, Itziar, aurten ere erakunde honi gune akademiko bat eskura jartzeagatik, puri-purian da-goen gure hezkuntza-sistemaren errealtate konplexua patxadaz jorratzeko.

Egun on guztioi:

En primer lugar, quiero darles la bienvenida y agradecerles a todas y todos ustedes su asistencia a este curso organizado por la institución del Ararteko en colaboración con la Universidad del País Vasco.

Deseo mostrar también mi gratitud a las personas responsables de la edición XLIII de los Cursos de Verano de La UPV/EHU que personalizo en Itziar Alkorta, directora académica de esta actividad, eskerrik asko, Itziar, que, un año más, han permitido a esta institución, contar con un espacio académico en el que abordar de manera sosegada una situación candente y compleja de la realidad de nuestro sistema educativo.

Eskerrik asko Begoña Pedrosa Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza sailburu berriari ere, bere lehendabiziko ekitaldi publikoetako batean gurekin izateagatik eta, bereziki, aurreko legegintzaldian Hezkuntza sailburuorde gisa egindako lanagatik, eskola-segregazioa arintzen saiatzeko neurriak bilatzen.

Orobat, agur esan nahi diet eta, batez ere, beren parte-hartzea eskertu ikastaro honetan esku hartuko duten pertsonei, hizlari edo mahai-ingurueta partaide moduan, izan ere, horiek gabe ezingo litzateke ikastaro hau egin.

Eta, azkenik, nola ez, agur t'erdi areto honetan edo *streaming* bidez hemen egon nahi izan duzuenoi. Modu aktiboan parte hartzera animatzen zaituztegu.

Ikastaroaren izenburuak ondotxo adierazten duenez, oraingo honetan Euskadiko hezkuntza-ekitatearen eta eskolatzearen erronkez hausnartu eta eztabaидatu nahi dugu.

Izenburu hori ez da kasualitatez aukeratu. Egia da arreta berezia eskaini nahi diogula eskola-segregazioari. Hori egitean, ez dugu alde batera utzi edo ahaztu nahi kalitateko hezkuntza inklusiboa eta ekitatiboa bermatzeko agindua dagoela.

Horregatik da egokia Lucas Gortazarren hasierako ponentzia, "Zertaz ari gara

También a la nueva consejera de educación del Gobierno Vasco Begoña Pedrosa, por acompañarnos en uno de sus primeros actos públicos y, especialmente, por la tarea desarrollada en la anterior legislatura como viceconsejera de Educación en la búsqueda de medidas para intentar paliar la segregación escolar.

Asimismo, quiero saludar y agradecer muy especialmente su participación a las personas que van a intervenir en el curso, bien como ponentes o bien como participantes en las distintas mesas redondas, ya que sin ellos no hubiera sido posible su celebración.

Y, por último, como no, saludar a quienes nos han querido acompañar en esta sala o mediante *streaming*, a quienes también animamos a participar activamente.

Como bien indica el propio título del curso, en esta ocasión, nos hemos propuesto reflexionar y debatir sobre los desafíos de la equidad educativa y la escolarización en Euskadi.

La elección de este título no ha sido casual. Es cierto que nuestra intención es dedicar especial atención al problema de la segregación escolar. Queremos hacerlo sin dejar de lado, sin olvidarnos de que el mandato existente es el de asegurar una educación inclusiva y equitativa de calidad.

De ahí la pertinencia de la ponencia inaugural a cargo de Lucas Gortazar titulada

hezkuntza-ekitateaz mintzo garenean?" izenburukoa. Ikuspegi horixe eman nahi diogu, hain zuzen, geroago ikastaroa bukatzeko egingo dugun mahai-inguruari. Espero dugu horren bidez gogoeta egitea eta lehen oinariak finkatzea, Euskadin hezkuntza-ekitatea bermatzeko oraindik gauzatzeke dauden erronkei aurre egin ahal izateko. Mahai-inguru hori osatzeko, profesional ospetsuak eta hezkuntza-mundua ondo ezagutzen duten ahots fidagarriak izango ditugu: Julia Shershneva, Álvaro Ferrer, Gonzalo Larruzea eta Paco Luna. Horien ibilbideak zehazki adieraziko dira mahaia aurkezteko unean, biharko saioan.

Ikastaroari heltzeko modu horrek 2030 Agendaren Garapen Jasangarrirako 4. Helbururantz bideratzea ahalbidetzen du. Helburu horren bitartez, kalitateko hezkuntza inklusibo eta ekitatiboa bermatu nahi da, eta guztientzako ikasteko aukerak sustatu. Helburu horren berri eman dute Estatuan nahiz gure autonomia erkidegoan egin diren azken hezkuntza-erreformek: alegia, 3/2020 Lege Organikoak, abenduaren 29koak, (Hezkuntzari buruzko maiatzaren 3ko 2/2026 Lege Organikoa aldatzekoa, LOMLOE izenez ezagunagoa); eta 17/2023 Legeak, abenduaren 21ekoak, Euskal Autonomia Erkidegoko Hezkuntzarenak.

"De qué hablamos cuando hablamos de equidad educativa en Euskadi". Es éste, precisamente, el enfoque que pretendemos dar a la mesa redonda con la que clausuraremos más tarde el curso. Confiamos en que nos permita reflexionar y sentar unas primeras bases que permitan hacer frente a los retos pendientes para conseguir asegurar la equidad educativa en Euskadi. Para la conformación de esa mesa contaremos con la presencia de reconocidos profesionales y voces autorizadas condecoradoras del mundo educativo como son: Julia Shershneva, Álvaro Ferrer, Gonzalo Larruzea y Paco Luna cuyas trayectorias serán comentadas en detalle en el momento de presentar la mesa que tendrá lugar en la sesión de mañana.

Esta forma de abordar el curso permite enfocarlo hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible nº 4 de la Agenda 2030, que es el que persigue garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos. Este es el objetivo del cual se han hecho eco las últimas reformas educativas que han tenido lugar tanto a nivel estatal (me refiero a la Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2026, de 3 de mayo de Educación, más conocida como LOMLOE) como en nuestro ámbito autonómico con la reciente Ley 17/2023, de 21 de diciembre, Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Inori ez zaio oharkabeen pasatzen asmo handiko helburu hori lortu nahi bada, zeharkako ikuspegia edo planteamientua behar dela, eta, horrekin batera, era askotako neurriak hartu behar direla. Neurri horien artean, ikasleak modu orekatuan banatu ahal izateko neurriak nabarmenzen dira, eta horiexei eskainiko diegu arreta berezia ikastaro honetan.

Edonork dakienez, Arartekoak urteak daramatzza ikasleak eskolatzean desorekaka-egoera larriak edo ez hain larriak gertatzen direla salatzen duten kexak aztertzen.

Horren berri ematen aritu gara Eusko Legebiltzarrari urtero egiten dizkiogun txostenetan. Agian, kasurik ezaguneña Gipuzkoako Ordizia herriaren kasua izango da, baina gaur egun badira beste batzuk ere.

Gure eskarmentuari esker adieraz dezakegu hainbat urtean arazo hori saihesten ahalegindu ondoren, EAEko hezkuntza eraldatzeko oinarrien akordioa (2022ko apirilean sinatura) inflexio-puntu argia izan zela. Akordio horretan lehenbiziko aldiz onartzen da eskola-segregazioaren aurkako itun bat onetsi behar dela eta eskolatzean gertatzen diren desorekak geldiarazteko neurriak hartu behar direla.

Geroago, 2023ko martxoan jakin genuenez, hezkuntza-administrazioak berak bultzatutako azterlan batzuetan, desberdin-tasun sozioespazialak daudela onartu da.

A nadie se le escapa que la consecución de este ambicioso objetivo exige un enfoque o planteamiento transversal, que lleva aparejada la necesidad de adoptar medidas de muy distinto orden, entre las que destacan las orientadas a propiciar un reparto equilibrado del alumnado, que son aquellas a las que vamos a prestar especial atención en este curso.

De todos es conocido que el Ararteko lleva años conociendo quejas en las que se han denunciado situaciones de desequilibrio más o menos grave en la escolarización del alumnado.

Hemos venido dando cuenta de ello en sucesivos informes anuales al Parlamento Vasco. Quizá el caso que más haya trascendido sea el caso de la localidad guipuzcoana de Ordizia, pero a día de hoy existen también otros.

Nuestra experiencia nos lleva a afirmar que, tras años de intentar evitar el problema, el Acuerdo de Bases para la transformación de la educación vasca (suscripto en abril de 2022) supuso un claro punto de inflexión. Por primera vez, se reconoce en este acuerdo la necesidad de adoptar un pacto contra la segregación escolar y de adoptar medidas orientadas a poner freno a los desequilibrios en la escolarización.

Con posterioridad a ello, en marzo de 2023, pudimos conocer también estudios propiciados por la propia Administración educativa que han venido a reconocer

Azaldutakoaren arabera, desberdintasun horiek sendotu egin dira aldaketa ekonomiko, sozial eta demografikoengatik, eta hezkuntza-politikarik ez zegoenez gero, egiturazko arazoak bihurtu dira.

Zehazki, izenburu hau duen azterlanaz mintzo naiz: “Desigualdades socioespaciales en la educación en Euskadi”. Bartzelonako Unibertsitate Autonomoko lant-alde batek prestatu zuen, besteak beste, Xabier Bonalek, zeina gaur ikastaro hone-tako hizlari izango baita.

Esan daiteke gaur, legegintzaldi berri honen hasieran, eskola-segregazioaren arazoa agenda politikoaren lehen lerroan kokatu dela. Hain justu, oraintsu adostu den gobernu-egitarauan konpromiso gisa jasota dago ekitatearen eta gizarte-kohesioaren aldeko apustu argia, eta, orobat, bere ekimenen artean, eskola-segregazioaren aukako itun soziala garatzea nabarmenzen da.

Dena den, onartu eta balioetsi behar da hezkuntza-administrazioak dagoeneko denbora luzea daramala helburu horrekin konprometituta, eta, izatez, jada abiarazi direla neurri eta ekimen batzuk.

Oraingoz, neurri horiek arau-eguneratzeen eskutik etorri dira: ikasleak onartzeari eta plangintzari buruzko araudiak eguneratu dira, eta 2023-2024 eta 2024-

la existencia de desigualdades socioespaciales. Desigualdades que, según se explica, se han consolidado por cambios de naturaleza económica, social y demográfica y que, ante la ausencia de políticas educativas, han devenido en problemas estructurales.

Me estoy refiriendo, en concreto, al estudio titulado “Desigualdades socioespaciales en la educación en Euskadi”, elaborado por un equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona integrado entre otros por Xavier Bonal, que también nos acompañará como ponente en este curso.

Cabe afirmar que hoy, al inicio de esta nueva legislatura, el problema de la segregación escolar ha pasado a estar presente en primera línea de la agenda política. Precisamente, el programa de gobierno recientemente acordado recoge como compromiso la apuesta clara por la equidad y la cohesión social y entre sus iniciativas destaca también la de desarrollar el Pacto social contra la segregación escolar.

De todos modos, es obligado reconocer y poner en valor que la Administración educativa vasca lleva ya un tiempo firmemente comprometida con este objetivo y, de hecho, ya se han puesto en marcha algunas medidas e iniciativas.

Por el momento, estas medidas han venido de la mano de actualizaciones normativas referidas a la admisión del alumnado, así como a la planificación, que se

2025 ikasturteetarako egin diren onarp-en-prozesuetan gauzatu dira.

Ziur gaude Alfonso Echazarra eta Xavier Bonal adituen eskutik programatutako ponentziei esker, ikuspegi orokor bat lortu ahal izango dela eskola-segregazioaren kontrako borroka zailean aintzat hartu behar diren neurriez.

Gainera, Eduardo Ubieta hemen dagoenez gero, Euskadiren kasu zehatzean zer neurri hartu diren jakin ahal izango dugu.

Irlandatik eta Flandriatik etorritako parte-hartzaleak ere izango ditugu. Horiek nazioartean erreferentziazkoak edo inspiratzaleak izan litezkeen jardunbideak erakutsiko dizkigute.

Bestalde, ikastaro hau antolatzeko orduan, erakunde honek azpimarratu nahi izan du oso garrantzitsua dela eskola-segregazioaren bilakaera aztertzea eta hartutako neurrien balizko birtualtasuna eta ondorioak ebaluatzea.

Gai horren gainean, ez dut aipatu gabe utzi nahi guretzat eredugarria dela nire Kataluniako Síndica de Greuges nire homologoa egiten ari den jarraipen-lana, 2019ko martxoan Katalunian eskola-segregazioaren kontrako ituna sinatu zenetik.

han puesto en práctica con ocasión de los procesos de admisión del alumnado celebrados para los cursos 2023-2024 y 2024-2025.

Estamos seguros de que las ponencias programadas que correrán a cargo de los expertos Alfonso Echazarra y Xavier Bonal van a permitir obtener una visión de conjunto de las medidas que cabe considerar ante la difícil lucha contra la segregación escolar.

La presencia de Eduardo Ubieta nos va a permitir, además, conocer las medidas que han sido adoptadas en el caso concreto de Euskadi.

También vamos a contar con participantes venidos de Irlanda y Flandes que nos van a mostrar prácticas en el ámbito internacional que pudieran resultar de referencia o inspiradoras.

Por otra parte, a la hora de organizar este curso, la institución ha considerado imprescindible poner de relieve la importancia de realizar un correcto seguimiento de la segregación escolar y de evaluar la posible virtualidad y efectos de las medidas adoptadas.

A este respecto, no quiero dejar de mencionar el ejemplo que para nosotros supone la labor de seguimiento que viene realizando mi homóloga, la Síndica de Greuges de Cataluña, desde que en marzo de 2019 se suscribió en Cataluña el Pacto contra la segregación escolar.

Horregatik, Miquel Àngel Essomba Gelabert gurekin hemen egotea nahi genuen. Berak Katalunian eskola-segregazioaren kontra izan duten esperientziara hurbilduko gaitu, eta arazo horri hobeto heltzeko moduaz han lortu duten eskamentutik ikasi ahal izango dugu

Eta ikastaro hau aurkezteko lehen mintzaldi hau bukatzena noa. Arartekoaren 2024ko uda-ikastaro honetan gurekin egon nahi izan duzuenon itxaropenei erantzutea espero dut.

Eskerrik asko zuen arretagatik.

Por ello, hemos querido contar con la presencia de Miquel Àngel Essomba Gelabert, que nos acercará a la experiencia contra la segregación escolar en Catalunya y nos permitirá aprender de la experiencia que allí han podido adquirir sobre cómo abordar mejor este problema.

Y ya pongo fin a esta primera intervención de presentación de este curso que confío y espero llegue a responder a las expectativas generadas en quienes os habéis interesado en acompañarnos en este curso de verano del Ararteko en 2024.

Muchas gracias por su atención.

Manuel Lezertua
Ararteko / Ararteko

I. PONENTZIA PONENCIA I

**¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE EQUIDAD EDUCATIVA
EN EUSKADI? UNA MIRADA INTERNACIONAL**

Lucas Gortazar

Esadeko (EsadeEcPol) Politika Ekonomikoen Zentroko Hezkuntzako zuzendariordea eta ardura-duna, eta Munduko Bankuko Práctica Globaleko Hezkuntzako aholkularia

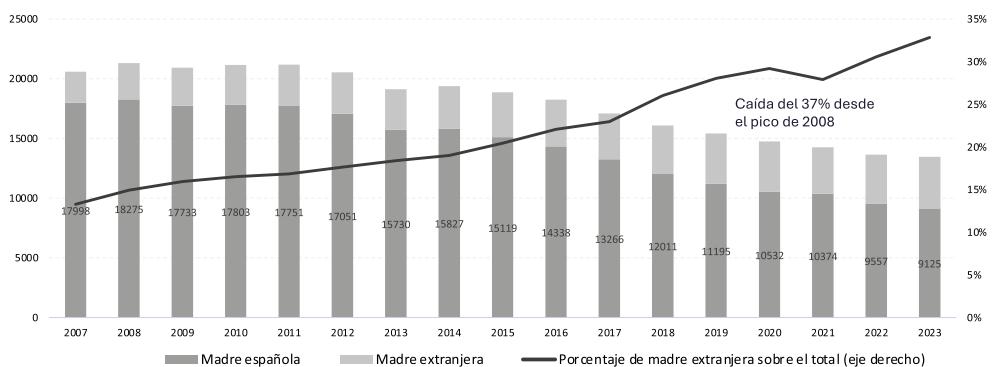
Director adjunto y responsable de Educación del Centro de Políticas Económicas de Esade (EsadeEcPol) y consultor de Educación en la Práctica Global del Banco Mundial



1. Contexto social y del sistema educativo

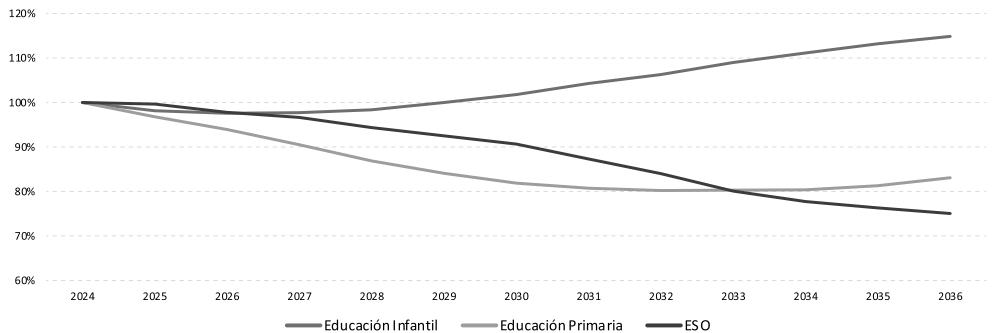
Un desplome de nacimientos acelerado y únicamente sostenido por la inmigración

Nacimientos en Euskadi y nacionalidad de la madre



Fuente: Elaboración propia a partir de Eustat

Previsión (optimista) de evolución de población en edad escolar desde 2024, por etapa educativa



Fuente: Elaboración propia a partir de Eustat. El Escenario Central de Eustat estima un repunte de los nacimientos a partir de 2024 para llegar a los 16.200 nacimientos en 2030 y 17.600 en 2035.

Una comunidad con balanza negativa de jóvenes cualificados

¿Qué comunidades concentran a los jóvenes más cualificados?

Número de jóvenes entre 25 y 39 años que gana o pierde cada comunidad teniendo en cuenta las personas que se van y las que recibe según su nivel de estudios

CCAA de nacimiento	Educación Superior	Bachillerato y FP	ESO y Primaria
Madrid	+87.270	-5.526	-21.120
Baleares	+19.590	+8.313	+10.002
Canarias	+14.109	+4.965	+5.940
Catalunya	+12.468	-4.230	-8.568
Melilla	+255	-153	-864
Ceuta	+240	-96	-795
Navarra	+210	+717	+891
C. Valenciana	+198	+5.682	+10.617
La Rioja	-123	+714	+774
Cantabria	-423	+633	+426
Aragón	-2.505	+2.121	+2.736
Murcia	-3.216	+1.155	+537
Asturias	-8.478	-1.275	-369
Euskadi	-9.861	-3.516	-4.317
C. La Mancha	-10.224	+6.408	+14.940
Galicia	-11.445	-2.874	-2.043
Extremadura	-14.955	-3.075	-2.088
C. León	-35.286	-3.123	-1.191
Andalucía	-37.824	-6.840	-5.508

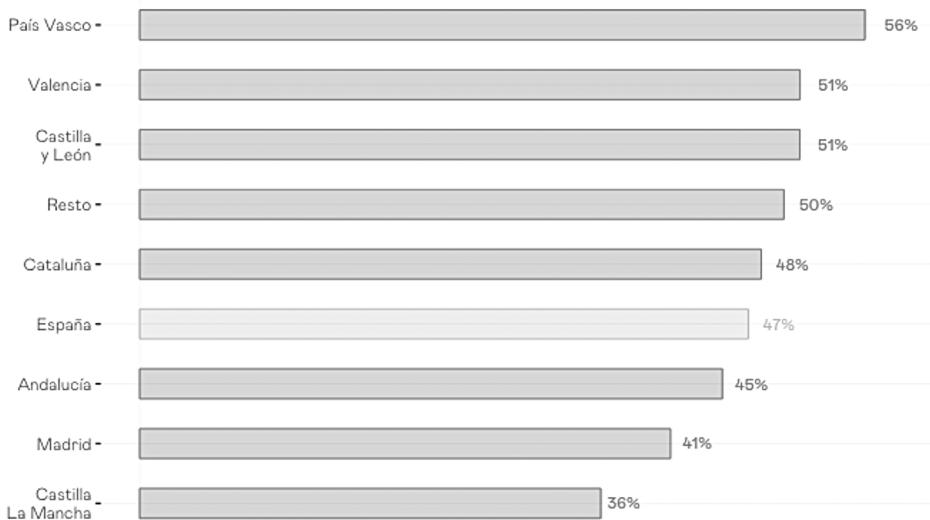
La tormenta perfecta:

- Caída de un 30% o 35% del alumnado.
- Balance negativo y alto de flujos jóvenes altamente cualificados.
- Caída de los resultados.

Mucho menos alumnado altamente cualificado.

Unas expectativas en aumento

**Porcentaje de alumnos que reciben Educación en la Sombra,
por CCAA (curso 19-20)**



Fuente: Martínez y Moreno (2023) a partir de la EGHE del INE | EsadeEcPol

Un sistema de educación universal 3-17

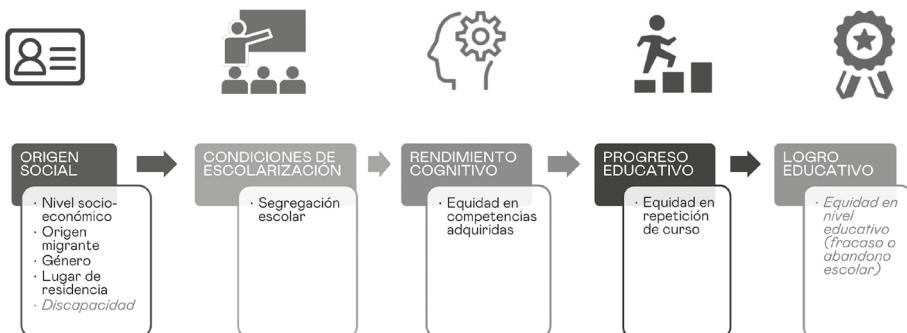
Universalidad 3-17 con un modelo premium de servicios:

- Sistema de becas que llega al 40% del alumnado.
- Un modelo de Educación Especial avanzado con una inversión de más de 100M de Euros al año.
- Un modelo de FP media y superior exitoso.
- Inversión de 11.000 euros por alumno en la escuela pública (casi el doble que la inversión en la Comunidad de Madrid).

Y que, por tanto, ante la caída de natalidad, obliga a repensar (y reducir) el mapa escolar.

Marco de análisis

- No se pueden disociar la equidad y la calidad.
- La equidad en el aprendizaje es un objetivo, pero no el único objetivo (hay más equidad en Kosovo que en Japón).



Fuente: EsadeEcPol y Save the Children.

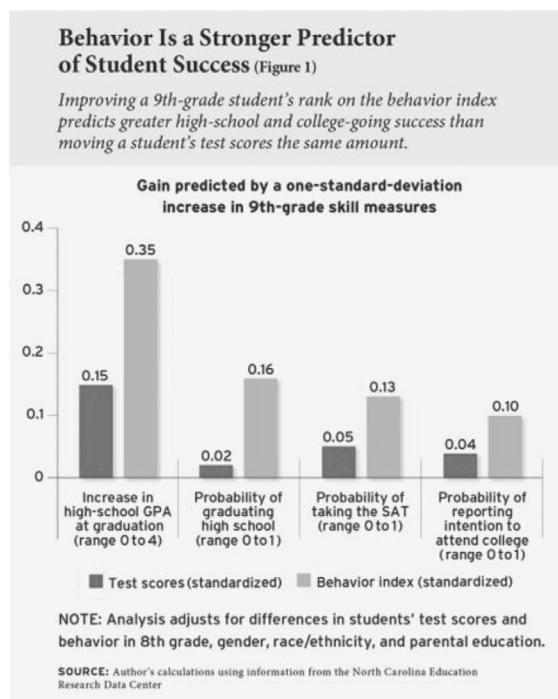
Aprendizaje y logro en el análisis de la equidad

- Aprendizaje y logro como medidas complementarias (PIAAC):
 - En un contexto de logro bajo el aprendizaje es menos relevante para analizar la equidad.
 - En un contexto de logro alto (Euskadi), el aprendizaje es mucho más relevante.
- Aprendizaje como predictor de cohesión social y crecimiento económico.
- Aprendizaje como indicador de participación en vida adulta y calidad de la democracia (aunque no siempre).
-

Más allá del aprendizaje: competencias socio-emocionales

El efecto del profesorado a largo plazo no es solo académico, es también socio-emocional (medido por ausencias, expulsiones, notas internas):

- A largo plazo, estos indicadores predicen mejor el éxito escolar post-obligatorio.
- No disponemos de evolución de la dimensión socio-emocional y la vinculación del alumnado al aprendizaje

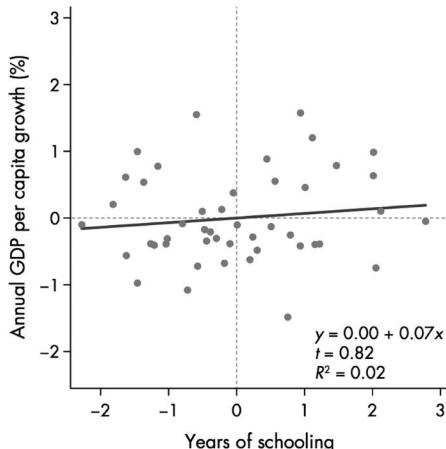


Fuente: Jackson, C.K. (2019). *What Do Test Scores Miss? The Importance of Teacher Effects on Non-Test Score Outcomes*, "Journal of Political Economy, 2018, Vol. 126, No. 5.

¿Por qué hay que medir el aprendizaje?

Años de escolarización y crecimiento económico

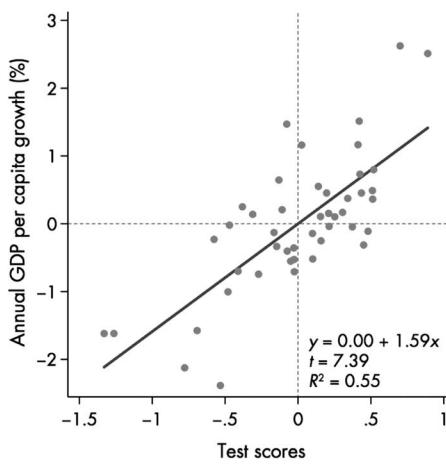
(medidos con el aumento en PIB per cápita y aumento en años de escolarización)



Fuente: Banco Mundial (2018)

Aprendizaje y crecimiento económico

(medidos con el aumento PIB per cápita y la mejora del nivel de aprendizaje)



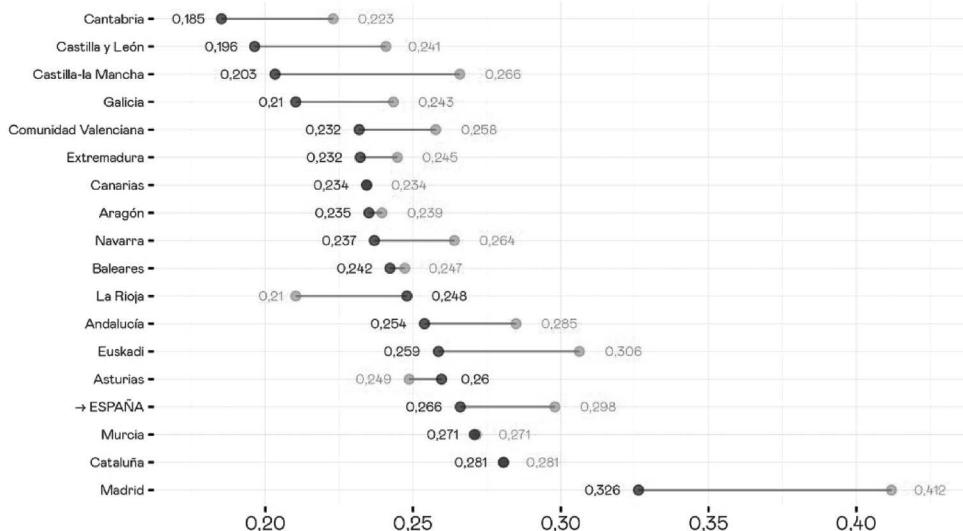
Fuente: Banco Mundial (2018)

2. El estado de la equidad (y calidad)

Escolarización y segregación: preocupantes datos por origen migrante

Evolución entre 2018 y 2022 del grado de segregación escolar del alumnado del 25% de menor nivel socioeconómico

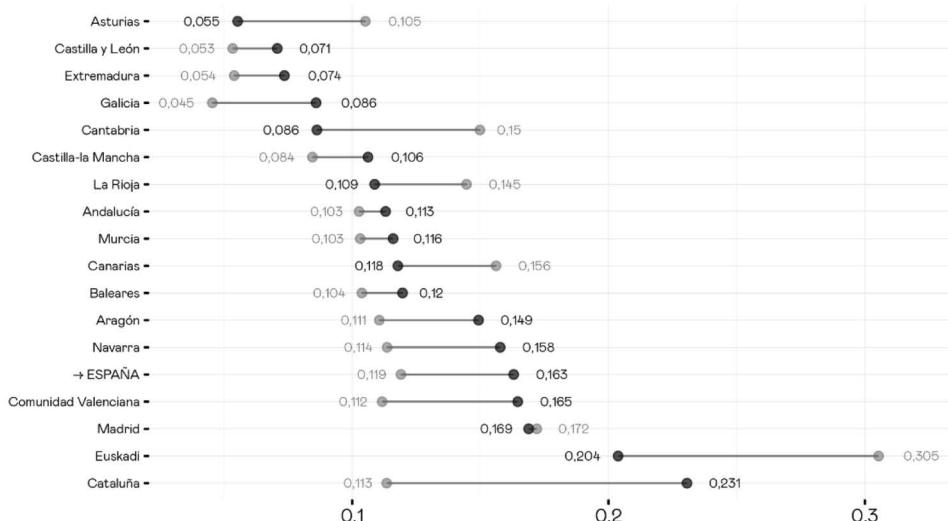
Índice de Gorard



Fuente: EsadeEcPol y Save the Children

Evolución entre 2018 y 2022 del grado de segregación escolar del alumnado de origen migrante

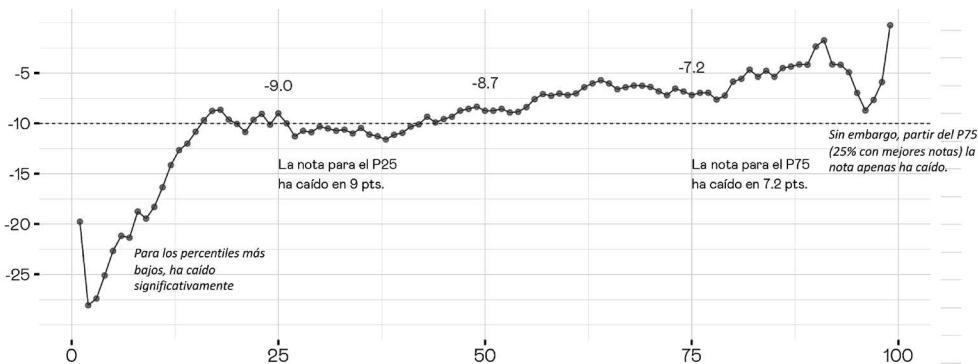
Índice de Exposición Normalizado



Fuente: EsadeEcPol y Save the Children de los microdatos de PISA

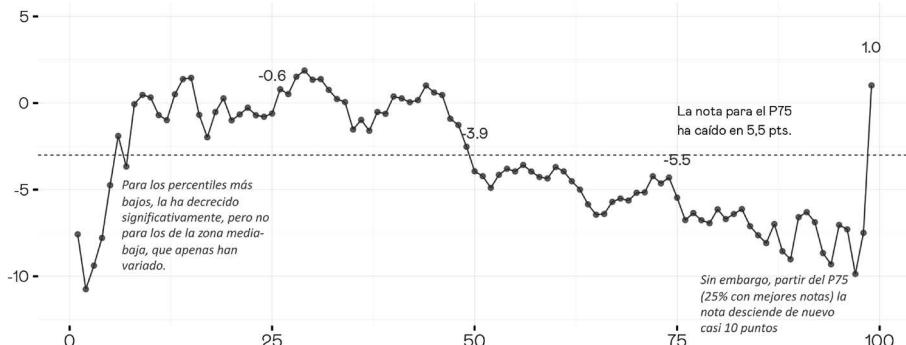
Evolución del desempeño PISA en matemáticas en Euskadi (2015-2022)

Puntos de diferencia entre la nota de PISA en Matemáticas en 2022 y 2015, para cada percentil de la nota



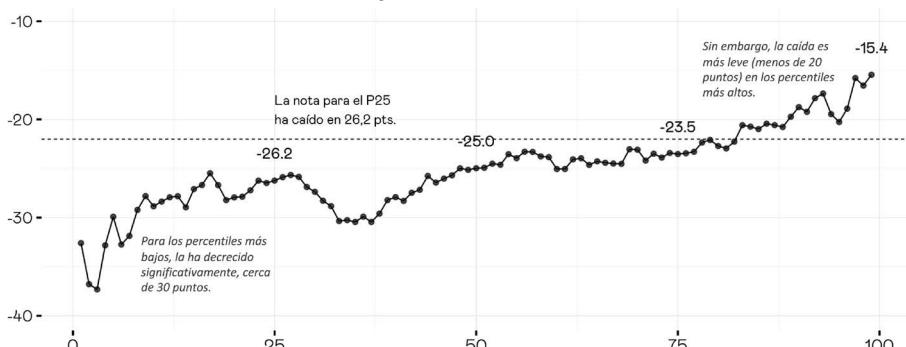
Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de PISA en Euskadi (2015, 2022) | EsadeEcPol

Evolución del desempeño PISA en ciencias en Euskadi (2015-2022)

Puntos de diferencia entre la nota de PISA en Ciencias en 2022 y 2015, para cada centil de la nota

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de PISA (2015, 2022) | EsadeEcPol

Evolución del desempeño PISA en lectura en Euskadi (2015-2022)

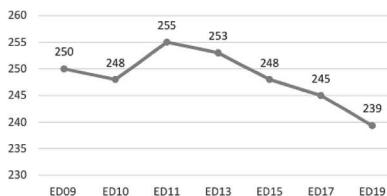
Puntos de diferencia entre la nota de PISA en Lectura en 2022 y 2015, para cada percentil de la nota

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de PISA (2015, 2022) | EsadeEcPol

Auge y caída en los resultados de las EDs de mitad de etapa (matemáticas y euskera) – a falta de ED2023

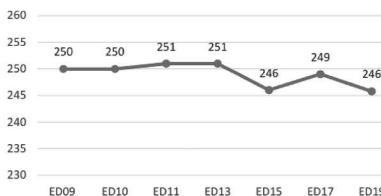
4º EDUCACIÓN PRIMARIA

Gráfico 3.2.1.a.: 4º EP. ED09-ED19. Evolución en puntuaciones globales en Competencia matemática.



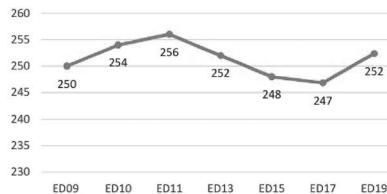
2º EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Gráfico 3.2.1.b.: 2º ESO. ED09-ED19. Evolución en puntuaciones globales en Competencia matemática.



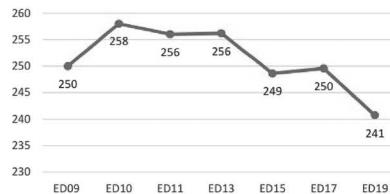
4º EDUCACIÓN PRIMARIA

Gráfico 3.2.3.a.: 4º EP. ED09-ED19. Evolución en puntuaciones globales y en Comunicación lingüística en euskera.



2º EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Gráfico 3.2.3.b.: 2º ESO. ED09-ED19. Evolución en puntuaciones en Comunicación lingüística en euskera.

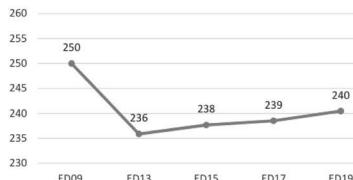


Fuente: ISEI-IVEI

Caída en los resultados de las EDs de mitad de etapa (ciencias e inglés) - a falta de ED2023

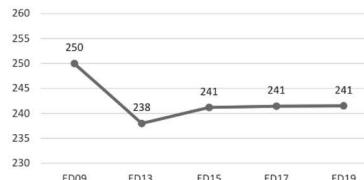
4º EDUCACIÓN PRIMARIA

Gráfico 3.2.2.a.: 4º EP. ED09-ED19. Evolución en puntuaciones globales en Competencia científica.



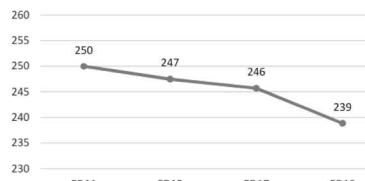
2º EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Gráfico 3.2.2.b.: 2º ESO. ED09-ED19. Evolución en puntuaciones globales en Competencia científica.



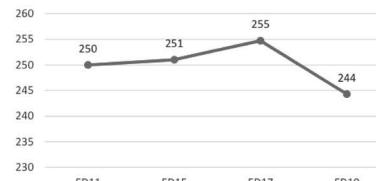
4º EDUCACIÓN PRIMARIA

Gráfico 3.2.4.a.: 4º EP. ED-ED19. Evolución en puntuaciones globales Comunicación lingüística en inglés.



2º EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

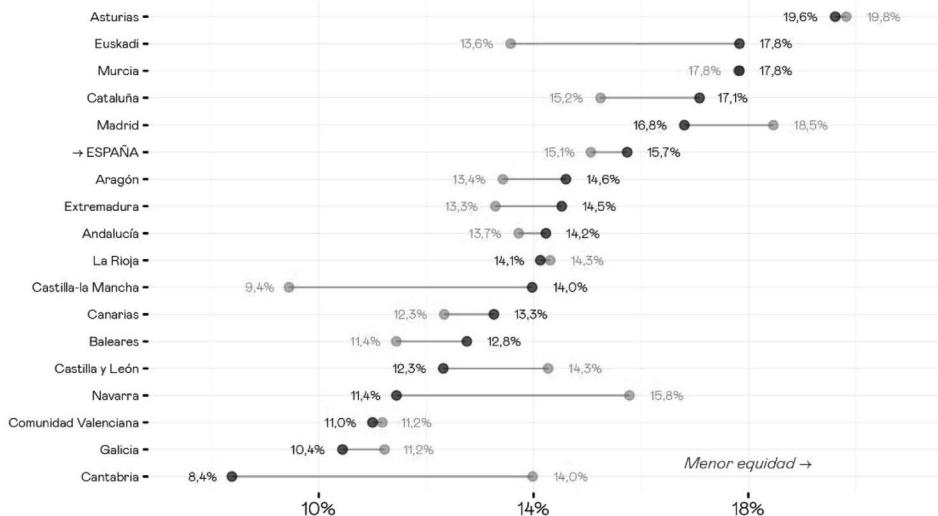
Gráfico 3.2.4.b.: 2º ESO. ED11-ED19. Evolución en puntuaciones en Comunicación lingüística en inglés.



Fuente: ISEI-IVEI

Aumento de la inequidad en el aprendizaje

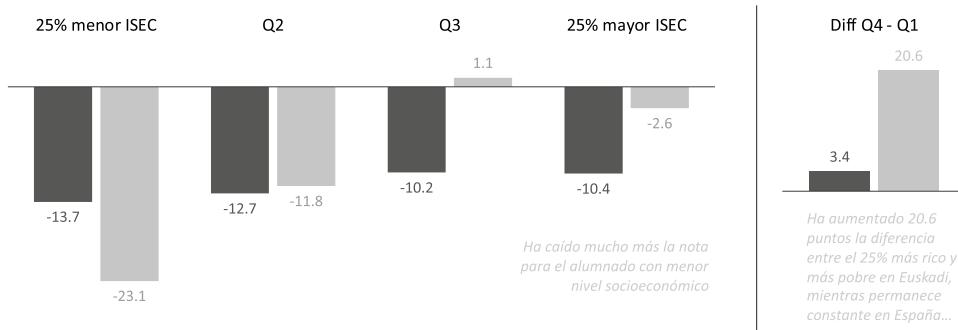
Evolución entre 2018 y 2022 del porcentaje de la nota de matemáticas entre alumnos que puede explicarse por su nivel socioeconómico



Fuente: EsadeEcPol & Save the Children a partir de los microdatos de PISA, Variación (%)= coeficiente de variación (o R^2) de un modelo de regresión lineal que tiene como variable dependiente el resultado en prueba de matemáticas y como variable explicativa el nivel socioeconómico. Nivel socioeconómico= Índice de Estatus Social, Económico y Cultural (ISEC)

Equidad en el aprendizaje

Variación de la puntuación en matemáticas entre 2022 y 2015, por cuartil de nivel socioeconómico (ISEC) En Euskadi y España

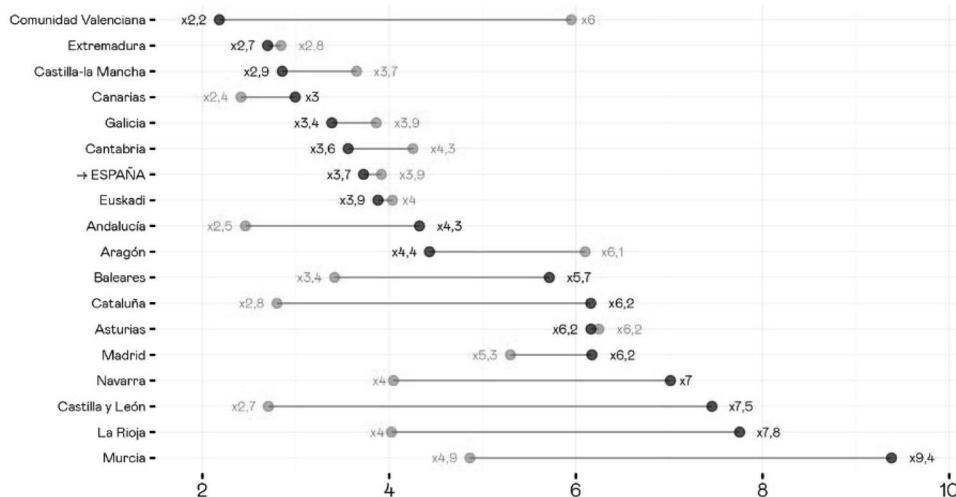


Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de PISA (2015, 2022) | EsadeEcPol

Logro y repetición

Evolución entre 2018 y 2022 de la probabilidad de repetir curso entre el 25% de menor y mayor nivel socioeconómico

A iguales competencias en matemáticas y ciencias



Fuente: EsadeEcPol & Save the Children a partir de los microdatos de PISA. Estimación a partir de un modelo logístico cuya variable dependiente es la repetición (.1 si ha repetido alguna vez) y como variables explicativas la ratio de ISEC (=1 si pertenece el 25% con menor ISEC 0 si pertenece al 2-5% con mayor ISEC) la nota en competencia matemática y en competencia científica. Nivel socioeconómico - Índice de Estatus Social, Económico y Cultural (ISEC)

3. La estructura del sistema y su relación con la equidad (O ¿por qué caen los resultados?)

¿Qué pasará en los próximos años si todo sigue igual?

Alumnado de 15 años de origen migrante en PISA '15 y '22

	Inmigrantes 1 ^a generación		Inmigrantes 2 ^a generación		Nativos		Variación
	2015	2022	2015	2022	2015	2022	
Andalucía	3,2%	3,8%	0,58	0,9%	5,0%	4,17	95,9%
Cataluña	14,8%	9,4%	-5,4	4,0%	14,4%	10,41	81,2%
Comunidad Valenciana	12,3%	7,9%	-4,42	2,3%	9,2%	6,93	85,4%
Euskadi	7,8%	6,8%	-0,99	1,0%	5,3%	4,25	91,2%
Comunidad de Madrid	14,8%	8,2%	-6,62	4,7%	11,4%	6,68	80,5%
España	9,1%	6,3%	2,75	1,9%	8,8%	6,87	89,0%
							-4,12

- La diferencia de puntuación en matemáticas y lectura entre '15 y '22 es respectivamente, de 9,6 puntos (491,6-482) y 25 puntos (491,5-466,3).
- Si mantuviéramos constante la estructura migrante de '15, estimamos que la puntuación en PISA '22 hubiera sido de 486 puntos en vez de 482 en matemáticas y de 469,6 en vez de 466,3 en lectura.
- Esto implica que la caída explicada por el cambio de la estructura migrante es de 4 puntos en matemáticas y de 3,3 en lectura.
- Esto supone un 40,8% de la caída en matemáticas y un 13,3% en lectura

El 40,8% de la caída en matemáticas y el 13,3% en lectura entre '15 y '22 viene explicado por el cambio demográfico

4. dimensiones del sistema y su relación con la equidad

- 4.1. Tiempo & socialización
- 4.2. Espacio e infraestructuras
- 4.3. Instituciones: Centros & currículum & profesorado
- 4.4. Modos: lenguas y tecnología

4.1. Tiempo y socialización

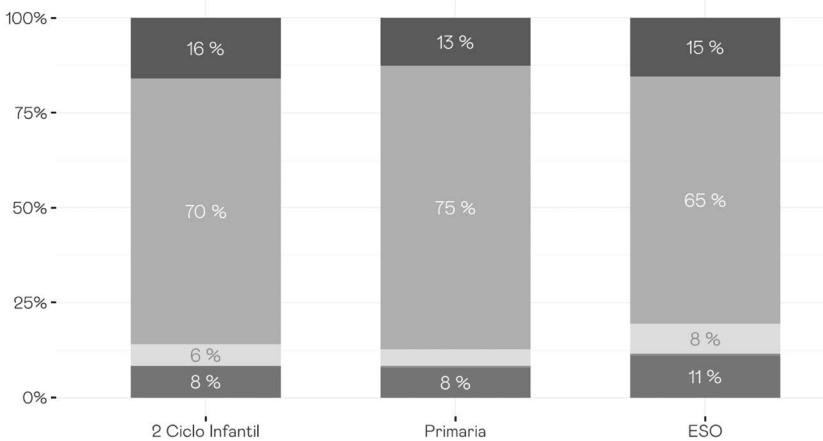
Más tiempo durante el día, pero con un calendario corto:

- Calendario escolar corto (175 días), con verano de 11 semanas (de los parones más largos) por legislación estatal (“hace calor y es un tema cultural”).
- Jornada escolar partida en infantil y primaria en Euskadi.
- Una ESO comprimida, presionada e inflada:
 - Inflación curricular en ESO, con casi 1.100 horas lectivas al año, de las más amplias de la OCDE (legislación estatal).
 - Un horario comprimido en buena parte de la escuela pública.

Un mandato de inclusión y euskaldunización. Un modelo de socialización ambicioso, pero condicionado por la no gratuidad (concertada) y la financiación sin marco de objetivos y resultados (pública y concertada).

Distribución de centros concertados en el País Vasco según el cobro de cuotas y su motivo por etapa educativa. Curso 20-21

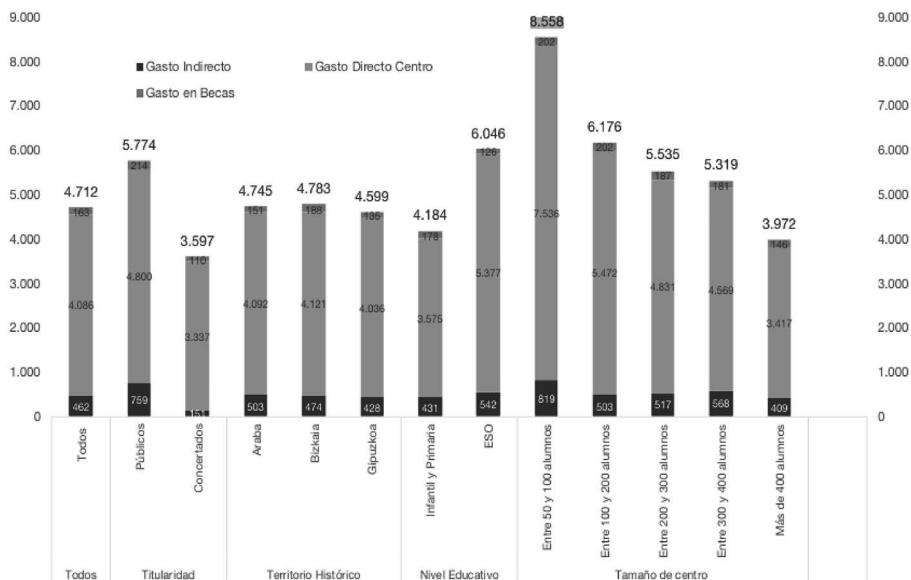
Cuotas por distinción o beneficio, cuotas para financiar gastos no concertados, cuotas por infra-financiación, infra-financiados sin cuotas y bien financiados sin cuotas



Fuente: Gortazar, Martínez y Bonal (2024) a partir de la EGFEP (INE) | EsadeEcPol.

4.2. Espacio e infraestructuras

Gasto público por alumno por características de centro (2017/18)

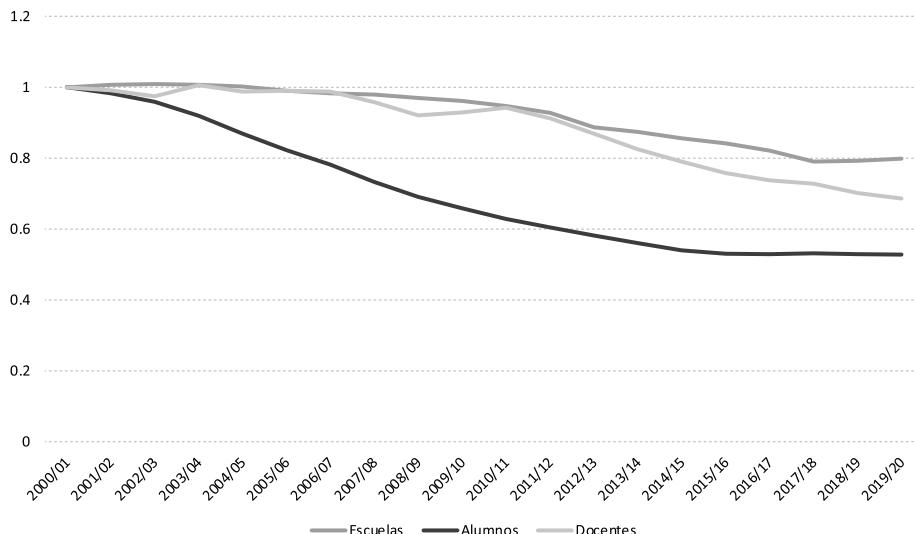


Fuente: ISEAK (2017)

- El gasto por alumno en centros pequeños se dispara
- El tamaño de centro y de clase está descendiendo.
- Tamaño óptimo de centro desde el punto de vista de la equidad y calidad.

Evolución de alumnos y escuelas entre 2000 y 2020 en Moldavia

(Año de base=2000)



Fuente: Elaboración propia a partir de Oficina Estadística de Moldavia | EsadeEcPol.

No acompañar cierres con desplome demográfico tiene consecuencias:

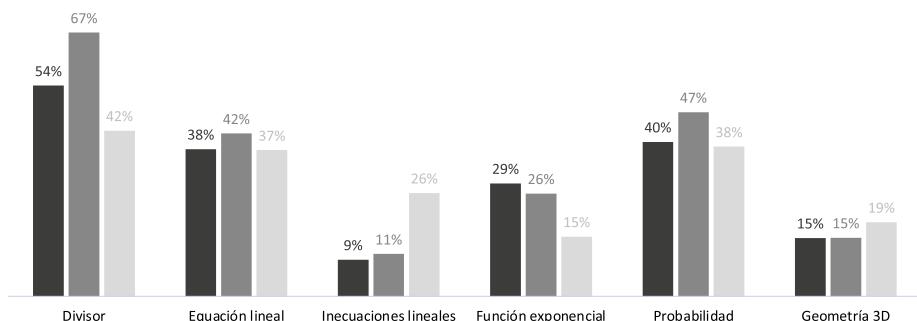
- Una red de escuelas “zombis” con aulas multigrado.
- El difícil equilibrio entre cohesión local y equidad/calidad educativa.
- ¿Es esta una prioridad de gasto para los próximos años?

4.3. Instituciones: Centros & currículum & profesorado

Instituciones: ¿currículum por competencias?

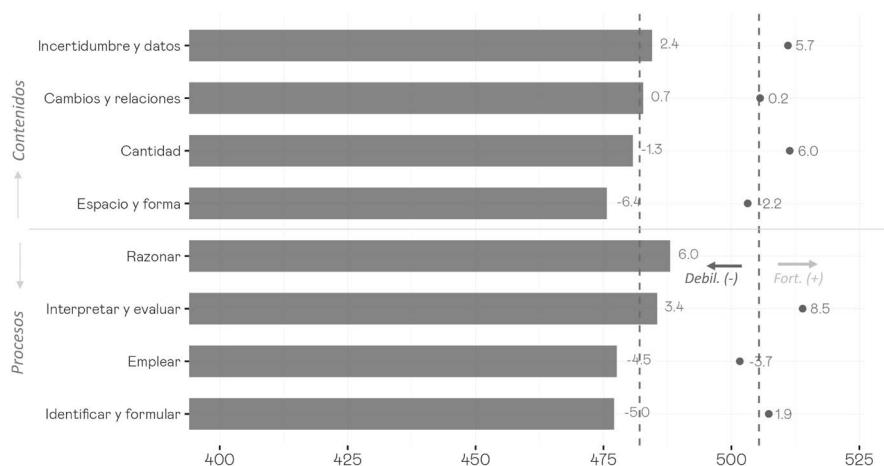
Alumnado de 15 años (%) que conoce bien y entiende los siguientes conceptos matemáticos (2022)

Euskadi, media de España y OCDE



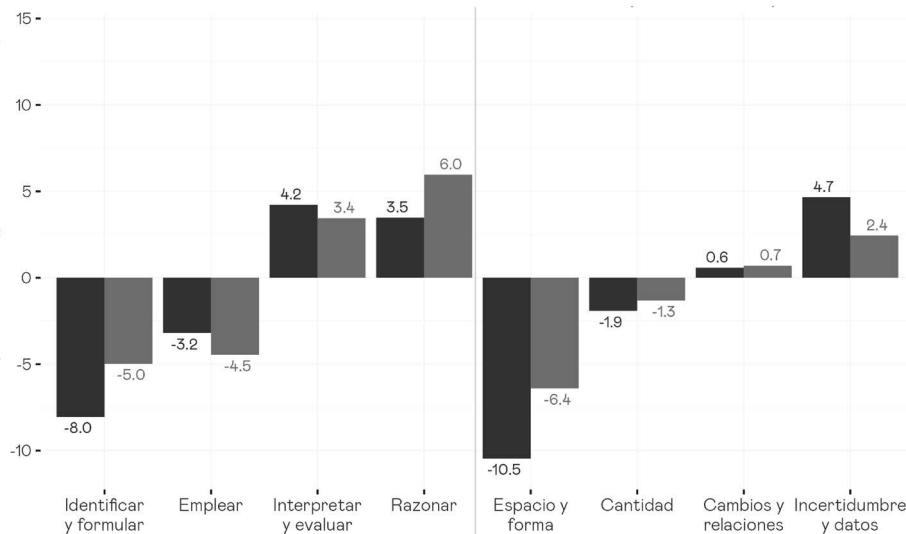
Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de PISA (2022) | EsadeEcPol

Calificaciones en matemáticas en Euskadi por contenidos y procesos y desviaciones respecto a la nota media. En 2012 y 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de PISA (2012, 2022) | EsadeEcPol

Calificación en matemáticas en Euskadi, por contenidos y procesos matemáticos, y desviaciones respecto a la nota media En 2012 y 2022

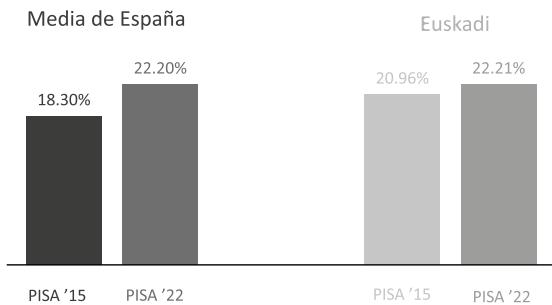


Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de PISA (2022) | EsadeEcPol

Diferencia entre el rendimiento de cada contenido/proceso y la nota media de matemáticas en 2022 en Euskadi y media de España.

Una mayor importancia del factor escuela

Estimación del porcentaje de la variación de resultados en matemáticas que se debe a la escuela (correlación intracluster)



*Todos los valores son estadísticamente significativos al 1% Fuente: PISA (2022) | EsadeEcPol

- La pérdida de aprendizaje por COVID- 19 en Euskadi, muy asociada al factor escuela (Arenas y Gortazar, 2024).
- Los centros educativos explican una **pequeña parte** de la variación de la nota entre alumnos
- **En la UE-27 y OCDE, este % es muchísimo mayor (44.4% y 46.7%)**
- En Euskadi, la varianza explicada por los centros ha aumentado menos que en la media de ESP

Baja supervisión y colaboración en la práctica docente

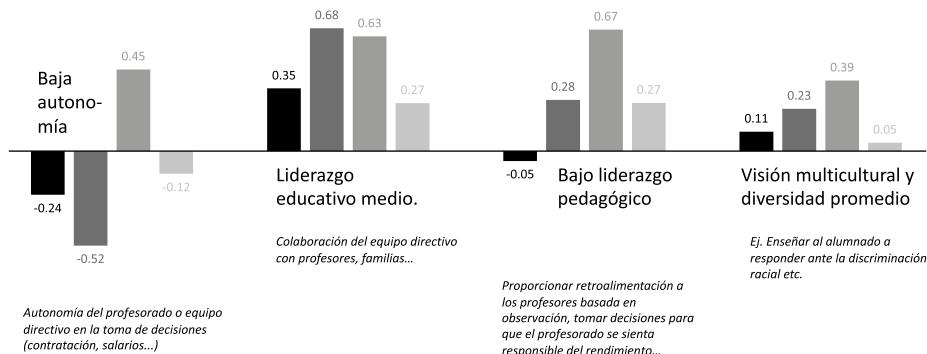
Porcentaje de centros que, según el director/a realizan...



Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de PISA (2022) | EsadeEcPol

Organización de centros: autonomía y liderazgo.

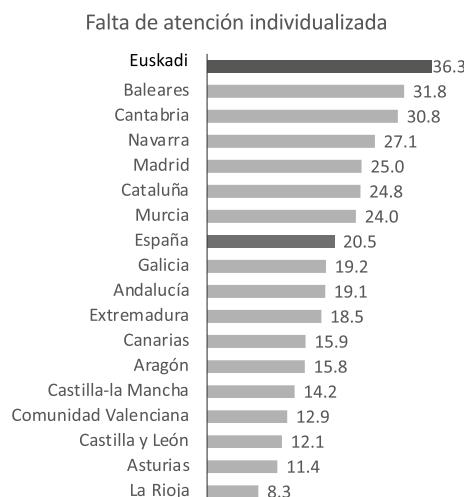
Autonomía y liderazgo (PISA '22), según el director/a En Euskadi, España, Reino Unido y OCDE



Fuente: PISA (2022) | EsadeEcPol

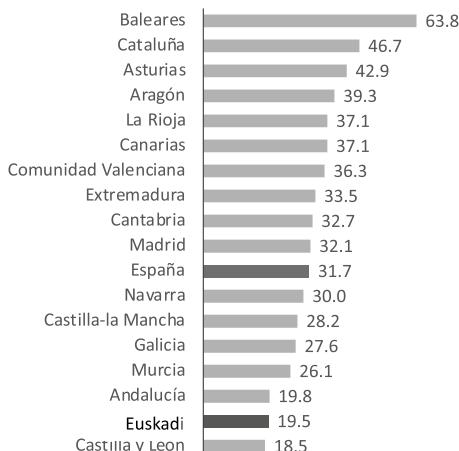
Organización de centros y factores de cambio educativo

Centros (%) que, según los directores, ven el aprendizaje obstaculizado por...



Fuente: PISA Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA (2022) | EsadeEcPol

Resistencia al cambio



Profesorado estricto

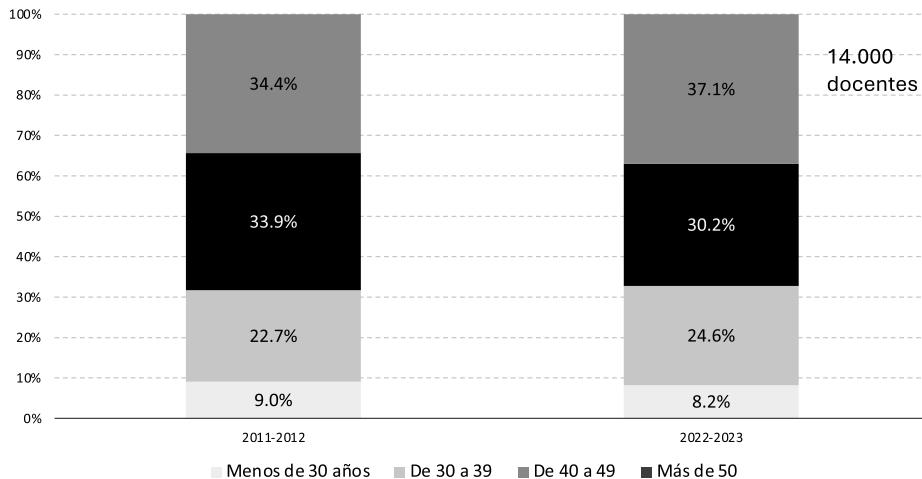


“El reclutamiento de alumnos para las escuelas normales era la cuestión capital de que dependían la instrucción del país y hasta su fuerza y su salvación. No había cuestión tan importante como la formación de los futuros maestros de escuela, como iluminarlos con la luz de la razón y de la lógica, como inflamar sus corazones en verdad y justicia, que diesen calor a su pecho. El reclutamiento dependía únicamente de una remuneración mayor, más justa, que les permitiese vivir con decoro y devolver a la profesión su elevada nobleza: la instrucción y educación de los alumnos que habían de ser maestros requería un nuevo programa.”

Émile Zola, Verdad (Libro 1, Capítulo 4)

Un profesorado envejecido

Distribución por edad del profesorado de enseñanzas no universitarias de régimen general (pública y privada)

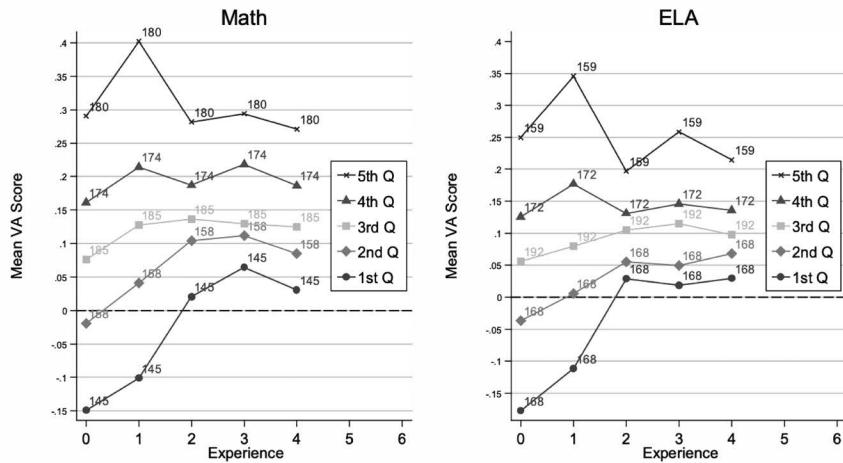


Fuente: *Elaboración propia a partir de MEFPD*

Importantes implicaciones

- En contexto de caída de la natalidad (1.000/1.200 contrataciones al año).
- Selección docente.
- Escasez docente en grado y MFP en Universidades de la CAPV (donde se presupone 100% perfil lingüístico).
- Dificultades para filtrar por calidad docente.

La selección como pilar central de los mejores sistemas educativos

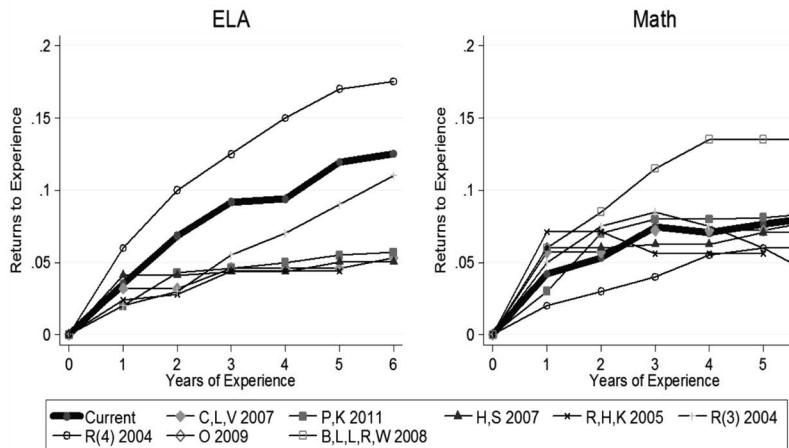


Experience Required= (observed at least 1st 05 years with VA)
Quintiles Of Mean of First 2 Years

Fuente: Atteberry, A., Loeb, S. & Wycoff, J. (2013). *Do first impressions matter? Improvement in early career teacher effectiveness*. Calder Working Paper No. 90

El crecimiento profesional es relevante, pero menos que la selección

Student Achievement Returns to Teacher Early Career Experience, Preliminary Results from Current Study (Bold) and Various Other Studies



Fuente: Atteberry, A., Loeb, S. & Wycoff, J. (2013). *Do first impressions matter? Improvement in early career teacher effectiveness*. Calder Working Paper No. 90

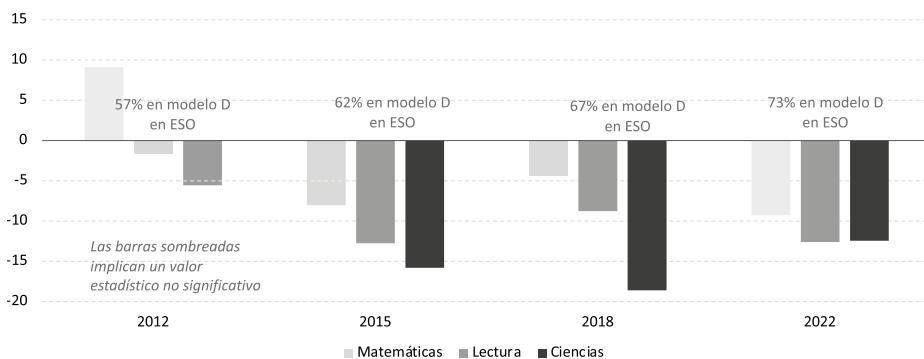
Un modelo de acceso a la docencia caducado

- Estructura larga de temarios que apenas ha variado.
- Barreras de entrada importantes en la preparación y alto coste de oportunidad (pérdida de talento que se va a la educación concertada u otras ocupaciones en Secundaria y FP).
- Sistema de corrección poco estandarizado y homogéneo.
- Ningún peso de otras habilidades esenciales.
- En un contexto de tasa de interinos elevadas (especialmente en centros vulnerables).
- Sin modelo de acceso para la educación concertada.
- Entrada a las plazas públicas vía interinidad y años en ejercicio (no-selección).

4.4. Modos: lenguas y tecnología

Modos: el posible efecto de la generalización del modelo D

Pérdida de puntos PISA de alumnado que habla castellano en el hogar y estudia en modelo D en comparación modelo B (a mismas características de alumno y de escuela), por competencia y año.



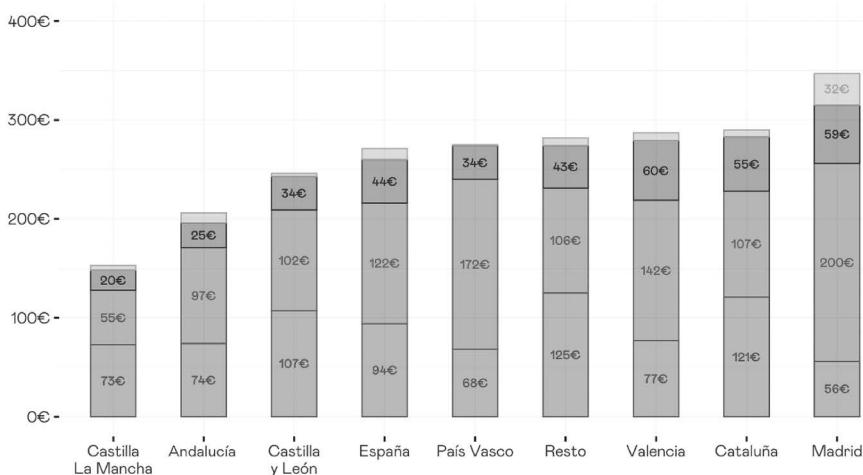
Fuente: Elaboración a partir de microdatos de PISA 2012-2022) | EsadeEcPol El modelo controla por nivel socioeconómico del alumno y centro, género, titularidad y estatus migrante.

- A la vez que promovía el bilingüismo, el modelo D era eficaz (o al menos neutro) en 2012 (57%).
- Conforme se generaliza, conlleva un impacto negativo en el aprendizaje (73% del alumnado en 2022).
- Mayor impacto en lectura que en matemáticas y ciencias, aunque las diferencias han desaparecido en 2022.
- Para analizar el efecto redistributivo y la causalidad en profundidad, mejorar las EDs.

Modos: un gasto elevado en clases particulares de idiomas

Gasto medio por alumno en Educación en la Sombra por CCAA (curso 19-20)

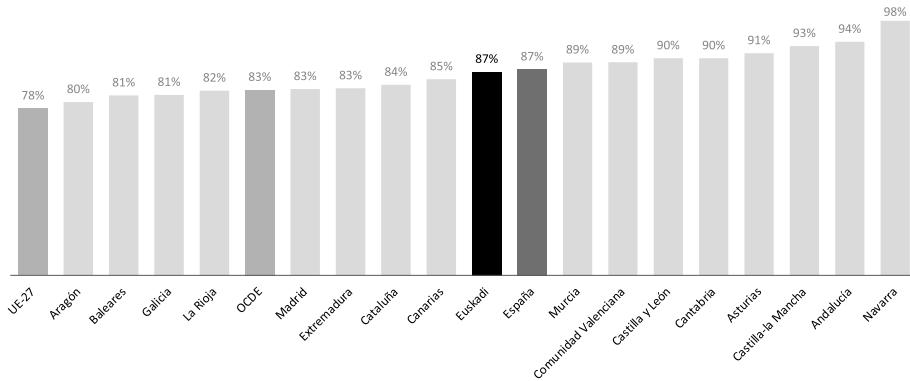
Clases particulares de materias curriculares centrales, estudios no reglados de idiomas, estudios no reglados de enseñanzas artísticas y otros estudios



Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Gasto de Hogares de Educación | EsadelEcPol

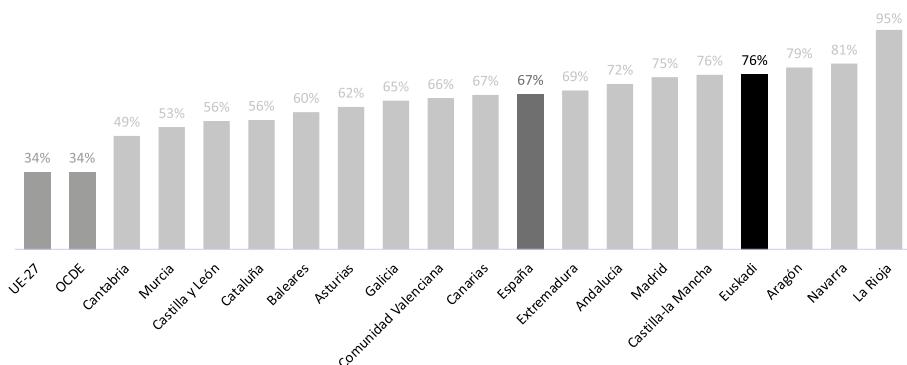
Modos: dispositivos

Centros que tienen normativa escrita sobre el uso de dispositivos digitales (2022)



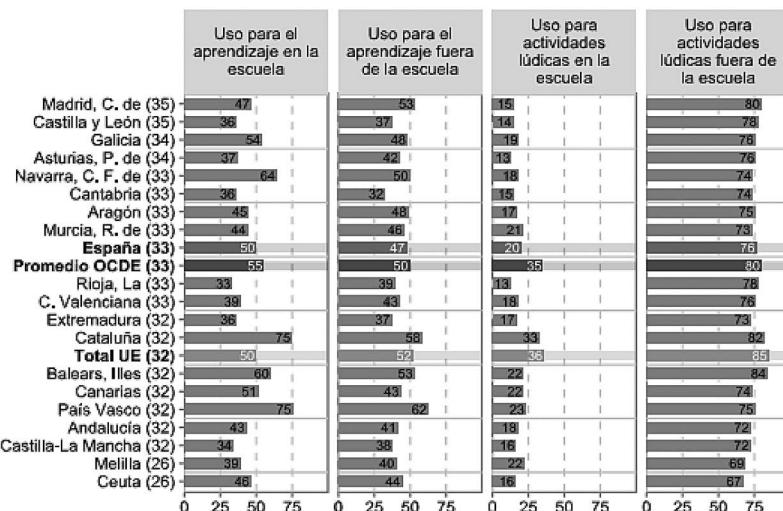
Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de PISA (2022) | EsadeEcPol

Centros educativos (%) que prohíben el uso de dispositivos (según directores)

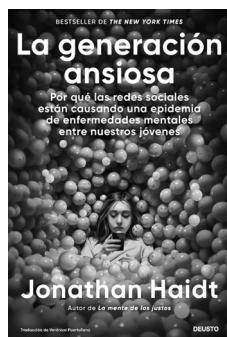


Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de PISA (2022) | EsadeEcPol

Porcentaje de alumnado que usa herramientas digitales “al menos una hora al día” en la escuela (PISA 2022)



Fuente: INEE, MEFPD.



El uso de smartphones & redes sociales en adolescentes (>12) fuera de la escuela está causando:

- Menor número de horas de sueño.
- Empeoramiento salud mental de chicas.
- Peores indicadores de socialización.
- Menor capacidad de atención.

El impacto en la escuela es relevante.

Resumen

Algunos candidatos a explicar la caída de resultados:

1. Estructura demográfica y aumento del peso de inmigración y su impacto en aprendizaje.
2. Generalización del modelo D y sus consecuencias a nivel curricular, lingüístico y social.
3. Tecnologización y uso y abuso de pantallas fuera de la escuela en adolescentes.
4. Reformas curriculares “en transición”.
5. Efecto temporal de la pandemia.

5. ¿Qué hacer?

Políticas de equidad (y calidad) alternativas y más eficientes que la repetición de curso:

- Reorientar la prioridad del sistema hacia el aprendizaje: no hay equidad sin calidad ni viceversa.
 - Estamos acercándonos a una crisis de aprendizaje o a un EEE (Estado de Emergencia Educativa) ante un deterioro grave de la calidad (sin poder echar la culpa a los recursos).
 - Hay factores de retroceso en el aprendizaje a los que hay que sobreponerse: más alumnado de nivel socio-cultural bajo (inmigración) y más distractores dentro y fuera del aula.
- Más énfasis en lectoescritura y matemáticas en Primaria en casi todo el alumnado (y sobre todo el de menor renta).
- Articular programas integrales de remediación y compensación que acompañen la repetición y la no repetición (TaRL, aceleración de aprendizaje, tutorías intensivas en pequeños grupos -2 a 4 alumnos -, escuelas de verano) para el alumnado de menor renta y desempeño.

Políticas de equidad en la escolarización y tiempo en la escuela:

- Ampliar la jornada partida a ESO y reducir el modelo curricular de ESO (1060 horas año).
- Proyectos de rescate educativo en barrios o zonas prioritarias (“London Challenge”) con un fuerte componente extra-escolar.
- Reducir la oferta ajustada a la demanda de escolarización.
- Analizar el coste del puesto escolar (también en pública) y su relación con equidad y eficiencia.
- Restructurar el mapa escolar y reducirlo acorde a la nueva Euskadi.
- Publicar información periódica del impacto de las medidas contra la segregación.

Políticas de centros, currículum y selección de profesorado:

- Reorientar los filtros de selección docente ante la jubilación masiva: si los requisitos lingüísticos van en aumento, el banco de candidatos disminuye (ej. cuotas para perfiles B1 o B2).
- Repensar el currículum: Euskadi no parece ser diferente al resto y la modernización curricular avanza despacio.
- Otros perfiles docentes (ej. PL Árabe; más varones en Primaria) para cerrar las brechas socio-culturales y de género.
- Reducir la tasa de interinidad y fortalecer los proyectos de centro con más flexibilidad de selección en selección en zonas prioritarias.
- Establecer incentivos económicos para trabajar en los centros de mayor vulnerabilidad.
- Incrementar el filtro académico en profesorado en Primaria, y la formación pedagógica en profesorado de ESO.

Políticas lingüísticas y de tecnología:

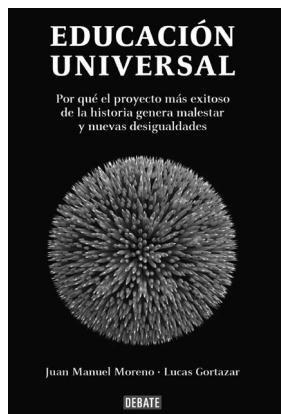
- Evaluar el impacto causal de la expansión post-2010 del modelo D sobre el funcionamiento de los centros y el aprendizaje en las EDs y reconsiderar su generalización en niveles 2012 a alternativas que permitan cumplir objetivos de aprendizaje (de lenguas y otras competencias) de manera más eficaz.
- Generalizar la prohibición de dispositivos móviles en la escuela hasta el final de la ESO (ej. Acuerdos con alumnos, cajas fuertes, etc...).
- Políticas sociales de protección a la infancia con smartphones y redes sociales.

Políticas de equidad y calidad basadas en objetivos, transparencia y datos:

- Un ecosistema de *stakeholders* (también los no-públicos) para la investigación educativa basada en datos y que informe las políticas educativas.
- Acordar indicadores medibles y objetivos intermedios de mejora de equidad (ej. segregación) pero también resultados de aprendizaje para todo el alumnado (EEE para combatir el EEE), aprovechando la tecnología para el seguimiento en tiempo real.
- Experimentación y pilotaje en política educativa basada en datos (Reino Unido, Italia, Francia) en un sistema con las capacidades para hacerlo.

Si los recursos no son infinitos y están a la baja por presión en más gasto en sanidad, seguridad, servicios sociales.

¿Cuál debería ser la prioridad del pequeño margen de gasto que queda?



II. PONENTZIA *PONENCIA II*

ESTRATEGIAS Y MEDIDAS PARA MEJORAR LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD EDUCATIVA

Alfonso Echazarra

Hezkuntza-ekitateko espezialista
Save the Children erankundean

*Especialista en Equidad Educativa
en Save the Children*



1. Introducción

En su versión maximalista, una educación equitativa aspira a que las circunstancias y características del alumnado, especialmente aquellas sobre las que este ejerce poco o ningún control (p. ej. sexo, estatus socioeconómico, situación familiar, lugar de residencia, necesidades especiales), influyan lo menos posible en sus resultados educativos. En su versión minimalista, una educación equitativa aspira a que todos los niños y niñas adquieran un nivel mínimo de conocimientos y competencias, tanto académicas como socioemocionales, que les permita participar plenamente en las sociedades de las que forman parte.

Ya sea en su versión maximalista o minimalista, todos los sistemas educativos aspiran a lograr una educación más equitativa. Para alcanzar este objetivo, los sistemas educativos y centros educativos diseñan e implementan numerosas medidas para favorecer la equidad. Asimismo, el profesorado adopta con frecuencia prácticas docentes para atender de forma más eficaz la diversidad académica y socioeconómica presente en sus aulas. Este documento pretende documentar este esfuerzo colectivo para mejorar la equidad educativa, clasificando y describiendo algunas medidas que, desde Save the Children, consideramos interesantes y prometedoras.

2. Clasificando políticas y prácticas docentes equitativas

Las medidas para favorecer la equidad educativa se pueden clasificar de múltiples formas. Por ejemplo, algunas de ellas son específicas, mientras que otras adoptan una visión más holística y multidisciplinar. Algunas son políticas educativas que ponen en marcha los ministerios, las consejerías de educación y los ayuntamientos, mientras que otras son intervenciones y prácticas docentes que implementan los centros educativos y los docentes. En algunos casos afectan a las primeras etapas educativas, y en otros se centran en la educación secundaria obligatoria y posobligatoria. En esta ponencia, describimos brevemente las medidas equitativas que consideramos más prometedoras, mencionando algunas buenas prácticas de sistemas educativos.

3. Universalización de la educación infantil

La universalización de la educación infantil posiblemente sea una de las políticas educativas más equitativas que tienen a disposición los sistemas educativos. Los países nórdicos, por ejemplo, suelen combinar altas tasas de escolarización en la etapa de infantil con altos niveles de equidad educativa. El sistema educativo español también destaca por tener altas tasas de escolarización en educación infantil, especialmente en el segundo ciclo, lo que limita el margen de mejora. De hecho, mientras que en las distintas comunidades autónomas el objetivo es universalizar el primer ciclo de infantil, en otros sistemas educativos, como Estados Unidos y Suiza, una mayoría de niños y niñas de 3 años todavía no asisten a ningún programa de educación infantil. Con todo, un estudio reciente señala que la universalización de la educación infantil 0-3 generaría muchos más beneficios que costes en el caso español, y que convendría extenderla por fases, comenzando por la etapa 2-3 años. Estos beneficios son económicos, como la creación de empleo y la mayor participación de la mujer en el mercado laboral, y también educativos como son los relacionados con un mayor desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y niñas que participan en esta etapa. Quizás lo más importante desde el punto de vista de la equidad es que las familias que más se beneficiarían de esta medida son las familias vulnerables. En primer lugar, porque son las familias vulnerables las que más dificultades tienen para acceder a la primera etapa de infantil, como ya indicaba nuestro informe *Donde todo empieza. Educación Infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades* y, en segundo lugar, porque la brecha socioeconómica en habilidades cognitivas y socioemocionales aparece en edades muy tempranas.

4. Gratuidad, becas y ayudas al estudio

La gratuidad, las becas y las ayudas al estudio constituyen herramientas fundamentales para compensar las desigualdades socioeconómicas y garantizar igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. El objetivo principal es garantizar que los servicios educativos básicos, como son el proyecto educativo de los centros educativos, sean totalmente gratuitos para todas las familias y que los costes indirectos de la escolarización, como son los libros de texto, el material escolar y los servicios complementarios (transporte, comedor y actividades extraescolares), sean gratuitos o existan becas “completas” para el alumnado socioeconómicamente más vulnerable. Ante la imposibilidad de que las becas cubran los costes indirectos para las familias vulnerables, las subvenciones y becas “parciales” pueden ser una alternativa razonable.

Las ayudas al estudio es el área donde más margen de mejora existe en el sistema educativo español. Por ayuda de estudio se entiende los incentivos económicos que se ofrecen

para iniciar o continuar estudios, normalmente reglados y posobligatorios. Las ayudas de estudio no están destinadas a cubrir los costes directos de estudiar, sino que intentan compensar costes más indirectos, principalmente relacionados con los costes de oportunidad. El *Education Maintenance Allowance* del Reino Unido y el *Youthreach Programme* de Irlanda, son buenos ejemplos de ayudas a la formación que buscan incentivar el inicio o continuación de estudios posobligatorios para los jóvenes de familias con bajos ingresos. Se trata en ambos casos de ayudas de cuantía moderada, entre 100€ y 200€ mensuales, que reciben los jóvenes en situación de vulnerabilidad a cambio de cumplir una serie de condiciones, como pueden ser asistir a clase o realizar las tareas asignadas.

En el terreno de las becas y ayudas, posiblemente la tarea pendiente más urgente es simplificar y automatizar su concesión de manera que obtenerlas no dependa de los conocimientos, nivel lingüístico y pericia de los progenitores de los niños, niñas y adolescentes.

5. Asignación equitativa de recursos entre centros educativos

Dado que los centros educativos difieren considerablemente en la composición social y en las necesidades socioeducativas de su alumnado, lo razonable sería que los recursos públicos se distribuyeran atendiendo a estas diferencias. Sin embargo, y a pesar de que la mayor parte de sistemas educativos incorpora ciertas lógicas de redistribución, lo cierto es suele faltar ambición a la hora de repartir los recursos de forma equitativa entre centros educativos. Esto es especialmente visible en el caso español. Según los resultados españoles en el informe PISA 2022, los equipos directivos de las escuelas desfavorecidas se mostraban mucho más preocupados por la falta de recursos humanos y materiales que los equipos directivos de las escuelas favorecidas. Solo Australia, Bélgica, Chile, Colombia y México mostraban una distribución menos equitativa en la distribución de los recursos materiales (siempre según la percepción de los equipos directivos), mientras que solo Alemania, Australia y Colombia mostraban una distribución menos equitativa en la distribución de recursos humanos.

Garantizar que los colegios de mayor complejidad cuenten con buenos profesionales es una medida esencial para lograr la equidad educativa. Países como Japón y Corea del Sur, por ejemplo, obligan a su profesorado a cambiar de centro frecuentemente para garantizar que exista una buena combinación entre profesorado joven y experimentado. Corea del Sur, además, ha creado una serie de incentivos para atraer al profesorado a centros de mayor complejidad, como mejores salarios, la habilidad de elegir su próximo centro educativo, y mayores posibilidades de acceder a puestos administrativos. En Francia, con el fin de garantizar una distribución más equitativa, el profesorado de centros educativos clasificados de máxima complejidad (*Réseau d'enseignement prioritaire*), obtiene mejores salarios, grupos más reducidos, y una carga docente reducida. En Irlanda, los centros

participantes en el programa DEIS (*Delivering Equality of Opportunity in Schools*), disponen de mejores ratios alumno-docente, formación específica para el profesorado, y clases reducidas.

En cuanto a los recursos financieros y materiales, los programas más equitativos utilizan índices de vulnerabilidad o complejidad para distribuir los recursos equitativamente. Estos índices incorporan principalmente indicadores socioeconómicos, aunque también es común que incluyan indicadores educativos. Otros sistemas educativos, sin embargo, han optado por mejorar la financiación de los centros en función del número de alumnos y alumnas vulnerables que escolarizan. Tanto el programa *Pupil premium* en Inglaterra, como las “*motxilles escolars*” en Catalunya, siguen el mismo mecanismo. El alumnado identificado como vulnerable lleva consigo una “mochila” económica (hasta 1.000€ en el caso catalán; hasta 1.500 libras en el caso inglés) que aporta automáticamente al centro en el que se matricule.

6. Extensión de la jornada escolar

En algunos sistemas educativos, especialmente en el contexto latinoamericano, se están poniendo en marcha políticas para extender la jornada escolar. Aparte de los beneficios indirectos, relacionados por ejemplo con la conciliación laboral y familiar, estas intervenciones buscan aumentar las oportunidades de aprendizaje y sociabilización del alumnado. Esta es una medida de equidad porque sus principales beneficiarios son los alumnos/as más vulnerable quienes, debido a la falta de recursos financieros, tiempo o habilidades pedagógicas de sus progenitores, con frecuencia ven sus oportunidades de aprendizaje extraescolares limitadas. La filosofía equitativa, por lo tanto, prescribe que, en la medida de lo posible, el aprendizaje y las tareas escolares se realicen dentro del contexto escolar. Eso sí, extender la jornada escolar no implica necesariamente aumentar la carga lectiva, sino utilizar el tiempo extra de forma flexible para ofrecer espacios de sociabilización y aprendizaje, donde el servicio de comedor, el refuerzo académico y las actividades deportivas, artísticas y culturales jueguen un papel central.

En este sentido, sorprende que, debido a la adopción progresiva de la jornada continua, el sistema educativo español vaya en sentido contrario. De hecho, en algunas comunidades autónomas, como Andalucía, Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura y la Región de Murcia, la jornada continua prácticamente se ha universalizado.

7. Formación docente en la gestión de la diversidad

Una de las cuestiones clave para la equidad educativa es el grado en que el profesorado está formado y experimentado para trabajar en centros educativos complejos con una eleva-

da proporción de alumnado vulnerable. El último informe TALIS, por ejemplo, mostraba que solo un tercio del profesorado español afirmaba que la docencia en clases multinivel, multiculturales y multilingües formaba parte de su formación inicial, un porcentaje significativamente menor al promedio de la OCDE. Aunque posiblemente no existan medidas óptimas, algunos sistemas educativos están dedicando esfuerzos notables a formar en la diversidad. En Austria, por ejemplo, cada centro educativo tiene que diseñar una estrategia anual detallando cómo apoyan al alumnado, especialmente el más vulnerable. En los Países Bajos, existe financiación adicional para las escuelas que implementan un currículum multilingüe. Los programas de mejora escolar, como el DEIS irlandés o el REP francés, ambos dirigidos exclusivamente a escuelas de alta complejidad, ponen a disposición de los centros y docentes mayores oportunidades de formación. Pero quizás, una de las claves en esta área sea garantizar que las formaciones iniciales en las Facultades de Educación incluyan asignaturas o módulos que permitan al futuro profesorado trabajar con alumnado diverso, especialmente aquel con un alto riesgo de abandonar el sistema educativo de forma temprana. En la República Eslovaca, por ejemplo, se puso en marcha un programa formativo para que el profesorado desarrollara estrategias específicas para trabajar con alumnado del pueblo gitano.

8. Limitar la estratificación educativa

Diversos estudios académicos insisten en los efectos perniciosos que la estratificación educativa, entendida como la educación diferenciada para alumnado con distintos niveles de habilidades, comportamiento, intereses y ritmos de aprendizaje, tiene sobre la equidad educativa. Lo cierto es que todos los sistemas educativos presentan un alumnado de habilidades diferenciadas, pero no todos los sistemas educativos afrontan esta diversidad de la misma manera. Por un lado, algunos sistemas educativos, como el holandés y el suizo, están muy estratificados, separando al alumnado de la misma edad por curso, clase, centro educativo y programa curricular. Cuanto más estratificado está un sistema educativo, más probable es que el alumnado vulnerable acabe en las clases, centros educativos e itinerarios menos prestigiosos y exigentes. Por otro lado, la tradición en otros sistemas educativos, siendo los nórdicos el mejor ejemplo, es que el alumnado aprenda en clases multinivel siguiendo un programa curricular común hasta edades avanzadas. En estos sistemas educativos, a veces llamados “integradores”, se ofrecen más oportunidades al alumnado vulnerable para compartir espacios de aprendizaje con alumnado con buen rendimiento académico, y más tiempo al alumnado de maduración tardía para cerrar la brecha con el resto de estudiantes.

Pero ¿qué tipos de estratificación existen?

- Separación temprana en programas curriculares diferenciados: en España la separación ocurre tardíamente, generalmente a los 16 años cuando el alumnado elige entre

Formación Profesional y Bachillerato (excepcionalmente ocurre a los 15 años para el grado básico de formación profesional). En Alemania esta separación en programas curriculares ocurre a los 10 años, y en muchos otros sistemas educativos es frecuente antes de los 14 años.

- Agrupamientos por habilidad entre clases: supuestamente no permitido para todas las asignaturas en el caso español y en otros sistemas educativos, pero relativamente común en la práctica.
- Selectividad en los procesos de admisión: en España existe poca tradición de seleccionar al alumnado, ni siquiera en centros privados, aunque existen elementos selectivos, como en la admisión educación en la etapa posobligatoria, y algunos criterios de admisión posiblemente discriminatorios. Por ejemplo, en algunas comunidades autónomas, los centros educativos pueden conceder puntos en los procesos de admisión si el alumno/a o un familiar pertenece a una congregación religiosa concreta.
- Repetición de curso: la principal forma de estratificar en el sistema educativo español, lo que explica las altas tasas de repetición que se observan en casi todas las comunidades autónomas. En algunos sistemas educativos, como Corea del Sur, Islandia, Israel, Japón, México, Noruega y Reino Unido, la promoción de curso es automática en primaria y en la primera etapa de secundaria.

9. Flexibilidad curricular y programas de reenganche

Crear un sistema educativo que responda a las necesidades y aspiraciones de distintos tipos de estudiantes es una tarea pendiente de nuestros sistemas educativos. Sin embargo, los programas curriculares de las distintas comunidades autónomas todavía son percibidos por al alumnado como rígidos, sobrecargados y repetitivos, y demasiado orientados a la adquisición de conocimiento. De hecho, el sistema educativo español se ha decantado en los últimos años por crear programas de “recuperación” para el alumnado más rezagado (p. ej. FP básica, PMAR, PDC), en lugar de dotar al currículo de mayor optatividad y ligereza, y orientarlo al desarrollo de competencias de forma más decidida. Otros sistemas educativos también han puesto en marcha programas de “recuperación” con filosofías similares a los españoles, como el JOPO en Finlandia y los *Precursos Curriculares Alternativos* en Portugal.

Proponemos mayor modularidad en educación obligatoria, especialmente en la etapa de secundaria, y mayor diversidad de programas e itinerarios en la posobligatoria. Para la educación secundaria obligatoria, un enfoque modular del currículum que permita a cada estudiante construir su propio itinerario formativo podría servir para “enganchar” al alumnado más vulnerable. Esta flexibilidad, lógicamente, debería complementarse con garantizar unos conocimientos y competencias básicos. Otra alternativa (más compleja en

cuanto implica un cambio en la práctica docente) supone orientar el currículum hacia la adquisición de competencias, favorecer un enfoque más multidisciplinar, y basar el aprendizaje en la autonomía del alumnado. Desde Save the Children, no somos partidarias de crear programas de “reenganche” en secundaria obligatoria, aunque vemos con buenos ojos programas de refuerzo y apoyo educativo específicos que mantienen al alumnado rezagado con su grupo de iguales, como puede ser el *Junior Certificate School Programme* irlandés. Sin embargo, para la etapa posobligatoria (16-18 años), creemos que es necesario diversificar todavía más los programas e itinerarios educativos, flexibilizando al máximo su operatividad, y potenciando la formación dual y la certificación de las competencias adquiridas en el trabajo.

10. Detección temprana y refuerzo académico

Una de las estrategias más habituales para afrontar el bajo rendimiento de una parte del alumnado es el refuerzo académico, pero este debe ir acompañado de la detección temprana de las vulnerabilidades y los riesgos educativos, y de propuestas colaborativas de planes individuales de aprendizaje.

En el terreno del refuerzo educativo, todavía queda mucho trabajo para evaluar la eficacia de cuestiones como el cuándo (recreos, horario lectivo, tardes, fines de semana, vacaciones), el quién (profesorado especializado, profesorado del centro, otro alumnos/as, familia, inteligencia artificial), el dónde (centros escolares, hogar, campamentos y centros de ocio, academias), el qué (curricular, competencias cognitivas, habilidades socioemocionales, enriquecimiento) y la duración e intensidad de este refuerzo.

En cuanto a los sistemas de detección temprana, los principales son de dos tipos. Los primeros se enfocan más en las etapas iniciales y buscan identificar al alumnado más vulnerable, ya sea académica o socioculturalmente. Aquí hay que destacar que la eficacia y los umbrales para identificar al alumnado con necesidades especiales difiere enormemente entre sistemas educativos comunidades autónomas. Hay sistemas educativos donde los equipos directivos hablan de porcentajes de alumnado de secundaria con necesidades especiales cercanos al 20%, como en Canadá, Irlanda, Islandia y Países Bajos, mientras que en la mayoría este porcentaje no llega ni al 5% (en España el porcentaje se sitúa alrededor de 8%). Los segundos se centran en la detección y seguimiento del absentismo escolar voluntario, señal visible e inequívoca del desapego emocional del alumnado hacia la escuela y del riesgo de abandono escolar temprano. En Países Bajos, por ejemplo, el portal digital de absentismo es un sistema centralizado que hace seguimiento de las ausencias (no justificadas) del alumnado, contactando directamente a las familias a través de personal específico contratado por los ayuntamientos. En la comunidad flamenca de

Bélgica, los centros de orientación del estudiante ponen en marcha equipos multidisciplinares de educadores y trabajadores sociales, psicólogos y sanitarios para identificar al alumnado absentista y ofrecerles apoyo en cuatro áreas: aprendizaje y estudio, orientación educativa, atención sanitaria preventiva, y habilidades socioemocionales.

11. Otras medidas para favorecer la equidad

Aquí nos hemos centrado en algunas medidas interesantes para mejorar la equidad educativa, pero no queríamos dejar de mencionar otros tipos de medidas interesantes:

- Orientación educativa: Centros juveniles (Eslovenia), *Good Career Guidance* (Reino Unido), planes individuales de orientación (Dinamarca), Planes individuales de aprendizaje y transición (Bélgica).
- Conectar a las familias vulnerables con sus centros educativos: *Home-School Liaison Programme* (Irlanda), educadores sociales (España, países nórdicos).
- Evaluar la equidad de intervenciones educativas: CNESCO (Francia), JPAL (Estados Unidos - Global), *Teaching and Learning Toolkit* (Reino Unido).
- Segregación escolar: reserva de plazas, información a familias, oferta singular (Lleida), “*motxilles*” escolars (Catalunya), criterios de admisión equitativos, asignación automática.
- Extensión de la educación/formación obligatoria hasta los 18 años.
- Tampoco queríamos desaprovechar la ocasión para señalar la importancia de una financiación educativa adecuada y de la autonomía escolar. Es necesario que los centros educativos cuenten con suficientes recursos y, en caso de que los recursos sean limitados, es fundamental que estos se **repartan de forma equitativa** a través de **índices de vulnerabilidad** o complejidad. Además, **los centros educativos deben contar autonomía** para gestionar estos recursos y poder adaptarlos a la realidad de su centro. No es casualidad que los programas de mejora escolar, como DEIS en Irlanda, el *Pupil Premium* en Inglaterra, PROA+ en España o REP+ en Francia, cuenten con mecanismos para el reparto equitativo de recursos y concedan amplia autonomía a los centros educativos para la gestión de estos programas.

12. Bibliografía

- BEDNARIK, M., S. HIDAS AND G. MACHLICA (2019), «Enhancing the social integration of Roma in Slovak Republic», *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1551.
- CASTELLANOS-SERRANO, CRISTINA Y ANA CAROLINA PERONDI (2022). «Presupuestos y legislación con perspectiva de género: educación 0 a 3, permisos por nacimiento, jornadas y condiciones laborales», *Papers*, 107 (3).
- Cedefop (2017), *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. The Netherlands*.
- European Commission et al. (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*.
- NUSCHE, D. et al. (2015), *OECD Reviews of School Resources: Flemish Community of Belgium 2015*, OECD Publishing, Paris.
- OCDE (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- FERRER, ÁLVARO (2019). Donde todo empieza. Educación Infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades, Save the Children.
- UNICEF (2018), *Early Warning Systems for students at risk of dropping out*.
- VANDECARSTEELE, G. (2012), *Le PIA: Le Plan Individuel d'Apprentissage*.

I. MAHAI-INGURUA *MESA REDONDA I*

**ALGUNAS BUENAS PRÁCTICAS
EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL**



IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LAS ESCUELAS

MERIKE DARMONY

Ikerketa Ekonomiko eta Sozialaren Institutua.
Dublin. Irlanda: ibilbide luzea gizarte-desabentaila
Identifikatzen eta neurten/
Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales.
*Dublín. Irlanda: una larga trayectoria identificando
y midiendo la desventaja social*

1. CONTEXTO Y ANTECEDENTES

Irlanda cuenta con un sistema educativo centralizado, administrado por el Ministerio de Educación, pero con diferencias significativas en cuanto a la titularidad, administración y gestión de los centros escolares. Por razones históricas, todas las escuelas primarias y la mayoría de las secundarias no son públicas, sino que pertenecen a organizaciones o confesiones religiosas locales. Estos centros reciben ayudas estatales para sufragar los gastos de construcción y funcionamiento y hacer frente a los salarios de los profesores (Eurydice, 2021). En Irlanda, la participación en la educación formal es obligatoria para los niños de 6 a 16 años, o hasta que los estudiantes hayan finalizado tres años de educación secundaria, lo que suele ser hasta la finalización del primer ciclo de secundaria (Junior Certificate). Mientras que el Departamento de Educación (DES) es responsable de la política, garantizando la provisión, financiación y regulación de la educación en todos los niveles del sistema educativo, la responsabilidad del desarrollo de los currículos y evaluaciones nacionales es responsabilidad de organismos como el National Council for Curriculum and Assessment (NCCA, Consejo Nacional de Currículos y Evaluación) y la State Examinations Commission (SEC, Comisión Estatal de Exámenes) (CSO, 2019; Eurydice, 2021). La educación financiada por el Estado está disponible en todos los niveles, a menos que los progenitores decidan enviar a sus hijos a un colegio privado.

2. DESVENTAJA EDUCATIVA

Como en muchos otros países, la desventaja educativa¹ también se reconoce como un problema en Irlanda. Algunas niñas, niños y jóvenes tienen menos probabilidades de beneficiarse de la escolarización, en comparación con sus iguales, lo que limita las opciones de las que van a disponer en el futuro. Es importante señalar que la desventaja educativa es un proceso gradual, que probablemente se produzca a lo largo del tiempo y que a menudo se asocia con un escaso compromiso escolar y bajos niveles de rendimiento académico para algunos grupos (Weir y Archer, 2011; Loftus, 2017). La desventaja educativa es también un concepto multidimensional que comprende diferencias entre grupos de estudiantes en cuanto a sus oportunidades, experiencias y resultados educativos. En Irlanda, el estatus socioeconómico familiar (medido en términos de clase social, educación de los progenitores y/o ingresos del hogar) es el principal impulsor de las desventajas educativas (Smyth y Hannan, 2000; Cahill, 2015; Smyth, 2016a,b; Byrne y McCoy, 2017; Smyth, 2020b; Weir y Archer, 2011) y un importante factor de predicción de los resultados académicos, lingüísticos y cognitivos, así como de las dificultades socioemocionales de la infancia (Quigley y Nixon, 2016; Russell, et al., 2016; Williams et al., 2018). Los progenitores de un entorno socioeconómico más bajo tienen una mayor probabilidad de no disponer de recursos suficientes para apoyar el desarrollo educativo de sus hijas e hijos y, en ocasiones, presentan niveles más bajos de supervisión parental del aprendizaje de sus descendientes (O'Toole et al., 2019). Se ha descubierto que el entorno de aprendizaje en el hogar y el apoyo de los progenitores tienen una importancia crucial, ya que es probable que dichos factores repercutan en los resultados del niño, niña o adolescente y en el desarrollo de habilidades en un futuro (Murray, et al., 2016; Quigley y Nixon, 2016).

3. PROGRAMA DE DESVENTAJAS EDUCATIVAS (DEIS)

El programa DEIS (Delivering Equality of Opportunity in Schools, Igualdad de oportunidades en la escuela) es la principal iniciativa política del gobierno irlandés destinada a combatir las desventajas educativas de los niños, niñas y jóvenes de comunidades desfavorecidas, en los niveles de primaria y secundaria. El programa se introdujo por primera vez en 2005. En primaria, se distingue entre escuelas urbanas y rurales dentro del programa DEIS, subdividiéndose a su vez las escuelas urbanas en Banda Urbana 1 (las más desfavorecidas), Banda Urbana 2 y escuelas del DEIS rurales. En la actualidad, 1.194 escuelas y más de 240.000 estudiantes reciben ayuda del programa DEIS.

1 En Irlanda, la Education Act 1998 (Ley de Educación de 1998) define las desventajas educativas como "los impedimentos a la educación derivados de desventajas sociales o económicas que impiden a los estudiantes obtener el beneficio adecuado de la educación en las escuelas".

4. IDENTIFICACIÓN DE LAS ESCUELAS

Los centros escolares no tienen que solicitar el DEIS, sino que se incluyen en el programa, basándose en la información del Censo nacional y en los datos de matriculación del centro. Cuando se crearon por primera vez, las escuelas se seleccionaron para su inclusión en el programa DEIS en el nivel de primaria basándose en la información proporcionada por los directores de las escuelas, que incluía preguntas sobre una serie de variables socioeconómicas. En la enseñanza secundaria, la inclusión de los centros se basó en la información centralizada disponible en ese momento: el porcentaje de alumnos con tarjeta sanitaria, los índices de retención escolar de varias cohortes y los datos sobre el rendimiento escolar en el primer ciclo de secundaria. Para que el sistema de identificación fuera más riguroso, se revisó en 2017 (Gilleece, 2020). El nuevo sistema consistía en asignar el índice HP² de privación a nivel de zona a la dirección (anonimizada) de cada alumno e identificar la proporción de alumnos del centro procedentes de barrios desfavorecidos (es decir, una desviación típica por debajo de la media nacional). A raíz de este cambio, algunas escuelas fueron incluidas de nuevo en el programa DEIS. Sin embargo, las escuelas existentes conservaron su financiación a pesar de que su perfil no coincidía con el de las escuelas más desfavorecidas. El Plan DEIS publicado en 2017 señaló que eran necesarios nuevos cambios en el modelo de identificación DEIS para mejorar su precisión y aplicación con respecto a la asignación de recursos.

El nuevo modelo de asignación tiene en cuenta los siguientes aspectos: *ampliación del ámbito de desventaja*. Este planteamiento permite tener en cuenta las desventajas de los centros escolares con una elevada proporción de alumnos procedentes de “zonas desfavorecidas limítrofes”. *El enfoque ponderado* permite reflejar en el modelo global la gravedad relativa de las desventajas de cada centro escolar. A partir de la información recogida por la base de datos de matriculación escolar, el modelo permite reflejar el nivel de desventaja educativa que experimentan los alumnos que se han autoidentificado como *Itinerantes o Gitanos/Romaníes*. Este enfoque garantiza la consideración de estos estudiantes en la aplicación del modelo en cuestión, independientemente del índice HP². Además, el modelo de identificación del DEIS perfeccionado incluye un componente para considerar el nivel de desventaja educativa que experimentan los estudiantes que residen en centros de *los Servicios de Alojamiento para la Protección Internacional* (IPAS) o en Emergency Orientation and Reception Centres (EROC, Centros de Orientación y Acogida de Emergencia). En los casos en los que una escuela tiene direcciones en la base de datos en línea que coinciden con las direcciones de los entornos IPAS o EROC,

2 El índice HP es un método para medir la riqueza o desventaja relativa de una pequeña zona geográfica a partir de los datos obtenidos del censo nacional. Lo utilizan varios organismos estatales para la identificación de las personas desfavorecidas.

a estas direcciones se les asigna un estatus de desventaja que garantiza que se consideren dentro de la aplicación del modelo, independientemente del índice HP (ya que se aplica a nivel de área pequeña) y esto se refleja en la puntuación global de desventaja de la escuela. El nuevo modelo también permite reflejar el nivel de desventaja educativa que experimentan los estudiantes *sin hogar*³. En los casos en los que una escuela tiene direcciones de estudiantes en la base de datos de matriculación escolar que coinciden con las direcciones de los alojamientos de emergencia financiados por el Estado y supervisados por las autoridades locales, a estas direcciones se les asigna un estatus de desventaja que garantiza que se tengan en cuenta dentro de la aplicación del modelo, independientemente del índice HP (ya que se aplica a nivel de área pequeña) y esto se refleja en la puntuación global de desventaja de la escuela.

Cabe señalar que la identificación de la inclusión en el programa DEIS se basa en la concentración de desventajas a nivel escolar, lo que refleja los resultados de la investigación de que los resultados de los estudiantes fueron significativamente peores en las escuelas con una concentración de estudiantes de entornos socioeconómicamente desfavorecidos, incluso teniendo en cuenta el origen social de forma individual (Educational Disadvantage Committee, 2003). Sin embargo, las investigaciones indican que más de la mitad de los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos asisten a escuelas no pertenecientes al DEIS, por lo que estos alumnos no reciben ningún apoyo adicional en virtud de su situación socioeconómica (Smyth et al., 2015a).

Aunque la identificación de los centros escolares y las decisiones sobre las ayudas que se prestan en el marco del programa DEIS son tomadas a nivel nacional por el Departamento de Educación, los centros escolares gozan de cierta discrecionalidad a la hora de aplicar el programa, siempre que elaboren y apliquen planes trienales de mejora, con objetivos específicos, a efectos de autoevaluación escolar. Estos planes deben abordar: la asistencia, la retención, la alfabetización, la aritmética, el apoyo a las transiciones educativas, la asociación con los progenitores y otros, el liderazgo, el bienestar, el CPD y los resultados académicos (sólo en el nivel secundario) (Departamento de Educación, 2020a; 2020b). Los centros escolares deben destinar sus recursos a los alumnos con mayor riesgo de desventaja educativa. Los planes escolares están sujetos a la evaluación de la inspección del Ministerio de Educación.

3 El Departamento de Educación se comprometió con el Departamento de Vivienda, Gobierno Local y Patrimonio (DHLG) y con el Dublin Regional Homeless Executive (DRHE, Ejecutivo Regional de Dublín para los Sin Techo) a permitir el intercambio seguro y confidencial de las direcciones de este alojamiento de emergencia financiado por el Estado. A continuación, estas direcciones se cotejan con los datos de direcciones de los sistemas POD y PPOD (bases de datos de estudiantes en línea).

4. RECURSOS A DISPOSICIÓN DE LAS ESCUELAS DEIS

Todos los centros de primaria y secundaria que participan en el DEIS reciben una serie de recursos adicionales, como son recursos de personal, financiación, acceso a programas de alfabetización y aritmética elemental y ayuda en actividades como la planificación escolar. Las escuelas primarias urbanas del DEIS y las escuelas de enseñanza secundaria del DEIS disponen de intervenciones como el Plan de enlace entre el hogar, la escuela y la comunidad y el Programa de finalización de estudios.

A través del DEIS, las escuelas también pueden proporcionar apoyo adicional a los estudiantes, como un club de desayuno y/o un club de tareas o deberes. Las escuelas del DEIS colaboran estrechamente con los progenitores/tutores para apoyar el aprendizaje de sus hijos.

5. EFICACIA DEL PROGRAMA DEIS

Ha habido altos niveles de implementación en las escuelas primarias y secundarias que participan en el programa, especialmente en relación con la planificación del DEIS y el establecimiento de objetivos (Weir et al., 2011, Weir et al., 2014, DES, 2011a; 2011b).

La participación del DEIS ha dado lugar a la reducción del tamaño de las clases en las escuelas de la Banda Urbana 1 (Weir y McAvinue, 2012; Kelleher y Weir, 2017). Una encuesta realizada a los coordinadores del programa Home School Community Liaison (HSCL, enlace con la comunidad escolar y el hogar) indicó que consideraban que el programa DEIS había facilitado un mayor contacto entre los progenitores y la escuela y una mayor concienciación entre los progenitores sobre la importancia de su participación en la educación de sus hijos (Weir et al., 2018).

A lo largo de los años se han realizado diversas evaluaciones para medir la eficacia del programa (véase Weir y Archer, 2011; DES, 2011a; DES, 2011b). Los resultados de estos informes han demostrado que el programa DEIS estaba teniendo un efecto positivo en la lucha contra las desventajas educativas. En particular, mejoraron los resultados de aprendizaje de los alumnos de las escuelas primarias DEIS de las zonas urbanas. El DEIS también ha tenido un impacto positivo en la permanencia de los estudiantes. Por ejemplo, la cohorte de estudiantes que comenzaron su educación secundaria en 2014, el 83,8 % de los estudiantes de las escuelas DEIS permanecieron en la escuela hasta el final de la educación secundaria superior en comparación con el 93,4 % de los de las escuelas no DEIS (Departamento de Educación, 2020c). La brecha en las tasas de retención entre los

dos tipos de escuela ha disminuido desde la población base de 2005 (cuando se introdujo el DEIS), del 13,3% al 8,6%, aunque la diferencia se ha mantenido estable durante los últimos cinco años (Departamento de Educación, 2020c).

En cuanto a la asistencia, en el nivel de enseñanza primaria, los niveles de inasistencia (alumnos que faltan 20 días o más por año escolar) han sido más altos en las escuelas urbanas de Banda 1 y más bajos en las escuelas no pertenecientes al DEIS de zonas rurales (Denner y Cosgrove, 2020; Smyth et al., 2015a). La diferencia en las tasas de asistencia entre las escuelas DEIS y las no DEIS ha disminuido algo con el tiempo, aunque esto está relacionado en gran medida con un ligero aumento de la no asistencia en las escuelas no DEIS y no con la mejora de los niveles en las escuelas DEIS. En secundaria, los niveles de absentismo son casi el doble en los centros DEIS que en los no DEIS. La brecha en las tasas de asistencia aumentó hasta 2008/9, mientras que disminuyó algo a partir de entonces (Denner y Cosgrove, 2020; Smyth et al., 2015a).

Las evaluaciones existentes muestran que, si bien ha habido mejoras en los niveles de alfabetización en las escuelas primarias participantes, la aritmética sigue siendo un área donde se necesitan mejoras más profundas (Smyth et al., 2015). Los resultados muestran que el efecto de la pobreza y las desventajas en el rendimiento en lectura en la enseñanza primaria es menos fuerte en las zonas rurales que en las urbanas, con un mayor acceso a los recursos educativos en los entornos rurales (Weir et al., 2015). Utilizando los datos de *Growing Up in Ireland*, McCoy et al. (2014) descubrieron que las niñas y los niños de nueve años que asistían a escuelas rurales DEIS no diferían en el rendimiento en lectura de sus homólogos en escuelas no DEIS, desde el momento que se tenían en cuenta la educación de los progenitores, la clase social y los ingresos del hogar.

Por lo que respecta a los resultados en secundaria, las puntuaciones globales del Certificado Junior aumentaron en todos los centros durante el periodo 2002 a 2011, y los centros no pertenecientes al DEIS obtuvieron resultados significativamente superiores a los de los centros no pertenecientes al DEIS durante todos los años. Sin embargo, el aumento de las calificaciones cada año fue significativamente mayor para las escuelas DEIS que para las no DEIS y fue significativamente superior durante los años posteriores a la introducción del DEIS (Weir et al., 2014). Estos análisis no tienen en cuenta el origen social individual. Utilizando los datos de *Growing Up in Ireland (Crecer en Irlanda)*, los análisis indican que los alumnos de las clases sociales más desfavorecidas de las escuelas que no pertenecen al DEIS obtienen calificaciones en el Junior Certificate significativamente más altas que sus homólogos de las escuelas del DEIS (McNamara et al., 2020). En cuanto al nivel de enseñanza secundaria superior, los alumnos de los centros DEIS obtuvieron calificaciones significativamente más bajas en inglés, irlandés y matemáti-

cas, y en otras asignaturas en general, que los de los centros no DEIS (McCoy et al., 2019). Los datos del GUI indican que los que habían asistido a una escuela DEIS tienen muchas menos probabilidades de acceder a la enseñanza superior que los que habían asistido a una escuela no DEIS (50 % frente a 76 %), un patrón relacionado en gran medida con las diferencias en las calificaciones del Leaving Certificate (O'Mahony et al., 2021).

7. CONCLUSIÓN

Aunque la aplicación del DEIS en Irlanda se asemeja a las políticas sobre áreas educativas prioritarias de varios países europeos (véase Demeuse et al., 2012), ha demostrado su impacto positivo en al menos algunos resultados del alumnado. Los datos disponibles hasta la fecha sugieren que el valor del programa DEIS reside en la naturaleza holística de la financiación y los apoyos disponibles para el alumnado, el enfoque centrado en los estudiantes más desfavorecidos y el seguimiento de la provisión y los resultados de las escuelas individuales. El programa se ha asociado a un marcado descenso de las tasas de abandono escolar prematuro y a cierta mejora relativa del rendimiento en los exámenes del primer ciclo en la enseñanza secundaria. Sin embargo, no se ha realizado un seguimiento de la evolución de las calificaciones en los exámenes de enseñanza secundaria superior, lo que supone una laguna importante, dado el papel que desempeñan en la configuración de las oportunidades en la vida. La ausencia de un grupo de control de alumnado desfavorecido en centros no pertenecientes al DEIS supone otra limitación, aunque el estudio *Growing Up in Ireland* proporciona una base empírica para documentar las trayectorias diferenciales de los jóvenes en los distintos tipos de centros escolares.

El programa DEIS puede servir de base a las políticas y prácticas de otros países europeos. Sin embargo, hay que tener en cuenta dos posibles limitaciones. En primer lugar, la investigación existente indica que la escala de los apoyos adicionales no parece suficiente para compensar la brecha en otros recursos entre las escuelas que atienden a altas concentraciones de privación o carencias en las ciudades. En segundo lugar, más de la mitad del alumnado más desfavorecido no asiste a escuelas DEIS y, por lo tanto, no recibe ningún apoyo en virtud de su desventaja socioeconómica, lo que sugiere el potencial de un enfoque gradual para proporcionar cierto nivel de financiación adicional a todas las escuelas con respecto a alumnado desfavorecido. La pandemia de Covid19 ha puesto de manifiesto las desigualdades ya existentes en la educación, y las ha agravado, ya que los estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos más bajos tienen más probabilidades de que su educación se vea afectada negativamente (Darmody, et al., 2020).

8. BIBLIOGRAFÍA

- Byrne, D. y McCoy, S. (2017). Effectively maintained inequality in educational transitions in the Republic of Ireland. *American Behavioral Scientist*. 61(1), 4973.
- Cahill, K. (2015). Seeing the wood from the trees: a critical policy analysis of intersections between social class inequality and education in twenty-first century Ireland, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(2), 301-316.
- Central Statistics Office (CSO, Oficina Central de Estadística). (2019). *Irish Education System*. (<https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-sdg4/irelandsunsdgs2019-reportonindicatorsforgoal4qualityeducation/irisheducationsystem/#:~:text=Iris%20Education%20System.%20Ireland%20has%20a%20centralised%20education,post-primary%2C%20further%20education%20and%20training%20and%20higher%20education.>)
- Darmody, M., Smyth, E., Russell, H. (2020). *The implications of the COVID10 pandemic for policy in relation to children and young people*. Research review. Dublín: ESRI.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., y Rochex, J.- Y. (Eds.). (2012). *Educational policies and inequalities in Europe*. Palgrave Macmillan. ISBN-978-0-230-302037
- Denner, S., y Cosgrove, J. (2020). *School attendance data Primary and Post-Primary schools and student absence reports Primary and Post-Primary Schools 2017/18*. Dublín: TUSLA.
- Departamento de Educación (2020a). *Looking at action planning for improvement in DEIS primary schools*. Dublín: Departamento de Educación.
- Departamento de Educación (2020b). *Looking at action planning for improvement in DEIS post-primary schools*. Dublín: Departamento de Educación.
- Departamento de Educación (2020c). *Retention rates of pupils in second level schools, 2014 entry cohort*, Dublin: Departamento de Educación.
- Departamento de Educación (2022). *The refined DEIS identification model*. Departamento de Educación.
- Departamento de Educación y Competencias (2011a). *An evaluation of planning processes in DEIS post-primary schools*, Dublín: Departamento de Educación y Competencias.

Departamento de Educación y Competencias (2011b). *An evaluation of planning processes in DEIS primary schools*. Dublín: Departamento de Educación y Competencias.

Departamento de Justicia e Igualdad (2017). *National Traveller and Roma Inclusion Strategy 2017 – 2021*. Dublín: Departamento de Justicia e Igualdad

Comité de Desventajas Educativas (2003). *Identifying disadvantage for the purpose of targeting resources and other supports. Submission to the Minister for Education and Science*. Dublín.

Eurídice (2021). *Principales características del sistema educativo en Irlanda*. (<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>)

Gilleece, L. (2020). *Refined identification model for DEIS*. Dublín: Centro de Investigación Educativa.

Gilleece, L., Nelis, S.M., Fitzgerald, C., y Cosgrove, J. (2021). *Reading, mathematics and science achievement in DEIS schools: evidence from PISA 2018*. Dublín: Centro de Investigación Educativa.

Kavanagh, L., Weir, S., y Moran, E. (2017). *The evaluation of DEIS: Monitoring achievement and attitudes among urban primary school pupils from 2007 to 2016*. Dublín: Centro de Investigación Educativa.

Kelleher, C., y Weir, S. (2016). Class size and student-teacher ratio at primary level in Ireland and other OECD countries. *The Irish Journal of Education*, 39-60.

Loftus, C. (2017). *Focus Ireland's 'Education Matters' Programme: Measuring Impact*. Focus Ireland.

McAvinue, L., y Weir, S. (2015). *The evaluation of DEIS at post-primary level: An update on trends over time in achievement and retention*. Report to the Department of Education and Skills. Dublín: Centro de Investigación Educativa.

McCoy, S., Byrne, D., O'Sullivan, J., y Smyth, E. (2019). *The early impact of the revised Leaving Certificate grading scheme on student perceptions and behaviour*. Dublín: ESRI.

McNamara, E., Murphy, D., Murray, A., Smyth, E., y Watson, D. (2020). *Growing Up in Ireland: The lives of 17/18-Year-olds of Cohort '98 (Child Cohort)*. Dublín: DCEDIY / ESRI / TCD.

- Murray, A., McGinnity, F., Russell, H. (2016). Inequalities in access to early care and education in Ireland. En: J. Williams, E. Nixon, E. Smyth, D. Watson (Ed.), *Cherishing all the children equally? Ireland 100 years on from the Easter Rising*, capítulo 5, pp. 150-158. Dublín: Oak Tree Press.
- O'Mahony, D., McNamara, E., McClintock, R., Murray, A., Smyth, E., y Watson, D. (2021). *The lives of 20-year-olds: Making the transition to adulthood*. Dublín: DCEDIY / ESRI / TCD.
- O'Toole, L., Kiely, J., McGillacuddy, D., O'Brien, E., Zara y O'Keeffe, C., (2019). *Parental involvement, engagement and partnership in their children's education during the primary school years*. Dublín: NPC.
- Quigley, J. y Nixon, E. (2016). Parental investment and child development. En: J. Williams, E. Nixon, E. Smyth, D. Watson (Ed.), *Cherishing All the Children Equally? Ireland 100 Years on from the Easter Rising*, Dublín: Oak Tree Press. Disponible en: <https://www.esri.ie/system/files?file=media/file-uploads/2016-10/BKMNEXT325.pdf>
- Russell, H., Kenny, O., McGinnity, F. (2016). *Childcare, early education and socio-emotional outcomes at 5. Evidence from the Growing up in Ireland study*. Dublín: ESRI. Disponible en: <https://www.esri.ie/system/files?file=media/file-uploads/2016-10/BKMNEXT322.pdf>.
- Shiel, G., Kavanagh, L., y Millar, D. (2014). *The 2014 national assessments of English reading and mathematics*. Dublín: Centro de Investigación Educativa.
- Smyth, E. y Hannan, D. (2000). 'Education and inequality', in: B. Nolan, P.J. O'Connell y C.T. Whelan (eds.), *Bust to Boom? The Irish Experience of Growth and Inequality*. Dublín: Instituto de Administración Pública.
- Smyth, E., McCoy, S., Kingston, G. (2015a). Learning from the evaluation of DEIS, [Informe], ESRI, 2015, ESRI Research Series, ESRI Research Series, 39. Renewal Series Paper no 5. Dublín: ESRI.
- Smyth, E., Banks, J., Whelan, A., Darmody, M., y McCoy, S. (2015b). *Review of the School Completion Programme*. Dublín: ESRI.
- Smyth, E. (2016a). Inequalities from the start? Children's integration into primary school. En J. Williams, E. Nixon, E. Smyth, D. Watson (Ed.), *Cherishing All the Children Equally? Ireland 100 Years on from the Easter Rising*, capítulo 7, pp. 132-152.

- Smyth, E. (2016b). *Students' experiences and perspectives on secondary education. Institutions, transitions and policy*. Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-137-493859. DOI10.1057/978-1-137-49385-9
- Smyth, E. (2020b). Educational inequalities: the role of schools. En Nele McElvany, Heinz Günter Holtappels, Fani Lauermann, Aileen Edele, Annika Ohle-Peters (Eds.), *Against the Odds - (In)Equity in Education and Educational Systems*. Münster: Waxmann.
- Smyth, E. (2021). Socioemotional wellbeing and school social mix in Ireland. Paper to the Lifecourse and Longitudinal Studies Annual Conference. <https://www.growingup.gov.ie/pubs/H01-Smyth-20201020.pdf>.
- Smyth, E., y Darmody, M. (2021). *Risk and protective factors in adolescent behaviour: The role of family, school and neighbourhood characteristics in (mis) behaviour among young people*. Dublín: ESRI.
- Weir, S., y Archer, P. (con O'Flaherty, A. y Gilteece, L.) (2011). *A report on the first phase of the evaluation of DEIS*. Report to the Department of Education and Skills. Dublín: Centro de Investigación Educativa.
- Weir, S. y L. McAvinue (2013). *The achievements and characteristics of pupils attending rural schools participating in DEIS*, Dublin: Centro de Investigación Educativa.
- Weir, S. y S. Denner (2013). *The evaluation of the school support programme under DEIS: Changes in Pupil Achievement in Urban Primary Schools between 2007 and 2013*, Dublín: Centro de Investigación Educativa.
- Weir, S., L. McAvinue, E. Moran y A. O'Flaherty (2014). *A report on the evaluation of DEIS at the second level*, Dublin: Centro de Investigación Educativa.
- Weir, S. y Kavanagh, L. (2018). *The evaluation of DEIS at post-primary level: Closing the achievement and attainment gaps*. Dublín: Centro de Investigación Educativa.
- Williams, J., Thornton, M., Morgan, M., Quail, A., Smyth, E., Murphy, D., y O'Mahony, D. (2018). *Growing Up in Ireland: The Lives of 13- Year-Olds* (Report No. 6). Dublín: The Stationery Office

DESEGREGACIÓN EN LA EDUCACIÓN: EL PAPEL DE LAS PLATAFORMAS LOCALES DE CONSULTA EN FLANDES

IDES NICAISE

Lovainako Unibertsitate Katolikoa.
Flandes: eskolatzeko tokiko plataformak

Universidad Católica de Lovaina.
Flandes: plataformas locales para la escolarización

1. INFORMACIÓN GENERAL SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO DE FLANDES

El sistema educativo flamenco (belga) puede caracterizarse como liberal, con libre elección del centro escolar en el “vértice de la demanda” y la “libertad de enseñanza” (es decir, libre creación de centros escolares) en el “vértice de la oferta”. Esta libertad constitucional es el resultado de un compromiso histórico entre la Iglesia católica (que desempeñó un papel dominante en el desarrollo de la educación en el siglo XIX) y el movimiento no confesional (que instó al gobierno a erigir escuelas con carácter “neutral” que compitieran con el pilar católico). En 1959, el “Pacto Escolar” consagró este compromiso en enmiendas constitucionales y legales para garantizar la educación gratuita para todos y una financiación pública (más o menos) igualitaria de todas las escuelas.

Lo que en un principio se planteó como una pacificación entre pilares ideológicos evolucionó gradualmente hacia un sistema prácticamente de mercado con la competencia entre escuelas también en el seno de cada pilar, la competencia entre padres por acceder a las mejores escuelas y la competencia entre profesores por los entornos escolares más atractivos en los que impartir la enseñanza. Estos sistemas de quasi mercado tienden a reforzar la segregación social y étnica, aunque existen otros factores de segregación, como la segregación residencial, que no deben subestimarse.

La educación de Flandes sufre unos índices de segregación muy elevados, debido a la combinación de mecanismos de cuasi mercado con cuatro factores clave:

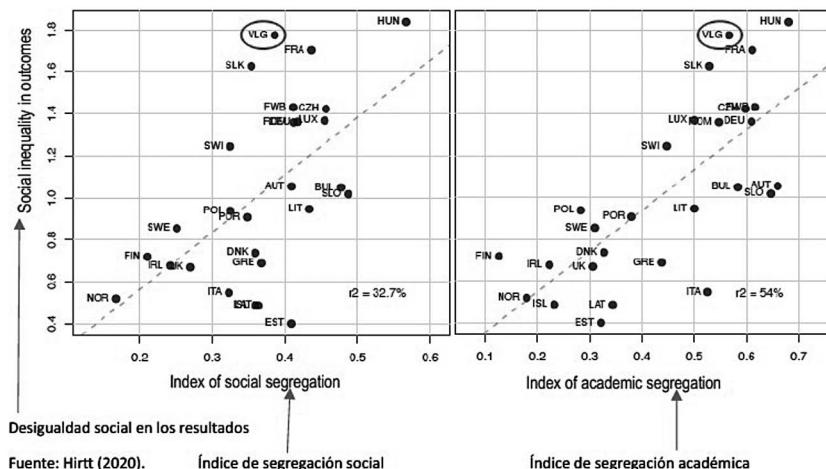
- Los mecanismos de cuasi mercado mencionados anteriormente;
- La existencia de una rama separada relativamente fuerte de escuelas para la educación especial, desde la educación preescolar hasta la secundaria superior. Con demasiada frecuencia, los alumnos son enviados a estos centros por su origen desfavorecido y no por su discapacidad;
- Un seguimiento precoz (orientación de los alumnos a los 13 años, *de facto* sobre todo a los 12, con una fuerte jerarquía vertical entre enseñanza general, técnica y profesional);
- Altos índices de repetición de curso.

Esta combinación da lugar a una composición muy desigual de la población escolar, en la que los grupos socialmente desfavorecidos se concentran en la formación profesional, la educación especial y las llamadas escuelas gueto, mientras que los hijos de las familias más privilegiadas tienden a concentrarse en la educación general en escuelas de élite, con un alto nivel de exigencia. La ley flamenca se limita a establecer unas normas mínimas en materia de instalaciones escolares, profesión docente, planes de estudios y rendimiento; pero no existen ni planes nacionales de aprendizaje ni exámenes centrales que garanticen unos resultados (más) equitativos.

También es bien sabido por la literatura internacional que la segregación está fuertemente correlacionada con una mayor desigualdad en los resultados educativos, tanto por su origen socioeconómico como su trasfondo migratorio. En el gráfico 1 se representa para cada país participante en PISA 2018 la relación entre los índices de segregación (académica o social) con un índice de desigualdad socioeconómica en las puntuaciones de las pruebas¹. El gráfico muestra una clara correlación, así como una posición relativamente extrema de Flandes (VLG) tanto en términos de segregación como de desigualdad.

1 La medida de la desigualdad es un índice compuesto que combina tanto el gradiente como el coeficiente de determinación de una regresión que estima el impacto del origen socioeconómico de los estudiantes en sus resultados en las pruebas PISA. Los resultados de las pruebas se promedian por individuo en lengua, matemáticas y ciencias. El índice de segregación refleja el porcentaje de alumnos que asisten a escuelas cuyo rendimiento medio se desvía más de 0,5 puntos de desviación estándar de la media del país

Gráfico 1. Segregación y desigualdad social en los resultados (PISA 2018)



2. DECRETOS DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Entre 2002 y 2015 se promulgó un amplio conjunto de medidas sociales en la educación flamenca, con los llamados decretos GOK (Igualdad de Oportunidades Educativas) de 2002-2003 que actuaron como piedra angular. Estos decretos incluyen tres pilares complementarios entre sí:

- las medidas de no discriminación en la escolarización. En un contexto de libre elección de centro, los decretos del GC obligan a los centros a matricular a los alumnos por orden cronológico de solicitud (con algunas excepciones, por ejemplo, para los hermanos de los que ya sean alumnos). En la primera entrevista de la solicitud, los centros escolares están obligados a entregar un justificante en el que conste la fecha de solicitud, independientemente de su respuesta.
- la creación de plataformas locales de consulta (PLC) en las que las escuelas locales y otras partes interesadas actúen conjuntamente en favor de la igualdad de oportunidades educativas.
- la asignación de personal docente adicional y recursos de funcionamiento a los centros escolares en función de las características de los alumnos, que tienen que ver principalmente con el origen socioeconómico (SES), el origen migratorio y la lengua materna.

Aunque las tres medidas contribuyen simultáneamente a la desegregación y a una mayor igualdad de oportunidades, en este documento nos centraremos principalmente en el papel de las plataformas locales de consulta (PLC).

3. PLATAFORMAS LOCALES DE CONSULTA: COMPOSICIÓN Y MISIÓN

Desde 2002, hay 70 PLC repartidas por todo Flandes, que son coordinadas por la agencia pública de servicios educativos AGODI. Las PLC actúan dentro de una zona geográfica de influencia determinada: una ciudad o una subregión, en función de la densidad de población. En la mayoría de las zonas de captación hay dos PLC: una para la educación preescolar y primaria, y otra para la enseñanza secundaria.

En una PLC, los representantes de todas las escuelas locales se reúnen con sus socios: Centros de orientación estudiantil, representantes de padres y alumnos, autoridades locales, organizaciones de la sociedad civil que representen a grupos desfavorecidos (por ejemplo, asociaciones de lucha contra la pobreza y autoorganizaciones de minorías étnicas), “acción comunitaria escolar” y servicios locales de educación y bienestar, para trabajar por la igualdad de oportunidades educativas de todos los alumnos. La composición de las PLC puede variar: por ejemplo, en secundaria, los representantes de los sectores locales pueden participar en el desarrollo de itinerarios técnicos y profesionales y en la organización de prácticas para estudiantes. La presidencia de la plataforma es un trabajo voluntario, pero cada PLC cuenta con el apoyo de un experto en educación nombrado por el Ministerio de Educación.

El cometido general de las PLC es evitar la exclusión, la segregación y la discriminación y promover la cohesión social en el ámbito educativo. Más concretamente, la ley asigna tres tareas principales a las PLC:

1. Garantizar la correcta *aplicación del derecho de matriculación*: Las PLC acuerdan las fechas del periodo de matriculación (como forma de hacer más transparente el procedimiento y atenuar la competencia), negocian acuerdos locales sobre las prioridades para la asignación de plazas en los centros escolares, establecen los llamados “procedimientos centrales de solicitud” y organizan acciones o campañas a favor de la desegregación.
2. *Mediación en conflictos*: En los casos en que haya disputas o conflictos, por ejemplo, en relación con la matriculación, las PLC actúan como intermediarias para resolver estas cuestiones de forma amistosa y justa. Por ejemplo, las quejas contra centros escolares por negarse a matricular a alumnos deben presentarse ante la PLC antes

de ser sometidas al comité gubernamental para los derechos de los estudiantes. La PLC comprueba si las denegaciones están justificadas e inicia una mediación con otras escuelas con el fin de encontrar alternativas. Se aplican procedimientos similares a los casos de exclusión de la escuela.

3. *Aplicación de la política local:* Las PLC colaboran con todas las partes interesadas para aplicar políticas locales que apoyen y refuerzen los objetivos generales de la política educativa flamenca, especialmente en lo que respecta a la promoción de la igualdad de oportunidades.

Para empezar, las PLC elaboran un “análisis de contexto” (una especie de análisis FODA²) del panorama social local, que incluye una actualización periódica y el seguimiento anual de la parte de estudiantes pertenecientes a grupos destinatarios (desfavorecidos). Este análisis del contexto sirve de base para determinar las prioridades de la acción local. La notificación oficial de la proporción de alumnos desfavorecidos en la zona de captación se utiliza como criterio para que los centros evalúen su mezcla social y fijen objetivos de representación proporcional en su centro.

4. EL PAPEL DE LAS PLC EN LA GESTIÓN DEL PROCESO DE MATRICULACIÓN

En un contexto de cuasi mercado, las escuelas más atractivas suelen estar llenas nada más comenzar el periodo de matriculación, mientras que otras escuelas puede que no hayan podido completar el total de sus plazas al final del periodo. Hubo un tiempo en que los padres incluso acampaban delante de su colegio favorito varios días antes de la apertura del plazo de matrícula. Esta práctica cesó cuando las PLC acordaron un procedimiento de solicitud digital, centralizado a nivel de su zona de influencia, tras un periodo de puertas abiertas para las visitas escolares. Los padres pueden ahora expresar sus preferencias por hasta tres centros escolares en este portal de matriculación de PLC y, una vez registradas todas las solicitudes, se utiliza un algoritmo digital para conciliar las preferencias de los padres con una combinación social óptima entre los centros escolares.

Al parecer, el “derecho de matriculación” promulgado en el Decreto GOK de 2002 es insuficiente para frenar la tendencia creciente a la segregación en la educación flamenca. De hecho, la segregación residencial siguió aumentando. Además, aunque el decreto GOK probablemente puso fin a los casos más extremos de discriminación, no pudo doblegar el desequilibrio social entre los padres de clase media bien informados, móviles e influyentes

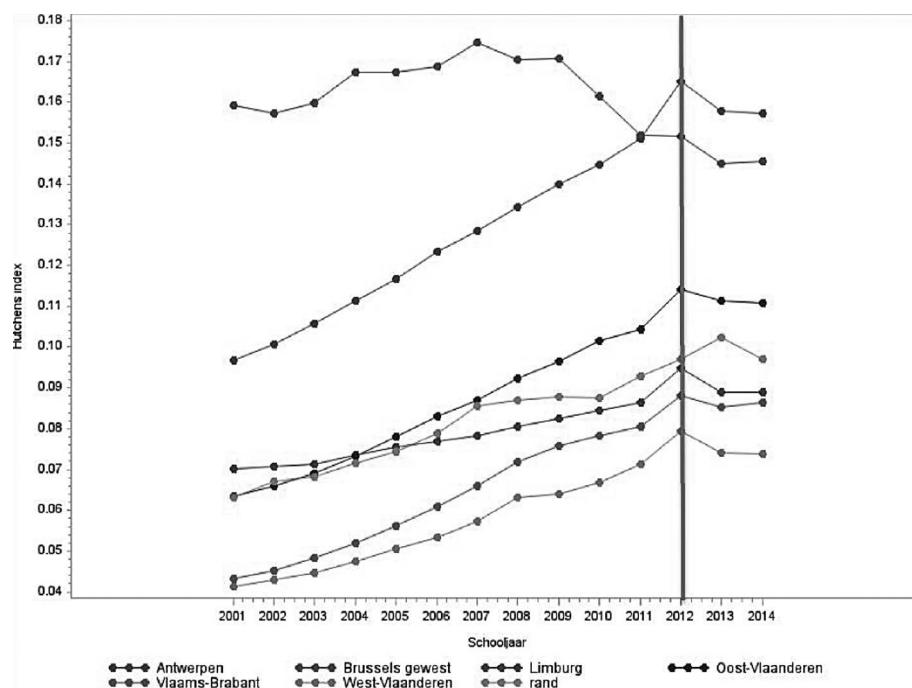
2 FODA = Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas

y los padres desfavorecidos mal informados e inmóviles en la competencia por las plazas en las mejores escuelas. Tampoco impidió que las escuelas recurrieran a formas más suaves de discriminación mediante los elevados costes, las barreras lingüísticas, la prohibición del velo o las elevadas exigencias académicas.

Por ello, el Decreto de Matriculación de 2012 dio un paso más al restringir la libertad de matriculación, tanto por el lado de la demanda como de la oferta, mediante un sistema de “dobles cuotas”. En el marco de la PLC, todas las escuelas tenían que fijar objetivos a la hora de dar prioridad a los grupos infrarrepresentados durante el periodo de matriculación (las escuelas gueto tenían que dar prioridad a los solicitantes no desfavorecidos, mientras que las escuelas más privilegiadas tenían que dar prioridad a los estudiantes desfavorecidos). Aunque las escuelas podían negociar sus propias cuotas dentro de la zona PLC, estaban obligadas a demostrar la convergencia entre sus cuotas y la composición media de la población escolar dentro de la zona PLC. La inscripción de los grupos prioritarios dentro de los cupos era vinculante hasta el final del periodo de inscripción, mientras que los solicitantes no prioritarios podían inscribirse en una lista de espera, independientemente del orden cronológico de las solicitudes. Una vez cerrado el plazo de solicitud, las plazas restantes podrían cubrirse con solicitantes de la lista de espera. Se trataba de una forma suave de limitar la libre elección de escuela, con el objetivo de imponer cierto grado de desegregación mediante la negociación. Se debe tener en cuenta que la obligación para las escuelas era sólo un “compromiso de máximo esfuerzo”, no una “obligación de resultados”.

La eficacia de este sistema de doble cuota fue evaluada por Wouters & Groenez (2015). En el gráfico 2 se muestra que, tras un periodo de fuerte aumento de la segregación en la matriculación antes de la ley de matriculación, la tendencia a la segregación se rompió, aunque sólo “en el margen”, es decir, entre los alumnos de nueva matriculación. El impacto global en la composición de la escuela apenas fue visible. De hecho, un impacto decisivo de la supresión de la segregación en el conjunto de la población escolar sólo se puede observar al cabo de al menos 6 años.

Gráfico 2. Impacto del Decreto de matriculación de 2012 en la desegregación escolar, por provincias



Fuente: Wouters y Groenez (2015).

Nota: el índice de Hutchens es una medida fiable de la segregación que se abstrae de las tendencias en la composición general de una población.

Mientras tanto, los vientos políticos en Flandes viraron a la derecha, y el último Gobierno flamenco (2019-2024) abolió el Decreto de Matriculación de 2012 en nombre de la libre elección de escuela³.

Sin embargo, el movimiento OVDS - Oproep Voor een Democratische School ("Llamamiento por una escuela democrática") lanzó recientemente una propuesta alternativa que resulta atractiva por su sencillez: los padres sólo tendrían que registrar su dirección y expresar su preferencia por un *tipo* concreto de escuela (confesional o no, y en el nivel de

3 Se sustituyó por un nuevo decreto de matriculación que, de hecho, limitaba al 20 % las cuotas prioritarias para las escuelas que quisieran establecer cuotas prioritarias. Es probable que este nuevo Decreto no llegue a utilizarse nunca porque el tope es inferior a la proporción real de grupos prioritarios en la población escolar flamenca.

secundaria, una vía o ruta determinada). A continuación, un algoritmo digital les ofrecería una escuela que se ajustara a sus preferencias a una distancia mínima de su domicilio. Y en una tercera fase, los padres seguirían teniendo la libertad de rechazar la oferta y de buscar otro colegio, en función de las plazas disponibles restantes. Este procedimiento sólo limitaría indirectamente la libre elección de escuela, pero también eliminaría el estrés ligado a la búsqueda de una escuela adecuada y reduciría al mínimo la distancia de desplazamiento. Este algoritmo se simuló para el contexto de Bruselas y demostró que fomenta la equidad al tiempo que reduce los costes de transporte.

En definitiva, la experiencia flamenca sugiere que la regulación legal de la matriculación está reñida con la arraigada preferencia por la libre elección de escuela. En el mejor de los casos, puede ayudar a mitigar la competencia entre escuelas a nivel local si hay suficiente apoyo político. Probablemente puedan lograrse mejores resultados -con menos resistencia- mediante la creatividad, la negociación y la colaboración. Merece la pena mencionar los siguientes ejemplos:

- *Las fusiones de centros*: tres centros de secundaria fusionaron su primera etapa de enseñanza secundaria (los dos primeros cursos) en un centro de enseñanza media independiente con un plan de estudios integral. El objetivo es posponer el seguimiento hasta los 14 años y preparar a los estudiantes para una elección profesional más madura, basada en sus intereses y no en su origen social o (falta de) logros. Las estadísticas sugieren que la elección de carrera de los alumnos está menos sesgada socialmente y se interrumpe con menos frecuencia desde que se dio comienzo a la enseñanza media conjunta.
- *La estrategia de la “escuela imán”*: una escuela primaria se había convertido en una escuela de concentración con casi exclusivamente hijos de inmigrantes de bajo nivel educativo. Tras mudarse a un edificio totalmente nuevo, la escuela también ofreció servicios adicionales (entre ellos, comidas escolares calientes y actividades supervisadas antes y después de clase) que atrajeron a familias “blancas de clase media”⁴. Permitió a estas familias matricular a sus hijos colectivamente, para superar el miedo de las familias individuales a que su hijo fuera el único niño “blanco” de la escuela. El resultado fue un reequilibrio espectacular de la composición de los centros escolares (Pollet et al. 2016).

Otras escuelas imán utilizan medidas más pedagógicas para atraer a alumnos de clase media: por ejemplo, proyectos artísticos o técnicos, con el fin de combinar el aprendizaje informal con el formal y potenciar así el rendimiento educativo de los alumnos, al tiempo que se forjan una sólida reputación en la comunidad.

4 De ahí la etiqueta de “imán”

- *La capacitación de padres desfavorecidos*: una PLC organiza visitas colectivas con padres de familias desfavorecidas con el objetivo de formarles en la elección bien meditada del centro escolar y animarles a solicitarlo con puntualidad. De este modo, los padres desfavorecidos estarán mejor preparados para competir con los progenitores más privilegiados en la selección de buenas escuelas.
- *El interculturalismo como estrategia de diversidad para escuelas privilegiadas*: una escuela que se consideraba elitista por la ausencia de niñas, niños y adolescentes inmigrantes, fue perfilada públicamente como multicultural mediante el uso de la comunicación multilingüe y pictogramas, junto con un trabajador intermediario de enlace entre el hogar y la escuela (Pollet et al. 2016).
- *Alcance*: una escuela de concentración empezó a ponerse en contacto con padres de clase media mucho antes del periodo de matriculación, utilizando una evaluación positiva de la inspección como prueba de calidad, y con el apoyo del equipo de acción comunitaria de la escuela local para convencer a los padres más privilegiados de que una composición escolar socialmente mixta es importante para el desarrollo de las habilidades sociales de sus hijos. Esta audaz estrategia se tradujo en una mejora gradual de la mezcla social de su alumnado (Pollet et al. 2016).

En resumen, las estrategias y asociaciones bien diseñadas pueden ayudar a prevenir la segregación incluso en un entorno de cuasi mercado. Al fin y al cabo, la calidad importa mucho, incluidos los valores de solidaridad y cohesión social. Obviamente, los centros escolares pueden intentar relacionarse con la comunidad local por su cuenta, pero las asociaciones con otros centros o agentes no escolares pueden ser de gran ayuda. Las PLC pueden ayudar a las escuelas a diseñar estrategias a medida y a establecer contactos con los socios adecuados.

5. EL PAPEL DE LA PLC EN EL CONTROL DE LOS FLUJOS DE SALIDA DE LAS ESCUELAS

Aunque la atención prestada a los procesos de matriculación está ciertamente justificada, no hay que olvidar que muchos alumnos abandonan las escuelas a lo largo de un ciclo. Parte de los flujos de salida de las escuelas es voluntaria: por ejemplo, debido al traslado de las familias a otra región o país. Sin embargo, también es posible que los padres estén insatisfechos con la escuela o “huyan” con sus hijos a otra escuela del barrio debido a una creciente concentración de desventajas (la llamada “huida blanca”). En otros casos, las escuelas “filtran” a los alumnos porque los consideran demasiado pesados. Por ejemplo, los alumnos son derivados a centros especiales; en la enseñanza secundaria, muchos se ven obligados a cambiar de vía o ruta (a lo largo del tristemente célebre sistema en cas-

cada) y no pueden proseguir sus estudios en el mismo centro; por último, el número de exclusiones permanentes de los centros por motivos disciplinarios se ha visto duplicado en los últimos 10 años.

Para esta última categoría (exclusiones), las PLC tienen el mismo cometido legal que para las denegaciones de matrícula de estudiantes: mediar en la búsqueda de otro centro escolar. Sin embargo, se trata de un enfoque puramente correctivo. Es necesario cambiar el énfasis hacia un enfoque preventivo que mantenga a los alumnos en su centro inicial el mayor tiempo posible, no sólo en caso de conflicto, sino por cualquier motivo que potencie sistemáticamente la segregación. Las PLC pueden y deben sensibilizar a las escuelas para que asuman su responsabilidad por cada alumno hasta el final.

Hay ejemplos positivos de esfuerzos colectivos a nivel local:

- *Unión de fuerzas para la inclusión*: fusión de una escuela primaria “ordinaria” con una escuela de educación especial, con un compromiso conjunto por la educación inclusiva.
- *Proyectos especializados para restablecer las relaciones*: además de mediar para el traslado de los alumnos suspendidos a otras escuelas, las PLC han servido de apoyo a la creación de proyectos de “tiempo muerto” con itinerarios individualizados que preparan a los alumnos que han suspendido o que han abandonado los estudios para su reincisión, en la mayoría de los casos en su escuela inicial, incluso sin suspender el curso. Algunos de estos proyectos locales se han consolidado en organizaciones especializadas permanentes.
- Varios centros de secundaria organizan conjuntamente un *itinerario de educación especial “interno”* para alumnos con trastornos de conducta, con el fin de evitar la exclusión y el abandono escolar.

6. CONCLUSIONES FINALES

En una sociedad cada vez más diversa, en la que el 8,5 % de los niños, niñas y adolescentes de Flandes sufren carencias sociales, las PLC se han hecho indispensables. Trabajar sobre la participación en las guarderías y la implicación de los padres, evitar que demasiados jóvenes abandonen la escuela sin titulación, tender puentes entre las escuelas, los barrios y las organizaciones, apoyar a las escuelas y a los profesores para que se abran a poblaciones cada vez más diversas y las traten, acordar una política contra el impago de las tasas escolares y destinada a eliminar los umbrales educativos relacionados con la pobreza, reducir el absentismo escolar y las exclusiones, garantizar que todos los niños,

niñas y jóvenes encuentren una plaza en la escuela... son retos en torno a los cuales existe y puede reforzarse la cooperación local a nivel de PLC. Muchas de estas actividades van más allá del objetivo de la supresión de la segregación y contribuyen más directamente a la promoción de la equidad social en la educación. En este documento, nos hemos centrado especialmente en el papel específico de las PLC en la lucha contra la segregación escolar.

El balance es mixto: aunque hay buenos ejemplos de acciones exitosas de desegregación a nivel local, ni las PLC ni los decretos GOK han sido capaces de detener el empeoramiento de la tendencia a la segregación en la educación de Flandes. Mientras atenuaba la competencia entre escuelas mediante el diálogo y la cooperación, el Gobierno flamenco nunca ha tenido la ambición de abordar las otras causas estructurales de la segregación educativa: excesivas derivaciones a escuelas especiales separadas⁵, tasas extremas de repetición de curso y seguimiento temprano en el nivel secundario⁶. Más allá del ámbito educativo, la creciente segregación residencial también sigue alimentando la segregación escolar.

En cuanto al funcionamiento interno de las PLC, se ha observado que los profesionales de la educación son más activos que los demás, tanto en términos de presencia en las reuniones como de aportaciones competentes. Los voluntarios, y en particular los padres procedentes de entornos desfavorecidos, sienten un fuerte desequilibrio en cuanto a conocimientos y necesitan apoyo adicional para poder seguir (Van Petegem et al. 2008). Capacitar a estos no profesionales debería ser una tarea específica de los trabajadores de la “acción comunitaria escolar”. Paradójicamente, estos últimos se mencionan explícitamente como socios prioritarios de las PLC, pero no son subvencionados por el Ministerio de Educación. Por lo tanto, se recomendaría un marco jurídico para la subvención de la acción comunitaria escolar en todas las zonas de influencia de las PLC.

Como era de esperar, durante los primeros años tras el decreto GOK, las escuelas no se mostraron muy dispuestas a participar (a pesar de su obligación legal) y las primeras reuniones fueron a menudo improductivas. Las divisiones tradicionales entre las redes educativas confesionales y no confesionales, y entre las escuelas de élite y las de los gue-
tos, no se han superado del todo. Sin embargo, el espíritu de confianza y cooperación fue

5 Tras varias condenas del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, en 2015 se introdujo el “decreto M” para promover la educación inclusiva, pero las inversiones de acompañamiento en apoyo especializado resultaron insuficientes. Tras una oleada de protestas por parte de los centros escolares, el decreto M fue revocado (parcialmente) en 2022 y se sustituyó por el “decreto de apoyo al aprendizaje” (se aumentaron las subvenciones, mientras que se limitó el derecho a la educación inclusiva propiamente dicha).

6 En 2008, un grupo de trabajo nombrado por el Ministro elaboró un plan de reforma para introducir un plan de estudios de educación secundaria más completo. La feroz oposición de los partidos de derechas se tradujo finalmente en una reforma de menor calado (a partir de 2019) por la que, en realidad, solo el primer curso de secundaria pasó a ser realmente integral. En consecuencia, el seguimiento comienza a los 13 años en lugar de a los 12.

creciendo con el tiempo. En la actualidad, pocas partes interesadas negarían el impacto positivo de las PLC. Algunas autoridades municipales también han contribuido (de forma financiera o de otro modo) a la puesta en marcha de todo tipo de acciones conjuntas.

7. REFERENCIAS

- Hirrt, N. (2020), Schoolse ongelijkheid, ultiem overblijfsel van het unitaire België? Oproep voor een Democratische School.
- Pollet I., Vandenbroucke A., Janssens L., Groenez S. (2016), *Lokaal werken aan desegregatie*, Lovaina: Steunpunt Estudiar- y Schoolloopbanen.
- Van Petegem, P., Godderis, A.-M., De Maeyer, S. (2008), Evaluatie van het functioneren van de lokale onderwijsplatforms als instrumenten voor gelijke onderwijskansen, Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid (TORB), n.º 472, mayo-junio de 2008.
- Wouters, T., Groenez, S. (2015). Overheidsbeleid en schoolse segregatie. Lovaina: Steunpunt SSL.

III. PONENTZIA *PONENCIA III*

**LOS EFECTOS DESIGUALES DE DESEGREGACIÓN: LECCIONES PARA
EL DISEÑO DE LA POLÍTICA**

Xavier Bonal i Sarró

Bartzelonako Unibertsitate Autonomoko Soziologia
Saileko Soziologiako Katedraduna

*Catedrático de Sociología del Departamento de Sociología
de la Universidad Autónoma de Barcelona*



1. INTRODUCCIÓN

La literatura sobre los mercados educativos ha subrayado el papel de los aspectos contextuales a la hora de evaluar la dinámica de la oferta y la demanda educativas. El componente local de los mercados educativos se ha entendido como un factor decisivo en la evaluación de los “mercados reales” (Junemann y Ball, 2015) o “mercados vividos” (Taylor, 2009; Felouzis et al., 2013), como un enfoque alternativo a las afirmaciones más bien abstractas y teóricas sobre el funcionamiento de los mecanismos de mercado. Los mercados “vividos” sitúan el comportamiento de las familias, las escuelas y otros agentes en el mundo “real”, caracterizan la singularidad de lo local y dan cuenta de la heterogeneidad espacial e institucional de los mercados educativos (Taylor, 2001). “Mercados educativos locales (MEL)” (Lubienski, 2006) o “paisajes educativos” (Boterman et al., 2019) son los términos más utilizados en la literatura para referirse a aquellas configuraciones espaciales que resultan de factores históricos, institucionales e individuales.

La consideración de los MEL es crucial para comprender cómo operan los distintos mecanismos de producción y reproducción de las desigualdades socioespaciales (Zancajo y Bonal, 2022). La combinación de las políticas específicas de admisión escolar, las características de la segregación residencial y las racionalidades específicas de la demanda educativa son claves para entender cuestiones como las jerarquías de la oferta escolar, cómo se diferencian los centros de sus “competidores” y cómo establecen las familias los conjuntos de elección o la estructura de las desigualdades verticales y horizontales.

Sin embargo, la importancia de las configuraciones de los MEL, a la hora de intentar comprender cómo se reproducen las desigualdades educativas contrasta fuertemente con los diseños políticos que no tienen en cuenta la diversidad de los mercados educativos. Las políticas públicas rara vez introducen diseños flexibles y variables para responder a las particularidades de territorios específicos. Aunque pueden basarse en pruebas sólidas, tener objetivos claros y dedicar los medios necesarios para una aplicación eficaz, rara vez incor-

poran flexibilidad para adaptarse a las necesidades específicas de los distintos contextos (Astbury et al., 2010). En consecuencia, el éxito o los fracasos de las políticas pueden asociarse inmediatamente a aspectos de su diseño o aplicación, ignorando la forma en que estrategias similares pueden producir efectos no deseados y (a veces) inesperados, en función de las configuraciones institucionales y socioespaciales locales.

Este trabajo ilustra cómo la configuración y las características específicas de los diferentes MEL de la ciudad de Barcelona median y alteran los efectos esperados de una ambiciosa política para abordar la segregación escolar en la ciudad. Basándose en una evaluación del *Plan de Choque contra la Segregación Escolar* (PdC en adelante), implementado por el *Consorti d'Educació de Barcelona* (CEB), este trabajo reflexiona sobre cómo las características de las diferentes zonas educativas (entendidas como diferentes configuraciones de MEL) alteran la eficacia de las medidas incluidas en el plan.

2. LAS DESIGUALDADES SOCIOESPACIALES EN BARCELONA Y EL PLAN DE CHOQUE CONTRA LA SEGREGACIÓN ESCOLAR

El mercado educativo de Barcelona presenta dos interesantes características que hacen especialmente interesante el estudio de las desigualdades socioespaciales. En primer lugar, el sector concertado escolariza al 54% de los alumnos de primaria y primer ciclo de secundaria de la ciudad, mientras que el 44% acude a centros públicos; sólo el 2% de los alumnos está matriculado en centros privados independientes (CEB, 2021). Estas cifras difieren significativamente de las de otras regiones de Cataluña o España, donde solo el 35% y el 28,2% de los alumnos están matriculados en centros privados concertados, respectivamente (MEFP, 2019). En segundo lugar, la ciudad está dividida en 29 zonas educativas para la educación preescolar y primaria (26 en el caso de la educación secundaria). Todos los residentes tienen acceso prioritario a todas las escuelas públicas y concertadas dentro de su zona y a un número mínimo de centros públicos y privados concertados (seis por sector escolar) cercanos al lugar de residencia de una persona, y a todos los situados en un radio inferior a 500 metros del domicilio.

La segregación escolar del alumnado inmigrante y socialmente desfavorecido se ha mantenido elevada durante la última década, con importantes desigualdades no solo entre zonas educativas o entre sectores escolares, sino también dentro de los mismos (Síndic de Greuges, 2016). Éste es el contexto en el que el CEB puso en marcha un PdC para hacer frente a la segregación escolar en la ciudad.

El Plan de Choque contra la Segregación y por la Igualdad de Oportunidades y el Éxito Educativo (PdC) tiene dos objetivos: reducir la concentración de alumnos socialmente

desfavorecidos a través de la reserva de plazas para alumnos vulnerables (proporcional al número total de alumnos vulnerables que viven en la zona educativa) y garantizar el acceso gratuito a las actividades escolares, libros y materiales, excursiones y otras actividades educativas complementarias. También se conceden becas de comedor y, en el caso de los centros concertados, se cubren también las cuotas escolares mensuales.

La teoría del cambio del PdC se basa en la evidencia de que los conjuntos de opciones escolares de las familias vulnerables no sólo están limitados por barreras económicas, sino también por la exclusión de una serie de escuelas que son percibidas como escuelas “no posibles” o que son consideradas por ellas como escuelas inadecuadas. Su eficacia depende en gran medida de la capacidad del CEB para identificar a los alumnos vulnerables como beneficiarios potenciales, así como de su capacidad para convencer a las familias de que se matriculen en escuelas inicialmente no contempladas. Las escuelas reciben una compensación económica por matricular a beneficiarios del PdC.

El PdC se introdujo en el curso 2019/20 y ha aumentado gradualmente su cobertura, comenzando en I3 y 1º de ESO en 2019/20 y añadiendo un nuevo grado escolar cada año. Por lo tanto, en 2020/21 el PdC incluía cuatro grados (I3 e I4 y 1º y 2º de ESO).

La distribución equilibrada de los alumnos socialmente desfavorecidos se basa en la detección precoz del alumnado vulnerable antes de que se inicie el proceso de matriculación. Los servicios sociales colaboran con los servicios educativos locales en esta fase de detección precoz. Una vez detectada la infancia vulnerable, el CEB se pone en contacto con sus familias y les informa de la existencia del PdC y de la plaza reservada para su hijo o hija en caso de que deseen participar en el programa. La preasignación de plazas es proporcional al número de beneficiarios potenciales de cada zona de influencia.

El PdC cubre entre el 60% y el 70% de los alumnos vulnerables, con una cobertura mayor en la enseñanza secundaria. Los criterios utilizados para identificar a los alumnos vulnerables incluyen los siguientes aspectos:

- Familias beneficiarias del Fondo de Emergencia Social del Ayuntamiento de Barcelona (para el curso 2019/2020) y del Fondo Covid (curso 2020/2021), como aproximación al alumnado en situación de pobreza extrema.
- Familias beneficiarias de becas comedor.
- Alumnos clasificados como “alumnos con necesidades socioeconómicas”.

Teniendo en cuenta el conjunto de la ciudad y tras dos años de aplicación, los indicadores de segregación escolar (medidos a través del índice de disimilitud) para alumnos vulnerables

y alumnos beneficiarios del PdC, muestran resultados dispares para I3 y ESO. En el caso de I3, los datos agregados muestran una reducción significativa de la segregación del alumnado vulnerable entre 2018/19 y 2019/20 y un aumento muy ligero en 2020/21, mientras que la distribución de los beneficiarios del PdC mejora ligeramente en 2020/21. En el caso de los estudiantes de educación secundaria, las tasas de segregación disminuyen significativamente tanto para los estudiantes vulnerables como, en particular, para los estudiantes de PdC.

Tanto en I3 como en la ESO, los índices de segregación escolar de los alumnos beneficiarios del PdC son ligeramente inferiores a los observados para el conjunto de los alumnos vulnerables (que incluyen también a los no beneficiarios).

3. DATOS Y MÉTODO DE ANÁLISIS

Los datos utilizados para el análisis proceden de diferentes fuentes. En primer lugar, accedimos al registro oficial de alumnos del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña (RALC) y al registro de Alumnos Vulnerables de la Administración Local (RAV). En segundo lugar, accedimos a una base de datos de centros educativos que permitió la construcción de un índice de composición escolar para comparar las diferencias entre centros. El índice se basa en cuatro variables (proporción de becas comedor, la proporción de beneficiarios del Fondo Social de Emergencia, la proporción de alumnos de origen extranjero y la proporción de alumnos de familias con estudios máximos obligatorios). Por último, los datos sobre las características socioeconómicas de las zonas educativas se obtuvieron de la fuente de datos abierta del Instituto Nacional de Estadística (INE) y se utilizaron datos desagregados por secciones censales en relación con la renta familiar disponible para caracterizar la renta media de las zonas.

Nuestra evaluación se llevó a cabo tras dos años de aplicación de PdC, con el objetivo de identificar aspectos críticos del diseño del programa y del proceso de implementación. Este artículo aporta pruebas sobre dos cuestiones principales de la investigación relativas a los efectos desiguales del PdC:

1. ¿Difieren los efectos del PdC, cuyo objetivo es atajar la segregación escolar, entre las zonas educativas?
2. ¿Qué características sociales/estructurales y educativas de las zonas limitan la eficacia del PdC?

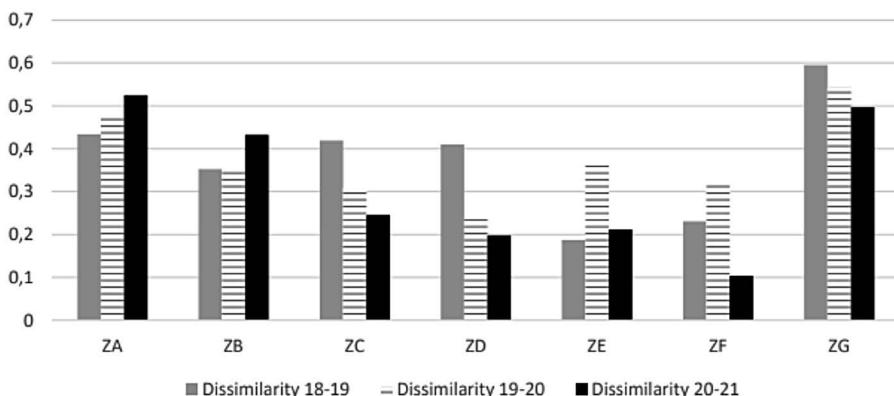
Para responder a estas preguntas, primero agrupamos las 29 zonas de influencia de educación primaria de Barcelona según sus características sociales y educativas, en 5 gru-

pos-tipo (vulnerable, heterogenia, promedio, media gentrificada, y alta) y seleccionamos al menos una zona educativa por grupo. Nuestro análisis se centra en la educación preescolar y primaria, donde se ha demostrado que el PdC tiene efectos más débiles y dispares.

4. EFECTOS DESIGUALES DE LA POLÍTICA DE SUPRESIÓN DE LA SEGREGACIÓN EN LOS DISTINTOS MEL

Para evaluar si el PdC ha sido capaz de reducir la segregación escolar en las distintas zonas escolares, comparamos los índices de disimilitud entre los estudiantes vulnerables de 2018/19 (el año anterior a la implementación del PdC) y los beneficiarios del SP para cada uno de los dos años de implementación (2019/20 y 2020/21). El gráfico 1 muestra la eficacia diferencial del PdC en las zonas escolares seleccionadas.

Gráfico 1. Índice de disimilitud del alumnado vulnerable (2018-19) y beneficiario del PdC (2019/20, 2020-21) por zonas escolares, I3.



Basándonos en nuestros datos, identificamos cuatro mecanismos que actúan como barreras a los potenciales efectos distributivos del PdC en diferentes zonas. Se trata de la segregación residencial, la infradetección de la vulnerabilidad, el “efecto hermanos” y la diversidad de la oferta escolar. Aunque todos estos factores influyen en la dinámica del PdC en todas las zonas de captación, tienen un peso diferente en función de las características socioeconómicas y educativas de los territorios.

Segregación residencial como marco de posibilidades

El diseño de PdC tiene como objetivo equilibrar la distribución de estudiantes vulnerables dentro (y no entre) las zonas educativas. Los niveles relativamente bajos de segregación residencial en Barcelona en comparación con otras ciudades europeas (Bonal et al., 2019), permiten desarrollar un diseño del PdC, basado en una reducción de la segregación escolar intradistrito, y al mismo tiempo, fortalecer la calidad de la educación de proximidad.

A pesar de estos objetivos de política, existen diferencias socioeconómicas notables entre las zonas educativas, que tienen un efecto en el número de estudiantes vulnerables.

Las diferencias en la segregación residencial entre zonas de influencia se traducen en diferencias significativas en términos del número de estudiantes vulnerables y, por tanto, del número potencial de beneficiarios del PS. Esto limita el potencial del PdC dentro de cada zona de influencia, tanto en las zonas más vulnerables socialmente (con centros saturados de vulnerabilidad) como en las menos desfavorecidas (donde muchos centros quedan sin alumnos vulnerables).

La infradetección de la vulnerabilidad y la concentración de “falsos negativos”

La identificación de estudiantes vulnerables y su inclusión como beneficiarios de PdC se puede impulsar durante todo el año escolar. No obstante, esta identificación una vez iniciada el curso no se acompaña de una reasignación de plaza y, por lo tanto, no incide en la mejora de la distribución equilibrada.

Los datos muestran una mayor concentración de “falsos negativos” (estudiantes que inicialmente se matricularon como no vulnerables, pero posteriormente fueron identificados como vulnerables) en algunas escuelas, lo que genera un desequilibrio significativo en la composición escolar en ciertas áreas educativas.

El efecto hermanos

La reserva de plazas está vinculada al número de estudiantes vulnerables, distribuidos entre los centros educativos de cada zona de influencia. Sin embargo, puesto que se garantiza que todos los hermanos asistan a la misma escuela, la distribución final de alumnos también depende de los hermanos ya matriculados. Las tasas de natalidad más altas entre los grupos vulnerables y la concentración de estos grupos en algunas escuelas aumentan este “efecto hermanos” y dificultan la reducción de la segregación escolar en ciertas zonas.

La oferta educativa

El crecimiento de estudiantes vulnerables y de PdC en centros privados subvencionados es notable, sobre todo teniendo en cuenta que la matrícula de estudiantes no vulnerables en escuelas públicas ha aumentado durante el mismo período. A pesar de este mejor equilibrio entre los dos sectores, la asignación de plazas del PS todavía está lejos de una distribución totalmente equilibrada de los beneficiarios dentro de cada zona de captación.

No existe una relación clara entre la capacidad redistributiva dentro del área de influencia y la proporción de matrícula privada en esa área. En cambio, se observa que en las zonas de alta vulnerabilidad, la distancia entre centros públicos y privados subvencionados es mayor que en otros tipos de zonas.

5. CONCLUSIÓN

Después de dos años de implementación del PdC en Barcelona, la distribución desigualmente equilibrada de estudiantes socioeconómicamente vulnerables entre las zonas de influencia se asocia en gran medida con algunas de las características más destacadas de estas zonas. Curiosamente, algunos mecanismos que alteran los efectos esperados del PdC están relacionados con las características urbanas estructurales de los barrios. Por otro lado, otros mecanismos que impiden la efectividad del PdC están relacionados con diseños de políticas existentes o con procedimientos específicos vinculados a la implementación de políticas (“efecto hermanos” o de infradetección de estudiantes vulnerables).

Estas diferencias contextuales en los mecanismos son muy relevantes desde una perspectiva política. Enfrentar los obstáculos relacionados con factores estructurales puede requerir una estrategia más ambiciosa y de largo plazo, en caso de que el objetivo sea la desegregación educativa. Esto también puede alentar a los formuladores de políticas a repensar algunos aspectos del diseño de políticas. Por ejemplo, la limitada capacidad redistributiva del SP en territorios más aislados (considerablemente pobres o considerablemente ricos) puede compensarse con una estrategia redistributiva más ambiciosa, no circunscrita a los límites de la zona de captación. En el caso de los límites impuestos por aspectos de diseño institucional o procedimientos de implementación, se pueden aplicar medidas correctivas para mejorar los efectos positivos del PS. Eximir a las escuelas con un alto número de hermanos socialmente vulnerables de la obligación de reservar plazas para los beneficiarios del SP puede ser una estrategia efectiva para evitar su concentración en estas escuelas. Por otro lado, la limitada identificación de estudiantes socialmente vulnerables en áreas específicas puede compensarse aumentando los recursos de los servicios sociales y mejorando la eficacia de los procedimientos de detección.

6. REFERENCIAS

- Astbury, B., and Leeuw, F. L. (2010). Unpacking Black Boxes: Mechanisms and Theory Building in Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31(3), 363-381.
- Bonal, X., Zancajo, A. and Scandurra, R. (2021) Student mobility and school segregation in an (un)controlled choice system: A counterfactual approach. *British Educational Research Journal*, 47(1), 42-64.
- Bonal, X., Zancajo, A. and Scandurra, R. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies*, 56(15),3251-3273.
- Boterman, W., Musterd, S., Pacchi, C. and Ranci, C. (2019). School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies*, 56(15), 3055-3073.
- CEB (2021). *Alumnat curs 2020-21. Tots els ensenyaments*. Consorci d'Educació de Barcelona.
- Félix G., Maroy C. and van Zanten A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Junemann, C. and Ball, S. J. (2015) Low fee private schools in developing countries: separating ideology from evidence. *Institute of Education London Blog*.
- Lubienski, C. (2006a) School diversification in second-best education markets: International evidence and conflicting theories of change. *Educational Policy*, 20(2), 323–344.
- MEFP (2019) *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Síndic de Greuges (2016) *La segregació escolar a Catalunya. Vol 2: Condicions d'escolarització*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- Taylor, C. (2009). Towards a geography of education. *Oxford Review of Education*, 35(5), 651–669.
- Taylor, C. (2001). The geography of choice and diversity in the 'new' secondary education market in England. *Area*, 33(4), 368–381.
- Zancajo, A. and Bonal, X. (2022). Education markets and school segregation : a mechanism-based explanation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(8), 1241- 1258.

IV. PONENTZIA PONENCIA IV

MEDIDAS ADOPTADAS EN EUSKADI PARA ABORDAR LA SEGREGACIÓN EDUCATIVA

Eduardo Ubieta

ISEI-IVEIko zuzendaria. Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila

Director del ISEI-IVEI. Departamento de Educación del Gobierno Vasco



1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR SEGREGACIÓN?

Segregación: Cuando hablamos de segregación escolar nos referimos a una **distribución desigual** del alumnado en los centros en función de sus características **personales, sociales, culturales, económicas, de origen...** que **no se corresponde** estadísticamente con la composición socioeconómica y cultural de la población de la zona en que se encuentran ubicados, y que **genera situaciones de desigualdad e inequidad**.

Diferentes concepciones:

- Segregación por origen
- Segregación por sexo
- Segregación por NEE
- Segregación por nivel socioeconómico de la familia
- Segregación por estudios familiares
- ...

Referencia de segregación utilizada

La referencia de segregación utilizada es el alumnado con NEAE

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar **necesidades educativas especiales**, por **retraso madurativo**, por **trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación**, por **trastornos de atención o de aprendizaje**, por **desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje**, por **encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa**, por sus **altas capacidades intelectuales**, por haberse **incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia**

escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (LOMLOE Tit. II; Cap. 1 Artículo 71)

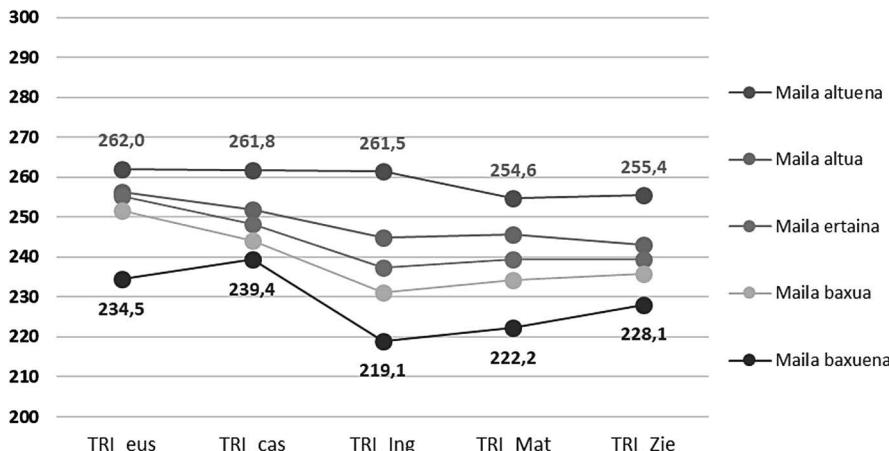
Efectos de la segregación

“La segregación escolar es un grave problema de injusticia educativa y social que incide en la calidad y equidad de la educación (Benito et al., 2014), el rendimiento académico (Reardon, 2014), las expectativas del alumnado (Wicht, 2016), la igualdad de oportunidades (Boterman et al., 2019), o el sentido de la justicia de los y las estudiantes (Gorard y Smith, 2010). Pero, sobre todo, determina la existencia de una sociedad más justa y equitativa (Murillo y Martínez-Garrido, 2020).”

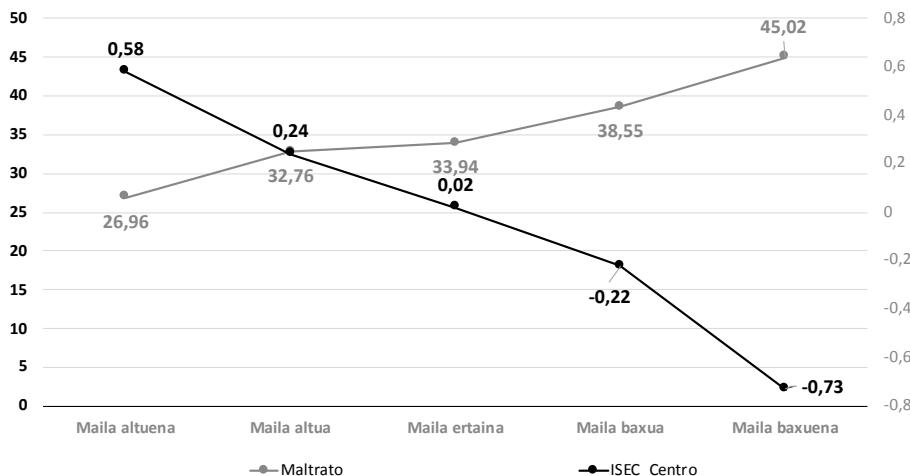
Claudia Guiral¹, F. Javier Murillo

- Menor aprendizaje
- Más abandono escolar
- Menor equidad social
- Menor cohesión social
- Menor movilidad social

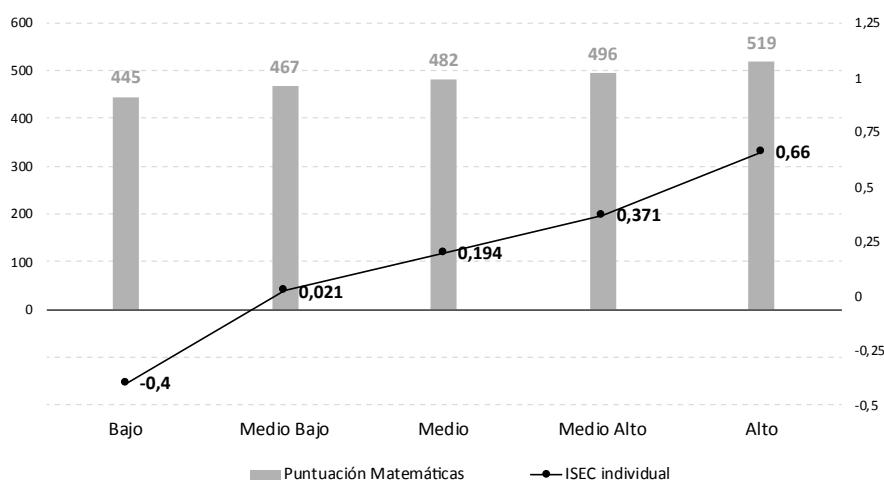
Ikastetxe guztiak



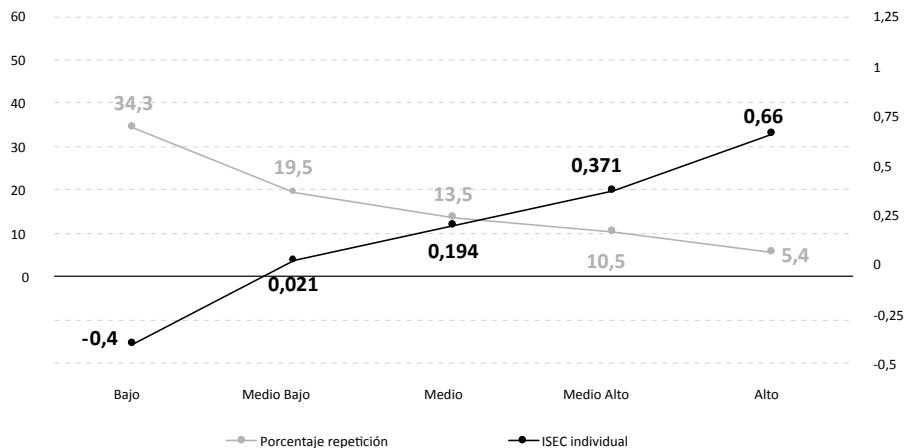
Ikastetxe guztiak



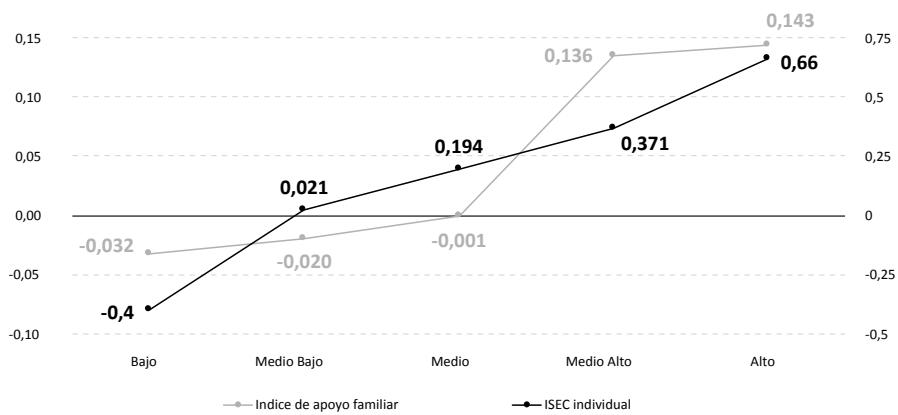
Resultado en matemáticas según nivel socio-económico y cultural (PISA 2022)



Porcentaje de repeticiones según nivel socio-económico y cultural (PISA 2022)



Índice de apoyo familiar según nivel socio-económico y cultural (PISA 2022)



Cómo intervenir: Las intervenciones para limitar la segregación no consisten solo en la distribución equilibrada de la matrícula, sino que hay que intervenir y potenciar el resto de aspectos educativos, de forma que se genere igualdad en las oportunidades y posibilidades de aprender y tener éxito.

2. MEDIDAS PARA LA DESAGREGACIÓN

Medidas para la igualdad de oportunidades

- Acceso
- Proceso
- Resultados educativos
- Resultados externos

Medidas pedagógicas

- Centros de alta complejidad
- De centro: Eraldatzen
- De acogida: EUSLE
- Desarrollo de la lectura

Distribución equilibrada

- Matrícula ordinaria
- Matrícula fuera del plazo de la ordinaria (viva)

Medidas para la igualdad de oportunidades

En el acceso

- Los niveles de distribución de alumnado vulnerable (la distribución de la oferta) entre las áreas de influencia no será el mismo, pero si equivalente.
- Se trata de que el esfuerzo de movilidad del alumnado para ir al centro (la distancia) sea similar en las diferentes áreas de influencia

En el proceso

- Equivalencia de composición del alumnado (en vulnerabilidad)
- Los recursos que se ofertan en los centros de cada área de influencia son similares...
- Es todas las áreas de influencia se potenciarán los proyectos de innovación
- ...

En los resultados internos

- La competencia que se logran en los centros son equivalentes
- Los niveles de graduación son similares en los centros
- Las transiciones, es decir el paso de unas etapas a otras, se irán emparejando...

En los resultados externos

- Tanto la participación en la educación superior como los resultados no educativos tiene que ser equivalente en unas áreas y en otras.

Medidas pedagógicas

Centros de alta complejidad

Centros de alta complejidad Educativa

Se trata de centros educativos que responden a un alumnado que presenta diversas características que hacen que la intervención del equipo docente sea más compleja porque tiene que afrontar una diversidad de situaciones y necesidades específicas.

Índice de Complejidad Educativa (ICE)

El Índice de Complejidad Educativa (ICE), se ha construido con el fin de conocer aquellos centros que trabajan en condiciones de mayor dificultad, definir con más detalle sus necesidades y, de este modo, poder ajustar los recursos que se les ofrece. El objetivo último del ICE es mejorar la equidad de nuestro sistema educativo, potenciando un apoyo individualizado, limitando la segregación escolar, y trabajando para que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de éxito académico

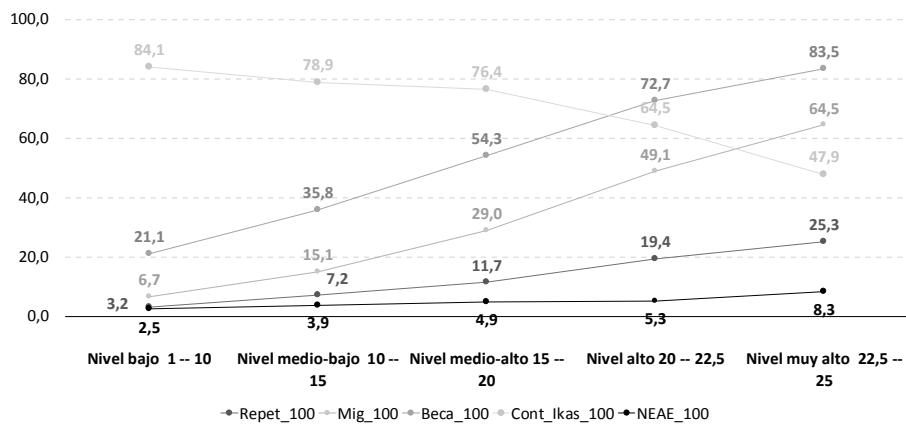
Cómo se calcula el ICE

A partir de diferentes fuentes administrativas y de las Evaluaciones diagnósticas, se generan unos índices que se ponderan para definir el índice.

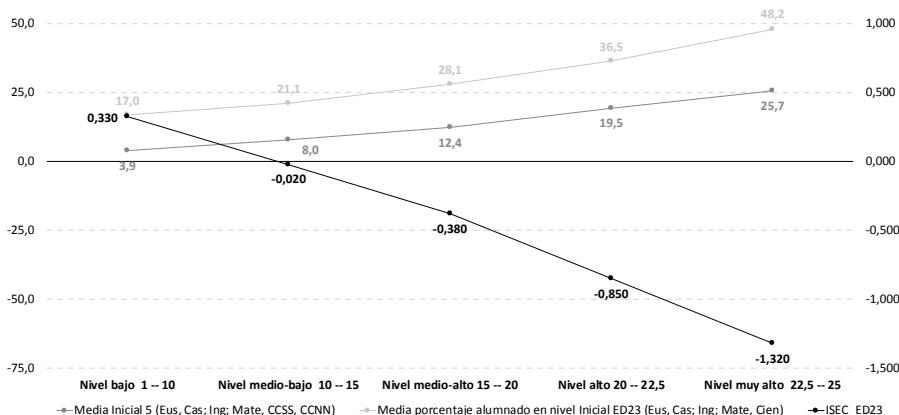
Variables que se incluyen en el índice de Complejidad Educativa (ICE)

1. Media del porcentaje de alumnado en el **nivel inicial** (puntuaciones 0-4) de los **resultados** dados por el **propio centro** en las calificaciones de las 5 competencias básicas.
2. ISEC del centro obtenido por el alumnado que completó el cuestionario en la prueba de Evaluación Diagnóstica.
3. Porcentaje de alumnado repetidor en el centro (datos del DAE).
4. Porcentaje de alumnado con beca de material en el centro.
5. Alumnado origen migrante.
6. Porcentaje de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).
7. Nivel de continuidad del alumnado en el centro.
8. Media del porcentaje de alumnado en el nivel inicial en los resultados del centro en la Evaluación Diagnóstica, en las 5 competencias básicas.

Variables consideradas en el ICE LH por nivel del ICE



Variables consideradas en el ICE LH por nivel del ICE



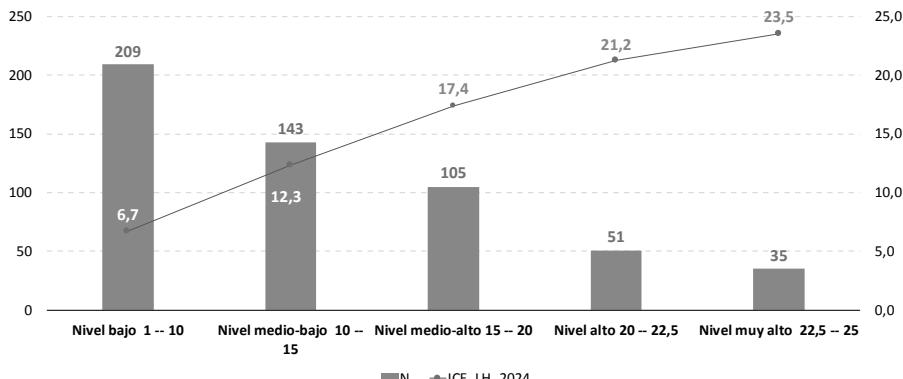
Un breve recorrido del ICE

- Hamaika esku
- Índice de necesidad educativa
- Índice de complejidad educativa
- ¿Qué supone al centro tener un ICE alto o muy alto?

Recursos personales (subvención económica si concertado)

- Ajuste de ratios
- Acceso a contrato-programa ERA DATZEN
- Acceso a formaciones
- Mayor puntuación en convocatorias
- ...

Número de centros de LH por nivel del ICE, y valor medio del mismo



De centro: Eraldatzen

Es un CONTRATO-PROGRAMA

Que se lleva a cabo entre los centros públicos de ICE alto o muy alto y el Departamento de Educación que tiene como objetivo la mejora del éxito escolar y el mayor nivel de desarrollo de las competencias para la vida interviniendo con el alumnado desde un planteamiento inclusivo.

Se basa en la autonomía de los centros

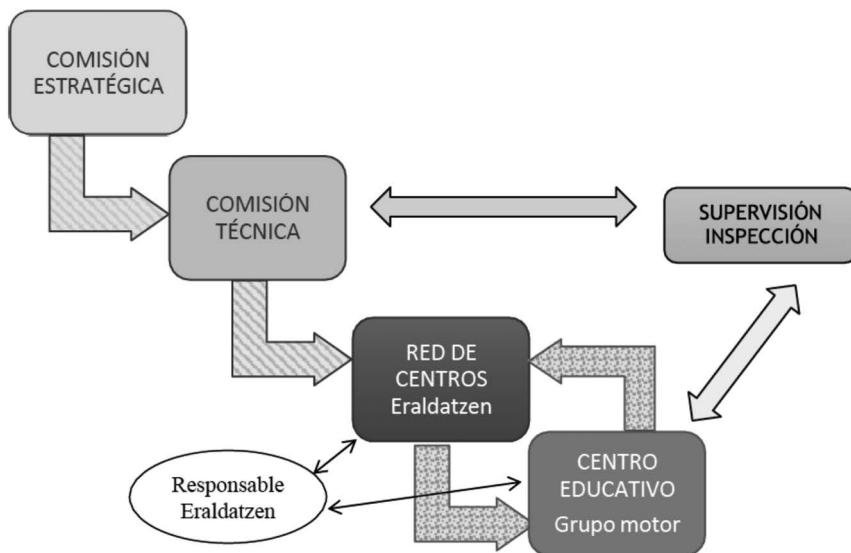
para la **organización de sus recursos** y la capacidad para responder de su gestión, con el apoyo de la administración durante el proceso de cambio hacia un modelo educativo que promueva el **desarrollo integral de todo su alumnado** desde un planteamiento inclusivo y competencial, contando con el acompañamiento y apoyo de la Administración Educativa.

Tiene como finalidad

procurar que todo el alumnado concluya su proceso formativo con éxito, no sólo académico, sino también personal, de manera que desarrolle al máximo sus competencias.

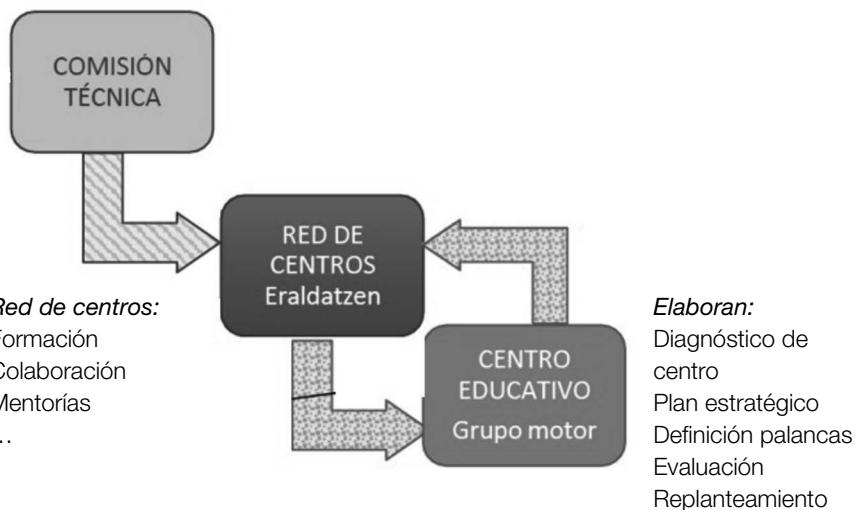
Los objetivos y las características de un contrato programa son:

1. Garantizar la **autonomía de gestión**, delimitando claramente las responsabilidades y los compromisos de las partes.
2. Explicitar la finalidad y establecer qué decisiones dependen del centro educativo y cuáles son del Departamento de Educación.
3. Establecer un **plan estratégico de mejora** donde la dirección centro educativo se compromete a conseguir unos objetivos cuantificables. Esta es la característica fundamental, ya que estos objetivos permiten evaluar la eficacia de la gestión y del contrato programa.



Evaluación del programa

Compuesto:
Inspección
Educativa
Berritzegune
ISEI-IVEI.



De acogida: EUSLE

Programa EUSLE de inmersión lingüística

- para facilitar el proceso de adquisición de la lengua vehicular escolar al alumnado que llega durante el curso a centros públicos de Educación Primaria y de Secundaria tiene una duración de entre 24 y 36 meses.

Características

El compromiso de toda la comunidad educativa

- La importancia de la acogida
- Bienestar emocional
- Trayectoria inclusiva
- Adquisición de la competencia comunicativa
- A partir de 4EP
- Plan de Actuación Personalizado (PAP)
- La importancia de la lengua materna
- La implicación y corresponsabilidad de la familia en el proceso de aprendizaje

El aula de inmersión como respuesta a las necesidades específicas del alumnado

El proceso de inmersión ha de atender las necesidades específicas del alumnado recién llegado en el momento de su incorporación al sistema educativo.

El programa EUSLE parte de la premisa de que es necesario el **contexto de relación y colaboración con iguales** para el aprendizaje de la lengua, pero es igualmente necesario el trabajo intensivo y específico de aprendizaje de la lengua vehicular, el euskara, basado en el uso, que posibilite inicialmente la interacción con sus iguales y posteriormente el acceso al currículo.

Así Eusle propone planificar la **participación en las actividades del aula** de una manera progresiva, acompañando al alumnado inmigrante en la adquisición de destrezas comunicativas básicas en la lengua vehicular de la escuela

Uno de los principios fundamentales de la atención al alumnado recién llegado es que **compartan el programa de inmersión con el aula ordinaria**, o aula de referencia.

Aspectos organizativos

- 2 profesoras por aula
- 9 alumnos y alumnas
- Participación en el aula ordinaria
- Seguimiento y formación (Berritzegune)
- Colaboración entre centros
- Evaluación al finalizar el periodo (24/36 meses)
- Evaluación por parte de la Universidad
- ...

Estrategia de lectura para el sistema educativo vasco. Hacia la consecución de lectores y lectoras competentes

2024-2027

EJE A: Aprender a leer

EJE B: Leer para aprender

EJE C: Hábito lector y Fomento de la lectura

- Procedimiento de detección, identificación e intervención temprana de las dificultades específicas de aprendizaje (DEA)
- Herramienta para la medición de Destrezas Lectoras (ITT).
- e-irakurzaletasuna

3. MEDIDAS PARA LA DISTRIBUCIÓN EQUILIBRADA

Distribución equilibrada

Es la intervención en el momento de acceso del alumnado a los centros de forma que la escolarización en los centros equilibra la situación de vulnerabilidad en los mismos.

En qué momentos

- En la matrícula ordinaria
- En la matrícula fuera del plazo de la ordinaria (matrícula viva)

Matrícula ordinaria

Características

- Es fundamental en HH 2
- Centros que empiezan en HH 3
- Inicio de LH
- Inicio de DBH
- Procedimiento

Oferta de plazas escolares. El efecto de la sobreoferta

- Solicitudes
- Ajuste de la oferta
- Detección
- Cálculo de la vulnerabilidad: área y centro
- Ajuste de la vulnerabilidad del centro a la zona
- Baremación
- Matrícula

Decisiones clave:

- **Referencia territorial** y dimensiones (Zona, municipio, agrupación de municipios..).
- Selección de **indicadores** (en base a indicadores disponibles).
- **Nivel de referencia** de los indicadores.
- **Procedimiento** de aplicación.
- Niveles de **exigencia**.

Referencia territorial

La referencia serán las “áreas de influencia”

- Todos los centros están en una y solo en una área de influencia.
- Todos los domicilios están en una y solo en una área de influencia.
- En todas las áreas de influencia hay al menos un centro público.
- Las áreas de influencia serán la referencia para el índice de vulnerabilidad y para la matriculación del alumnado.
- Se han propuesto siguiendo la zonificación actual tratando de realizar el menor número de modificaciones posibles.
- Salvo en las capitales y en localidades grandes están compuestos por uno o varios municipios completos (siempre limítrofes). Excepciones.

Indicadores

La referencia para el índice de vulnerabilidad es el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar. (LOMLOE Art 71)

- Alumnado con N.E.E.
 - Retraso madurativo
 - Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación
- Se tienen en cuenta todas aquellas situaciones diagnosticadas
-
- Trastornos de atención o de aprendizaje.
 - Altas capacidades intelectuales
 - incorporación tardía al sistema educativo
 - Condiciones de historia escolar.
- En la matrícula inicial todas estas situaciones no están detectadas.
-
- Situación de vulnerabilidad socioeducativa
- Se utilizará como referencia aquel alumnado que se encuentra en los niveles inferiores de ISEC

Nivel de referencia

La referencia para el índice de vulnerabilidad es el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

- Alumnado con N.E.E.
- Retraso madurativo
- Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación



Se tendrán en cuenta todas aquellas situaciones diagnosticadas



Se considerará el 100% del alumnado diagnosticado

- Situación de vulnerabilidad socioeducativa



Se utilizará como referencia aquel alumnado que se encuentra en los niveles inferiores de ISEC



Se considerará el 15% del alumnado con ISEC más bajo en el proceso de admisión

Procedimiento

1. Se marca un **nivel de referencia** en cada área de influencia con el % de alumnado vulnerable de los centros de dicha área (es solo **orientativo**)
2. Se inicia el proceso de admisión. Todas las familias deben completar una **encuesta** sobre su situación socio-económica.
3. A partir de la información recogida se define, con los criterios fijados, el **alumnado vulnerable** y el que no.
4. También se define para **cada zona** el nivel de referencia con el % de **alumnado vulnerable** para el que hay que **reservar plaza** en cada centro.
5. Se concreta y se planifica, de oficio, para **cada centro el número de plazas disponibles y el número** de alumnos y alumnas vulnerables y no vulnerables para los que hay que **reservar plaza**.

6. Se realiza el proceso de **listas provisionales, baremando** en aquellos centros en los que hay más demanda que oferta en cualquiera de las tipologías de alumnado.

Matrícula fuera de la ordinaria (viva)

Características

- Periodo
- No matriculados
- Cambio de centro
- Recién llegados
- Limitación a causas concretas
- Se matricula en cada centros en función de
 - la existencia de plazas
 - la situación de vulnerabilidad

Datos

- Desde julio 2023 a junio 2024
- 7600 alumnos/as matriculados
 - 4600 en centros públicos
 - 3000 en centros concertados

Procedimiento

1. La familia solicita la matrícula en el centro que elija, o en Delegación...
2. Se analiza si reúne las condiciones.
 - Cambio de centro (reunir condiciones)
 - No matriculado
 - Recién llegado
3. A partir de la información recogida en la matrícula se define, si el alumno o alumna es vulnerable o no.
4. Se le ofrecen las plazas con las siguientes condiciones:
 - En su área de influencia
 - En los centros que tengan sitio
 - En los centros que tengan sitio para su situación de vulnerabilidad
5. Se matricula en el centro seleccionado por la familia de los existentes.

Cupos de vulnerabilidad

Curso	Índice del centro	Índice zona	Plazas oferta	Plazas ocupadas	Equilibrio	Lista de espera	Siguiente plaza
Infantil 2 años	26.42	27.78	54	53	Cualquiera(1)	No	Cualquier cupo
Infantil 3 años	27.08	29.35	60	48	NEAE(2)	No	NEAE
Infantil 4 años	30.31	27.51	60	52	NO NEAE(8)	No	No NEAE
Infantil 5 años	30.31	27.51	60	59	NO NEAE(1)	No	No NEAE
1.Educación Primaria	28.15	29.05	46	46	Cualquiera(0)	Sí	Lista de espera
2.Educación Primaria	28.15	29.05	55	52	Cualquiera(3)	No	Cualquier cupo
3.Educación Primaria	28.15	29.05	55	51	Cualquiera(3)	Sí	Lista de espera
4.Educación Primaria	28.15	29.05	69	66	Cualquiera(2)	Sí	Lista de espera
5.Educación Primaria	28.15	29.05	46	45	Cualquiera(0)	Sí	Lista de espera
6.Educación Primaria	28.15	29.05	46	46	Cualquiera(0)	No	Cualquier cupo
1.Ed. Secund. Obligato.	25.13	27.56	75	53	NEAE(7)	No	NEAE
2.Ed. Secund. Obligato.	25.13	27.56	75	54	NEAE(7)	Sí	Lista de espera
3.Ed. Secund. Obligato.	25.13	27.56	50	49	NEAE(0)	Sí	Lista de espera
4.Ed. Secund. Obligato.	25.13	27.56	50	41	NEAE(7)	No	NEAE

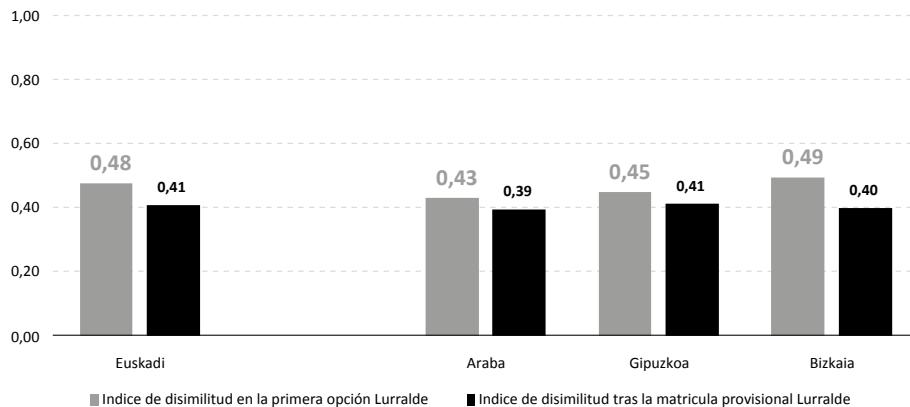
4. ALGUNOS DATOS SOBRE LOS RESULTADOS DEL PROCESO

Índice de disimilitud

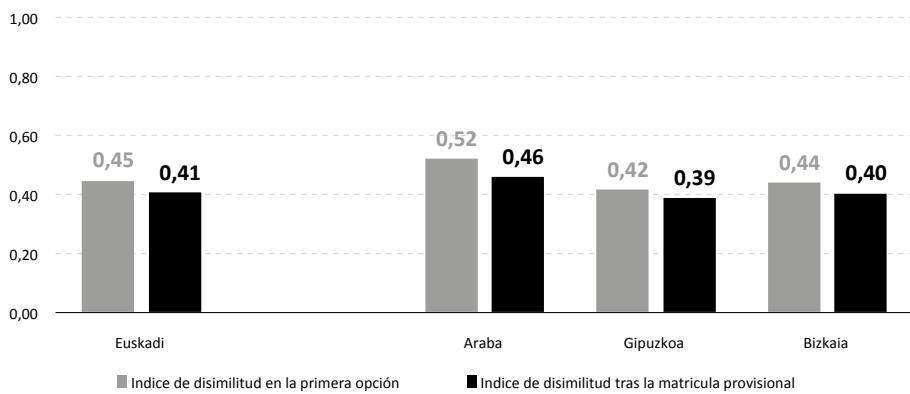
- Porcentaje de alumnado del grupo vulnerable que hay que cambiar de centro para que no exista segregación.
- Es un índice que se mueve entre 0 y 1, un índice de 0,43, se interpreta que entre los centros contemplados hay que cambiar a un 43% del alumnado centro para que la segregación sea nula.
- Se entiende una segregación baja hasta aproximadamente 0,2; y a partir de 0,3 ya es importante.

Medidas pedagógicas. Distribución equilibrada matrícula ordinaria

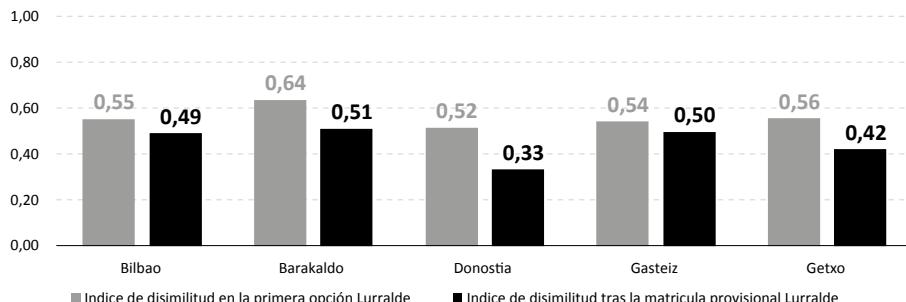
Evolución del índice de disimilitud entre 1^a opción y matrícula. 2023



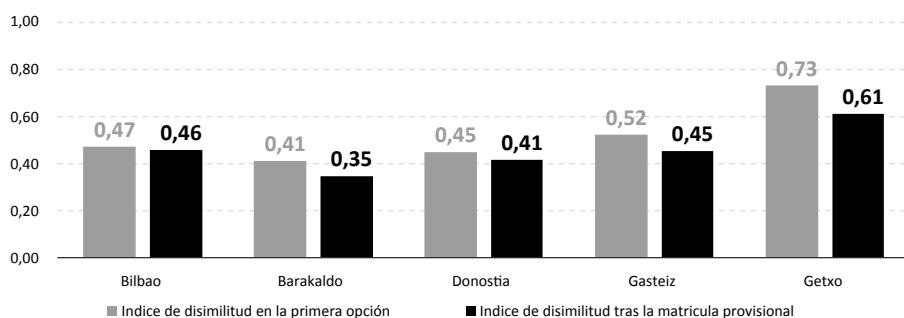
Evolución del índice de disimilitud entre 1^a opción y matrícula. 2024



Evolución del índice de disimilitud entre 1^a opción y matrícula. 2023



Evolución del índice de disimilitud entre 1^a opción y matrícula. 2024



V. PONENTZIA PONENCIA V

SEGUIMIENTO DE LA SEGREGACIÓN EDUCATIVA

Miquel Àngel Essomba Gelabert

Pedagogiako katedraduna Bartzelonako Unibertsitate Autonomoko
Pedagogia Aplikatuko Departamentuan

*Catedrático de Pedagogía del Departamento de Pedagogía
Aplicada de la Universitat Autónoma de Barcelona*



Esta ponencia se propone aportar datos e información sobre las claves para efectuar un óptimo seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a combatir la segregación educativa y promover la equidad y la inclusión educativas. Para ello, proponemos ordenar su contenido en tres apartados: un primero dedicado a una reflexión general sobre la evaluación de políticas públicas, un segundo más centrado en la evaluación de políticas públicas de lucha contra la segregación educativa, y finalmente un tercero con un ejemplo de elaboración de un sistema de indicadores en la ciudad de Sabadell, en Cataluña.

1. EVALUACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL ESTADO ESPAÑOL

El Estado español dispone de un marco general para la evaluación de las políticas públicas, que se explicita normativamente en la ley 27/2022, de 20 de diciembre, de institucionalización de la evaluación de políticas públicas en la Administración General del Estado. Dicha ley legitima un modelo de evaluación preexistente, el modelo AEVAL, el cual supone una referencia para las administraciones públicas desde hace algo más de una década.

Este marco normativo supone un hito en el proceso de modernización de la administración española. En primer lugar, en cuanto a sus objetivos, ya que dicha ley tiene como objetivo principal establecer un marco normativo para la evaluación continua y sistemática de las políticas públicas. Esto busca mejorar la eficacia, eficiencia y transparencia de las intervenciones estatales. A su vez, se propone facilitar una mejor toma de decisiones basada en evidencia, permitiendo a los responsables de la formulación de políticas y a los gestores públicos contar con información objetiva y relevante sobre el impacto de las políticas implementadas, así como también promover la rendición de cuentas a la ciudadanía, fortaleciendo la transparencia y el control democrático sobre las acciones del Estado.

Tres son los principios rectores que inspiran el articulado de dicha ley:

- Transparencia y Acceso a la Información: La ley establece que los procesos de evaluación deben ser transparentes y accesibles, proporcionando a la ciudadanía acceso a la información sobre los resultados y métodos utilizados en las evaluaciones.
- Independencia: Las evaluaciones deben ser realizadas de manera independiente, garantizando que los evaluadores no tengan conflictos de interés y que puedan realizar su labor sin presiones externas.
- Rigor Metodológico: Se requiere que las evaluaciones se realicen con un alto rigor metodológico, utilizando técnicas y herramientas adecuadas para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos.

Esta ley y el modelo que propone catapulta el enfoque retroactivo de la evaluación como un proceso posterior al desarrollo de la política, y se concibe de forma diferenciada con respecto a su planteamiento. Por este motivo la ley prevé una planificación de las evaluaciones, lo que implica que los organismos públicos deben desarrollar un plan de evaluación, que incluya una lista de las políticas y programas a evaluar, los objetivos específicos de cada evaluación, el calendario previsto y los recursos necesarios. Ello implica necesariamente un informe de resultados, el cual debe ser detallado, publicado y puesto a disposición de la ciudadanía. Estos informes deben incluir recomendaciones para mejorar las políticas evaluadas. Por último, y no menos importante, la ley establece mecanismos de seguimiento para asegurar que las recomendaciones de las evaluaciones sean implementadas y que las políticas públicas sean ajustadas de acuerdo con los hallazgos y conclusiones de dichas evaluaciones.

Con todo ello se espera una mejora significativa en la calidad de las políticas públicas, al permitir una revisión y ajuste continuado basado en evidencia empírica, y un fortalecimiento de la confianza de la ciudadanía en la capacidad de la administración para gestionar de manera efectiva y justa los recursos y las políticas públicas.

2. UN MODELO GENERAL DE EVALUACIÓN: EL MODELO AEVAL

Tal como hemos dicho, la ley señalada en el apartado anterior proporciona el marco jurídico del modelo AEVAL (Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios), un referente en la evaluación de políticas públicas en España. La agencia estatal promotora de AEVAL fue creada en 2006 y desempeñó un papel clave en la evaluación de políticas públicas hasta su integración en el Instituto para la Evaluación de Políticas Públicas en 2017.

A continuación, se detallan las ocho características principales del modelo AEVAL de evaluación de políticas públicas:

- Enfoque Metodológico Integral: El modelo AEVAL incluye tanto la evaluación previa (ex-ante) a la implementación de políticas, para analizar su viabilidad y predecir impactos, como la evaluación posterior (ex-post), para medir la efectividad y el impacto real de las políticas implementadas. Promueve por tanto un enfoque de evaluación continua, que abarca todo el ciclo de vida de las políticas y programas. Esto permite ajustes y mejoras durante la implementación, no solo al final.
- Rigor Científico y Técnico: AEVAL combina métodos cuantitativos, como encuestas y análisis estadísticos, con técnicas cualitativas, como entrevistas y grupos focales, para obtener una visión integral de los impactos de las políticas. El modelo enfatiza la importancia de basar las evaluaciones en datos empíricos robustos, lo que refuerza la credibilidad y la fiabilidad de los resultados.
- Enfoque de Participación y Transparencia: AEVAL incorpora la participación activa de todos los actores relevantes, incluyendo ciudadanos, organizaciones no gubernamentales, y otros grupos de interés. Esta participación asegura que las evaluaciones reflejen diversas perspectivas y necesidades. El modelo promueve la transparencia en todas las etapas de la evaluación, desde la definición de los objetivos hasta la publicación de resultados, lo que fomenta la rendición de cuentas y la confianza en los procesos evaluativos.
- Orientación a Resultados: AEVAL se centra en la evaluación de los resultados concretos de las políticas públicas, en términos de eficacia (logro de objetivos) y eficiencia (relación costo-beneficio). Esto implica no solo evaluar si las políticas funcionan, sino también cómo pueden mejorarse. El modelo utiliza indicadores claros y definidos para medir el rendimiento de las políticas y su impacto en la sociedad. Estos indicadores permiten una evaluación comparativa y la identificación de mejores prácticas.
- Adaptabilidad y Flexibilidad: El modelo AEVAL es flexible y puede adaptarse a diferentes contextos y tipos de políticas. Esto permite su aplicación en una variedad de áreas, desde políticas sociales y de salud hasta proyectos de infraestructura y medio ambiente. La estructura modular del modelo permite a los evaluadores seleccionar y adaptar las herramientas y métodos más adecuados para cada caso específico, asegurando así la relevancia y efectividad de la evaluación.
- Integración en el Ciclo de Políticas Públicas: AEVAL considera la evaluación no como un ejercicio aislado, sino como una parte integral del ciclo de políticas públicas, que incluye planificación, implementación, monitoreo y ajuste. El modelo enfatiza la importancia de la retroalimentación para el aprendizaje continuo y la mejora de las políticas públicas. Los resultados de las evaluaciones se utilizan para informar deci-

siones futuras y ajustar políticas en curso.

- Institucionalización y Estandarización: AEVAL ha contribuido al desarrollo de marcos normativos y directrices que estandarizan los procesos de evaluación en la administración pública española. Esto asegura coherencia y calidad en las evaluaciones realizadas. El modelo también incluye componentes de formación y desarrollo de capacidades para evaluadores y responsables de políticas, promoviendo una cultura de evaluación dentro de la administración pública.
- Innovación y Mejora Continua: Por último, AEVAL promueve la utilización de tecnologías de la información y herramientas innovadoras para la recopilación y análisis de datos, mejorando así la precisión y eficacia de las evaluaciones. Fomenta la experimentación y la realización de pruebas piloto antes de la implementación a gran escala de políticas públicas, permitiendo identificar posibles problemas y ajustes necesarios.

2. EL SENTIDO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA LA SEGREGACIÓN EDUCATIVA

Cualquier modelo de evaluación de políticas públicas responde a un sentido. Este sentido es el que proporcionan las finalidades principales a perseguir, y por tanto a monitorear y evaluar. En nuestro caso, nos interesa identificar el sentido de las políticas públicas contra la segregación educativa para entender mejor el substrato epistemológico sobre el cual construir un modelo de seguimiento.

La lucha contra la segregación educativa se enmarca dentro de una política pública de equidad y justicia social, ya que busca garantizar que todo el alumnado, independientemente de su origen étnico, socioeconómico o cultural, tenga acceso a una educación de calidad y a las mismas oportunidades de desarrollo personal y profesional. Esta lucha se fundamenta en varios principios clave, el primero de los cuales es la igualdad de oportunidades educativas. En efecto, la segregación educativa ocurre cuando el alumnado se separa en diferentes escuelas o programas educativos basándose en criterios como el origen cultural, la etnia o la condición socioeconómica. Esta separación limita las oportunidades educativas de ciertos grupos y perpetúa desigualdades históricas. Abolir la segregación educativa es esencial para asegurar que todo el alumnado, sin importar su procedencia, tenga el mismo acceso a recursos educativos, docentes cualificados y oportunidades de aprendizaje que le permitan alcanzar su máximo potencial.

También debemos mencionar un principio de inclusión y cohesión social. Las escuelas son espacios donde el alumnado no solo aprende conocimientos académicos, sino también habilidades sociales y valores de ciudadanía. La segregación educativa contribuye a la

formación de prejuicios y estereotipos al separar al alumnado de diferentes orígenes, impiéndole la interacción y el entendimiento mutuo. Promover la inclusión educativa fomenta una mayor comprensión, tolerancia y respeto entre diferentes grupos, lo cual es crucial para una sociedad más cohesionada y justa.

Un tercer principio tiene que ver con la equidad en la distribución de recursos, y romper los ciclos de pobreza y exclusión social. A menudo, las escuelas que acogen a alumnado de grupos minorizados, o pertenecientes a familias de bajos ingresos, reciben menos recursos y apoyo que las escuelas en zonas más favorecidas. La lucha contra la segregación educativa aboga por una distribución más equitativa de los recursos educativos, asegurando que todas las escuelas, independientemente de su ubicación o composición demográfica, dispongan de lo necesario para garantizar el éxito educativo de todo su alumnado, y romper la perpetuación de ciclos de pobreza y exclusión social. Al concentrar a alumnado desfavorecido en las mismas escuelas, se limita su acceso a redes de apoyo, oportunidades de aprendizaje enriquecedoras y expectativas académicas altas. Como decíamos anteriormente, generar procesos de inclusión educativa que generen entornos educativos más diversos y equitativos puede abrir puertas a mejores oportunidades académicas y profesionales en el futuro, facilitando la movilidad social y rompiendo el ciclo intergeneracional de la pobreza.

3. LA LUCHA CONTRA LA SEGREGACIÓN EDUCATIVA EN CATALUÑA

En Cataluña, la lucha contra la segregación educativa basada en estos principios mencionados se articula a partir de un pacto promovido por la síndica de greuges (el ararteko catalán) y el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Está suscrito por los principales agentes educativos y sociales de la comunidad educativa catalana, así como también por todos los municipios catalanes de más de 10.000 habitantes.

Los temas clave de este pacto se fundamentan en los principios señalados en el apartado anterior, y se resumen en los siguientes doce puntos:

- Equilibrio en la admisión de estudiantes: Uno de los principales objetivos es evitar la concentración de alumnos en situación de vulnerabilidad social en determinadas escuelas. Para lograrlo, se establecen criterios de distribución que favorecen un equilibrio en la admisión de estudiantes en todos los centros educativos, tanto públicos como concertados.
- Coordinación entre administraciones: Se busca una mejor coordinación entre las diferentes administraciones educativas (Generalitat, ayuntamientos y consorcios edu-

cativos) para gestionar de manera eficiente y equitativa la distribución del alumnado.

- Control de las aportaciones económicas: Se proponen medidas para regular y supervisar las aportaciones económicas que solicitan los centros educativos concertados a las familias, con el fin de evitar que estas contribuciones se conviertan en un factor de discriminación o exclusión.
- Transparencia en la gestión: Promoción de una mayor transparencia en la gestión de los centros educativos, especialmente en lo referente a las aportaciones voluntarias de las familias y la financiación pública.
- Refuerzo de personal y recursos: Provisión de más personal educativo, apoyo psicológico, y recursos materiales para los centros que tienen un alto índice de alumnado vulnerable o en situación de riesgo social. Esto incluye la implementación de programas de refuerzo y apoyo pedagógico.
- Programas específicos de intervención: Desarrollo de programas específicos para abordar las necesidades particulares del alumnado en situación de vulnerabilidad, asegurando que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad.
- Campañas de información y sensibilización: Realización de campañas para informar y sensibilizar a las familias sobre la importancia de la igualdad de oportunidades y la lucha contra la segregación educativa, así como para fomentar la participación de las familias en la vida escolar.
- Participación de las familias en órganos de decisión: Promoción de la participación de las familias en los órganos de decisión de los centros educativos, como los consejos escolares, para asegurar que sus voces sean escuchadas en la toma de decisiones.
- Formación del profesorado: Ofrecer formación continua al profesorado sobre prácticas inclusivas, atención a la diversidad y gestión de la convivencia en un entorno escolar diverso.
- Fomento de actividades de educación no formal y de educación comunitaria: Organizar actividades extracurriculares y programas de convivencia que promuevan la interacción entre estudiantes de diferentes orígenes y realidades sociales, para favorecer un clima de respeto y cooperación.
- Redes de apoyo comunitario: Creación de una red de apoyo comunitario que involucre a organizaciones sociales, servicios sociales y otros agentes para abordar de manera integral las necesidades educativas y sociales del alumnado.
- Establecimiento de indicadores y sistemas de seguimiento: Desarrollo de indicadores claros y sistemas de seguimiento para evaluar de manera continua el grado de segregación educativa y la efectividad de las medidas implementadas.

Nótese especialmente este último punto, que subraya la importancia clave del seguimiento y de la evaluación. La síndica de greuges dispone de recursos específicos para ello, y

publica un informe anual de resultados sobre el estado de la segregación educativa en Cataluña y los avances realizados en la implementación del pacto, proporcionando así transparencia y rendición de cuentas.

No obstante, si bien existe este seguimiento detallado a nivel general de Cataluña, los municipios firmantes del pacto, y que implementan medidas inspiradas en las estrategias mencionadas, no disponen de un modelo concreto para ello. Es en este punto donde entra en juego la Diputación de Barcelona, sensible a tal necesidad, y la intervención del equipo de investigación ERDISC de la UAB para diseñar y validar un modelo municipal al respecto.

5. UN EJEMPLO DE DESARROLLO DE UN SISTEMA DE SEGUIMIENTO LOCAL: LA CIUDAD DE SABADELL

En el curso académico 2022-2023, la Diputación de Barcelona impulsó un programa de apoyo a los ayuntamientos de la provincia interesados en desarrollar su pacto local contra la segregación educativa. Para diseñarlo e implementarlo, contó con el apoyo del equipo ERDISC (equipo de investigación sobre diversidad e inclusión en sociedades complejas) de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Uno de los primeros municipios que solicitó dicho apoyo fue Sabadell. Se trata de una ciudad ubicada en la comarca del Vallés Occidental, en la provincia de Barcelona. Con una población de aproximadamente 220,000 habitantes, es la quinta ciudad más grande de Cataluña y una de las más importantes en términos económicos y culturales. Su ubicación, a unos 20 kilómetros al norte de Barcelona, la convierte en un importante núcleo urbano dentro del área metropolitana de la capital catalana.

Sabadell es una ciudad moderna y diversa que ha sabido adaptarse a los cambios económicos y sociales. Además de un pasado industrial, la ciudad ha desarrollado una fuerte economía de servicios, con un notable crecimiento en el comercio, la educación y el sector tecnológico. Sabadell es también un centro importante para la investigación y la innovación, con la presencia de universidades y centros de investigación.

En las últimas tres décadas, Sabadell ha recibido un número importante de población de nacionalidad extranjera, y ha diversificado su composición. No obstante, ello también ha implicado un incremento de la segregación educativa. Este municipio es uno de los 30 de Cataluña con mayores niveles de segregación. Se encuentra entre las ciudades de más de 10.000 habitantes que tienen población infantil superior al 15% (rango de edad 3-11),

y cuya gestión se traduce con la existencia de mínimo 1 centro de infantil y primaria con más un 30% de alumnado de origen extranjero. Este hecho se reproduce también en la secundaria, aunque el porcentaje de alumnado de origen extranjero en el municipio es inferior al 15% para la franja de edad 12-15.

Hay que reconocer que el alto volumen de población extranjera, y la existencia de centros con más de un 30% de alumnado de origen extranjero no se traduce en un mal progreso en los últimos años. Los indicadores nos señalan que la distribución del alumnado de origen extranjero ha mejorado en los últimos años, aunque en ese momento este progreso se encuentre estancado. El indicador negativo lo encontramos en la distribución del alumnado con NEE, cuyo índice ha evolucionado negativamente en los últimos años, y no da muestras de progreso.

La sobreoferta educativa en Sabadell tiene un comportamiento similar al del conjunto de Cataluña ligeramente mejor. Sin embargo, y dada la composición geográfica del municipio en núcleos residenciales segregados, la ciudad tiene el reto de evitar efectos fuga mediante el equilibrio entre la demanda potencial (alumnado empadronado con edad teórica de acceso), la demanda real (solicitudes) y las plazas en oferta por zona.

Por todo ello, la ciudad impulsó en su momento un Plan por la Equidad y el Éxito Educativo de Sabadell (2017-2027) el cual sitúa el éxito educativo como meta principal de la ciudad para garantizar el derecho a la educación para todos, y supone el marco para su política pública de lucha contra la segregación educativa. En este Plan, la definición de éxito educativo se define a partir de la propuesta de Albaigès y Ferrer, los cuales proponen entenderlo como “la creación y el mantenimiento de las condiciones óptimas y las oportunidades para que todas las personas independientemente de su origen socioeconómico tengan las mismas oportunidades educativas y de desarrollar su potencial”. Este éxito educativo contempla cinco dimensiones: rendimiento académico, equidad educativa, adhesión educativa, transiciones educativas y retorno de la educación.

En función de esta concepción del éxito, de la realidad de la segregación educativa en Sabadell, de la perspectiva de evaluación de política pública del modelo AEVAL y de los contenidos del pacto contra la segregación educativa de Cataluña, se identificaron hasta once áreas de seguimiento y evaluación de la política pública local contra la segregación educativa. Los podemos ver resumidos en el cuadro siguiente.

Cuadro 1. Áreas clave de política pública contra la segregación educativa susceptibles de seguimiento y evaluación.

1. Detección de alumnado con NESE.
2. Equilibrio en la escolarización de alumnado con NESE detectado (especial atención a alumnado de familia extranjera y alumnado con NESE-A).
3. Distribución del alumnado en los procesos de matrícula en EI3 y en 1 ESO.
4. Comportamiento de la matrícula fuera de plazo/matrícula viva.
5. Volumen de sobreoferta en los territorios del municipio (especial atención a EI3 y descenso demográfico).
6. Comportamiento de la reserva de plazas: detección de alumnado y éxito de la reserva, y financiación.
7. Modelo de zonificación y mapa de adscripciones.
8. Política de protección de los centros de alta y máxima complejidad.
9. Funcionamiento de los planes educativos de entorno.
10. Gestión de la información sobre preinscripción: existencia de OME y funcionamiento jornadas puertas abiertas.
11. Oferta de educación en el ocio y de actividades extraescolares.

Fuente: elaboración propia.

Una vez dibujado el perímetro sobre el cual se debían elaborar los indicadores, se constituyó un equipo profesional mixto formado por técnicos municipales y académicos especialistas. Este equipo asumió la tarea de definición de indicadores para la evaluación del progreso de esa política pública en la ciudad. Este equipo definió una metodología, unos temas y un calendario, y estuvo trabajando durante el primer semestre de 2023 para desarrollar el sistema de indicadores, a un ritmo de seminario mensual.

Para acabar esta ponencia, presentamos el resultado final del sistema de indicadores en el siguiente cuadro, agrupados a partir de seis grandes bloques que adaptan y sintetizan los criterios generales al contexto local de Sabadell. Como puede observarse se incorpora un bloque de indicadores relativo a la educación comunitaria, ya que el planteamiento subyacente del sistema construido se propone alcanzar el ámbito de la educación no formal.

Cuadro 2. Sistema de indicadores para el seguimiento y la evaluación de la política pública contra la segregación educativa en Sabadell.

BLOQUE 1. MEDIDAS DE EQUIDAD EN EL 1R CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

- 1.1. Tasa bruta de escolarización 0-2 global y por distritos
- 1.2. Tasa bruta de escolarización 0-2 por nacionalidad
- 1.3. Plazas escolares global y distritos
- 1.4. Plazas escolares por titularidad
- 1.5. Tasa de demanda atendida
- 1.6. Porcentaje de familias en el primer tramo de tarificación
- 1.7. Tasa bruta de participación en espacios no escolarizados de crianza
- 1.8. Detección precoz niños con NESE

BLOQUE 2. LUCHA CONTRA EL ABSENTISMO ESCOLAR

- 2.1. Conocimiento del catalán
- 2.2. Diferencia de puntuaciones en comprensión lectora según la lengua hablada en casa (catalán)
- 2.3. Tasa de escolarización 2 años
- 2.4. Tasa de escolarización 4 años
- 2.5. Tasa de idoneidad a los 15 años
- 2.6. Ratio alumnado/profesorado
- 2.7. Implicación y trabajo en red de los agentes educativos del territorio
- 2.8. Usuarios de biblioteca por 100 habitantes
- 2.9. Participantes en actividades de educación no formal (artísticas, deportivas...)

BLOQUE 3. PREVENCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO

- 3.1. Tasa de graduación en ESO
- 3.2. Tasa bruta de graduación en bachillerato/ciclos formativos
- 3.3. Tasa de escolarización de 16 a 24 años
- 3.4. Población de 18 a 24 años con estudios secundarios postobligatorios alcanzados
- 3.5. Resultados académicos en función de capital económico y educativo
- 3.6. Diferencias entre sectores de titularidad en las tasas de graduación de ESO
- 3.7. Porcentaje de población 18-24 que ni estudia ni trabaja
- 3.8. Tasa de actividad/paro en función del nivel de instrucción

BLOQUE 4. MEDIDAS DE ESCOLARIZACIÓN EQUILIBRADA

- 4.1. Equidad en la distribución del alumnado extranjero por sector de titularidad (público, privado)
- 4.2. Equidad en la distribución del alumnado extranjero por momento acceso al sistema (EI3, 1ESO)
- 4.3. Normalización acceso alumnado extranjero a las enseñanzas postobligatorias

-
- 4.4. Equidad en la distribución del alumnado NESE por sector de titularidad (público, privado)
 - 4.5. Equidad en la distribución del alumnado NESE por momento acceso al sistema (El3, 1ESO)
 - 4.6. Normalización acceso alumnado extranjero a las enseñanzas postobligatorias
 - 4.7. Índice de disimilitud
 - 4.8. Diferencias en las tasas de graduación en ESO por sector de titularidad
 - 4.9. Alumnado escolarizado fuera de plazo
-

BLOQUE 5. APOYO A LOS CENTROS CON MÁS SEGREGACIÓN

- 5.1. Número de centros de alta complejidad
 - 5.2. Número de centros de máxima complejidad
 - 5.3. Relación centros complejidad/territorio
 - 5.4. Ratio profesionales de apoyo ordinarios/complejidad
 - 5.5. Inversión municipal complejidad
 - 5.6. Convenios centros complejidad/instituciones culturales
-

BLOQUE 6. EQUIPAMIENTOS EDUCATIVOS DE CALIDAD

- 6.1. Presupuesto anual de inversión en mantenimiento
 - 6.2. Centros con programas para el confort térmico
 - 6.3. Centros con cocinas reformadas
 - 6.4. Centros con comedores reformados
 - 6.5. Centros con programas de naturalización de patios
 - 6.6. Centros con pacificación de entornos escolares
 - 6.7. Centros con patios abiertos
 - 6.8. Centros con camino escolar
-

Fuente: elaboración propia.

II. MAHAI-INGURUA *MESA REDONDA II*

**MIRANDO HACIA EL FUTURO. ANÁLISIS Y VALORACIÓN
DE LOS RETOS PARA LA EQUIDAD EDUCATIVA EN EUSKADI**



LOS DESAFÍOS DE LA EQUIDAD EDUCATIVA Y LA ESCOLARIZACIÓN EN EUSKADI

JULIA SHERSHNEVA

EHUko Soziología eta Gizarte Langintzako Saileko irakaslea

Profesora del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la UPV/EHU

Es difícil hablar de la equidad educativa sin referirse a la situación del alumnado migrante y de ascendencia extranjera. Es cierto que las desigualdades son transversales y siempre han existido, -incluso cuando la migración extranjera era prácticamente inexistente-, sin embargo, tal y como muestran varias investigaciones, este segmento de la población se encuentra en una situación de desventaja múltiple (Murillo y Belavi, 2018).

Los retos a los que se enfrenta el sistema educativo vasco han sido ampliamente debatidos en varios trabajos académicos e informes (Intxausti, Etxeberria y Joaristi, 2014; Vicente Torrado, 2006, 2008; Etxeberria Balerdi y Elosegui Aduriz, 2010, 2010a; Barquín, 2007, 2015), y entre ellos, se suelen mencionar en primer lugar la segregación escolar y las desigualdades en las competencias adquiridas.

La problemática de la **segregación escolar** supone un de los problemas más relevantes a nivel del País Vasco debido la distribución desequilibrada del alumnado inmigrante o de ascendencia extranjera en el sistema educativo vasco, que, en muchos casos va acompañada de desigualdades sociales y desventaja económica que, en consecuencia, limita las posibilidades del alumnado más vulnerable en su trayectoria escolar e inclusión social. La distribución diferenciada del alumnado en función de su capital cultural, económico y social en diferentes redes educativas, privada/concertada y pública, cobra en la CAE una especial relevancia, ya que la red concertada tiene un peso muy elevado en el sistema (48% de los centros educativos vascos son concertados, según INE), siendo éste el más alto de todo el Estado. Además, en el caso vasco la concentración y segregación escolar

tiene una particularidad en función de los modelos lingüísticos. Así, la segregación escolar tiene múltiples vectores, entre ellos el origen y la clase social.

Según los datos de la Encuesta a la Población de Origen Extranjero (EPOE) realizada en 2018 (última edición disponible) por el Gobierno Vasco, el 16,7% de las personas encuestadas afirmaban que sus hijos e hijas están escolarizados en un centro con un número muy elevado de escolares inmigrantes (Alkorta y Shershneva, 2021).

Así, los estudios subrayan una relación positiva entre el nivel socioeconómico y la probabilidad de asistir a un centro concertado. Además, el alumnado que proviene de hogares con menos capital económico, social y cultural están más representados en centros públicos, mientras que el alumnado las familias con mayor estatus socioeconómico y cultural están más representados en centros concertados o privados (Mancebón-Torrubia y Pérez-Ximénez de Embún, 2009; 2010, Salinas y Santín, 2012; y Bernal y Vera, 2019).

Analizando las causas de la segregación escolar, las investigaciones realizadas por Aja (2000), Garreta (2011), López-Falcón y Bayona (2012), entre otros, consideran la segregación residencial como factor de importancia en la segregación escolar. A este respecto, Murillo y Martínez-Garrido (2018) afirman que una gran parte de la segregación escolar es consecuencia de la segregación residencial.

La libre elección a la hora de escolarizar es otro elemento que se suele mencionar a la hora de hablar de la segregación escolar, ya que, si bien puede incentivar la mejora de la calidad educativa de cara a atraer al alumnado, al mismo tiempo puede potenciar el proceso de huida de familias de clase media y alta, predominantemente autóctonas, de los centros con alta presencia del alumnado de origen extranjero, -término conocido como *native-flight* o *white-flight* (Burgess *et al.*, 2007; Frankenberg, 2013; Boterman, 2013; o Kye, 2018). Por su parte, Fernández y Muñiz (2012) hablan de un círculo vicioso de la escuela concertada que origina los procesos de segregación social y, en consecuencia, la pérdida de equidad y de igualdad de oportunidades en nuestro sistema educativo.

Finalmente, las políticas de matriculación también inciden en la distribución del alumnado de origen extranjero, sobre todo mediante políticas de gestión de las matriculaciones fuera de plazo y las plazas vacantes.

Sin duda alguna, y a pesar de ciertos avances en la distribución más equilibrada del alumnado de origen extranjero, la segregación escolar sigue siendo uno de los retos a superar. En este sentido, ha habido una serie de cambios en la legislación y las políticas de distribución y matriculación, como, por ejemplo, la reserva de plazas para el alumnado vulnerable que,

al menos en su primera puesta en marcha, ha generado cierta controversia. A este respecto, la duda que se plantea es, no solo cómo garantizar que las plazas sean realmente cubiertas por este alumnado, sino también si, una vez dentro de la red concertada, va a ser “sostenible” a largo plazo teniendo en cuenta las diferentes prácticas dentro de esta red que de por sí sirve de “filtro social” (copagos, cuotas, mantenimiento de instalaciones, la necesidad del uso de diferentes servicios privados, etc.). Por último, no es un debate nuevo, pero parece seguir actual, el que tiene que ver con cómo hacer que la escuela pública sea atractiva para las clases medias y altas y no sólo cómo aumentar la presencia del alumnado desfavorecido en la red concertada (que, recordemos, supone casi la mitad de la oferta educativa).

Finalmente, cabe destacar el desconocimiento de funcionamiento del sistema educativo por parte de las familias de origen extranjero, que a veces no disponen de información estratégica para tomar la decisión acerca de la matriculación.

Así, la encuesta EPOE 2018 revela que el perfil con mayor incidencia de la matriculación en centros con elevada presencia de escolares inmigrantes se caracteriza por tener las condiciones más desventajosas como son el hecho de percibir ayudas sociales y vivir situaciones de privación graves, que, a su vez, indica una situación económica precaria. Al mismo tiempo, se trata de familias que afirman haber sido orientadas hacia el modelo lingüístico A, que se caracteriza por una mayor tasa de personas con ISEC bajo. Las procedencias que más incidencia tiene de esta problemática son África Subsahariana, Magreb y Pakistán (Alkorta y Shershneva, 2021).

Siguiendo con los retos y desafíos, el **rendimiento escolar** en general y la brecha entre el alumnado de ascendencia extranjera y aquel que no tiene antecedentes migratorios es otro aspecto que despierta una gran preocupación. Más aún si observamos las tendencias en el estudio PISA que dan cuenta de una creciente caída de los resultados desde 2012 (INEE, 2023). Además, en su última edición, el informe PISA ha mostrado que la brecha en cuanto al rendimiento entre el alumnado inmigrante y el autóctono es una de las más grandes en el Estado (INEE, 2023).

Respecto a esto, hay muchas investigaciones que demuestran que el alumnado inmigrante por lo general muestra unos resultados académicos inferiores al alumnado nativo (Caleiro y Escardíbul, 2016; García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008; Huguet y Navarro, 2006). Así, las investigaciones afirman que los resultados educativos de los estudiantes de origen inmigrante están determinados por los diferentes recursos, habilidades y disposiciones de cada estudiante, sus familias y comunidades de inmigrantes, así como por las políticas sociales y educativas y las actitudes hacia los inmigrantes (Buchmann y Parrado, 2006;

Feliciano, 2020; Marks, 2005; Portes y Zhou, 1993). En este sentido, el hecho de hablar en casa una lengua diferente a la lengua de en la que se imparte la docencia supone uno de los obstáculos relevantes.

Así, algunos estudios se centran en la relación entre el rendimiento académico y el nivel socioeconómico familiar partiendo del estudiante como unidad de análisis, poniendo el foco en el entorno familiar y su nivel socioeconómico. No obstante, otras investigaciones prestan una mayor atención a los efectos contextuales, en este caso a los centros escolares. En este sentido, las características demográficas del aula y del centro escolar también son relevantes a la hora de explicar el rendimiento, teniendo incluso una influencia superior a los efectos individuales a nivel familiar (Lizasoain et al, 2007). Entre ellos, se mencionan el tamaño de los centros o aulas, el estilo docente del profesorado, el clima escolar, así como el nivel de y uso de los recursos y la tecnología.

No obstante, el estatus socioeconómico y cultural es uno de los indicadores que mejor explica el acceso que tienen los estudiantes al capital económico, social y cultural y, por tanto, más influencia tiene sobre el rendimiento académico del alumnado (Avvisati, 2020; Cowan et al., 2012; Willms, 2004; Willms y Tramonte, 2015). Los estudios realizados en la CAE hablan de que los estudiantes de nivel socioeconómico familiar bajo están en una situación de doble riesgo. Así, además de estar en desventaja por su bajo estatus socioeconómico familiar, también están en desventaja cuando normalmente acuden a centros escolares de nivel socioeconómico bajo. Además, las familias de bajo nivel socioeconómico muchas veces no cuentan con los recursos necesarios para compensar el efecto de este doble riesgo, como clases particulares, contratación de profesores, etc.

En este sentido, en la evaluación PISA se ha creado el índice estatus económico, social y cultural (ESCS de sus siglas en inglés, ISEC de sus siglas en español), que mide el estatus socioeconómico de un estudiante. Así, en el caso de la CAE, aunque los centros públicos escolarizan el mayor porcentaje de estudiantes inmigrantes de familias de menor ISEC (64,97%), los centros públicos tienen cifras más altas de segregación que los centros privados (Murillo y Belavi, 2018).

En el contexto vasco, aparte de la existencia de un mercado educativo dual (red pública y privada/concertad), la existencia de diferentes modelos lingüísticos introduce aún mayor complejidad. Varios estudios en entornos con pluralidad lingüística destacan que la lengua vehicular de la escuela tiene una relación relevante con el rendimiento escolar y que el alumnado inmigrante cuya lengua materna no es la vehicular tienen mayores dificultades y muestran peores resultados (Calero y Choi, 2019; Etxeberria et al., 2019). Los estudios indican también que estos resultados se explican por las deficiencias del conocimiento de

la lengua en la que se desarrolla el proceso de aprendizaje, por un lado, y, por otro lado, por las dificultades que tienen las familias a la hora de ayudar al alumnado.

En este sentido, el **conocimiento y uso del euskera** supone otro desafío importante. Por un lado, en el caso de la CAE, se observa una clara tendencia hacia la preferencia del modelo lingüístico D, no solo por el alumnado autóctono, sino también el inmigrante. Al mismo tiempo, otros modelos lingüísticos (A y B) van reduciendo su peso en el sistema educativo vasco, de tal manera que en algunos contextos el modelo D es la única opción disponible. Sin embargo, esta expansión del modelo D no va acompañada de una mayor competencia en euskera en la sociedad. Así, los estudios del uso del euskera (Soziolinguistika Klusterra, 2021) muestran datos muy moderados: el 12,6% habla euskara en la calle en 2021 (este porcentaje sólo ha subido un 1,8% desde 1989). En Gipuzkoa este porcentaje es del 31%, en Bizkaia el 9% y entre el 5 y el 6% en Álava, Iparralde y Navarra. Si nos detenemos en los datos de las grandes ciudades, -contextos en los que se ubica la mayor parte de la población de origen extranjero- (Ikuspegia, 2023), veremos que el uso del euskera es muy residual: el 3,5% en Bilbao y el 4,1% en Vitoria-Gasteiz, mientras que en Donostia el algo más elevado, el 15,3%. Esto indica que en el caso de la población de origen extranjero estamos ante casi nula exposición al euskera dada la edad media en la que llegan en la sociedad vasca.

El hecho de que el alumnado no estudia en su idioma familiar puede suponer un problema importante. Así, según los datos de la EPOE 2018, la existencia de problemas asociados al aprendizaje de las lenguas resulta en cualquier caso relevante: un 13% de la población de origen extranjero que ha pasado por el sistema educativo vasco menciona problemas relacionados con el aprendizaje del castellano y un 28,6% con el euskera. En general, la falta de apoyo escolar para alcanzar el nivel lingüístico es mencionada en el 18,3% de las personas que han pasado por el sistema educativo vasco, siendo el porcentaje más alto entre la población de África Subsahariana (28,7%), Magreb (26,4%) y China (22,6%) (Alkorta y Shershneva, 2021).

Esta problemática se agrava en el caso de las familias en desventaja económica, por la imposibilidad de poner en marcha mecanismos compensatorios (academias, refuerzo privado, etc.). La misma situación se produce en el caso de los progenitores que no pueden acompañar a sus descendientes en el proceso educativo.

Por tanto, la falta de conocimiento del euskera (debido a una serie de factores) puede obstaculizar el logro de competencias y resultar en peores resultados académicos y tener impacto directo en la trayectoria educativa y profesional del alumnado inmigrante.

A este respecto, hay que destacar que para la gran mayoría del profesorado el euskera tampoco es su lengua materna, lo cual puede tener repercusión en la calidad educativa y sobre todo en la competencia del euskera.

Finalmente, la formación del profesorado en materia de diversidad es otro reto. En el plan educativo de algunas facultades en las que se imparte la Educación Infantil/Primaria el Minor que profundiza en temas de diversidad e inmigración no es profesionalizante. Además, los diagnósticos de esta competencia entre el profesorado muestran un grado de desconocimiento muy alto de la realidad con la que les toca trabajar, es decir, falta de conocimiento del contexto, flujos migratorios, competencia intercultural, gestión de la diversidad en el aula, recursos disponibles, protocolos, etc.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Aja, E. (2000). "La regulación de la educación de los inmigrantes", en *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona, Fundación La Caixa, pp. 69-98.
- Alkorta, E. y Shershneva, J. (2021). Perfiles del alumnado extranjero en centros con elevada presencia de escolares inmigrantes en el País Vasco, *Empiria*, 51, 15-43.
- Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: a review and some suggested improvements, *Large-scale Assessments in Education*, Vol. 8/1, <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00086-x>.
- Barquín López, A. (2007). Relación entre culturas y desarrollo comunitario: la oportunidad de conciliar igualdad y diversidad en la escuela. *Inmigración y culturas minorizadas: políticas sociales y criminales*, 105-114.
- Barquín, A. (2015). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? *Educar*, 51/2, 443-464.
- Bernal, J. L. y Vera, C. R. (2019). La elección de centro como mecanismo de segregación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 189-200.
- Boterman, W. R. (2013). Dealing with diversity: Middle-class family households and the issue of "black" and "white" schools in Amsterdam, *Urban Studies*, 50(6), pp. 1130-1147.

- Buchmann, C. y E. Parrado (2006). Educational achievement of immigrant-origin and native students: A comparative analysis informed by institutional theory, *International Perspectives on Education and Society*, Vol. 7, pp. 335-366, [https://doi.org/10.1016/s1479-3679\(06\)07014-9](https://doi.org/10.1016/s1479-3679(06)07014-9).
- Burgess, S., McConnell, B., Propper, C. y Wilson, D. (2007). The impact of school choice on sorting by ability and socioeconomic factors in English secondary education. En Woessmann, L. y Peterson, P. (Eds.), *Schools and the equal opportunity problem* (pp. 273-292). MIT Press.
- Calero, J. y J. O Escardíbul. (2016). Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España. Un análisis basado en PISA-2012. *Estudios de Economía Aplicada* 34(2): 413-438.
- Cowan et al., C. (2012). *Improving the Measurement of Socioeconomic Status for the National Assessment of Educational Progress: A Theoretical Foundation*.
- Etxeberria Balerdi, F. y Elosegui Aduriz. M. C. (2010a). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Etxeberria, F., y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 235-264.
- Feliciano, C. (2020). Immigrant Selectivity Effects on Health, Labor Market, and Educational Outcomes, *Annual Review of Sociology*, Vol. 46/1, pp. 315-334, <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-121919-054639>.
- Fernández, R., Muñiz, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 97-118.
- Frankenberg, E. (2013). The role of residential segregation in contemporary school segregation, *Education and Urban Society*, 45 (5), pp. 548-570.
- García Castaño, F.J., M. Rubio y O. Bouachra. (2008). "Población inmigrante y escuela en España. Un balance de investigación. *Revista de Educación* 345: 23-60.
- Garreta, J. (2011). Las experiencias escolares de la Inmigración, *Papers*, 96 (1), pp. 205-223.

- Huguet, A. y Navarro, J.L. (2006). Inmigración y resulta-dos escolares: lo que dice la investigación (Presentación del Monográfico). *Cultura y Educación: Culture and Education* 18(2): 117-126. <https://doi.org/10.1174/113564006777973879>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023). PISA 2022. *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes Informe español*. Madrid: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES.
- Intxausti, Nahia; Etxeberria, Feli & Joaristi, Luis (2014). *¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante?*. RELIEVE, 20 (1), art. 2. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3804
- Kye, S. H. (2018). The persistence of white flight in middle-class suburbia. *Social Science Research*, 72, 38-52.
- Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F., y Santiago, K. (2007). Efectos Contextuales del Nivel Socioeconómico sobre el Rendimiento Académico en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca (España). Estudio Diferencial del Nivel Socioeconómico Familiar el del Centro Escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (8).
- López-Falcón, D. y Bayona, J. (2012). "Segregación escolar y residencial en Barcelona: del boom migratorio al asentamiento" (21-42), En *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*, Madrid, Trotta.
- Mancebón- Torrubia, M. J., y Pérez-Ximénez, D. (2009). Segregación escolar en el sistema educativo español. Un análisis a partir de PISA 2006. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 4, 63-77.
- Mancebón-Torrubia, M. J., y Pérez-Ximénez, D. (2010). Una valoración del grado de segregación socioeconómica existente en el sistema educativo español. Un análisis por comunidades autónomas a partir de PISA 2006. *Regional and Sectorial Economic Studies*, 10 (3), 129-148.
- Marks, G. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries, *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 28/5, 925-946, <https://doi.org/10.1080/01419870500158943>

- Murillo, F. J. y Belavi, G. (2018). Segregación escolar de los estudiantes extranjeros pobres en España. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXII (603), 1-27.
- Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C., Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (2), 395-423. DOI: 10.14198/OBETS2017.12.2.04
- Portes, A. , & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* (530), 74-96.
- Salinas, J., Santín, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006. *Revista de Educación*, 358, 382-405.
- Soziolinguistica Klusterra (2021). Medición del uso de las lenguas en la calle. https://soziolinguistica.eus/wp-content/uploads/2022/05/01_Txosten_laburtua_web_CAST-1.pdf
- Vicente Torrado, T. L. (2006). “Población inmigrante en los centros educativos vascos: valoración del personal docente”. En C. Maiztegui Oñate y R. Santibáñez Grube. *Inmigración, miradas y reflejos: historias e identidades y claves de intervención social*, 127-150. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vicente Torrado, T. L. (2008). *La escuela vasca ante la realidad de la inmigración: un nuevo desafío*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco – Servicio Central de Publicaciones.
- Willms, J. (2006), *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity Of Schools and Schooling Systems*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Willms, J. y L. Tramonte (2015), Towards the development of contextual questionnaires for the PISA for development study, *OECD Education Working Papers*, No. 118, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5js1kv8crsjf-en>.

RETOS PARA LA EQUIDAD EDUCATIVA EN EUSKADI

ÁLVARO FERRER

Politólogoa, Esadeko (EsadeEcPol) Ekonomia Politiken Zentroko Hezkuntza Politikako ikertzaile afiliatua eta Estatuko Eskola Kontseiluko kide ohia

Polítólogo, Investigador Afiliado de Política Educativa del Centro de Política Económicas de Esade (EsadeEcPol) y exmiembro del Consejo Escolar del Estado

Organizaré mi exposición en dos apartados. Por una parte, dos consideraciones generales de diagnóstico, por otra, cinco dimensiones o retos en materia de equidad que considero que Euskadi debe abordar urgentemente, acompañada cada una de ellas de propuestas para hacerlo.

1. DIAGNÓSTICO GENERAL DE LA EQUIDAD EDUCATIVA EN EUSKADI

1.1. Existe un problema de inequidad educativa serio y creciente.

Según datos de PISA 2022, Euskadi es la segunda comunidad autónoma donde ser pobre o ser inmigrante afecta más a la hora de aprender menos. El alumnado resiliente, es decir, aquel de ISEC bajo pero que logra resultados altos en matemáticas, ha descendido de 13% al 8% en 6ºEP; del 10 al 9% en 4ºESO (ED18-22).

1.2. Euskadi enfrenta un estancamiento generalizado de la calidad. ¿Y si tiramos de todo el sistema hacia arriba?

Euskadi es la comunidad autónoma que peor rinde con respecto a su ISEC, que más lejos está del rendimiento esperado por su nivel socioeconómico y cultural. Podemos decir que

no está aprovechando el potencial que suponen los recursos que tiene su población. 41% de los centros de ESO está por debajo del resultado esperado por su nivel ISEC (ED18-22).

Se ha producido una caída en los resultados en pruebas PISA y en las evaluaciones de diagnóstico. Es la tercera comunidad autónoma con mayor caída en matemáticas entre PISA12-22 (-23 puntos) y PISA 18-22 (-17 puntos). Visto el debate en Cataluña, ¿debería tener Euskadi la alarma que tiene Cataluña? Y tampoco aquí es por los inmigrantes, pues Euskadi es la comunidad autónoma donde más caen los resultados en matemáticas de los nativos y los de los inmigrantes caen menos.

Sé que habrá quien use el argumento de que PISA es “una foto”. PISA es una foto, pero en Euskadi tenemos “un álbum”, porque tanto PISA como evaluaciones de diagnóstico sucesivas coinciden en el análisis.

Mi propuesta es que Euskadi necesita más equidad para más excelencia. Intentar excelencia sin equidad y sin inclusión lastra la calidad. Dicho de otra forma, lo que funciona para los más vulnerables funciona para todos, lo que no funciona para todos, no es buena innovación. Tomemos como ejemplo la institución de referencia en el mundo en el uso de investigación para mejorar las intervenciones educativas, el Education Endowment Foundation EEF. Fue creada por el gobierno británico para cerrar el vínculo entre renta de la familia y resultados educativos y gracias a eso está contribuyendo a elevar la calidad de la enseñanza en su conjunto.

2. RETOS Y SOLUCIONES PARA LA EQUIDAD EUSKADI

2.1. *Segregación escolar, cuotas y triple red*

Con datos de PISA 2022, Euskadi es la comunidad autónoma con la segunda mayor segregación de inmigrantes y la quinta por nivel socioeconómico (Cabreros y Gortazar, 2023). Y sabemos que PISA infraestima la segregación. La segregación es aún peor en primaria que en secundaria.

Hay datos que son muy llamativos. El 22% de los colegios de primaria tiene 0 inmigrantes (117 colegios). Es llamativo el número de centros que tienen 0% alumnado con ISEC bajo. A la vez, los centros de ICE muy alto en primaria tienen de media un 46% de inmigrantes y hay centros con el 60, 70 y 80% de inmigrantes. Hay centros en primaria hasta con un 100% de alumnado de ISEC bajo, y no son uno ni dos (Evaluación Diagnóstico 2019).

Se está empezando a abordar la cuestión de la admisión pero uno de los temas pendientes es la doble o triple red y los conciertos. Entre los centros con mayor ICE (más del 15%) el 16% son concertados frente al 51% públicos. Los inmigrantes en primaria son el 15% en la pública y el 5% en la concertada (datos Evaluación Diagnóstico 2019). Seamos claros, las ikastolas no pueden ser búnkeres sin inmigrantes ni pobres pagadas con dinero público, ni la mayoría de la escuela pública puede ser un gueto.

No existe un problema generalizado de infrafinanciación en la escuela concertada en Euskadi. Según la Encuesta de Financiación y Gasto de la Enseñanza Privada 2020-2021 del INE, Euskadi tiene el concierto más elevado del Estado. Están infrafinanciados en Euskadi el 6-8% de los centros. La gran mayoría usan las cuotas para prestar servicios adicionales no concertados y para diferenciarse (Gortazar, Martínez y Bonal, 2024). Por dar un ejemplo, una ikastola concertada no puede pedir 700 euros de aportación para ser miembro de la cooperativa, a la que es obligatorio pertenecer. Los centros concertados son concessionarios, prestadores de un servicio público.

En segregación desde el gobierno vasco se han tomado medidas necesarias y valientes, aunque con elementos mejorables y creo que no suficientes. Ahora bien, siempre es más fácil estar de acuerdo en contra que a favor de algo. Y ese es el riesgo que puede hacer descarrilar políticas tan sensibles como estas. Por eso yo desde aquí quiero defenderlas, porque hacer siempre es mejor que no hacer nada. Y eso no excluye reclamar lo que falta.

¿Qué medidas propongo?

- Nuevo decreto de conciertos que sustituya al de 1987, desarrollando el artículo 23.5 y 26.3 de la nueva ley, y retirar del sistema público vasco de educación al 15% de centros que no prestan un servicio público, pactar servicios con el 30% que ofrece servicios extra (estudio del puesto escolar que recoge el pacto). Si no para la segunda parte del sexenio (25-26), como establecía el acuerdo educativo, en vigor con tiempo, de cara al nuevo sexenio a partir de 28-29. Habrá dado tiempo a que la unidad administrativa de control de la gratuidad y la aprobación de la regulación, aprobación y publicidad de actividades y servicios (artículo 30 de la nueva ley). Con nuevos criterios:
 - No podrá mantener el concierto ningún centro que no esté escolarizando al menos a un X% de alumnado vulnerable o inmigrante.
 - No podrá mantener el concierto ningún centro que no haya demostrado ser gratuito, incluyendo la voluntariedad y no lucro de actividades y servicios, el curso anterior.

- No podrá mantener el concurso ningún centro al que no se pueda acceder sin servicio de transporte y comedor o no haya adoptado medidas para hacer esos servicios accesibles a todos. Un colegio al que solo puedes llegar si te pagas el transporte no puede ser servicio público.
- Descentralizar y dar transparencia, participación y corresponsabilidad a decisiones a través de comisiones de planificación y escolarización de zona o distrito, no de territorio histórico, y de los consejos educativos municipales. Hay que explicar las decisiones y hacer a la gente corresponsable.
- Medidas de choque para los “centros gueto”, incluyendo cierre o fusión de escuelas.

2.2. Resultados educativos del alumnado inmigrante.

Euskadi es la comunidad autónoma donde la brecha de aprendizaje entre nativos e inmigrantes es mayor en matemáticas, 2^a lectura y 4^a en ciencias. Descontando el ISEC, esa brecha duplica la media de la OCDE (Cobreros y Gortazar, 2023).

Los resultados de inmigrantes en Euskadi empeoran a lo largo de la escolaridad. Las diferencias nativos-inmigrantes crecen: 23 puntos de diferencia en 4º Primaria a 32 puntos en 2º ESO (evaluación diagnóstico 2019). Las mayores brechas están en Euskera y se mantienen o crecen: de 20 a 31 puntos en 6ºEP, 34 puntos en 4ºESO (evaluaciones diagnóstico 2018-2022).

Las medidas educativas que se adoptan con frecuencia no son eficaces. La repetición es una estrategia de gestión de la heterogeneidad del aula todavía demasiado común. En Euskadi el alumnado repite 3,3 veces más por ser inmigrante, la sexta comunidad autónoma del Estado.

A su vez, recuerdo que muchos de estos alumnos y alumnas estudian en “guetos”, pues es difícil dar otro nombre a centros con el 60, 70 y 80% de alumnado inmigrante. Y, más allá de los negativos efectivos sobre el aprendizaje, un centro con un 10% no asusta, asusta uno con 50%.

Debemos poner esta cuestión en el contexto político global, estamos en un momento de auge de la xenofobia y el racismo del que tampoco está a salvo Euskadi. Esto es una bomba con temporizador para la cohesión social del país, miren Europa, miren Francia. Un sistema educativo que no funciona para el alumnado de origen inmigrante, que son el 10-12%, y serán el 30% en unos años, no es un sistema preparado para el futuro.

¿Qué medidas propongo?

- Potenciar las medidas de atención al alumnado desfavorecido o vulnerable. ¿Son necesarias medidas específicas para el alumnado de origen inmigrante?
- Intervenir en los “centros gueto” con medidas correctoras o de cierre. No puede haber centros con un 60, 70 u 80% de inmigrantes.
- Formación inicial potente en estrategias y metodologías de gestión de aulas multi-nivel / heterogéneas. Potenciarlo en la inducción. Oportunidad: Euskadi tiene el 2º profesorado más envejecido del Estado, se va a renovar un 40% del profesorado en los próximos 15 años.

2.3. La enseñanza del Euskera y el riesgo de polarización educativa y social por la lengua.

La euskaldunización ha supuesto un logro enorme y ahí se pueden ver los avances. Pero eso no debe cegarnos de los problemas de agotamiento que manifiesta el modelo. Los no competentes en Euskera crecen a lo largo de la escolaridad: 34% en 4º Primaria y un 53% en 2º ESO (Evaluación Diagnóstico 2019). Y crecen entre olas de las evaluaciones. Así que, en primer lugar, la realidad es que entre el 30% y el 50% del alumnado, según la etapa que miremos, está aprendiendo matemáticas, historia, naturales, en una lengua que no maneja.

Y, por otro lado, lo peor es que detrás hay un problema de equidad: los inmigrantes y el alumnado de bajo nivel socioeconómico (ISEC bajo) están sobrerepresentados en los grupos de no competentes en Euskera. Y siguiendo el argumento del uso ambiental del idioma quiero recordar la relación con la segregación: ¿es posible aprender euskera en un colegio donde el 80% son inmigrantes?

El euskera da a oportunidades sociales y económicas como el acceso a la función pública por ejemplo. ¿Es justo que se queden atrás inmigrantes y familias con bajos recursos? A quien le preocupe el futuro del Euskera debería preocuparle esto. La lengua no puede ser patrimonio de una élite o no será instrumento de cohesión social en el futuro.

Creer en políticas informadas por la evidencia requiere un sano escepticismo. Si uno ya tiene la solución antes de hacerse la pregunta es imposible. No tengo la respuesta pero sí una invitación. Investiguemos: ¿cuál es la mejor forma de avanzar en la euskaldunización?

¿Qué medida propongo? Que una de las primeras tareas del nuevo Instituto para el Aprendizaje del Euskera debe ser un estudio independiente y riguroso de los factores que influ-

yen en el aprendizaje del Euskera y alternativas para el diseño de los modelos. Ese estudio debe fundamentar el marco común plurilingüe que debe definir el Departamento.

2.4. ¿Cómo usar los recursos mejor para atender a la desventaja social? Diseñar programas y políticas de equidad eficaces basadas en el conocimiento (I+D+i), con evaluación, transparencia y orientadas a los centros.

Euskadi no tiene un problema de inversión educativa, especialmente en la pública. Supera la media por alumno en 4.700 euros. Tiene un problema de eficiencia de esa inversión. Y esto se refleja también en la atención a la desventaja social.

Existe una dispersión de programas de alcance limitado: Hamaika Esku, con 49 centros en Primaria y 18 ESO, en primaria no llegaría al 25% de centros de alto ICE; recursos ICE (121 docentes para 122 centros frente a 206 con ICE alto; Bidelaguna (187 Primaria, 115 ESO); Magnet (4 centros); más recientemente Eraldatzen. No todos los programas han sido evaluados o, si lo han sido, no se conocen esas evaluaciones. Es clave saber qué hemos aprendido sobre cómo abordar la desventaja social en estos años para diseñar el futuro.

En esto perjudica la falta de transparencia en los datos, que no es exclusiva de Euskadi. Sin embargo, es especialmente grave aquí pues la CAV tiene los mejores datos del Estado pero no los utiliza ni los comparte todo lo que podría. Se necesita un cambio en la cultura de uso de los datos que puede enriquecer el debate y las soluciones a la inequidad.

Y en esta cuestión es fundamental también la innovación. Innovar no es inventar, no es hacer cosas nuevas. Innovar es poner el conocimiento más novedoso y puntero al servicio de las necesidades sociales, para hacer las cosas de forma más eficaz y eficiente. Dada la foto descrita, ¿qué reto educativo hay más importante ahora mismo que la equidad para elevar la calidad? Euskadi tiene que poner sus esfuerzos de I+D+i educativa al servicio del principal reto de su sistema, mejorar la atención educativa a la desventaja social.

¿Qué medidas propongo?

- Aprovechar los proyectos integrales y los contratos-programa que según la nueva ley deberán priorizar a los centros de alta complejidad y los proyectos de mejora de la equidad. Redistribución de recursos no solo económicos sino de conocimiento, innovación, organizativos, capital profesional, de estabilidad de profesorado.
- Generar un ecosistema de I+D+i educativo al servicio de la equidad y la mejora de los centros a través de los Berritzegunes, junto al ISEI-IVEI universidades e investiga-

dores, que use de forma más abierta la enorme riqueza de datos para entender qué funciona y en qué contexto.

- Convocar una “misión equidad”, siguiendo el modelo Mazzucatto y Horizonte Europa. Orientar esfuerzos de la innovación hacia cerrar las brechas de manera eficaz y eficiente. Pilotar soluciones experimentales en los centros de alta complejidad, que puedan ser eficaces para todo el sistema.

2.5. ¿Cómo cambiar? La trampa política en Euskadi

Una de las frases más conocidas del ex presidente de la Comisión Europea Jean Claude Juncker durante la crisis económica fue “Todos sabemos lo que hay que hacer, lo que no sabemos es cómo ganar elecciones después de haberlo hecho.” Es decir, una cosa es qué sería deseable hacer, otra cuestión es cómo llevarlo a cabo de forma políticamente viable. Esta es una de las preguntas más importantes y que menos nos hacemos en educación. Y el escenario en Euskadi es particularmente endiablado por algunas razones que desgranaré.

En primer lugar, los dos principales partidos de Euskadi tienen una base electoral vinculada a la escuela concertada, lo que hace difícil adoptar algunas de las mencionadas medidas. En segundo lugar, existe, por una parte, un consenso monolítico en la comunidad educativa sobre la inmersión, y por otra, una polarización a nivel de partidos que podemos resumir en “modelos” contra “inmersión”, que dificultan un debate no ideológico y pausado sobre la enseñanza del Euskera. Como ya he mencionado, creo que un sano escepticismo es necesario para políticas informadas por la evidencia, no sobre el fin, en este caso la euskaldunización, sí sobre los medios.

A su vez, existe poco debate sobre la calidad, y mucho menos sobre la eficiencia -palabra proscrita, considerada “neoliberal”- de la escuela pública. Permítanme el juego de palabras, “contra la concertada se vive mejor”. ¿Por qué es tan distinto el debate social en Cataluña y Euskadi? ¿Por qué no se habla de cataclismo en Euskadi? Un debate social que no habla de calidad. Creo que el debate educativo vasco tiene demasiados elefantes en la sala y poca franqueza.

Y a la vez hay cambios que dañan intereses generan resistencia y oposición, se ha visto en familias e ikastolas que protestan las medidas contra la segregación. Lo que no los hace políticamente muy atractivos.

En este contexto, ¿es posible una coalición ganadora por la equidad y la inclusión? Quizás peco de naif, pero creo que es posible. Entre quienes creen en una escuela pública de

calidad con equidad, una ikastola de vocación comunitaria que aspire a cohesionar de verdad un país que es diverso y una escuela coherente con la doctrina social de la Iglesia.

¿Qué medida propongo? Más pedagogía, transparencia y participación en las medidas; compartir los costes y buscar aliados a través de tejer acuerdos; evaluar y mostrar los resultados de las políticas y programas adoptados.

REFERENCIAS

- Cembranos, L. y Gortazar, L., 2023. Todo lo que debes saber de PISA 2022 sobre equidad. EsadeEcPol y Save the Children.
- Gortazar, L., Martínez, A. y Bonal, X., 2024. El coste de acceso a la escuela concertada en España: las cuotas que pagan las familias y sus causas. EsadeEcPol.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), 2023. Evaluación Diagnóstica. Informe Ejecutivo Final de Etapa 2018-2022.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), 2022. Evaluación Diagnóstica 2019 4º EP y 2º ESO. Informe Ejecutivo.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), 2021. Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco 2021.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023. PISA 2022 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español

¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES RETOS QUE TENEMOS EN EUSKADI PARA AVANZAR HACIA UN SISTEMA EDUCATIVO EQUITATIVO?

GONZALO LARRUZEA

Didaktikan eta Eskola Antolaketa doktorea eta Hezkuntzako ikuskatzaile ohia
Doctor en Didáctica y Organización Escolar y exinspector de Educación

La equidad es un concepto complejo que necesita un abordaje desde diferentes ámbitos de actuación: el intraescolar, el del entorno escolar, el de la planificación y vertebración del sistema, etc. Mi enfoque se va a centrar en este último ámbito, el de la desegregación escolar. Para responder a la pregunta que encabeza esta mesa redonda, voy a proponer, sin más preámbulos ni dilaciones, un decálogo de medidas que, a mi juicio, deben ser prioritarias en la legislatura que recién estrenamos. Acompañaré el decálogo con tres principios inspiradores de actuación.

- 1. Acordar qué es un centro con interés público y social.** Se necesita un debate que conduzca a un amplio acuerdo político y social sobre este concepto que apareció en el Acuerdo educativo y después desapareció de la agenda, consolidando la concertación universal. Sin embargo, la secuencia del Acuerdo¹—véase el punto 23—fue primero definir el concepto en el Parlamento, después revisar qué centros pueden ser considerados como tales y finalmente vincular la financiación a los centros que acrediten ajustarse a las características acordadas.
- 2. Hacer una nueva normativa sobre conciertos,** como se recoge en el punto 32 del Acuerdo. La actual data de 1987. Definir qué es un centro de interés público y social debería ser la base para acordar qué centros y qué etapas deben ser concertadas y cuáles no. Los firmantes del Acuerdo, excepto el partido que ha gestionado la Consejería, coincidieron en que el Acuerdo suponía el fin de la concertación universal. No

¹ Para esta referencia y siguientes: Parlamento Vasco (2022).

ha sido así, como se sabe. Aquí hay una patata caliente que nadie quiere coger, por los costes políticos que conlleva. De verdad, ¿se deben seguir financiando todos los centros que están concertados actualmente?

3. Hacer un gran Acuerdo político-social contra la segregación escolar. En realidad, esta propuesta es el punto primero del Acuerdo educativo. Se fijó el tope del año 2023 para conseguirlo, lo que no fue sino un brindis al sol. Según esto, ya vamos tarde. El anterior Departamento ha propuesto como panacea contra la segregación un procedimiento de reparto de alumnado con un despliegue a 15 años como mínimo, que, de momento, no ha sido evaluado, pese a estar resultando muy controvertido. Incluso implementada adecuadamente, es claro que esta novedosa iniciativa en la educación vasca es insuficiente si no va acompañada por un conjunto más amplio de medidas.

4. Fomentar la educación de proximidad. Por referirme sólo al ámbito de mi territorio, Bizkaia, en 2022 hubo 10 nacimientos en Loiu y se han ofertado 126 plazas en dos años para este curso 24-25; en Zamudio nacieron 17, plazas ofertadas 118; en Leioa 225 nacimientos, plazas ofertadas 435; en Amorebieta nacieron 120, plazas ofertadas 226. La presencia de grandes centros concertados en el área de dichos municipios explica el colosal desfase entre necesidades y coberturas. ¿Imaginamos el trasiego de autobuses de otras zonas y lo que en términos de sostenibilidad y de impacto en la segregación suponen estos centros educativos? ¿Nos hacemos cargo del vaciamiento de alumnado que se produce en otras zonas?

5. Evitar la sobreoferta. Muchas de las estrategias de lucha contra la segregación quedan neutralizadas cuando hay sobreoferta y, pese al Acuerdo, sigue habiéndola. Reconociendo que se van produciendo algunos ajustes en los dos últimos años, persiste el fenómeno. Dos botones de muestra: en Gipuzkoa en noviembre del 2023 –se supone que con todos los ajustes hechos y con el alumnado de nueva incorporación hasta esa fecha incluido– las plazas disponibles en el conjunto de Infantil, Primaria y ESO superaba el 20%. En Bizkaia la diferencia entre plazas ofertadas inicialmente para el curso 24-25 y las solicitudes recibidas en el nivel de 2 años ha sido del 28%². Podríamos decir que los porcentajes superiores al 10% son sobreoferta. En este tema de la sobreoferta solo quiero recordar que la bajada la natalidad de la última década es casi del 34%³.

6. Planificar sin ser deudores de la demanda en exclusiva. ¿Cuál ha sido el *modus operandi* del Departamento? Durante muchos años sobreofertar generosamente. En los últimos dos años se hace una oferta inicial, se espera a las matriculaciones y después se realizan los ajustes necesarios en función de estas. En definitiva, se

² Estimaciones propias a partir de datos del Departamento de Educación.

³ Eustat, 2022.

sigue dejando que la demanda tenga la última palabra. Esa secuencia es la que explicaron el consejero y sus acompañantes en la comparecencia en la Comisión de Educación sobre la matriculación del curso 23-24⁴. Lo ha confirmado también el Ararteko en su Informe Anual 2023, en el que advierte que la planificación es en realidad un reflejo de la demanda y recuerda a la Administración que debe considerar otros objetivos, como la inclusión⁵. Por su parte, el sindicato STEILAS, hizo números el curso 23-24 y de ellos se deduce que en los municipios donde convive la oferta pública y la privada la Administración ofertó en el nivel de 2 años casi 1.200 plazas concertadas más que las públicas⁶. La planificación, que es un acto no solo técnico, sino también político, debe ser un ejercicio único de previsión, no dividido en dos tiempos. Planificar sólo según la demanda, contraviene el artículo 109 de la LOMOE, particularmente el apartado 3, así como el punto 22 del Acuerdo educativo.

7. Apostar por la Escuela Pública. La segregación no se agota en un reparto inequitativo por redes educativas, según su titularidad, pues también hay que examinar los desequilibrios dentro de cada red. Ahora bien, este reconocimiento no puede ser una coartada para consagrarse, como lo ha hecho la ley educativa, una “colaboración público-privada” como mejor modelo en un contexto de quasi-mercado y de exacerbación competitiva por la bajada de la natalidad. El crecimiento de la Escuela Pública está constreñido en los municipios grandes y no ha habido políticas para revertir esa situación. Nos cuesta hacernos cargo de que el crecimiento cuantitativo y cualitativo de la Escuela Pública es inversamente proporcional al de la segregación escolar. Es una cuestión empírica, no ideológica. Hay investigaciones que nos dicen que, después de la segregación residencial, el peso de la concertada es el segundo factor más influyente en la segregación⁷. También el Banco Mundial ha señalado que la expansión de la provisión privada puede producir efectos contrarios a la equidad⁸. Un estudio de Eurydice de 2020 constata una relación significativa entre la presencia de la educación privada y el nivel de segregación escolar⁹. Precisamente para avanzar en el fortalecimiento de la Escuela Pública se incluyó el punto 27 del Acuerdo y el 34 sobre Haurreskolak.

4 Eusko Legebitzarra, 2023: 9 y 52

5 Ararteko, 2024: 62

6 STEILAS, 2023: 2-3

7 Guiral y Murillo, 2024: 5 y 18.

8 Banco Mundial, 2018: 177.

9 Eurydice, 2020: 15.

8. Revisar los decretos de Planificación y Admisión. ¿Por qué propongo esta revisión, si se han actualizado recientemente? Porque no son reflejo de los puntos 2 y 22 del Acuerdo. La historia sobre el Decreto de Planificación fue bastante rocambolesca. Tuvo que ser apartado inicialmente por el Departamento por su total asintonía con el Acuerdo, pero su aprobación final también ha sido merecedora de un recurso jurídico por graves irregularidades en procedimiento y contenido sobre las que un juez deberá finalmente pronunciarse. El Decreto de Admisión de alumnado debe garantizar bastante mejor la escolarización de proximidad, impedir la sobreoferta, proponer ratios asimétricas, hacer claros y transparentes los procesos de reserva de plazas, replantearse los mecanismos de cohesión del alumnado, mejorar la detección del alumnado vulnerable, superar los sesgos hacia el mecanismo de Boston y acercarse a la doble lista que se puso en práctica en Flandes, algo también mencionado en el Acuerdo.

9. Garantizar la gratuidad en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

Esta cuestión es nuclear y es tan espinosa y con tantas aristas que se recogió en los puntos 11, 12 y 13 del Acuerdo y en otros más referidos a la financiación y sus controles como son los puntos 25 y 31. El cobro de cuotas, el estudio sobre el coste de una plaza escolar, la financiación análoga para los centros declarados de interés social, el control de esa financiación y el control de la financiación de los servicios complementarios y extraescolares forman parte de una misma constelación. “La escuela concertada del País Vasco –ha indicado recientemente ESADE– es el paradigma, simultáneamente, de un muy buen nivel de financiación combinado con unos elevados gastos no concertados¹⁰. Hay que desatascar definitivamente esta cuestión y poner blanco sobre negro. Es un tema cuya resolución no se puede demorar más.

10. Abrir oficinas municipales de matriculación. Esto fue una exigencia del punto 38 del Acuerdo dentro de una orientación hacia la descentralización, que no la desregularización, del sistema. Debe discutirse y acordarse la mayor implicación de los municipios en las tareas de planificación, porque las familias necesitan ser orientadas en oficinas independientes, las matriculaciones deben realizarse en contextos que no estén sibilinamente inducidos e incluso la vulnerabilidad tiene un nivel local de detección que debe ser integrado.

Este decálogo de prioridades debe estar enmarcado en unos criterios de actuación que guíen las políticas públicas educativas. Quiero destacar estos tres criterios para terminar:

- **Primero: Promoción de alianzas.** Antes me he pronunciado sin ambages a favor del crecimiento cualitativo y cuantitativo de la Escuela Pública, del replanteamiento de la

10 Bonal, Gortazar, Martínez: 64

concertación universal, etc. Pero también creo que la reproducción de discursos agotados *ad infinitum* es bastante estéril. Puedo entender las razones de Harro Plataforma y de los sindicatos cuando hablan de superar la dualidad y de una Escuela Pública monopólica. Pero la desaparición de la concertada por sí sola ni va a producir el milagro, ni se da la acumulación de fuerzas suficiente para ello –como se ve votación tras votación en las elecciones–, ni tiene encaje legal. Hay que crear una gran alianza por una educación inclusiva y basada en la justicia social, que abarque un amplio espectro político, social y ciudadano. Para que se me entienda: menos concertada, pero no sin la concertada de orientación social. Entonces, surge la pregunta: ¿Qué concertada quiere implicarse o ya lo está? Pido una mayor determinación a quienes más esfuerzo tienen que hacer por lograr la cohesión. Echo en falta que los centros religiosos, precisamente por serlo, hagan más aportaciones públicas a las grandes cuestiones educativas, especialmente a las que tienen que ver con la justicia social. La continuidad de sus centros más sociales, precisamente, es la que más en riesgo puede estar. Sus movimientos como colectivo no pueden basarse sólo en razones de supervivencia. Por su parte, las ikastolas conservan la pretensión de ser hegemónicas en la educación del País Vasco. Justo es reconocer su pasado y sus aportaciones educativas. Pero, desde los datos que disponemos de la composición social del alumnado que atienden, cabe preguntarse en qué modelo de nación piensan y cuál es su propuesta de cohesión.

- **Segundo: Evaluación, control y transparencia.** Necesitamos conocimiento, datos y comprobaciones empíricas, en definitiva, ciencia para promover y evaluar el avance y la eficacia de las medidas que se activen. Pero ello no es posible si no se corrige la excesiva dependencia del ISEI-IVEI respecto al Departamento de turno. Por otro lado, muchas de las decisiones que inciden decisivamente en la inclusión se toman en el nivel micro de la planificación. El control de este nivel exige alguna preparación técnica, pero la Administración no funciona con la transparencia exigida en una sociedad democrática que demanda participación social en la planificación educativa. Hay muchas lagunas en este sentido. Por señalar tan solo algún ejemplo, las Comisiones de Garantías de Matriculación no pueden garantizar nada porque algunos de sus miembros se mueven en una densa niebla informativa e interpretativa.
- **Tercero: Liderazgo independiente.** Necesitamos ciencia, necesitamos control micro, pero también necesitamos liderazgo social. Un acuerdo de país como lo fue el educativo no tuvo un desarrollo compartido, sino que su implementación quedó en manos del Departamento. Necesitamos un liderazgo ajeno a los partidismos y centrado en los derechos humanos y por ello quiero terminar proponiendo a la institución que ha auspiciado estas jornadas, el Ararteko, que asuma el liderazgo en las políticas de inclusión educativa.

REFERENCIAS

- Arateko (2024). Informe anual al Parlamento Vasco. 2023. Disponible en: <file:///C:/Users/gilar/Downloads/ES-IA-2023-1.pdf>
- Banco Mundial (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. Washington D.C.: World Bank publications.
- Bonal, X, Gortazar, L., Martínez, A. (2024). *El coste de acceso a la escuela concertada en España: las cuotas que pagan las familias y sus causas*. Esade. Disponible en: file:///C:/Users/gilar/Downloads/Paper_El-coste-de-acceso-a-la-escuela-concertada-en-Espana_v7-2.pdf
- Eustat (2022). *Nacimientos vivos y tasa de natalidad por 1.000 habitantes en la C.A. de Euskadi por territorio histórico. 1975-2022*. Disponible en: <https://labur.eus/Wz54e>
- Guiral, C y Murillo, F.J. (2024). Los centros privados concertados como factor de segregación escolar por nivel socioeconómico en España. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 22(3), 5-22. Disponible en: https://revistas.uam.es/reice/article/view/22_3_001/17043
- Eurydice (2020). *Equity in school education in Europe: structures, policies and student performance*. Bruselas: Eurydice Network.
- Parlamento Vasco (2022). Acuerdo de bases para la trasformación de la Educación Vasca (Acuerdo Escolar). Boletín Oficial nº 83: 15864-15904. Disponible en: <https://labur.eus/R9RrF>
- Parlamento Vasco (2023). Comisión de Educación. 08/05/2023. Disponible en: <https://labur.eus/FnnwX>
- STEILAS (2023). *2 Urteko hezkuntza eskaintzaren azterketa 2023-2024 ikasturteko onarpen prozesurako*. Disponible en: <https://labur.eus/P2VIZ>

SEGREGACIÓN ACADÉMICA Y EVALUACIÓN

FRANCISCO LUNA ARCOS

ISEI-IVEko zuzendari ohia, Euskadiko Eskola Kontseiluko kide bi etapatan, Estatuko Eskola Kontseiluko kidea

Exdirector del ISEI-IVEI, miembro del Consejo Escolar de Euskadi en dos etapas diferentes, miembro del Consejo Escolar estatal

Actualmente, en sistemas democráticos avanzados como el nuestro, la educación no puede concebirse exclusivamente como la garantía de un puesto escolar a cada niño, niña o joven, sino como uno de los instrumentos clave de los que la sociedad se dota para lograr una sociedad más formada, tolerante, justa e inclusiva. Un instrumento de cohesión social, de igualdad y respeto a la diversidad y de pleno desarrollo de la personalidad humana de las nuevas generaciones. Por eso la educación es un derecho intrínseco y un medio indispensable para desarrollar otros derechos ciudadanos. De hecho, los Objetivos de Desarrollo Sostenible firmados por 160 países en la ONU persiguen no solo la escolarización, sino “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad”.

En este contexto, la segregación escolar entendida como la discriminación educativa de una parte del alumnado por sus características personales, familiares, económicas o socioculturales es un problema que tiene que ver con la justicia social, con los derechos humanos e incluso con el correcto y ético funcionamiento de una sociedad democrática. Ataca e incumple la legislación educativa básica, así como acuerdos internacionales firmados por el estado español a favor de la justicia social y los derechos humanos.

En muchas ocasiones, la opinión pública y los políticos creen que el problema no es la segregación, sino sus consecuencias: la desigualdad de aprendizaje y la desigualdad de oportunidades. Y es cierto que estas consecuencias son graves, pero si no se da su verdadera importancia al propio hecho de la segregación, no se harán esfuerzos en su

desaparición, sino que sólo se dotará de recursos para resolver sus consecuencias. Este es, en muchas ocasiones, el verdadero problema conceptual y de perspectiva en su erradicación.

En sociedades con altos niveles de desigualdad, existen dos fuentes principales que generan riesgos de segregación escolar: por un lado, la base territorial de escolarización, como consecuencia de la segregación residencial y la desigualdad socioespacial y, por otro, la existencia de ofertas educativas segmentadas o segregadoras en términos de costo y calidad, ligadas a la libertad de elección de centro por parte de las familias, la ordenación del sistema educativo según parámetros de quasi-mercado escolar y la programación de la oferta escolar y el desarrollo de políticas educativas segregadoras (centros con menos recursos y peores condiciones, políticas de difusión pública de resultados que generan percepciones negativas sobre determinados centros...).

Una gran parte del debate alrededor de la segregación escolar se concentra en el análisis de estos dos tipos de segregación y la mayoría de las propuestas de actuación para hacer frente a este problema tienen un enfoque sistémico e intercentros. De hecho, las últimas medidas aplicadas por el Departamento de Educación durante el proceso de matriculación con el objetivo de reducir los niveles de segregación responden a la idea de “distribuir” los denominados alumnos y alumnas vulnerables entre todos los centros sostenidos con fondos públicos.

1. LA SEGREGACIÓN DE CARÁCTER ACADÉMICO

Además de las dos señaladas fuentes de segregación, existe una tercera que, en terminología de la OCDE, es la segregación académica y que tiene que ver con la segregación de alumnado por su nivel de competencias escolares; es decir, con aquellos factores escolares relacionados con el desempeño académico y los resultados de los estudiantes que frecuentemente concluyen en una separación, e incluso en la desescolarización, de un determinado tipo de alumnado.

Las diferencias en el rendimiento académico o competencial pueden y suelen, en ciertos contextos, generar situaciones de segregación intraescolar. Esta se concreta a través de múltiples estrategias: mediante itinerarios que suponen abandonar la ruta común con el supuesto objetivo de reconducirlos escolarmente; a través de la organización de agrupamientos homogéneos (*streaming*) por niveles de rendimiento en determinadas asignaturas o la creación de grupos específicos para alumnado con dificultades académicas o de comportamiento; con el empleo frecuente de procesos que suponen sacar a estudiantes de su grupo natural para algunas actividades o materias.

A esta segregación intraescolar de carácter académico, se añade la segregación extraescolar, a través de la creación de trayectorias de escolarización antes de los 16 años (*early tracking*) que se concretan en la creación de grupos fuera del centro con alumnado problemático, los llamados desertores escolares que acumulan una larga trayectoria de fracaso escolar y, en algunos casos, comportamientos disruptivos, como es el caso de nuestra propuesta de educación complementaria.

Pues bien, las diferencias en el rendimiento académico tienen, entre otras, dos referencias básicas, por un lado, la práctica totalidad de estas decisiones tienen su origen en la evaluación académica realizada en el propio centro escolar y, por otro lado, en una gran parte de los casos, el alumnado al que se aplica este tipo de medidas tiene un perfil socioeconómico y cultural bajo o es alumnado vulnerable.

Sabemos, según múltiples [investigaciones y evaluaciones](#) externas y propias, que el nivel ISEC tanto del alumnado como medio del centro es una de las variables con mayor capacidad explicativa de la diferencia de resultados. Según los datos de PISA 2022, el 81,3% de la variabilidad entre puntuaciones medias por CCAA viene explicado por el ISEC. También sabemos que este Índice no influye de igual forma en todos los países y comunidades y que el País Vasco es uno de los territorios donde más influye para explicar la diferencia de puntuaciones del alumnado en evaluaciones externas (casi el 16%, frente al 7,5% de Cantabria o el 10% de Navarra). Así mismo, los datos nos indican que Euskadi obtiene una puntuación inferior a la que sería esperable según su ISEC (el segundo más alto tras Madrid). Es decir, que el ISEC tiene una mayor influencia en nuestro sistema educativo que en otras comunidades y países.

En la mayor parte de los casos, los datos a partir de los cuales podemos verificar esta influencia del ISEC en el rendimiento del alumnado proceden de investigaciones o de evaluaciones externas (Evaluación de diagnóstico, PISA, PIRLS...), pero no es frecuente poder confirmar la influencia de esta variable en las calificaciones académicas puestas por el profesorado en cada centro, siendo conscientes de que esta calificación suele determinar el futuro académico del alumnado (algo que no ocurre con las puntuaciones de las evaluaciones externas). Por lo tanto, para poder verificar si se da algún tipo de “segregación académica” en nuestros centros, necesitamos analizar las características específicas de ese alumnado, relacionando su ISEC con su nivel competencial en el ámbito académico.

2. LA EVALUACIÓN ACADÉMICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO VASCO

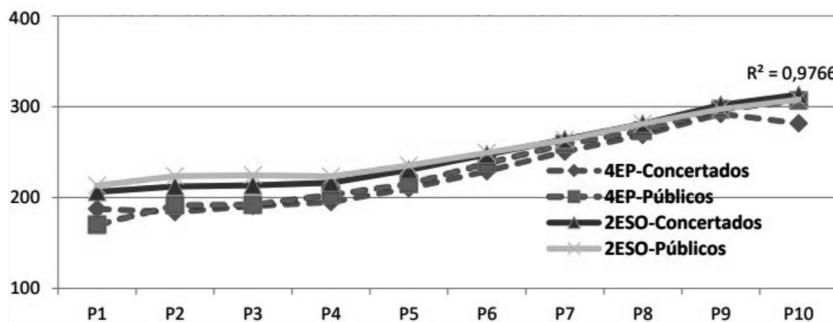
Con carácter anual, el servicio de Inspección educativa presenta un completo informe en el que se recogen los **resultados escolares** de cada año escolar y se presentan datos de aprobados y suspensos en cada curso y en cada área/matería, así como alumnado que promociona por ciclos y etapas y que titula. Sin embargo, el informe no aporta ningún dato sobre las características de quienes suspenden, no promocionan o no consiguen la titulación.

En el caso de Euskadi existe un análisis de las calificaciones académicas realizadas por el ISEI-IMEI en el contexto de desarrollo de la Evaluación de diagnóstico (ED), ya que dispone de las calificaciones académicas de todo el alumnado de 4º de E. Primaria y 2º de ESO que toma parte en este estudio. En 2017¹¹, por vez primera, como un apartado del **Informe ejecutivo** de la Evaluación de diagnóstico, se llevó a cabo un análisis específico del proceso de evaluación académica desarrollado en los centros vascos donde se constataron varios aspectos:

A) Sobre el proceso de evaluación

- **El rendimiento académico explica más del 95% de la puntuación obtenida en la ED**, dándose una muy alta correlación entre ambas variables en todas las áreas/competencias, en las dos etapas y en ambas redes. Por lo tanto, esta enorme capacidad explicativa de la varianza de la calificación académica, sin duda, oculta otras variables importantes (origen, ISEC, sexo...)

Gráfico 1. Relación entre puntuaciones en ED17 y las calificaciones académicas en Euskara por etapas y redes en Euskara. 4EP-2ESO



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe ejecutivo

11 Desgraciadamente no se ha vuelto a realizar este análisis en los siguientes informes de resultados ni ha sido posible disponer de datos más actuales

- **Parece existir un modelo común en la atribución al alumnado de las calificaciones académicas.** Como se puede apreciar en los siguientes gráficos, el profesorado de ambas redes, utiliza un esquema común en el reparto de las calificaciones académicas en todas las áreas, de forma que el porcentaje de alumnado en cada calificación académica es muy cercano y en algunos casos idéntico en las distintas áreas, aunque este esquema sea algo distinto en cada etapa obligatoria.

En términos globales, parece existir un comportamiento evaluador compartido por la mayoría del profesorado que le impulsa, consciente o inconscientemente, a buscar un equilibrio en el proceso de evaluación, tendiendo a reflejar en el reparto de calificaciones algo cercano a una curva normalizada (con un 60% de estudiantes en el nivel intermedio, alrededor de un 10% en el nivel inferior y un 30% en el superior).

Gráfico 2. 4EP. Porcentaje de alumnado por notas académicas en Euskara y Matemáticas

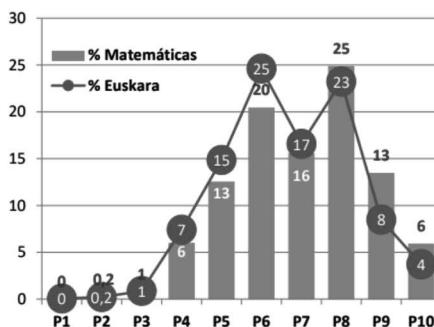
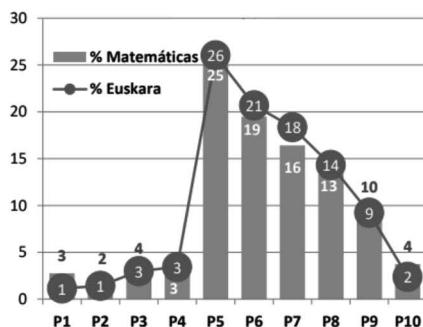


Gráfico 3. 4EP. Porcentaje de alumnado por notas académicas en Euskara y Matemáticas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe ejecutivo ED17. ISEI-IVEI

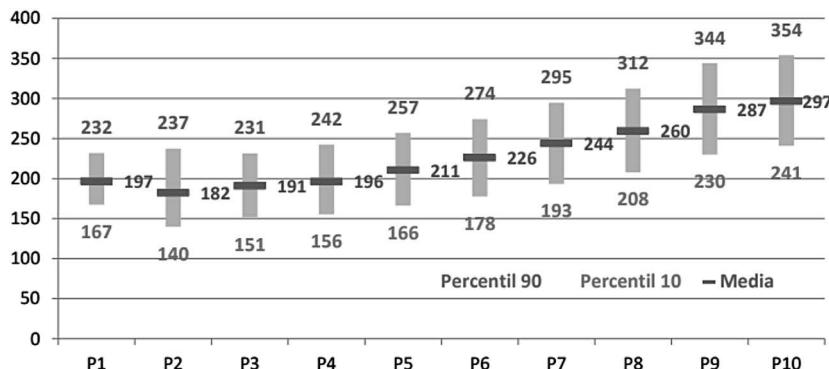
- **El nivel competencial que reflejan las calificaciones académicas muestra una enorme dispersión.** Como hemos visto en el gráfico 1, en ambas etapas se da una alta correlación entre los resultados de la ED y las calificaciones académicas; sin embargo, se observa una gran dispersión de las puntuaciones medias obtenidas en la evaluación externa en cada calificación académica, con diferencias que pueden superar los 100 puntos.

Como se puede apreciar, en ambas etapas hay estudiantes que, según la competencia demostrada en la evaluación de diagnóstico, no han obtenido una calificación académica

congruente. Por ejemplo, alumnos de 2º de ESO con un 3 como nota en Matemáticas han logrado una puntuación de 266 puntos, que es superior a la media del alumnado con un 8 como calificación.

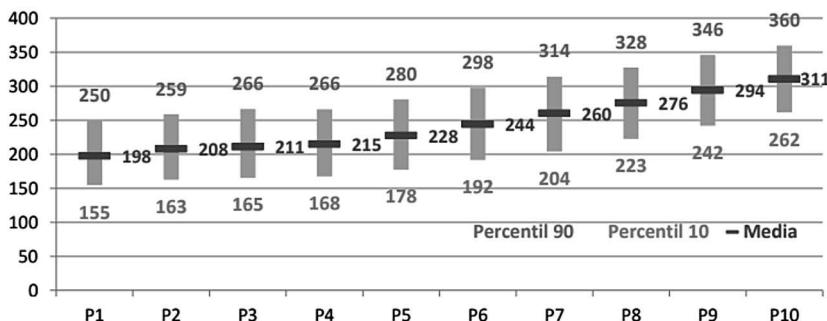
La evaluación académica tiene un perfil mucho más contextual que una evaluación externa, ya que teóricamente esa calificación final aglutina en su construcción muchas más variables (entre otras y de forma principal lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en cada aula y con cada docente).

Gráfico 4. 4º EP. Puntuación media y de los percentiles 10 y 90 del resultado en Competencia matemática en función de la calificación académica.



Fuente: Informe ejecutivo ED17. ISEI-IVEI

Gráfico 5. 2º ESO. Puntuación media y de los percentiles 10 y 90 del resultado en Competencia matemática en función de la calificación académica.

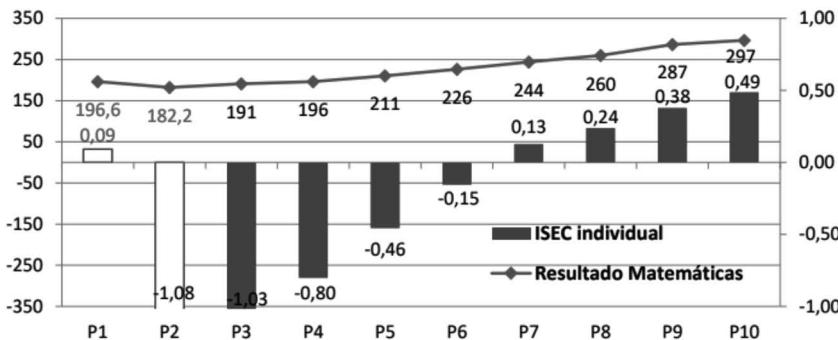


Fuente: Informe ejecutivo ED17. ISEI-IVEI

B) Sobre la influencia del ISEC en las calificaciones académicas

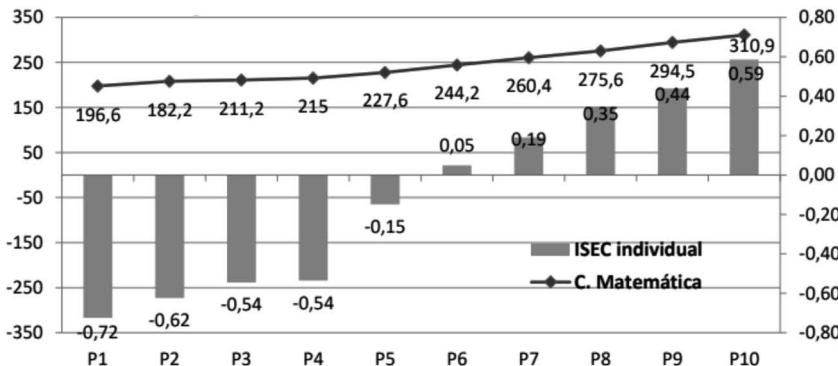
- **Se aprecia en ambas etapas y en ambas redes una clara correlación entre las calificaciones académicas y el nivel de ISEC del alumnado:** a mayor ISEC, mejores calificaciones. Esta correlación es similar a la observada en la evaluación de diagnóstico; por lo tanto, en las calificaciones académicas, a pesar de ser una puntuación más contextual y en la que, en principio, es lógico pensar que se tienen o se deberían tener en cuenta muchas más variables, la variable ISEC tiene una influencia notable.

Gráfico 6. ED17. 4EP. Relación entre puntuación en C. Matemática según la calificación académica e ISEC del alumnado.



Fuente: Elaboración propia a partir del Informe ejecutivo ED17. ISEI-IVEI

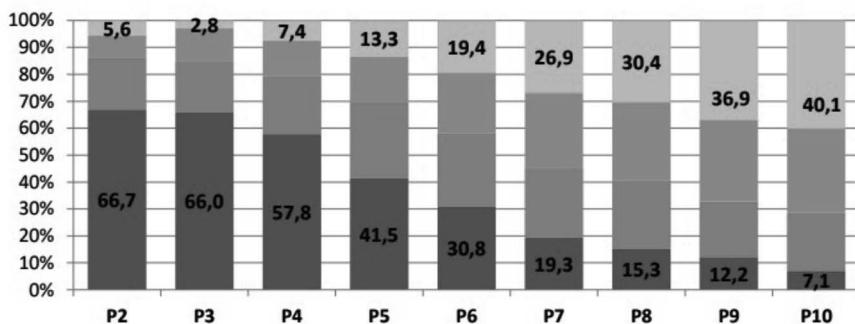
Gráfico 7. ED17. 2ESO. Relación entre puntuación en C. Matemática según la calificación académica e ISEC del alumnado.



Fuente: Elaboración propia a partir del Informe ejecutivo ED17. ISEI-IVEI

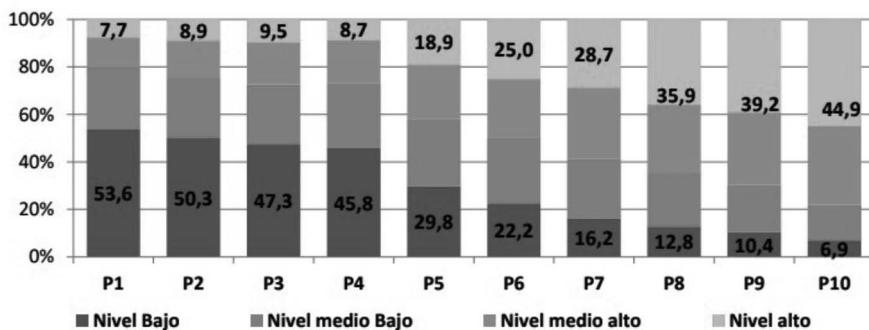
- La correlación positiva entre el nivel ISEC y las calificaciones académicas provoca que **el alumnado de ISEC bajo tenga menos probabilidad de obtener notas altas que el alumnado de ISEC alto**. En 4º de E. Primaria, cerca del 60% del alumnado que obtiene una nota de 4 es vulnerable y solo el 12% logra alcanzar una calificación de 9. En 2º de ESO el comportamiento es el mismo: EL 47% del alumnado con un 3 de puntuación en Matemáticas es de nivel ISEC bajo, frente a solo el 9% de alumnado de nivel alto.

Gráfico 8. 4EP. Porcentaje de alumnado por niveles de ISEC en cada calificación académica en Matemáticas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos ED17

Gráfico 9. 2ESO. Porcentaje de alumnado por niveles de ISEC en cada calificación académica en Matemáticas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos ED17

Estos datos son coherentes con otros datos aportados en el Informe ejecutivo como que un 60% de los estudiantes que repiten tienen un nivel bajo de ISEC (61% en de 4º de E. Primaria y 58% de 2º de ESO) o que es cinco veces más probable que el alumnado desfavorecido esté en el nivel inicial de rendimiento que el alumnado de nivel socioeconómico alto.

3. INCLUSIÓN Y EQUIDAD CONTRA LA SEGREGACIÓN

Desde los años 90, el sistema educativo vasco ha hecho una apuesta por atender la creciente diversidad en nuestros centros y aulas, con un planteamiento sostenido a favor de la equidad y la inclusión de todo el alumnado, fuera cual fuera su situación o característica familiar. En 1998 se publica el Decreto 118/1988 sobre una escuela comprensiva y orientadora y, en ese mismo, año, sale a la luz la Orden que sirvió de base para el desarrollo del Decreto y la concreción de los recursos humanos y técnicos dedicados a la atención del alumnado con necesidades educativas de todo tipo.

En el gráfico 10 se pueden apreciar la evolución de varios: porcentaje de alumnado que abandona tempranamente el sistema educativo, porcentaje de alumnado inmigrante en las enseñanzas de régimen general y tasa bruta de población que no consigue la titulación en enseñanza en secundaria. Los datos de abandono y tasa de no titulación son positivos en estos veintiún cursos que se muestran en el gráfico: el abandono se ha reducido en cerca de 10 puntos y la tasa de no titulados ha descendido algo menos de 5 puntos porcentuales, mientras que se ha multiplicado por diez el porcentaje de alumnado inmigrante en nuestros centros, convirtiendo nuestras aulas en entornos más diversos socioculturalmente que se ha añadido a toda la diversidad del alumnado con necesidades educativas.

En el mismo gráfico, se incluyen la mayoría de las medidas en forma de programas, proyectos, planes y medidas concretas que durante esta veintena de años se han publicado o puesto en marcha. Lo más interesante y clave es que, a pesar de haber pasado tres partidos políticos por la dirección de Departamento (EA, PSE y PNV), se ha dado una consistente continuidad en el mantenimiento de la filosofía a favor de una escuela inclusiva y una sorprendente preservación de la mayoría de medidas (diversificación curricular, consultores, desdobles, refuerzos, PROA-Bidelagun, atención temprana...)

Por lo tanto, parece claro que se dispone de recursos y enfoques para trabajar a favor de la inclusión y la equidad, pero, sin embargo, como acabamos de ver en el apartado 2, la influencia del nivel de ISEC en el éxito o fracaso escolar desde el punto de vista académico es consistente en las dos redes en las que se organiza nuestro sistema. Tratándose de un sistema educativo coherente en su filosofía y rico en disponibilidad y estabilidad de recursos (seguramente nunca suficientes para atender la cada vez más compleja realidad educativa), nuestro alumnado en desventaja o vulnerable sigue sufriendo lo que se ha denominado como segregación académica.

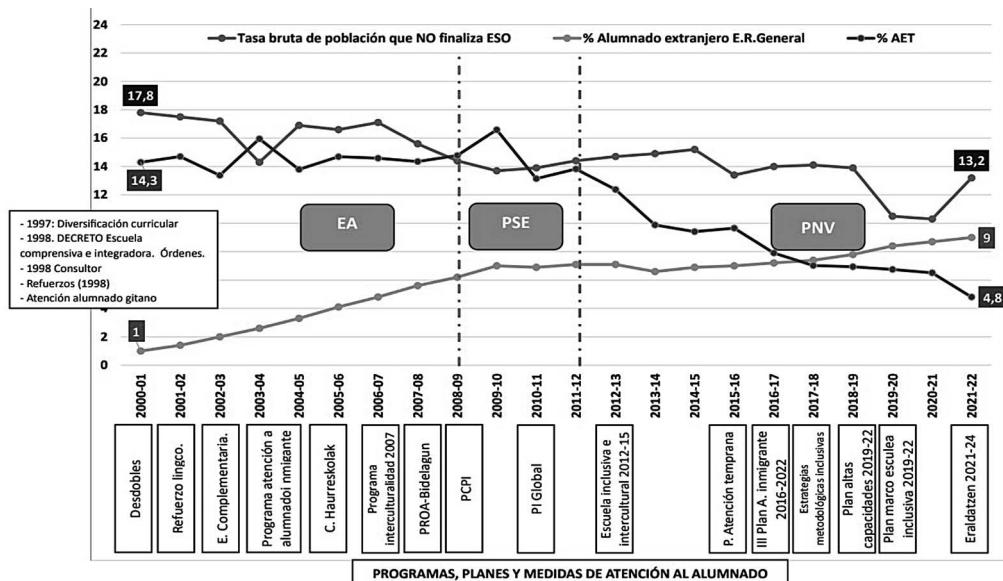
El investigador neozelandés, John Hattie, en su extenso metanálisis, basado en más de 50.000 investigaciones empíricas sobre los efectos que tienen sobre los resultados edu-

cativos los distintos factores e intervenciones educativas, llegó a unas conclusiones que se convirtieron en un amplio listado de intervenciones que muestran un efecto positivo, más o menos amplio, y son útiles para la mejora de la eficacia del sistema escolar.

Hattie señala que el mayor obstáculo para el aprendizaje es la variabilidad que existe dentro de cada escuela (variabilidad intracentros), muy superior (como también confirma PISA) a la variabilidad intercentros. Por lo tanto, la clave de la mejora escolar está en el centro y en cada una de las aulas y en la eficacia profesional de su profesorado, con el objetivo que todo el profesorado tenga sobre su alumnado el mismo impacto que sus colegas y, según Hattie, esto se puede conseguir a través de lo que denomina “competencia profesional colaborativa”.

En la clasificación de las intervenciones con mayor efecto en el rendimiento de los estudiantes, las cinco primeras tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje: la eficacia colectiva de los docentes (es decir, la coherencia y la cooperación en su desarrollo profesional como equipo, que es la variable cuyo tamaño del efecto es más alto); las calificaciones autoinformadas puestas a los estudiantes (importancia clave de repensar la evaluación); el análisis cognitivo de las tareas (que tiene que ver con la explicitación de las intenciones y sentido de las tareas de aprendizaje) y las estrategias que enfatizan la retroalimentación durante el proceso de aprendizaje.

Gráfico 10. Evolución del porcentaje de AET, alumnado extranjero y tasa bruta de población que no finaliza ESO. Euskadi 2000-2021





AMAIERA CLAUSURA



Eguerdi on gurekin zaudeten guztioi, hona etorri zaretenoi, hizlarioi eta streaming bidez jarraitzen gaituzuenoi.

Eskerrik asko, gracias de todo corazón, en mi nombre, en nombre de la institución a la que represento hoy aquí y en nombre, por supuesto, de Manuel Lezertua, nuestro ararteko, gracias por acompañarnos un año más.

A la Euskal Herriko Unibertsitatea/UPV, también por vuestra colaboración y apoyo para que este curso haya podido celebrarse y por tener la oportunidad, un año más -y ya son 43-, de poder contar con este espacio. Un lugar fundamental de transferencia de conocimiento, en el cual reunirnos y poder seguir creciendo y enriqueciéndonos en tan diversas materias para afrontar los retos del futuro.

Precisamente, en estas palabras, quisiera reconocer y poner en valor a cada uno de nuestros ponentes que habéis intervenido durante estos dos días. Gracias por vuestras interesantes exposiciones que he seguido con especial atención e interés. El tema, más que sugerente, es relevante e imprescindible para seguir avanzando en el derecho fundamental a una Educación para todos y todas desde las bases de lo que implica la igualdad de oportunidades.

Espero que la transferencia de conocimiento que hemos compartido en estas dos jornadas nos ayude en las transformaciones y retos que la educación vasca está acometiendo y tiene por delante.

Cohonestar derechos, necesidades y sensibilidades e integrarlos en la imprescindible planificación educativa es un gran desafío no solo para el sistema educativo, sino también para el conjunto de la sociedad vasca, ya que es necesario mantener los equilibrios esenciales de una sociedad cohesionada capaz de garantizar la igualdad de oportunidades de

todos los niños, niñas y adolescentes a la hora de poder acceder al conocimiento, a la cultura y a un futuro profesional prometedor.

Para ir terminando, os informo que para posibilitar que las personas que no han podido asistir conozcan el desarrollo del curso, hemos interactuado en las redes sociales del Ararteko, y facilitamos todos los materiales en nuestra página web, en la que se han incorporado las presentaciones y ponencias. Con las cuales, además, esta institución realizará una publicación que también estará a su libre disposición en nuestra página web.

Eta, bukatzeako, eskerrik asko zuen arretagatik eta ikastaro honetan parte hartzeagatik.

Amaitutzat jotzen dut.

Elkar ikusiko dugu uda ikastaroen 2025ko (bi mila eta hogeita bosteko)edizioan.

Inés Ibáñez de Maeztu

Arartekoaren ondokoa / Adjunta al ararteko

ararteko

Herriaren Defendatzailea
Defensoría del Pueblo

**“GIZA ESKUBIDEEI BURUZKO JARDUNALDIAK”
BILDUMA**

**COLECCIÓN
“JORNADAS SOBRE DERECHOS HUMANOS”**

ararteko

Herriaren Defendatzailea

Defensoría del Pueblo

www.ararteko.eus