

ANEXO: Comunidad de Madrid

MÉZCLATE CONMIGO



Save the Children
100 AÑOS



**De la segregación socioeconómica
a la educación inclusiva**



Esta publicación ha sido elaborada en base a dos estudios previos. El primero, realizado por Abay Analistas (M^a Isabel Martínez Martín, Rosa Santero Sánchez, César Pérez López, Nuria Guilló Rodríguez y Leila Rodríguez Florentín). El segundo fue elaborado por la consultora KSNET (Lucas Gortázar y Pere Taberner). Además, se han consultado una serie de estudios e investigaciones, muchas de ellas realizadas en colaboración con el Gobierno de la Comunidad de Madrid. Para contrastar la información y definir las medidas de lucha contra la segregación escolar por motivos socioeconómicos se han llevado a cabo entrevistas y mesas de trabajo con personas expertas en política educativa.

Agradecimientos:

A Elena Martín, Juan José Reina y Caterina Casamiglia, con quienes hemos podido compartir conocimientos y experiencias, aportando un gran valor añadido a este informe. A Carmela del Moral y a Catalina Perazzo, por su apoyo y aportaciones a este informe y al informe estatal Mézclate Conmigo (2018). A Manuel Sobrino y a Óscar Naranjo por las últimas revisiones y hacerlo bonito bonito.

Directora de Políticas de Infancia y Sensibilización:

Ana Sastre Campo

Autoría:

Cristina Sanjuán

Lucía Martínez

Álvaro Ferrer

Foto portada:

Lorena Portero / Save the Children

Ilustraciones:

Germán Gullón (Valbhy Design)

Gráficos:

Pablo Cabrera

Arte y maquetación:

Óscar Naranjo

Edita:

Save the Children España

Marzo_ 2019



CONTENIDO

Introducción	8
Resumen ejecutivo	12
Propuestas para erradicar la segregación escolar en la Comunidad de Madrid	18
Políticas de oferta	18
Políticas de demanda	19
Políticas de recursos	20
Antes de seguir leyendo... Algunos conceptos básicos	22
¿Cuánta segregación hay en la Comunidad de Madrid?	23
¿Cómo medimos la segregación?	23
La Comunidad de Madrid con respecto a otras comunidades autónomas, a España y a Europa	23
Evolución de la segregación escolar socioeconómica	25
Características de los centros con concentración de alumnado vulnerable	28
Características del alumnado que estudia en centros con concentración	36
El papel de la segregación residencial	38
Políticas con impacto en la segregación en la Comunidad de Madrid	40
Cronología	40
El peso de la escuela concertada	42
El programa bilingüe	48
El decreto de libre elección	54
¿Qué conseguiríamos eliminando la segregación escolar por motivos socioeconómicos?	61
¿Qué se está haciendo en la Comunidad de Madrid para abordar la segregación escolar?	62
Bibliografía	63

INTRODUCCIÓN

La separación de niños y niñas en diferentes centros educativos según su situación socioeconómica (segregación escolar socioeconómica) constituye una barrera para garantizar la equidad educativa, la cohesión social y la contribución a un crecimiento económico inclusivo.

En Madrid, al igual que en muchas comunidades autónomas, la tasa de segregación escolar socioeconómica no ha dejado de aumentar durante los últimos años, llegando a posicionarse incluso a la cabeza en la clasificación de países de la Unión Europea. En la segregación escolar interaccionan tres factores clave: la segregación residencial, las preferencias y comportamiento de las familias y las políticas educativas. Por ello, necesitamos medidas que pongan freno a este fenómeno y apuesten por una educación inclusiva basada en el principio de equidad.

En la actualidad, 4 de cada 10 niños y niñas en la Comunidad de Madrid estudian en centros con concentración de alumnado vulnerable.

Un sistema educativo que segrega (o no inclusivo) limita las posibilidades de desarrollo de la infancia, sobre todo de la más vulnerable, y es más ineficiente. El efecto pares, el que maximiza los beneficios que surgen de la mezcla de diferentes perfiles de alumnado (los que más dificultades tienen con los que menos), aumenta las posibilidades de éxito y desarrollo de quienes

están menos aventajados y disminuye sus posibilidades de repetir curso.¹ Asimismo y debido a que el alumnado aventajado no vería afectados sus resultados académicos, el beneficio es positivo para la sociedad en su conjunto. Por el contrario, los altos niveles de repetición y abandono escolar en Madrid, a los que la segregación contribuye, tienen un alto coste económico y social.

Una de las consecuencias que tiene el hecho de que los niños y las niñas estudien separados según su condición socioeconómica es la erosión de la cohesión social. Otras investigaciones muestran que los niños y las niñas que comparten escuela con compañeros distintos a ellos tienen como adultos actitudes más positivas hacia la diversidad y menos discriminatorias, así como son más solidarios con los que están peor. En cambio, la excesiva segregación escolar está relacionada con problemas de convivencia y violencia. Si el sistema educativo no es capaz de corregir los altos niveles de desigualdad que sufre la Comunidad de Madrid estaremos propiciando una fractura de la convivencia con graves consecuencias sociales en el futuro.

Son varios los estudios que demuestran que los mejores sistemas educativos son aquellos que apuestan, no solo por la calidad y la excelencia educativa, sino también por la equidad. Apostar por la equidad educativa significa garantizar el derecho a la educación de tal forma que las circunstancias sociales y económicas de las familias y de los alumnos no supongan un obstáculo para el desarrollo de sus capacidades, evitando que la pobreza y las desigualdades sociales se enquisten y tengan consecuencias a corto y largo plazo.²

1 Save the Children (2016).

2 OCDE (2012) y Murillo, F. (2016).

El sistema educativo madrileño debe tratar a cada alumno y alumna en función de sus necesidades y capacidades –sociales, económicas o de aprendizaje– garantizando que todos tengan las mismas oportunidades y posibilidades de éxito.

En este sentido, la Comisión Europea y el Consejo de la Unión Europea³ han hecho públicas comunicaciones y conclusiones sobre la importancia de eliminar la segregación escolar para poder combatir el abandono escolar temprano. Así mismo, la OCDE alerta también del impacto negativo de la concentración de alumnado vulnerable.

En esta misma línea, la legislación española en materia de educación, tanto la Ley Orgánica de Educación (LOE) como la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobadas en el 2006 y 2013 respectivamente, reconoce la necesidad de impulsar un sistema educativo equitativo. Esto significa que el sistema educativo debería ser capaz de ofrecer las mismas oportunidades de acceso al conjunto del alumnado, independientemente de su situación socioeconómica.⁴

Es sabido que para poder solucionar un problema el primer paso es reconocer que existe. El actual Gobierno de la Comunidad de Madrid y los partidos políticos con representación parlamentaria son conocedores de la situación de segregación escolar socioeconómica que sufre el alumnado de la región. De hecho, ya en el año 2000, el Gobierno de la Comunidad de Madrid desarrolló (aunque

nunca lo implementó) un Plan Regional de Compensación Educativa⁵ donde se evidencia y se reconoce esta problemática y se proponían soluciones al respecto. Dados estos primeros pasos, las autoridades educativas deben implementar las políticas necesarias para garantizar que todos los niños y niñas tengan acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Este documento, anexo a la publicación **“Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva”** elaborada por Save the Children, tiene como objetivo situar la segregación escolar socioeconómica como un reto fundamental del sistema educativo de la región madrileña, averiguando qué está fallando y qué necesitamos para combatir este fenómeno.

3 Comisión Europea (2018) y Consejo de la Unión Europea (2017).

4 Sicilia, G. y Simancas, R. (2018).

5 Gobierno de la Comunidad de Madrid (2000). Plan Regional de Compensación Educativa para la Comunidad de Madrid.

La inequidad del sistema educativo de la Comunidad de Madrid

Madrid es de las regiones con menor tasa de abandono educativo temprano (AET), que ha ido descendiendo desde 2008 a 2017. En ese último año ha sido de un 13,9%, frente al 18,3% estatal. Sin embargo, no desciende de manera igual para todos los quintiles de renta. En **Desheredados**⁶ comprobamos que de 2009 a 2015 el AET aumentó en un 7,6% entre el 20% más pobre de la población.

Los alumnos y las alumnas de entornos desaventajados madrileños son los que más posibilidades tienen de repetir en relación a los aventajados de toda la OCDE.

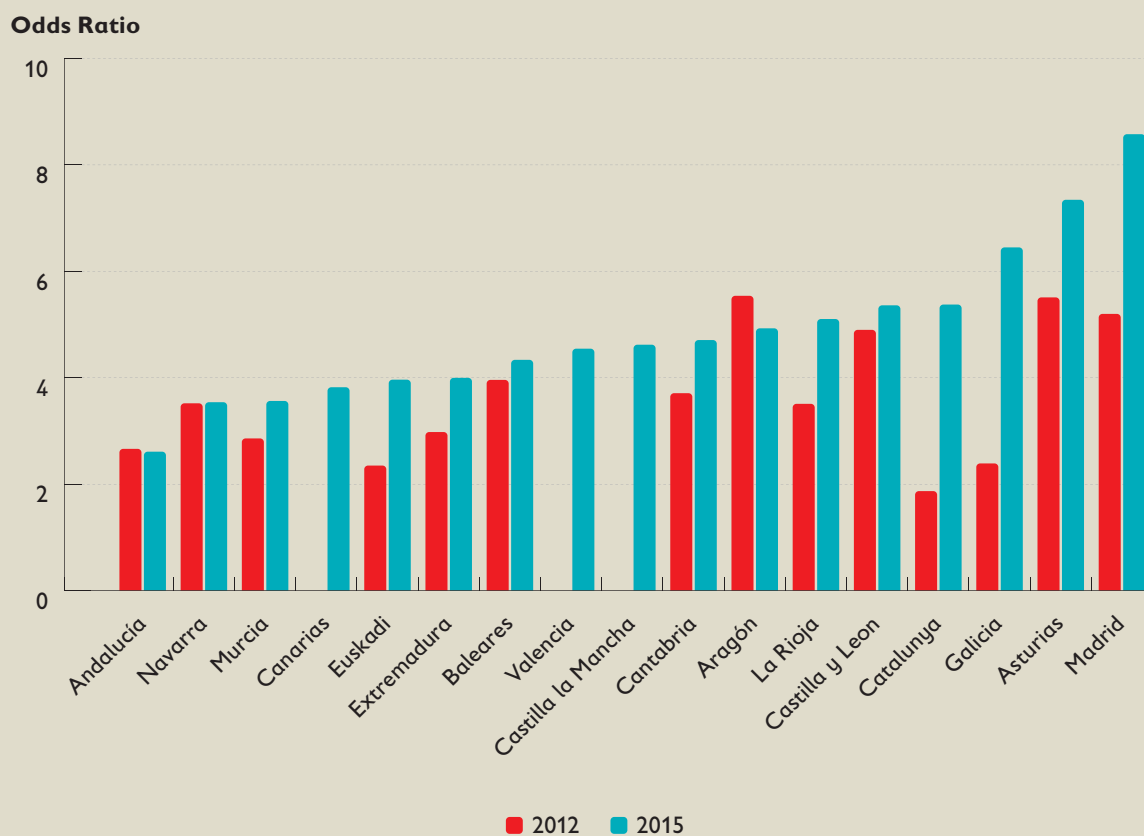
En la Comunidad de Madrid, a igualdad de rendimiento los niños y las niñas más desfavorecidos tienen 8 veces más probabilidad de repetir, frente a 6 veces de media en España. Las tasas de repetición siguen siendo un reto en nuestro país. Uno de cada tres alumnos españoles presentados a PISA 2015 es repetidor.⁷ Esta cifra es igualada por la Comunidad de Madrid con una tasa del 31% que supera en 19 puntos a la OCDE.

La Comunidad de Madrid tiene buenos datos de rendimiento medio en PISA, entre las mejores, pero tiene datos negativos en equidad. Como se pone de manifiesto en un informe reciente de la Universidad Camilo José Cela, Madrid es la tercera comunidad más inequitativa de España, solo por detrás de Asturias y Murcia. Madrid no tiene un número elevado de alumnado con bajo rendimiento, pero este bajo rendimiento está muy determinado por el origen social.

6 Desheredados, Anexo Comunidad de Madrid. Save the Children 2017.

7 Informe sobre el sistema educativo 2017 Comunidad de Madrid.

Gráfico 1. Probabilidad de haber repetido según origen socioeconómico (15 años)
Aumento de la probabilidad de repetición según origen socioeconómico
después de considerar resultados de aprendizaje



Fuente: Lucas Gortazar (2017) a partir de datos PISA 2012 y 2015

RESUMEN EJECUTIVO

Los pobres con los pobres... los ricos con los ricos

La segregación escolar socioeconómica significa separar en escuelas de niños pobres y escuelas de niños ricos.

0,36

La Comunidad de Madrid tiene un índice de segregación de 0,36, el más alto después de Hungría.

Crece tres veces más que en España

A nivel estatal, en los últimos seis años el índice de segregación ha aumentado en un 10,6%, lo que significa que la comunidad madrileña registra un incremento de más del triple que el crecimiento medio en España.

1. Características de los centros con concentración de alumnado vulnerable

2 de cada 10 son guetos

En la Comunidad de Madrid, casi 2 de cada 10 colegios son guetos, el doble que la media estatal, y más de 4 de cada 10 sufren concentración de alumnado vulnerable.

8 de cada 10 son públicos

Casi 8 de cada 10 centros gueto son de titularidad pública, y son también los que acogen un mayor número de estudiantes pertenecientes al perfil socioeconómico más bajo (74,9%).

Centros altamente complejos

El 40,1% de los centros gueto tienen necesidades educativas especiales motivadas por algún tipo de discapacidad, 1 de cada 3 si contamos con el total de centros que sufren concentración (con más del 26% del alumnado vulnerable).

Los centros gueto de la Comunidad de Madrid:

- Son en su mayoría públicos.
- Tienen necesidad de recursos adicionales.
- Tienen escasa oferta de actividades extraescolares.
- Con profesorado con menos formación continua.
- Con alumnado con problemas de comportamiento.

2. Características del alumnado que estudia en centros con concentración

8 de cada 10 niños y niñas pobres están segregados

Casi ocho de cada diez alumnos vulnerables (perfil socioeconómico más bajo), asisten a centros con concentración, superando en 7 puntos porcentuales la cifra estatal (79,8% y 72%, respectivamente).

4 de cada 10 niños y niñas pobres están en guetos

4 de cada 10 niños y niñas desfavorecidos en la Comunidad de Madrid estudian en centros gueto, el doble que en España.

El alumnado que acude a estos centros:

- Tiene un nivel socioeconómico bajo.
- Dispone de menos recursos en el hogar.
- Sus padres tienen escasa formación académica.
- Ha nacido en España.
- Está menos satisfecho con su vida.
- Obtiene peores resultados académicos.
- Tiene pocas expectativas de cursar estudios universitarios.
- Obtiene puntuaciones medias de PISA más bajas.
- Dispone de menor apoyo emocional de sus padres y madres.

El papel de la segregación residencial

Si bien existe una clara vinculación entre la segregación residencial y escolar por motivos socioeconómicos, esto no implica que las autoridades educativas no tengan ninguna responsabilidad o capacidad de evitar y atender esta última.

De hecho, las políticas educativas pueden influir en situación de segregación residencial y también impedir que tenga un impacto negativo en la composición de los centros educativos.

3. Políticas con impacto en la segregación en la Comunidad de Madrid

El peso de la escuela concertada

La disminución del peso de la escuela pública en favor de la concertada guarda relación con la segregación entre los centros públicos y privados.

Ciertas características de la escuela concertada suponen barreras que limitan el acceso del alumnado más vulnerable, así como incentivos, mientras que son vías de escape para las familias de clase media y alta que prefieren que sus hijos estudien con niños y niñas de su mismo nivel socioeconómico.

- Existe una correlación entre nivel de renta y escuela pública o concertada. Las rentas más altas prefieren la escuela concertada.

- El cobro de cuotas es una práctica extendida en la escuela concertada que supone una barrera económica de entrada para las familias más vulnerables.
- La oferta de una escolarización “ininterrumpida” de 0 a 18 años y la posibilidad de jornada continua son características de la escuela concertada que atraen a las familias con rentas más altas y que pueden asumir el gasto extra.
- El papel de las autoridades educativas en la oferta de un modelo u otro en zonas de mayor o menor renta es también un factor que puede favorecer la segregación.

El programa bilingüe

El aumento de la segregación dentro de la escuela pública entre los años 2012-2015 está relacionado con la implementación del programa bilingüe.

- La dificultad del estudio en una lengua extranjera y la diferenciación por niveles a partir de la ESO son dos cuestiones que tienen impacto a la hora de que las familias escojan centro educativo.

- Las familias con mayor renta son más propensas a escoger el programa bilingüe mientras que las más pobres prefieren cursar sus estudios en una sola lengua.
- El hecho de que la implementación del programa se deje en manos de la voluntad de los centros educativos podría causar mayores niveles de segregación, ya que la decisión de implementar o no el programa responderá a la demanda de las propias familias.
- El programa bilingüe estaría contribuyendo a la selección del alumnado por origen social y a la segregación, reforzando las desigualdades de origen al privarlos del “efecto pares” y disminuyendo las oportunidades precisamente de quienes parten en desventaja y tienen menos acceso tienen a clases de inglés privadas.

El decreto de libre elección

Los nuevos criterios de selección de alumnado junto con el mecanismo de Boston generan segregación.

- El decreto 29/2013, de 11 de abril, del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid introdujo una serie de cambios en el sistema de admisión: introducción de la zona única (el más conocido de todos) y aumento de puntuación por antiguo alumno, consideración de recibir la Renta Mínima de Inserción y la disminución de los puntos por cercanía del hogar como criterios prioritarios de admisión.
- Los nuevos criterios para la selección del alumnado en los centros, a excepción del criterio por familiar en el centro, generan segregación y afectan a la manera en la que actúa el Mecanismo de Boston (sistema aplicado en España para la asignación de los estudiantes en los centros públicos y concertados).
- El cambio de criterios junto con el Mecanismo de Boston aumenta las posibilidades de que las familias de mayor nivel socioeconómico ocupen las plazas deseadas en escuelas públicas y concertadas, pudiendo impactar en la segregación escolar.

- La introducción de la zona única ha tenido un efecto global bastante limitado. La zona única consigue aumentar en un 3.3% la movilidad de las familias fuera del distrito y un 11,6% la distancia del centro. Por otro lado, la movilidad se observa en mayor medida en las familias más aventajadas y de origen nacional y no en familias migrantes.

Cuando los niveles de segregación son altos de partida, la zona única puede favorecer que estos niveles disminuyan.

4. ¿Qué conseguiríamos eliminando la segregación escolar por motivos socioeconómicos?

Mejores resultados en PISA, menor repetición y más expectativas de cursar estudios universitarios.

- Si aliminásemos la segregación escolar obtendríamos mejores resultados en PISA y el alumnado en centros con concentración aumentaría sus posibilidades de pasar de curso, así como sus expectativas en cursar estudios universitarios. Además, podríamos aumentar la cohesión y la igualdad social.

PROPUESTAS PARA ERRADICAR LA SEGREGACIÓN ESCOLAR EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Las propuestas que se desarrollan a continuación buscan un sistema educativo más inclusivo y equitativo, donde se promueva la igualdad de oportunidades atendiendo a la diversidad del alumnado y a las ventajas que supone contribuir a un modelo donde el efecto pares pueda mejorar cuestiones tan importantes como el rendimiento académico, la cohesión social y la igualdad de oportunidades.

Por ello, es necesario entender este conjunto de políticas como herramientas que pueden funcionar en un momento concreto y para

unos niveles de segregación específicos. De este modo, la aplicación de una política por sí sola no es suficiente, e incluso, puede tener efectos adversos a los deseados. Necesitamos la combinación de políticas de oferta, de demanda y de recursos para combatir la segregación de forma eficaz. Por otra parte, estas propuestas seguramente necesitarán ser adaptadas y reajustadas a lo largo del tiempo, según como vaya evolucionando el fenómeno de la segregación y, especialmente, las necesidades de los alumnos, las alumnas y los centros educativos.

POLÍTICAS DE OFERTA (planificación) para determinar qué centros creamos y dónde los construimos

1. Análisis de la composición social a nivel centro de la Comunidad de Madrid para conocer la situación real de segregación escolar socioeconómica e implementar políticas educativas específicas acordes a esta.
2. Adscripción de centros de primaria y secundaria: la segregación que se origina en las primeras etapas de la vida escolar se traslada e incrementa al pasar a la etapa secundaria. Por ello, la adscripción de centros de primaria de distinta composición social a centros de secundaria puede ayudar a romper la continuidad de la segregación.
3. Regulación de la jornada partida: la jornada continua (que supone menos horas del alumnado en la escuela)

tiene mayor presencia en la escuela pública, uno de los factores que explica la posible huida de las familias más aventajadas a la escuela concertada o privada (donde el alumnado puede pasar más horas en el centro). Una regulación de la jornada escolar partida y exhaustiva, flexible en horarios de entrada y organización para familias y profesorado, podría reducir la brecha entre la oferta de la escuela concertada y privada, ayudando a las familias de entornos socioeconómicos más vulnerables.

4. Replanteamiento de la estructura y expansión del programa bilingüe: una de las consecuencias de este programa es la concentración de alumnos más desfavorecidos en centros no bilingües. Por ello se recomienda una

moratoria en la expansión del modelo y estudiar un nuevo diseño accesible para todo tipo de centros y alumnado. Se podría revisar la libertad de incorporación de los centros y que la implantación sea de forma planificada por parte de la Administración en todos los centros de una misma zona. Se sugiere suprimir la separación entre Programa y Sección⁸ y facilitar el apoyo y los recursos para que todos los centros puedan implantarlo y para que el alumnado desfavorecido pueda seguirlo con éxito, así como sensibilizar a las familias más vulnerables acerca de la importancia y beneficios de estudiar en un segundo idioma.

5. Implantación de un sistema público de indicadores cualitativos y cuantitativos de los centros educativos: un sistema de indicadores que refleje la realidad del centro, desarrollo de planes de mejora y proyectos con valor añadido sobre el aprendizaje, equidad, inclusión, incluyendo evolución y tendencias que muestran. Se busca regular y garantizar la información de calidad para las familias desde una perspectiva de la educación inclusiva y equitativa. Estos deben descartar cualquier posibilidad de ranking o datos de composición del centro que pueda generar estigmatización.

POLÍTICAS DE DEMANDA (admisión) para gestionar la escolarización del alumnado

6. Programa piloto de porcentajes: se propone introducir un programa piloto en un barrio o distrito de un municipio suficientemente grande con un sistema de porcentajes mínimos y máximos de alumnado según nivel socioeconómico, tanto en centros públicos como concertados. La evaluación de los resultados de este programa permitiría detectar e identificar las posibles soluciones a medio plazo. Esta propuesta tiene su origen en un ejemplo ya realizado

en Flandes (Bélgica) y estudiado por T. Wouters (2016) donde se observó que, mediante la reserva de plazas de los distintos perfiles, se redujo la segregación escolar intercentros.

7. Control y seguimiento de los procesos de matrícula extraordinaria que incluyan criterios de equidad e inclusión en el aumento y reparto de plazas, tanto en los casos de incorporación tardía como en el traslado familiar.

⁸ Para cursar la Sección el alumno o alumna debe pasar un examen de nivel en 6º de EP. En la Sección se imparten más horas lectivas en inglés con el objetivo de que el alumno o alumna finalice la ESO con un nivel equivalente al B1/B2. Para aquel que curse el programa el propósito es alcanzar un A2/B1.

8. Creación de oficinas centralizadas de matriculación por zonas: estas oficinas tendrían la responsabilidad de gestionar las solicitudes y la admisión, realizar campañas y dar información sobre los centros a las familias, el acompañamiento a las familias sobre los procesos de solicitud y asignación y la coordinación con los centros a través de las comisiones de escolarización.
9. Recuperar las Comisiones de Escolarización a nivel barrio o distrito como espacio de coordinación e información entre centros públicos, concertados, comunidad educativa y administración.
10. Seguimiento mediante la inspección y oficina de matriculación del cobro de cuotas ilegales por los centros concertados e implementación de medidas correctivas.
11. Cambio de los criterios de asignación que favorecen la segregación: eliminación del punto discrecional del centro y del criterio de antiguo alumno y recuperación del criterio de ingresos económicos en base al IPREM y no a la RMI, ya que la cobertura social de la segunda es muy inferior a la primera.
12. Sustitución del mecanismo de asignación de Boston: se debe implantar un sistema más igualitario e inclusivo, tomando como posibilidad el sistema Gale-Shapley implantado en Ámsterdam con puntos de lotería única combinándolo con puntos de prioridad por nivel socioeconómico (retomando por ejemplo el indicador del IPREM) y cualesquiera otras que atiendan a la diversidad e inclusión en la educación, tal y como establece la LOE.

POLÍTICAS DE RECURSOS (compensación y atracción) para atender las consecuencias de concentración de alumnado en los centros

13. Revisión del gasto público por centro educativo y establecimiento de un suelo de financiación atendiendo a las necesidades según el perfil de su alumnado, dotando de recursos suficientes para garantizar igualdad de oportunidades para todo el alumnado, incluyendo el más desfavorecido.
14. Movilización de recursos adicionales para los centros educativos que no reciben una financiación suficiente por el perfil de su alumnado que escolarizan, por ejemplo, mediante el modelo “Pupil Premium” de Inglaterra, que otorga financiación extra por cada estudiante vulnerable.

15. Dotar de autonomía de recursos a los centros vinculado a planes de mejora: el seguimiento del gasto debe obedecer a criterios de equidad e inclusión del alumnado.
16. Analizar la brecha de financiación en los centros concertados para los servicios de enseñanza, dotando de suficientes recursos para garantizar la gratuidad del servicio.
17. Garantizar un servicio gratuito de transporte escolar para las familias más vulnerables para que puedan acudir a un centro que no sea cercano a su domicilio.
18. Garantizar actividades extraescolares en todos los centros sostenidos con fondos públicos mediante su oferta por parte de la Administración y ayudas para acceder a ellas para familias desfavorecidas.
19. Garantizar los recursos adicionales para el buen funcionamiento de la jornada partida:
 - a. Por un lado, una ampliación de las becas comedor (parciales y totales).
 - b. Por otro lado, un plan de inversión y acondicionamiento de todos los centros educativos (en especial públicos) para que durante los meses de verano (de junio a septiembre) e invierno (enero y febrero) las condiciones de aprendizaje del alumnado en los centros puedan darse de manera adecuada.
20. Ofrecer un servicio de acompañamiento a aquel alumnado de contexto socioeconómico vulnerable que se matricule en un centro educativo concertado con el objetivo de garantizar su integración y bienestar en la institución.

ANTES DE SEGUIR LEYENDO... ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS

SEGREGACIÓN ESCOLAR

Es el resultado de las desviaciones o diferencias que se dan entre la composición de los centros y la composición del entorno en el que se encuentran. A mayores diferencias, mayor segregación habrá. Cuanto más semejante sea una composición a la otra, mayor nivel de inclusión y de cohesión social.⁹ Cuando hablamos de segregación nos referimos a un territorio específico. Este puede ser un barrio, un municipio, una comunidad autónoma o un país concreto.

Según el perfil del alumnado a estudiar se puede hablar de diferentes tipos de segregación escolar: segregación por origen, por sexo, por capacidades académicas o, en nuestro caso, por situación socioeconómica.

SEGREGACIÓN ESCOLAR SOCIOECONÓMICA

Distribución desigual en centros escolares de los niños y niñas en función del origen social de su familia, es decir, del nivel educativo y de los recursos económicos y culturales de que disponen. Este informe se centra en la segregación del alumnado que pertenece a familias con menos recursos. Dicho de otra manera, la segregación escolar socioeconómica es separar en escuelas de niños pobres y escuelas de niños ricos.

CONCENTRACIÓN

Se da cuando una situación de segregación se agudiza causando la aparición de centros gueto donde el porcentaje de alumnado en situación socioeconómica baja es muy alto.

En este anexo utilizaremos el concepto de segregación (siempre referida a la socioeconómica) para abordar la situación en la que se encuentra en la Comunidad de Madrid (enfoque territorial). Por otro lado, utilizaremos el concepto de concentración para hablar de las características de los centros madrileños con altos porcentajes de alumnado de perfil socioeconómico bajo.

⁹ Alegre (2017). Conferencia sobre Políticas de elección y asignación de colegio.

¿CUÁNTA SEGREGACIÓN HAY EN LA COMUNIDAD DE MADRID?

¿Cómo medimos la segregación?

La manera más común de medir la segregación es a través de la utilización de índices. Cada uno de ellos tiene distintas características y utilidades.

En esta primera parte del estudio vamos a utilizar el índice de Gorard (G) que, por sus características matemáticas, es el más adecuado para comparaciones temporales y entre territorios. Este índice muestra la diferencia entre el peso de un grupo minoritario (en nuestro caso el alumnado más vulnerable) y el total de los miembros del grupo (la totalidad del alumnado). De manera más sencilla,

este índice se puede interpretar como la proporción de niños y niñas que sería necesario transferir a otros centros para eliminar la segregación escolar del territorio.

Para la realización de este estudio se ha llevado a cabo una explotación de datos del informe PISA de la OCDE, utilizando el Índice de Estatus Económico, Social y Cultural (ISEC) calculado a partir de tres factores: el nivel de estudios y profesión de los progenitores, el nivel de recursos materiales domésticos y los recursos educativos y el número de libros que el alumno o alumna tiene en su domicilio.

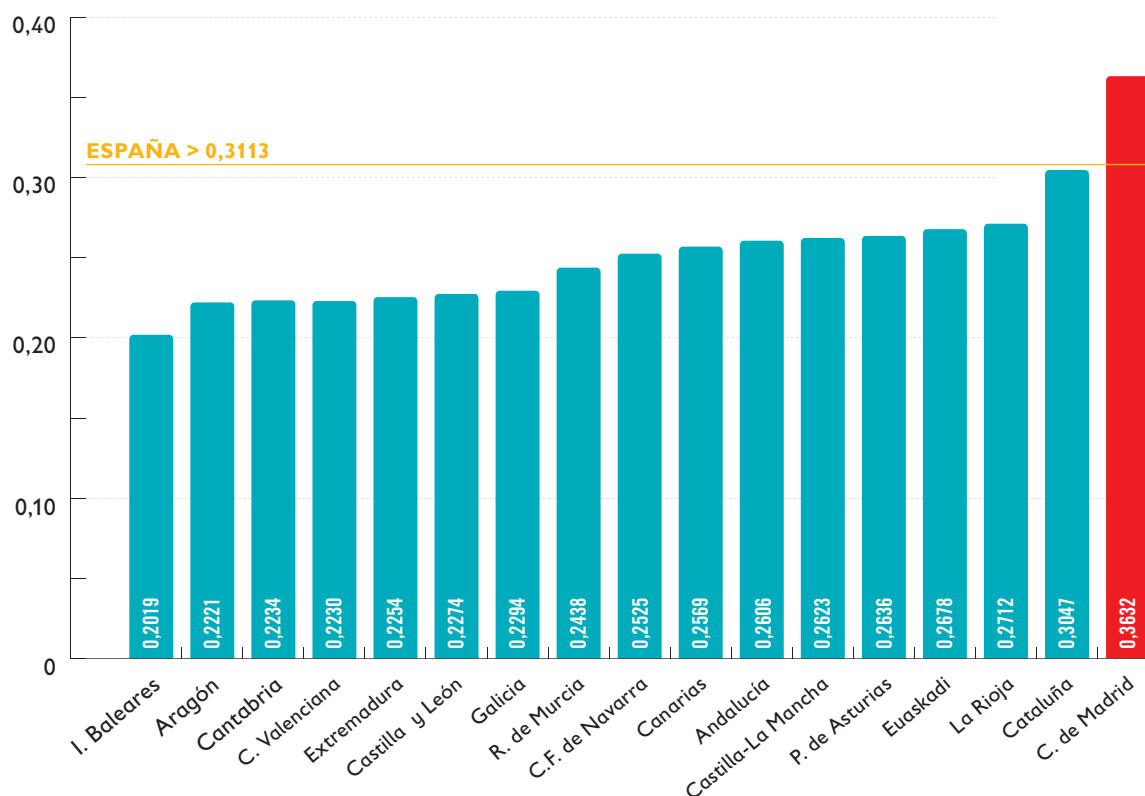
La Comunidad de Madrid con respecto a otras comunidades autónomas, a España y a Europa

La Comunidad de Madrid es la única que se sitúa por encima de la media española (0,31). Esta comunidad autónoma es la más afectada por la segregación escolar, con un índice de 0,36. Esto significa (según el índice de Gorard) que un 36% de los estudiantes y las estudiantes de la Comunidad de Madrid

deberían cambiar de escuela para una distribución equilibrada atendiendo al nivel socioeconómico.

En el gráfico siguiente se puede apreciar la gran diferencia entre la Comunidad de Madrid y las demás.

Gráfico 2. Segregación escolar por nivel socioeconómico en las comunidades autónomas (2015)
Índice de Gorard para Q1

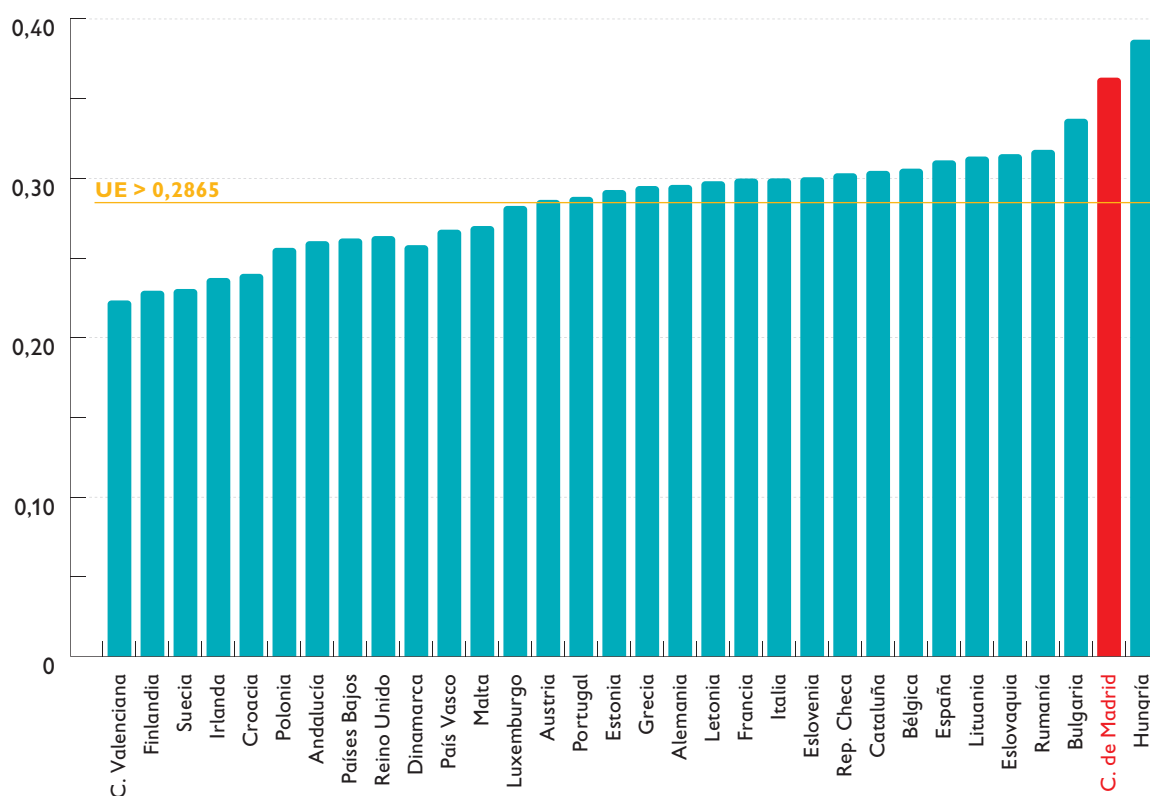


Fuente: Elaboración propia a partir del estudio de Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. (2018)

La Comunidad de Madrid supera por mucho la media de la Unión Europea (0,28). Además, se coloca en segunda posición si la comparamos con los países de la UE. En este

ranking solo es superada por Hungría, con un índice de 0,38. Madrid y España comparten la zona alta del ranking con países de Europa del Este.

Gráfico 3. Segregación escolar por nivel socioeconómico. Comparación comunidades autónomas / países UE (2015)
Índice de Gorard para Q1



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio de Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. (2018)

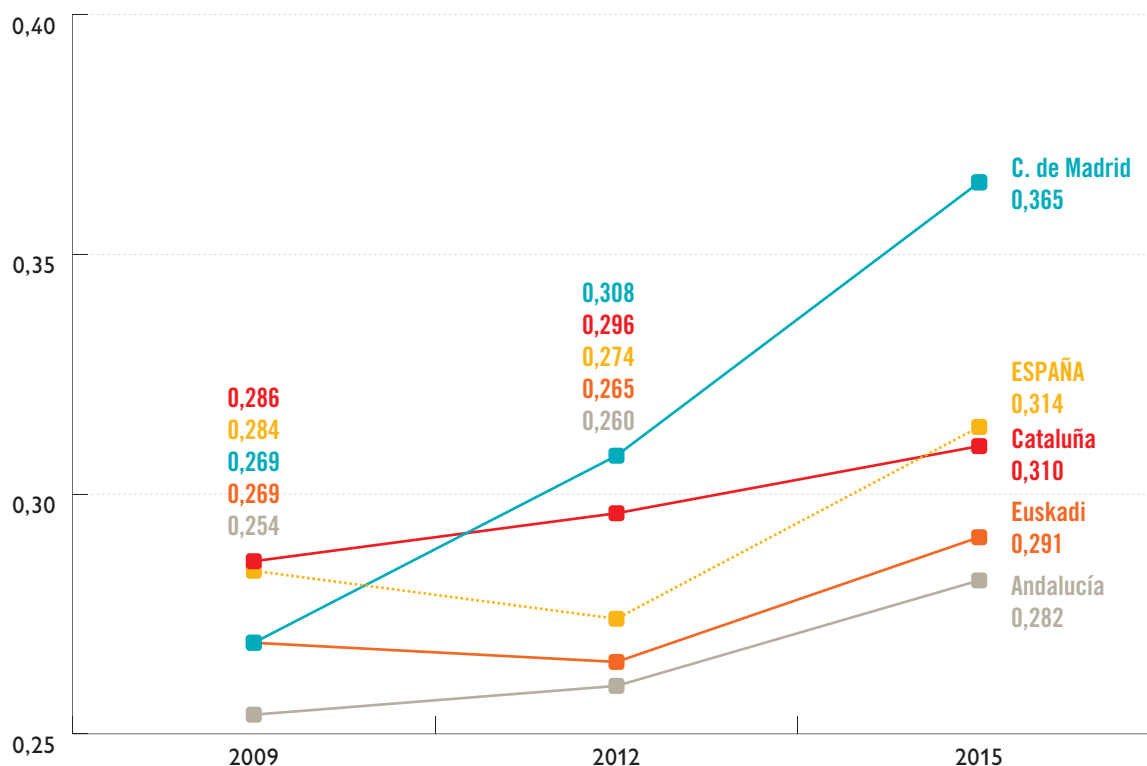
Evolución de la segregación escolar socioeconómica

Además de ser la comunidad con mayores niveles de segregación, es en la que más se ha incrementado, con una variación porcentual del índice de 35,7% en el período 2009-2015. A nivel estatal, en los últimos seis años el índice de segregación ha aumentado en

un 10.6%, lo que significa que la comunidad madrileña registra un incremento de más del triple que el crecimiento medio en España. La siguiente comunidad es Andalucía,¹⁰ con un incremento del 11%.

¹⁰ Las comunidades autónomas incluidas en este apartado son aquellas en las que Save the Children España dispone de oficina y programas de intervención, a excepción de la Comunidad Valenciana por falta de datos PISA en los años anteriores al 2015.

Gráfico 4. Evaluación temporal del índice de segregación de Gorard (G) estatal y por comunidades autónomas (2009-2015)



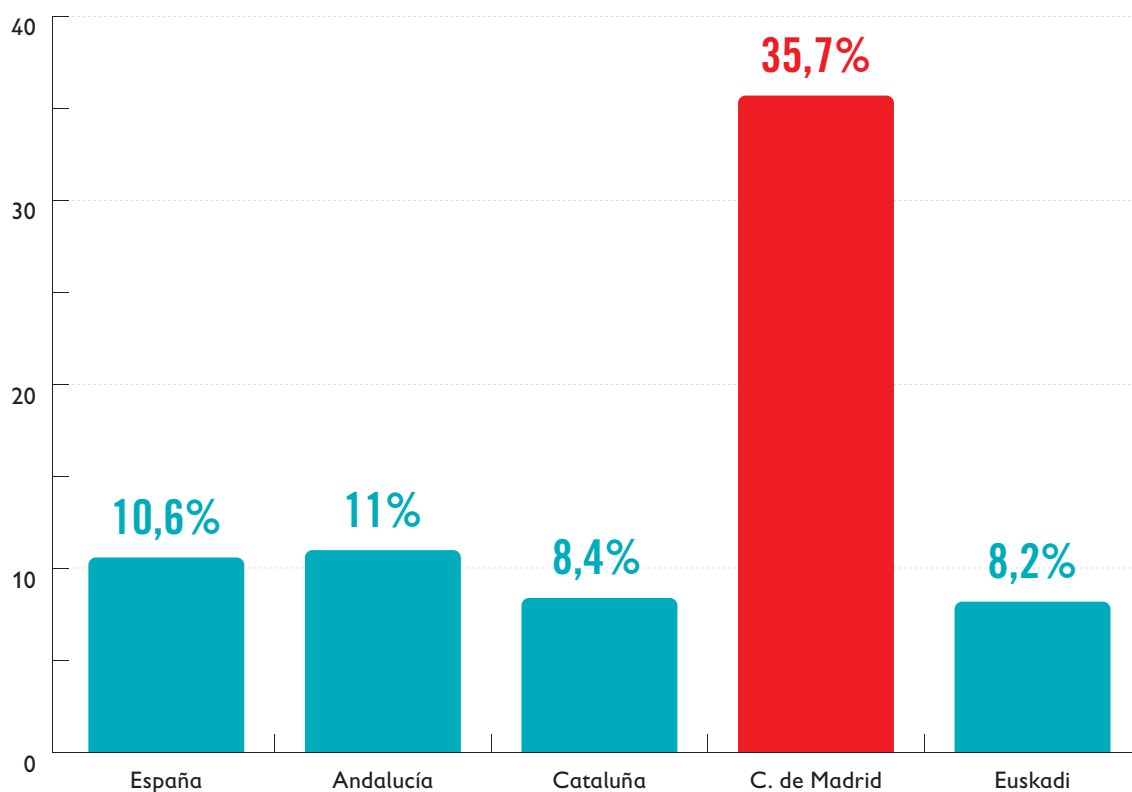
Fuente: Elaboración propia a partir de informes PISA (2006-2015)

Entre 2009 y 2012, mientras que en España y Euskadi el índice decreció (-3,4% y -0,9%, respectivamente), en Madrid la segregación siguió creciendo en un 14,5%, siendo mucho mayor en comparación con el resto de regiones. En Andalucía, el índice aumentó solo en un 2,2% y en Cataluña en un 3,6%.

Sin embargo, la mayor variación se produce en el período 2012-2015 para todas las comunidades y territorio nacional. En cuanto a Madrid, creció un 18,3%.

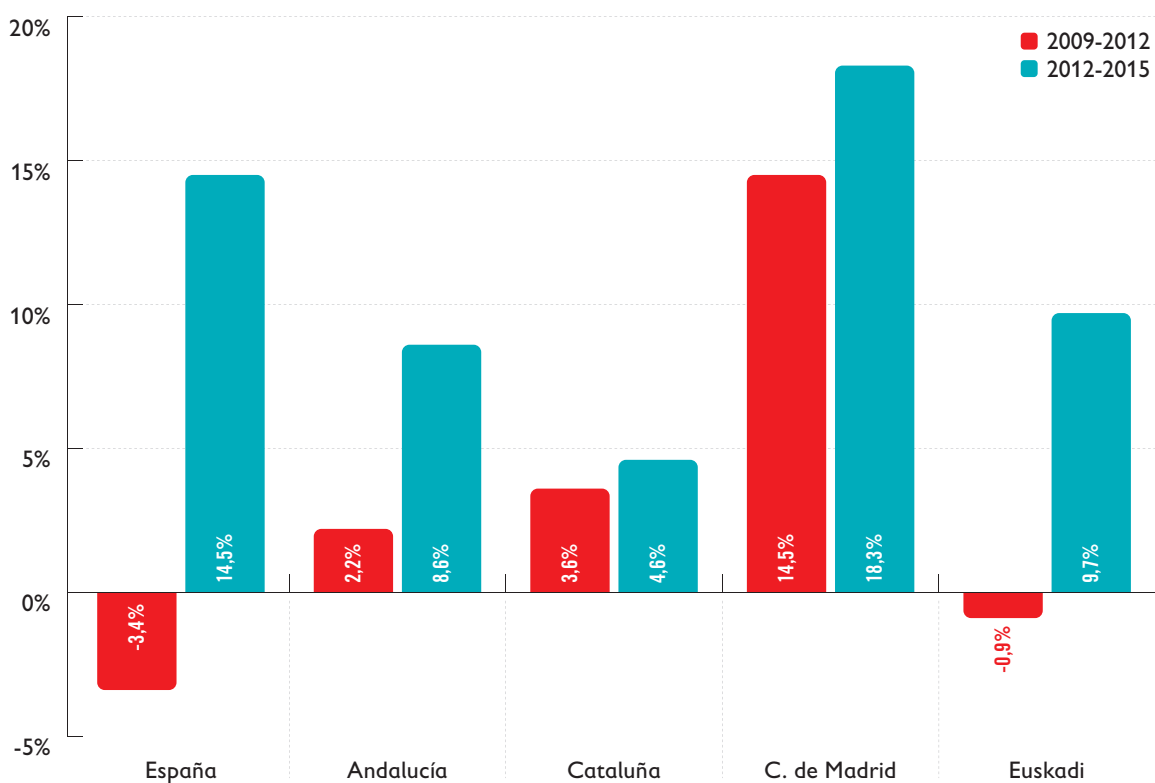
Observando estos datos podemos concluir que la segregación escolar es un problema especialmente grave en la Comunidad de Madrid. Estamos ante un fenómeno que ha ido creciendo rápidamente y sin control en los últimos años.

Gráfico 5. Variación porcentual del índice de segregación de Gorard (G) por comunidades autónomas (2009-2015)



Fuente: Elaboración propia a partir de informes PISA (2009-2015)

Gráfico 6. Variación porcentual del índice de segregación de Gorard (G) en distintos subperiodos por comunidades autónomas



Fuente: Elaboración propia a partir de informes PISA (2009-2015)

CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS CON CONCENTRACIÓN DE ALUMNADO VULNERABLE

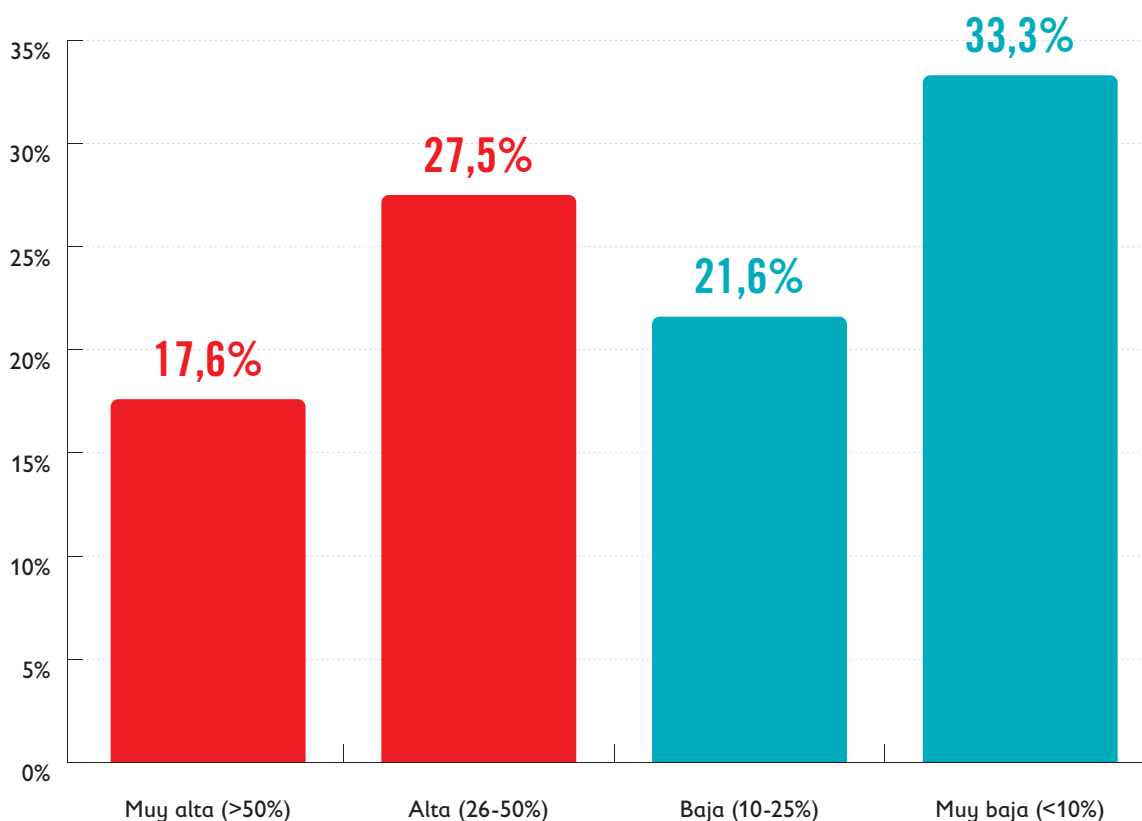
Para identificar y analizar el nivel de concentración escolar, se ha hecho una categorización de los centros educativos en función de la presencia en ellos del 25% de alumnado más desaventajado (cuartil 1, Q1), la misma definición de “alumnado desaventajado” que emplea la OCDE.

De este modo, cuanto más presencia de este alumnado exista en un centro, más nivel de concentración habrá.

Según esta categorización tendríamos cuatro tipos de centros escolares:

- Con niveles muy altos de concentración: superior al 50%.
- Con niveles altos de concentración: entre el 26% y el 50%.
- Con nivel intermedio de concentración: entre 10% y 25%.
- Con nivel muy bajo de concentración: inferior al 10%.

Gráfico 7. Porcentaje de centros por nivel de concentración del centro



Fuente: (Gráficos 7 y 8) Elaboración propia a partir de informes PISA (2009–2015)

Los centros con muy alta concentración (o “centros gueto”) son los que menos responden a la heterogeneidad que caracteriza la sociedad actual y, tal y como veremos más adelante, tienen muchas dificultades para contribuir a fomentar la cohesión social y garantizar la equidad educativa.

Así mismo, se consideran centros afectados por la concentración de alumnado vulnerable aquellos con niveles muy altos o altos de concentración, es decir, todos aquellos con un porcentaje igual o superior al 26%. En la Comunidad de Madrid casi 2 de cada 10 colegios son guetos, el doble que la media estatal, y más de 4 de cada 10 tienen concentración de alumnado vulnerable.

La Comunidad de Madrid tiene el doble de centros gueto que la media estatal.

Casi 8 de cada 10 centros gueto son de titularidad pública, y son también estos los que acogen un mayor número de estudiantes pertenecientes al perfil socioeconómico más bajo (74,9%). La escuela privada (que incluye concertada y privada) acoge solo al 25,1%. Con estos datos podemos comprobar la desproporción de alumnos y alumnas desfavorecidos entre la red pública y la privada ya que el 54% de los estudiantes de la comunidad asisten a centros públicos.

Si comparamos el nivel de concentración de los centros con mayor número de alumnado vulnerable con el conjunto del territorio español, vemos una diferencia de más de 6 puntos porcentuales. Esto significa que los centros gueto en la Comunidad de Madrid están en peor situación que los de España en su conjunto. (Ver gráfico en página siguiente)

Gráfico 8. Centros gueto en la Comunidad de Madrid

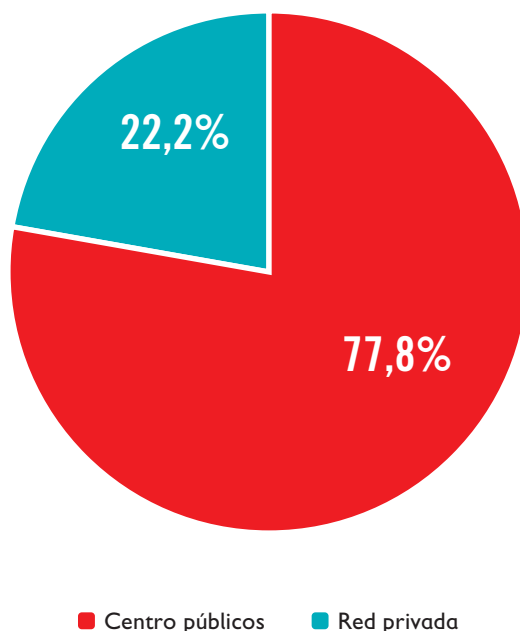
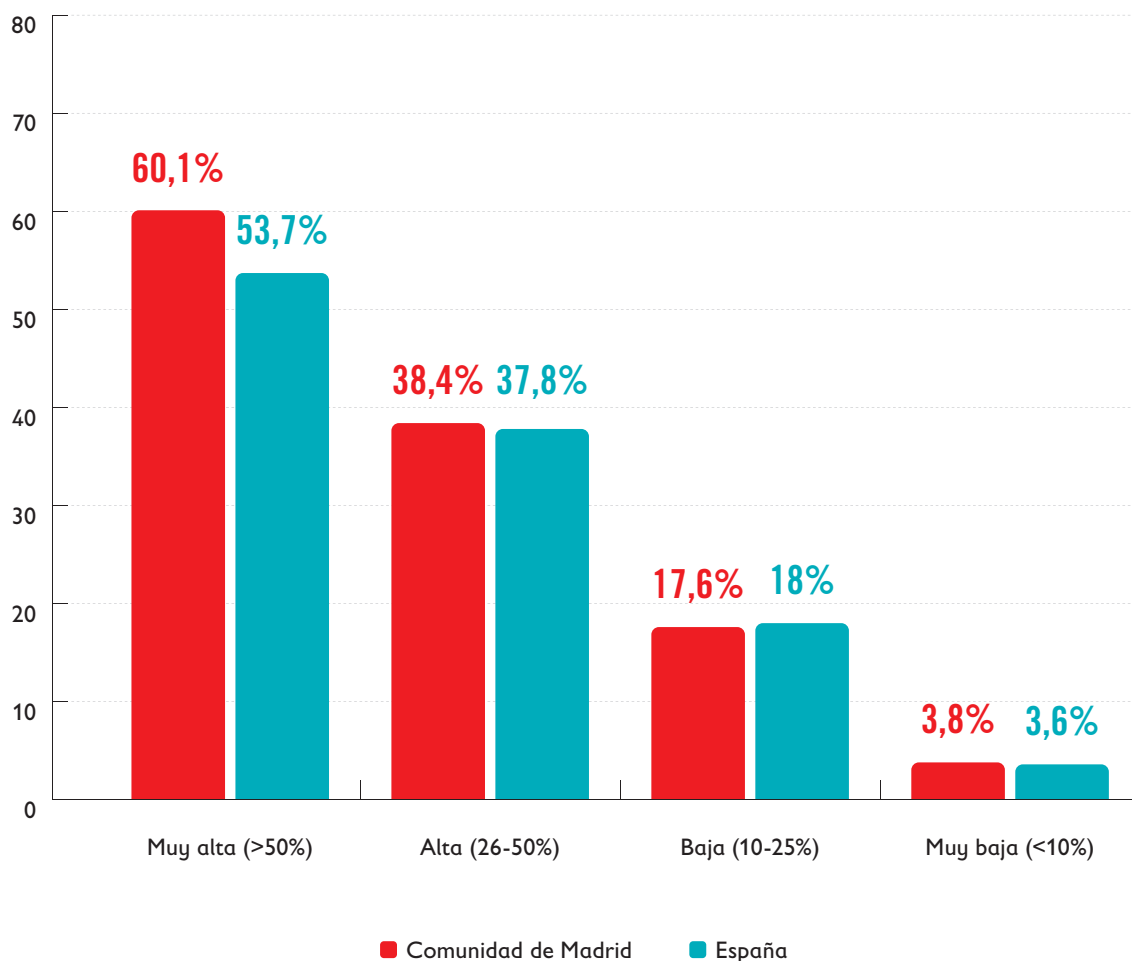


Gráfico 9. Porcentaje medio de concentración del alumnado desfavorecido (Q1) por tipo de centro en Comunidad de Madrid y España



Fuente: Elaboración propia a partir de informes PISA (2009–2015)

Los centros gueto también se caracterizan por tener una presencia muy alta de alumnos y alumnas que necesitan recursos adicionales para el aprendizaje. Así, destaca que **el 40,1% tienen alumnado con necesidades educativas especiales motivadas por algún tipo de discapacidad**, 1 de cada 3 si contamos con el total de centros que sufren concentración (con más del 26% de alumnado vulnerable). Estos centros necesitarán mayores recursos para poder atender a todos sus estudiantes en las mismas condiciones.

Al mismo tiempo, la falta de recursos también es una característica propia de estas escuelas. Disponen de menos espacios para realizar sus tareas que el resto. Del total del profesorado que trabaja en centros con concentración escolar, únicamente el 38,6% sigue una formación continua. Por el contrario, el 64,6% de los profesores que imparten clase en un centro con concentración muy baja siguen formándose.

La diferencia de tiempo lectivo entre este tipo de centros y el total es significativa. El tiempo dedicado al aprendizaje por semana es casi una hora menos comparado con el total.

Otra de las características principales de estos centros es su escasa oferta de actividades extraescolares. Uno de cada tres no ofrece ninguna actividad y solo 4 de cada 10 ofrece una actividad. Sin embargo, en la media del total de centros (con y sin segregación) 7 de cada 10 ofrece entre una y tres actividades (74,6%).

Uno de los principales motivos que explica esta deficiencia es la falta de financiación pública a estas actividades y el hecho de que sean las familias de estos niños y niñas, a través de las asociaciones de padres y madres, las que tienen que promoverlas y asumir la mayor parte de los costes. Sin embargo, en los centros con mayores niveles de concentración, la presencia de estas asociaciones es menor que en otros centros.¹¹

Además, estos centros también se ven afectados por ciertos comportamientos de los estudiantes (absentismo, falta de respeto al profesorado, consumo drogas o alcohol, acoso entre alumnos, etc.), que suponen un obstáculo para el aprendizaje, según los equipos directivos.

Por último, las familias que matriculan a sus hijos e hijas en estos centros priorizan el criterio de cercanía del centro a sus hogares (casi el 67% de las familias) por encima de otros criterios como el rendimiento académico (0%) o la filosofía del centro educativo (11%). Por el contrario, las familias de los centros con muy bajos niveles de concentración sí priorizan estos dos criterios en un 38% y 54%, respectivamente.¹²

Esta diferenciación de preferencias se comprende mejor si tenemos en cuenta la situación económica de estas familias. Algunas de ellas tienen empleos inestables que complican una conciliación entre la crianza de las niñas y los niños y la vida profesional, además de dificultades para afrontar gastos extra como el transporte escolar. Por otro lado, el desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo, en términos de escolarización y procesos de matriculación, pueden incidir también en una mayor adhesión al territorio en el que se habita.¹³ De ahí que, como veremos, la elección de centro no beneficia de igual manera a todas las familias.

11 Save the Children (2018).

12 Datos a nivel estatal debido a la ausencia de datos a nivel regional.

13 Alegre, M. et al. (2010).

¿Cómo es un centro gueto en la Comunidad de Madrid?





Colegio público

Casi 8 de cada 10 centros son públicos

Necesidad de recursos adicionales

El 40% de los alumnos y alumnas tienen necesidades educativas especiales

Escasas actividades extraescolares

1 de cada 3 no ofrece ninguna actividad extraescolar

Déficit de recursos adicionales de apoyo al estudio

Tienen menos espacios destinados al estudio y para hacer sus tareas que otros centros

El tiempo lectivo total semanal es inferior

Los alumnos y las alumnas que acuden a estos centros reciben 1 hora menos de clase a la semana

Barreras que dificultan la enseñanza

Menor formación continua del personal docente

Problemas de comportamiento del alumnado

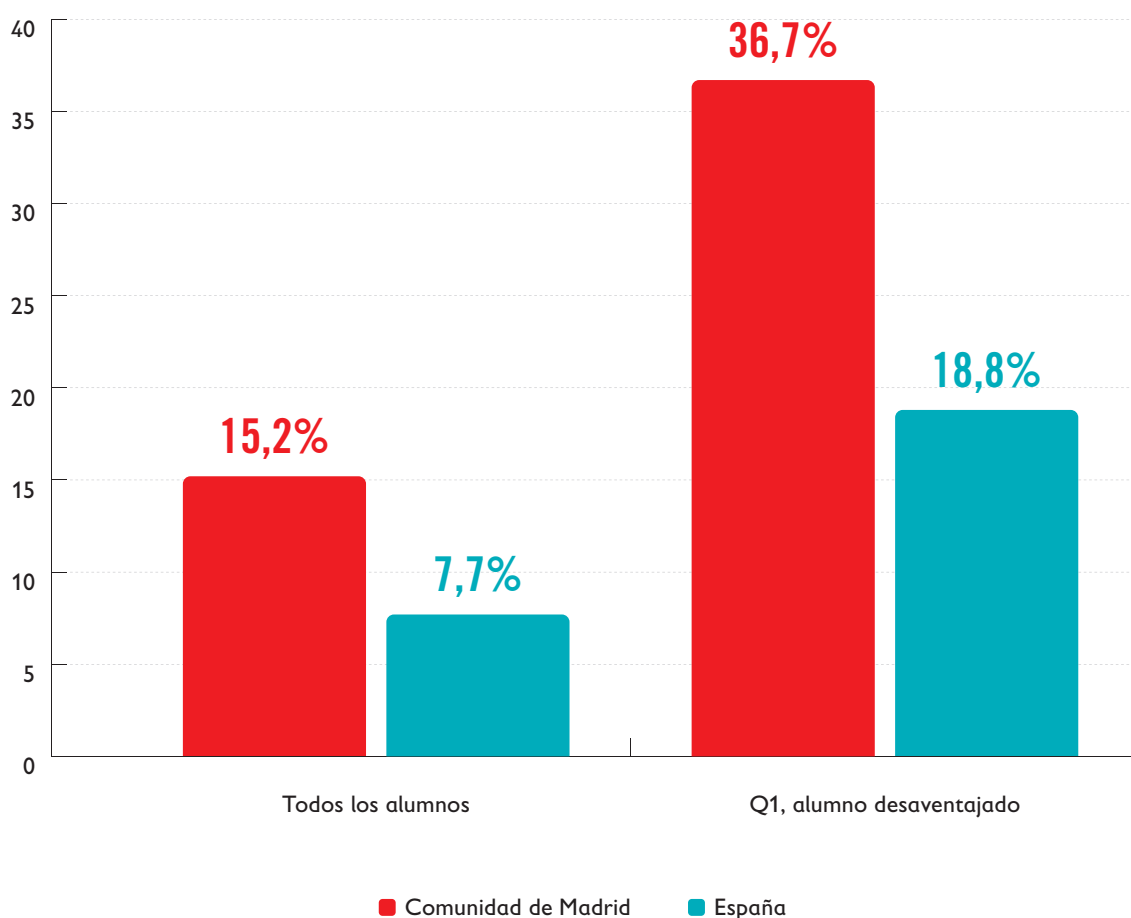
El comportamiento del alumnado supone una barrera 5 veces más importante para estos centros que para el total

Las características que se exponen a continuación definen al alumnado medio que asiste a estos centros, lo que no quiere decir que sean consecuencia únicamente del factor segregación, sino de otros factores que también actúan en estos centros. El efecto que tiene la segregación sobre el desempeño y trayectorias educativas del alumnado se describe más adelante, en el apartado sobre las consecuencias de eliminar la segregación.

Casi 8 de cada 10 alumnos vulnerables (perfil socioeconómico más bajo) asisten a centros con concentración, superando en 7 puntos porcentuales la cifra estatal (79,8% y 72%, respectivamente). Sin embargo, la presencia de alumnado más aventajado en este tipo de centros es solo del 10,3%. Además, el número de alumnos y alumnas totales que asisten a centros de muy alta concentración (15,25%) es el doble que en el resto del país (7,7%).

Casi 4 de cada 10 niños y niñas desfavorecidas en la Comunidad de Madrid estudian en centros gueto, el doble que en España.

Gráfico 10. Porcentaje de alumnado en centros gueto en la Comunidad de Madrid y España



Fuente: Elaboración propia a partir de informes PISA (2009–2015)

Las características y el entorno de los niños y las niñas que asisten a centros que sufren concentración (ya sea alta o muy alta) son distintas a las de otros niños y niñas que acuden a centros con un porcentaje bajo de concentración.

El nivel educativo y profesional de los padres y madres es más bajo que el de aquellos que asisten a los centros con menor grado de concentración. El 3,7% de los padres de este alumnado no ha superado la Educación Primaria, en comparación con el 1,1% en el total del alumnado. Siguiendo esta dinámica, solo el 19,3% ha alcanzado los estudios de licenciatura, máster o doctorado frente al 82,6% en los centros de muy baja concentración. Si atendemos al abandono escolar temprano, el 17,8% no siguieron estudiando después de alcanzar la ESO (frente al 8,6% del resto).

Si nos fijamos en el origen, la mayoría de alumnos y alumnas de la Comunidad de Madrid son nativos; sin embargo, no están repartidos por igual. El porcentaje de alumnado nacido fuera de España que acude a un centro muy segregado es del 26,6%, más de 4 veces más que en los centros de muy baja concentración, donde solo estudia el 5,4% del alumnado migrante.¹⁴ En términos generales, el alumnado migrante suele obtener peores resultados que los nativos en todo el territorio español (42 puntos PISA menos de media). En la Comunidad de Madrid, la diferencia es de 56 puntos, sobrepasando 14 a la media estatal.¹⁵

Casi la mitad de los alumnos y las alumnas que están escolarizados en centros con muy alta concentración han repetido al menos una vez y solo 4 de cada 10 espera cursar educación universitaria y post-universitaria, a diferencia del 59% del total de alumnos y alumnas de la región.

Todo lo anterior está acompañado de un peor rendimiento de este tipo de alumnado. Los resultados de las pruebas PISA muestran que los niños y las niñas de centros con concentración de la Comunidad de Madrid obtienen de media 26 puntos menos que el total (490,9 y 517,8, respectivamente).

El bienestar de los niños y las niñas se relaciona con el tipo de centro al que acuden. Como veíamos anteriormente, estas escuelas se enfrentan a diferentes insuficiencias de recursos y a comportamientos de los alumnos y las alumnas que pueden dificultar el aprendizaje. Del lado de los niños y las niñas observamos menor vínculo con el centro, baja motivación, menos ganas de trabajar en equipo y menos apoyo emocional de sus padres y madres. En general, el nivel de satisfacción con su vida es inferior al resto de estudiantes (0,6 puntos menos en una escala del 1 al 10).

14 El alumnado de origen extranjero representa el 11% de todo el alumnado, es decir, 131.177 niños y niñas, de los cuales el 73% acude a centros públicos. De los países de procedencia identificados, la mayor prevalencia proviene de Rumanía y Marruecos, aunque también destaca un aumento del 53,4% de niños y niña procedentes de Venezuela y una disminución de aquellos que provenientes de Ecuador (-11,8%).

15 Informe 2017 del sistema educativo madrileño de la consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad de Madrid.

¿Cómo es el alumnado que acude a centros que sufren concentración?



Tiene un nivel socioeconómico bajo

Casi la mitad de los niños pertenecen al cuartil más bajo

Dispone de menos recursos en el hogar

Sus padres tienen escasa formación académica

Ha nacido en España

Si bien, 3 de cada 10 son de origen extranjero (de primera y segunda generación) igual que a nivel estatal

Está menos satisfecho con su vida que la media del alumnado

En una escala del 1 al 10, este alumnado tiene un nivel de satisfacción de 6,8 frente al 7,2 del total. Este dato resulta preocupante teniendo en cuenta que, a nivel estatal, la satisfacción del alumnado más vulnerable es de 7,4

Tiene mayores probabilidades de obtener malos resultados y repetir curso

El 49,1% de los niños y las niñas en centros con más del 50% de concentración de alumnado ha repetido al menos una vez

Tiene pocas expectativas de cursar estudios universitarios

Solo 4 de cada 10 espera cursar estudios universitarios, frente al 6 de cada 10 de la media total

Puntuación media en PISA 2015 es siempre más baja

Obtienen 52 puntos de media menos en PISA que los alumnos y las alumnas de los centros con concentración escolar muy baja de este perfil de alumnado

Menor apoyo emocional de sus padres y madres

EL PAPEL DE LA SEGREGACIÓN RESIDENCIAL

La segregación residencial es, junto con las políticas educativas y las preferencias de las familias, uno de los factores que afectan a la segregación escolar socioeconómica. En la actualidad, no disponemos de ningún estudio que nos indique el impacto real que tiene en la configuración de los centros educativos de la Comunidad de Madrid, pero sí se sabe que es una de sus causas. De hecho, algunos autores muestran la relación proporcional que existe entre la desigualdad de renta y la segregación entre escuelas y distritos escolares.¹⁶

Cuando hablamos de segregación residencial nos referimos a la distribución desigual de las personas de un territorio atendiendo a sus características. En el caso de este anexo, hemos escogido la segregación residencial socioeconómica, analizando la distribución desigual de renta y de nivel educativo de las familias a lo largo de la ciudad de Madrid.

En ambos gráficos¹⁷ se muestra la distribución de la renta (izquierda) y el nivel de educación (derecha) en los barrios de la ciudad de Madrid. La comparativa de los dos gráficos muestra la brecha socioeconómica norte-sur con grandes diferencias entre los barrios más ricos y con más nivel educativo (Q5) y los barrios con nivel educativo inferior y una renta más baja (Q1).

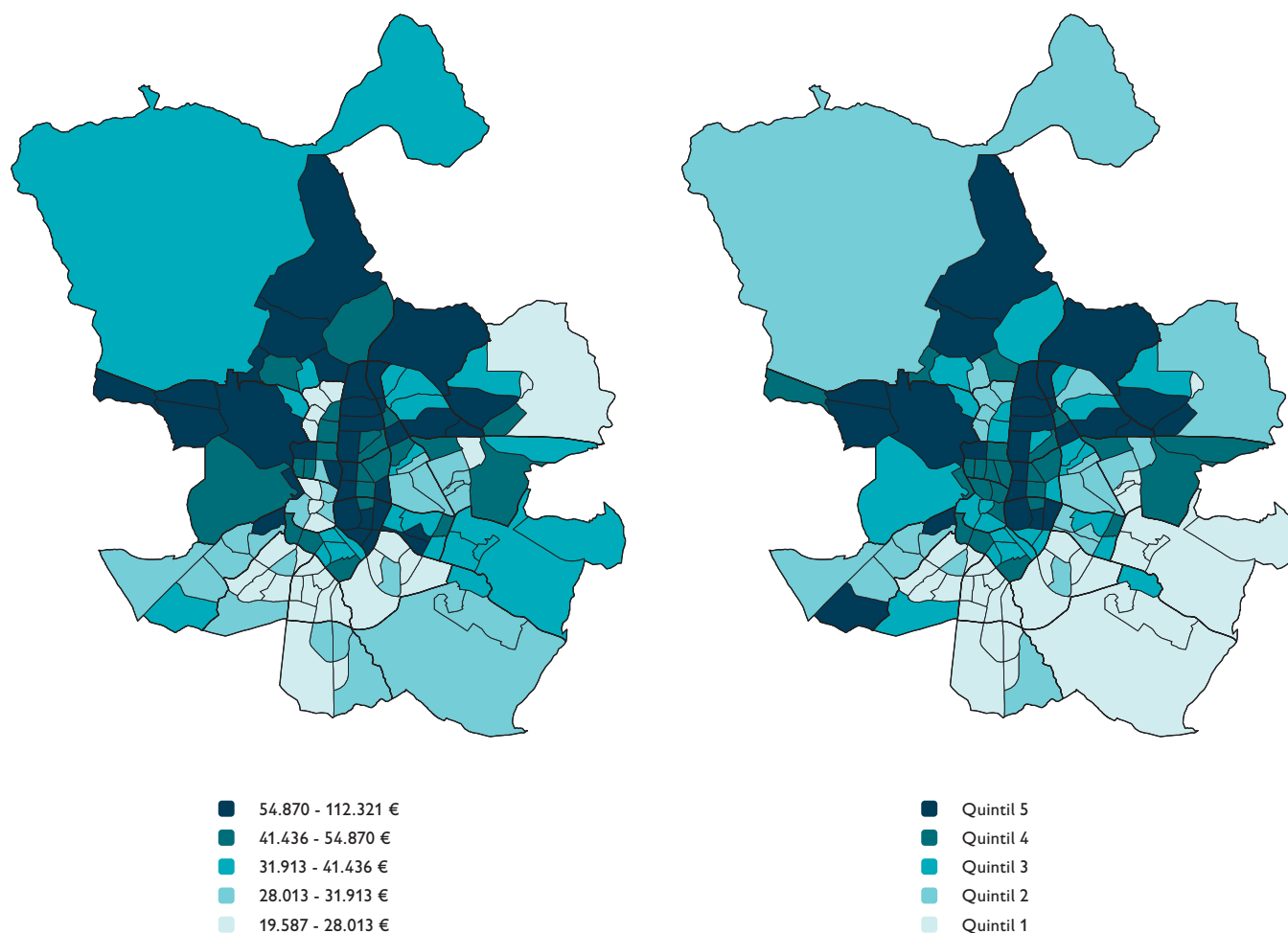
Si bien existe una clara vinculación entre la segregación residencial y escolar por motivos socioeconómicos, esto no implica que las autoridades educativas no tengan ninguna responsabilidad o capacidad de evitarla y atenderla.

De hecho, las políticas educativas pueden afectar a la situación de segregación residencial y también impedir que esta tenga un impacto negativo en la composición de los centros educativos. Así, pueden influir en la propia segregación residencial cuando la decisión de residencia de las familias tiene que ver con la escuela a la que quieren que sus hijos e hijas acudan, e inciden en la distribución del alumnado porque son capaces de evitar que se conformen situaciones de concentración.

¹⁶ Owens, Reardon y Jencks (2016).

¹⁷ División administrativa según 128 barrios (no incluye la última actualización de barrios que divide el municipio de Madrid en 131 barrios). Datos de la renta neta media de los hogares: año 2015. Datos del nivel de educación: año 2017. Fuente: Portal web del Ayuntamiento de Madrid, Área de Información Estadística.

Gráfico 11. Mapa de la distribución socioeconómica de la ciudad de Madrid por barrios
A. renta media de los hogares — B. Nivel de educación



Fuente: Portal web del Ayuntamiento de Madrid, Área de Información Estadística

A continuación mostraremos como según qué políticas educativas se apliquen se obtendrán resultados positivos o negativos

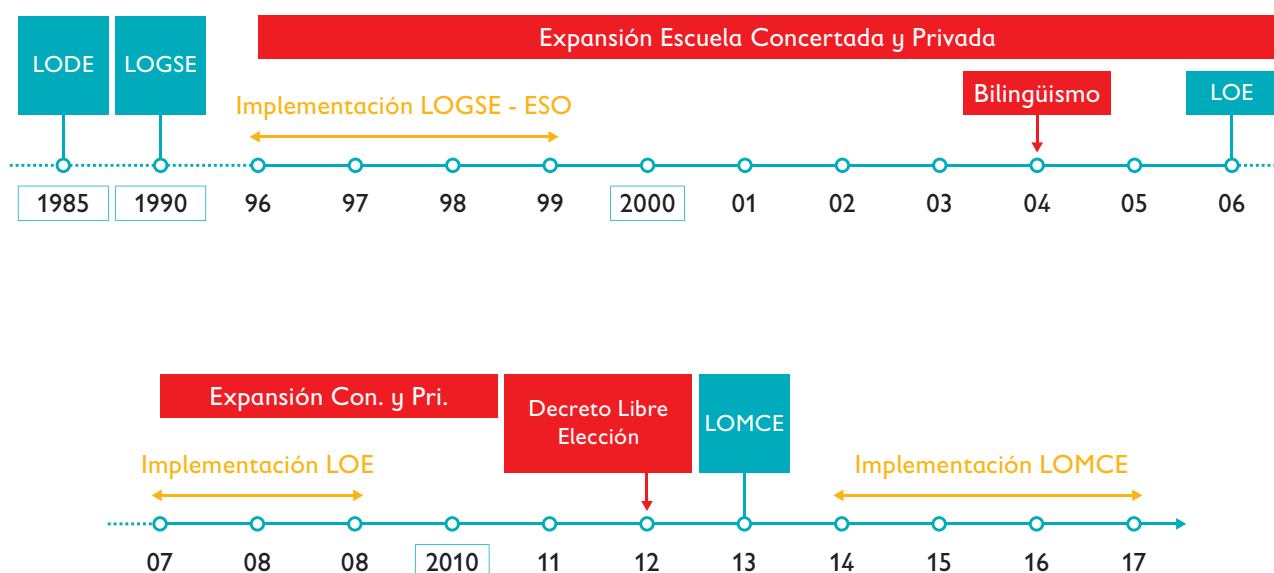
con respecto a la situación de segregación escolar.

POLÍTICAS CON IMPACTO EN LA SEGREGACIÓN EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Cronología

Para comprender cómo afecta el sistema educativo a la segregación escolar debemos entender la cronología e impacto combinado de las principales políticas educativas llevadas a cabo en la región. A partir de esta línea temporal podremos comprobar qué alumnos y alumnas se ven afectados por estas medidas y cómo impacta a su vez en la segregación escolar.

Desde la década de los 90 se han desarrollado la escuela concertada, el programa bilingüe y el Decreto 29/2013 de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid. Estas tres políticas serán el punto de partida para analizar el fenómeno de la segregación escolar por origen socioeconómico en la Comunidad de Madrid.



En el año 1985 la aprobación de la LODE¹⁸ supuso varias modificaciones. Introdujo una regulación específica para los centros concertados, dando la posibilidad a las escuelas privadas de obtener financiación pública a cambio del cumplimiento de ciertos requisitos. Entre ellos se encuentran la enseñanza gratuita, libertad de elección del centro por las familias y libertad de pensamiento y religión, etc.

En 1990 se aprobó la LOGSE,¹⁹ que implantó el sistema de Régimen de Enseñanzas Generales tal y como lo conocemos ahora. Un sistema educativo de 0-18 años estructurado en diferentes etapas,²⁰ alargando la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de los 14 a los 16 años.

El siguiente momento importante aparece en el curso 2004/2005 con el inicio del Programa de Enseñanza Bilingüe. Este programa se implementó primero en 1º EP de varios centros públicos, ampliándose progresivamente para los demás cursos de primaria, hasta llegar a la ESO en el curso 2010/2011. En el curso 2008/2009 llega a los centros concertados y en 2014/2015 a 1º de Bachillerato.

La primera cohorte que cursó el programa en 1º EP en el 2004 llega a 1º de la ESO en el curso 10/11 y a 4º ESO en 2013/2014²¹ (nacidos en 1998). En el caso de los centros concertados, la primera cohorte de alumnos

y alumnas que cursaron el programa bilingüe fueron los nacidos 4 años más tarde, en 2002.

En 2006 se aprobó la LOE²² que modificó los criterios de acceso a los centros de financiación pública, permitiendo el desarrollo de la regulación de acceso y elección de los centros por parte de las familias. Para la Comunidad de Madrid, esta ley supone la aprobación del Decreto de Libre Elección en 2013. Esta nueva norma cambiará, entre otras cuestiones, el modelo de zonificación escolar y los criterios de prioridad para la asignación, así como su puntuación. El decreto, que entró en vigor entre los cursos 2012/2013 y 2013/2014, afectó principalmente a los alumnos y alumnas que entraban en el centro educativo (nacidos en 2009 o 2010) y a aquellos que cambiaron de centro, normalmente en la transición a 1º ESO (nacidos en el 2000 o 2001).

En el final de la cronología aparece la aprobación de la ley estatal LOMCE²³ en 2013, que incluye evaluaciones externas al final de la ESO y Bachillerato para obtener el título, los programas de apoyo PMAR y FP Básica, introducción de estándares de aprendizaje, medidas en relación a la creación de nuevos centros según la demanda social o la posibilidad de suscripción a concierto de los centros separados por sexo.

18 Ley Orgánica de Derecho a la Educación.

19 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

20 Educación Infantil de primer ciclo (0 a 3 años), Educación infantil de segundo ciclo (3 a 5 años), Educación Primaria (6 a 11 años), Educación Secundaria Obligatoria (12 a 15 años) y Bachillerato o Formación Profesional de grado medio (16 y 17 años).

21 Este dato resulta relevante para poder analizar la segregación posteriormente, ya que la segunda cohorte de alumnos que cursa el programa (05/06) será la que realice el examen PISA 2015.

22 Ley Orgánica de Educación.

23 Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

El peso de la escuela concertada

Según los datos provisionales ofrecidos por la Consejería de Educación e Investigación, el 54% de los alumnos y las alumnas de la Comunidad de Madrid asisten a centros públicos, un 30% a centros concertados y un 16% a centros privados. Esto quiere decir que la red de titularidad privada prácticamente iguala a la escuela pública, siendo la comunidad con más estudiantes matriculados en la privada.²⁴

En este contexto hay que tener en cuenta que la financiación pública descendió entre 2009 y 2016, momento en el que se produce una recuperación, llegando a 2017 con un gasto de 5.096 millones de euros.²⁵ De esta cantidad se destinaron 3.481 millones de euros a la educación no universitaria.

En 2014 (último año con datos), Madrid se posicionó como la región española con menor gasto público por alumno en enseñanzas no universitarias (4.443€ por cada alumno escolarizado en centro público y 3.857€ en públicos y concertados).²⁶

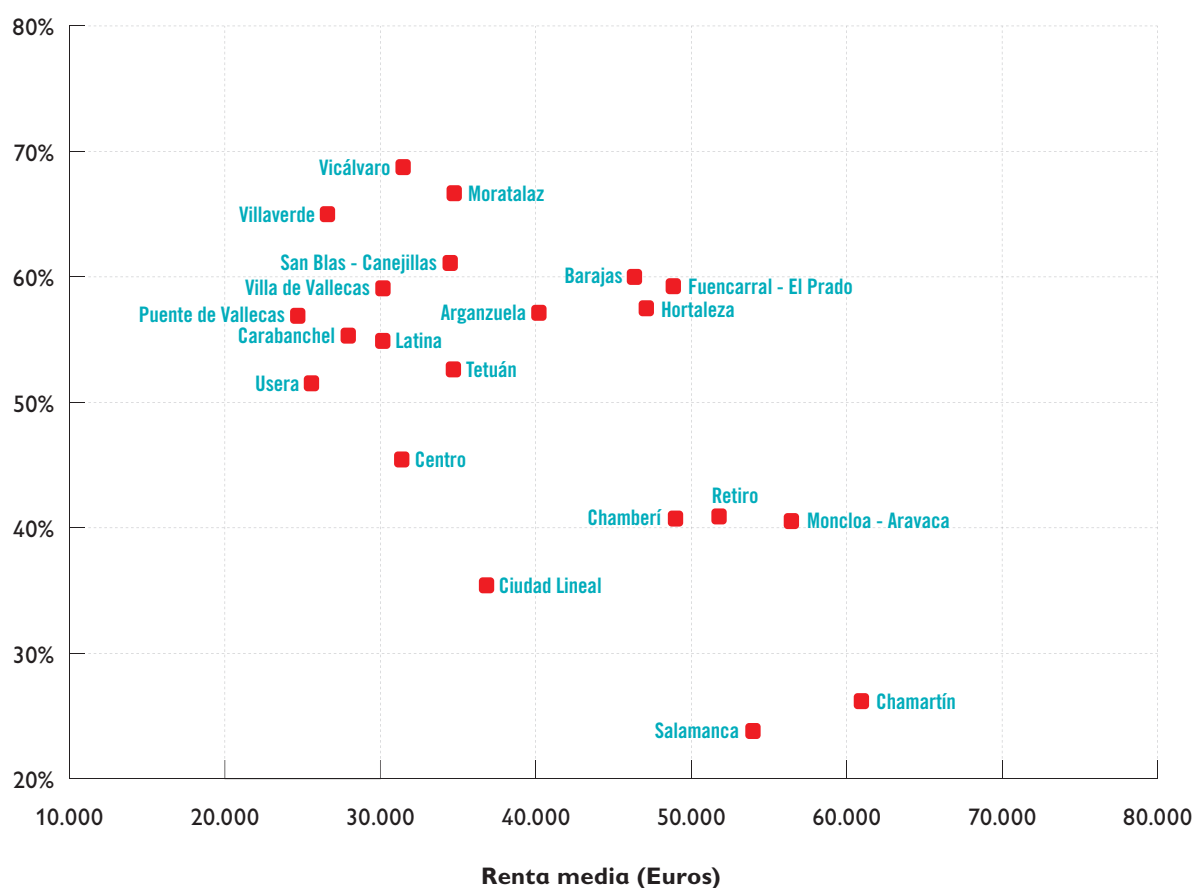
La disminución de la presencia de la escuela pública y el aumento de la privada y concertada, tal y como se observa a continuación, muestra una vinculación directa con el aumento de la segregación escolar socioeconómica.

24 Murillo y Garrido (2017).

25 El gasto dedicado a educación en los presupuestos 2019 de la Comunidad de Madrid es el 2,24% del total del PIB, menos de la mitad de la media europea (4,7%) y a más de un punto de distancia con respecto a España (3,8%).

26 Informe 2017 sobre Madrid. Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad de Madrid (2017).

Gráfico 12. Relación entre porcentaje de escuelas en un distrito y la renta media
Porcentaje de escuelas públicas sobre el total



Fuente: Elaboración propia a partir del buscador de colegios, Comunidad de Madrid

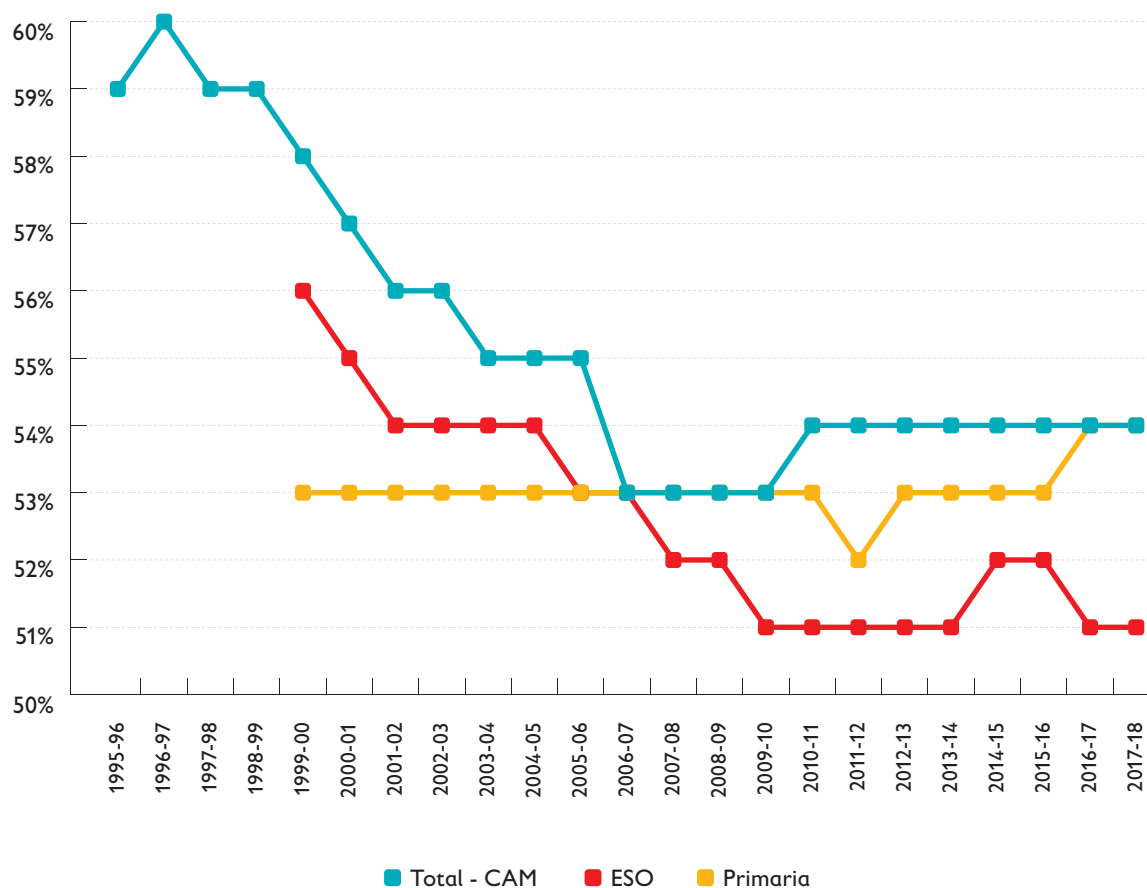
Desde un punto de vista temporal, la escuela pública va perdiendo peso desde 1996 hasta llegar a su punto más bajo en el curso 2008/2009. La disminución de la escuela pública está protagonizada por los centros educativos que imparten la ESO. El descenso más significativo se produce entre los cursos 2003/04 y 2010/2011, pasando de un 55% a un 51% de escuelas públicas en la Comunidad de Madrid.

Para estudiar la relación entre este fenómeno y la segregación escolar, utilizaremos los datos ofrecidos por el examen trienal de PISA para niños y niñas de 15 años (4º ESO). Además, nos serviremos del índice de Gorard

para la medición de la segregación escolar por motivos socioeconómicos, centrándonos en el cuartil de renta más bajo (Q1).

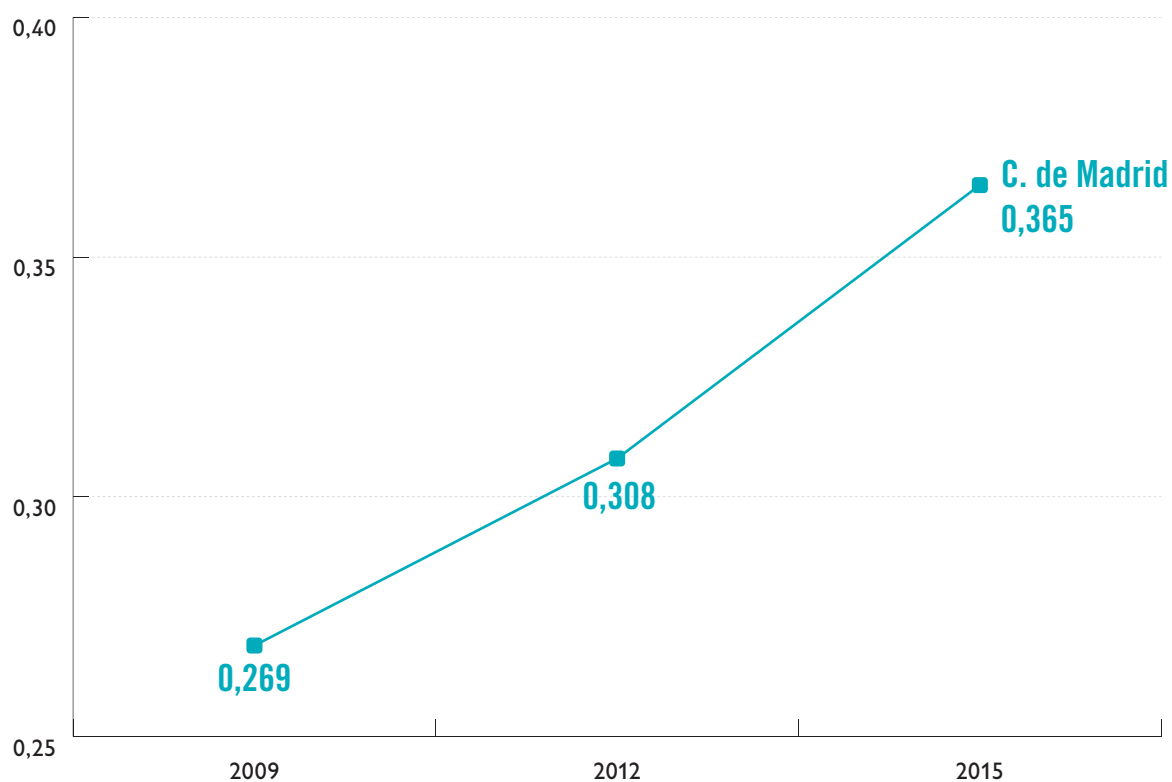
Los datos nos muestran un aumento considerable de la segregación escolar entre los años 2009 y 2015. Pasando de 0,27 a 0,36 puntos según el índice de Gorard.

Gráfico 13. Evolución de escuelas públicas en la Comunidad de Madrid



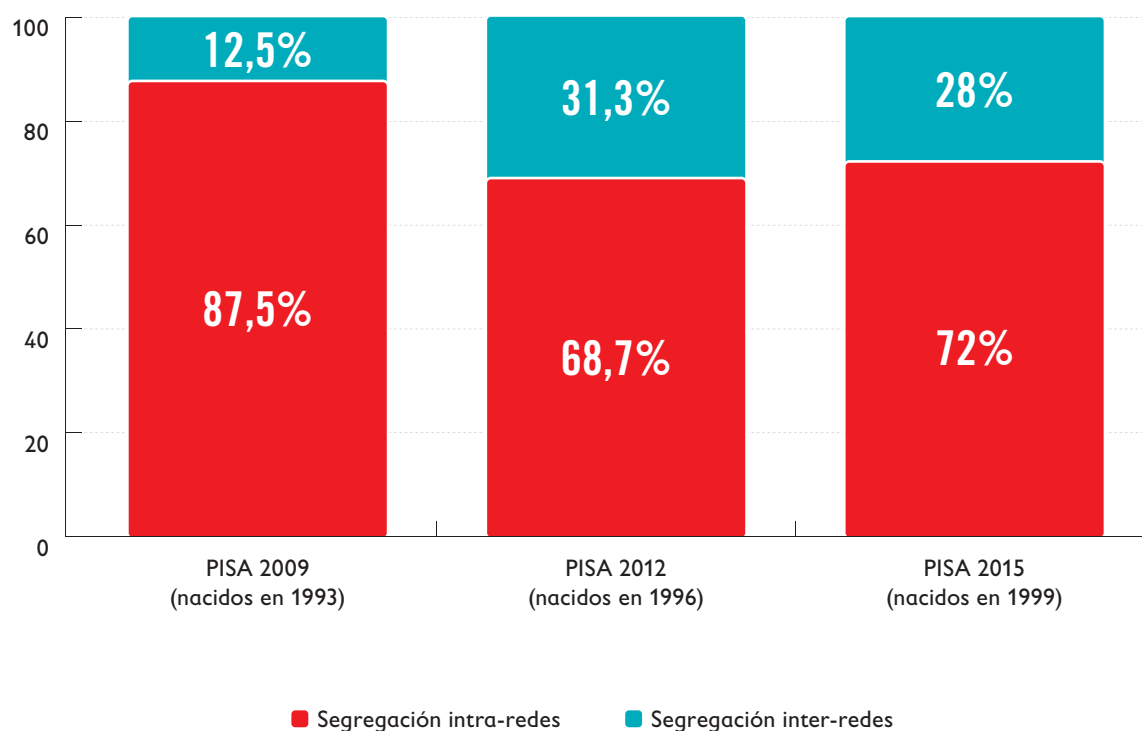
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Gráfico 14. Evaluación temporal del índice de segregación de Gorard (G) en la Comunidad de Madrid (2009-2015)



Fuente: Elaboración propia a partir de informes PISA (2009-2015)

Gráfico 15. Segregación dividida por redes



Fuente: Elaboración propia a partir de informes PISA (2009-2015)

Si estudiamos la segregación según la titularidad de los centros, observamos que entre 2009 y 2012 se incrementa la segregación entre centros públicos y privados (privados y concertados).²⁷ En cambio, de 2012 a 2015, este incremento viene dado en gran proporción por la segregación intra-redes (centros de una misma titularidad).

Por tanto, podemos sacar dos conclusiones. Primero, parece que la disminución del peso de la escuela pública en favor de la concertada guarda relación con la segregación entre

los centros públicos y privados entre los años 2009 y 2012, al menos para los centros que imparten la ESO.

En segundo lugar, no se puede relacionar el aumento de la segregación entre 2012 y 2015 con la expansión de la escuela concertada, ya que el mayor aumento es intra-redes. Este incremento puede deberse a otros factores que se explicarán más adelante.

²⁷ Por motivos de tamaño de la muestra, no se pueden desagregar los centros de titularidad privada y concertada.

Pero, ¿de qué modo la escuela concertada y sus características pueden favorecer el aumento de la segregación escolar por motivos socioeconómicos?

Para responder a esta pregunta debemos atender a los siguientes factores: las características de las familias que eligen concertada,

el tipo de financiación y la oferta educativa. Estos elementos suponen, en la mayoría de los casos, barreras que limitan el acceso del alumnado más vulnerable e incentivos y vías de escape para las familias de clase media y alta que prefieren que sus hijos estudien con niños y niñas de su mismo nivel socioeconómico.

Características de las familias

Fernández Enguita (2008) y Escardibul y Villaroya (2009) observan la predilección por escuelas concertadas o privadas de las familias españolas que poseen un nivel socioeconómico y cultural elevado. Del mismo modo, Arellano y Zamarro (2007) sostienen que las familias que prefieren la educación privada o concertada son las familias con un nivel educativo elevado (sobre todo el de la madre), familias religiosas, familias con una hija única, familias de madre trabajadora y aquellas con ingresos elevados.

La presencia de la escuela pública o concertada en una zona muestra una correlación con el nivel de ingresos de las familias.²⁸ Los

gráficos nos muestran que la escuela pública predomina en los distritos con rentas medias más bajas como Usera, Puente de Vallecas o Villaverde. En cambio, si nos vamos moviendo hacia distritos con rentas medias más elevadas, la escuela pública pierde peso en favor de las escuelas concertadas y privadas. Así, vemos una correlación negativa entre el porcentaje de escuelas públicas y la renta media de los hogares. Esta relación podría reproducirse de igual manera dentro de un mismo distrito, dando lugar a una diferenciación en la composición de los centros públicos o concertados según la renta de las familias.

Financiación y cobro de cuotas de la escuela concertada

Si bien la educación en la concertada es gratuita, como en la pública, es ampliamente conocido el cobro de cuotas obligatorias o donaciones cuya voluntariedad no se comunica a los padres y madres.

El estudio de CICAIE (2017) revela que se trata de una práctica extendida en la región, variando desde los 80 a los 180 euros mensuales y que en el 100% de los casos analizados no es voluntaria. Según la Encuesta de Presupuestos Familiares de García y otros (2016), las familias de escuela concertada gastan anualmente un promedio entre 800 y

²⁸ Los datos son extrapolables al conjunto de la Comunidad de Madrid, dada la concentración de la población en la capital.

900 euros más que las de enseñanza pública,²⁹ dependiendo del nivel educativo. A lo largo del curso 2016-2017, la inspección educativa de esta comunidad detectó más de 150 casos irregulares en centros concertados, muchos de ellos relacionados con el cobro de cuotas. Así mismo, esta problemática se reproduce de manera más o menos homogénea en el resto de Comunidades Autónomas.

Oferta educativa

Hay otros motivos para que la escuela concertada tenga efecto en la segregación que tienen que ver con su oferta académica y de servicios. Algunos centros concertados tienen la peculiaridad de ofrecer una escolarización “ininterrumpida” desde edades muy tempranas hasta los 18 años. El hecho de que las familias que escolarizan a sus hijos e hijas en la escuela pública tengan que cambiarles de centro cada vez que cambia la fase de escolarización (primaria, ESO, bachiller) puede llevar a que prefieran y escojan un centro concertado o privado ya en edades tempranas, con el objetivo de permanecer en el mismo centro hasta los 18 años.

Por otro lado, la jornada continua o partida también tiene un papel en la elección de las familias. La diferencia principal es el número de horas que pasan los alumnos y las alumnas en el centro educativo. La jornada continua (con menos horas y más extendida en la pública) supone un problema de conciliación laboral para muchos padres y madres. A la polémica de la jornada se une la llamada “hora extra”, que se suma al horario escolar tanto a primera hora de la mañana como a

En principio, el cobro de estas cuotas responde a la necesidad de las escuelas concertadas de cubrir los gastos de funcionamiento, que no pueden sufragar con la financiación pública. Las cuotas suponen una barrera de entrada para familias de perfiles socioeconómicos más bajos, que no pueden hacerles frente. Mientras, para las familias de mayor renta significa un coste más asequible.

última de la tarde. Esta hora extra, otra vez más extendida en la concertada, ofrece más posibilidades para conciliar la jornada laboral con el horario escolar. Esta hora, a menudo impartida por el mismo profesorado, es un servicio aparte que debe ser costeado por las familias, actuando a su vez como otra barrera económica.

Además, hay que tener en cuenta que las autoridades responsables de la planificación escolar pueden condicionar la elección de las familias mediante la oferta de centros públicos o concertados. Dependiendo de la zona en la que se oferte y de su composición social, puede favorecer el aumento de la segregación.

Por ello es necesario tener en cuenta la planificación urbanística a la hora de diseñar la oferta educativa, no solo en la creación de escuelas públicas o concertadas, sino también en las políticas de zonificación de escolarización.

²⁹ En concreto, con datos de 2011-2012 el gasto medio de las familias en primaria es de 1.662€ en la escuela concertada frente a 831€ en la escuela pública. En secundaria, el gasto medio de las familias es de 1.426€ en la escuela concertada frente a 560€ en la escuela pública.

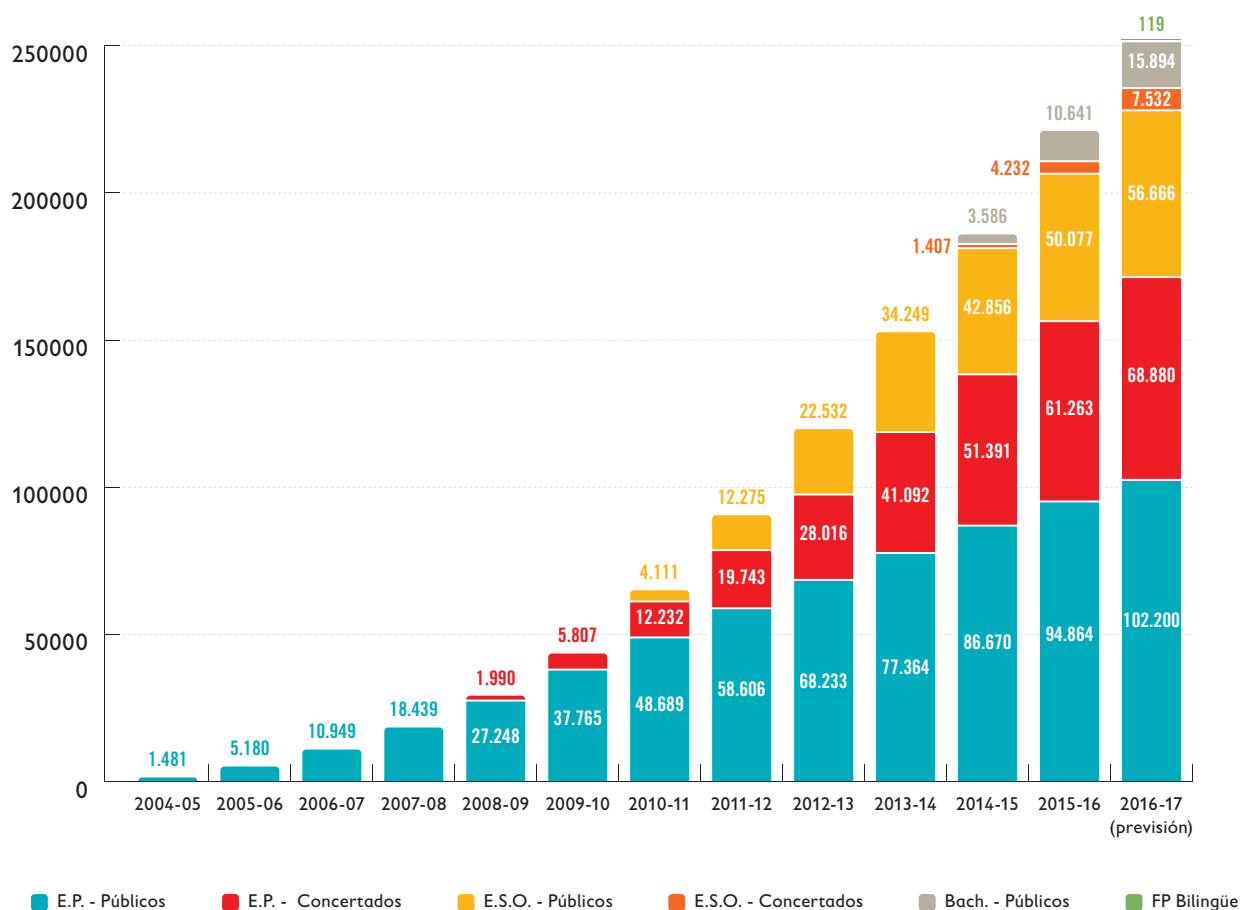
El programa bilingüe

El programa bilingüe se introduce con el objetivo de adquirir y mejorar las competencias en lengua inglesa de los niños y niñas. Desde su implantación en el curso 2004/2005 se ha ido extendiendo, sobre todo en la escuela pública, hasta llegar al 25% del sistema educativo de la Comunidad de Madrid.

Estas son algunas de las características más relevantes del programa:

- Mínimo de asignaturas a cursar en inglés (excepto Matemáticas y Lengua).
- Los profesores de estas materias deben estar habilitados y certificados, así como recibir formación y asistencia.
- Evaluaciones externas para valorar el nivel de los estudiantes.

Gráfico 16. Evolución del número de alumnos en el Programa Bilingüe

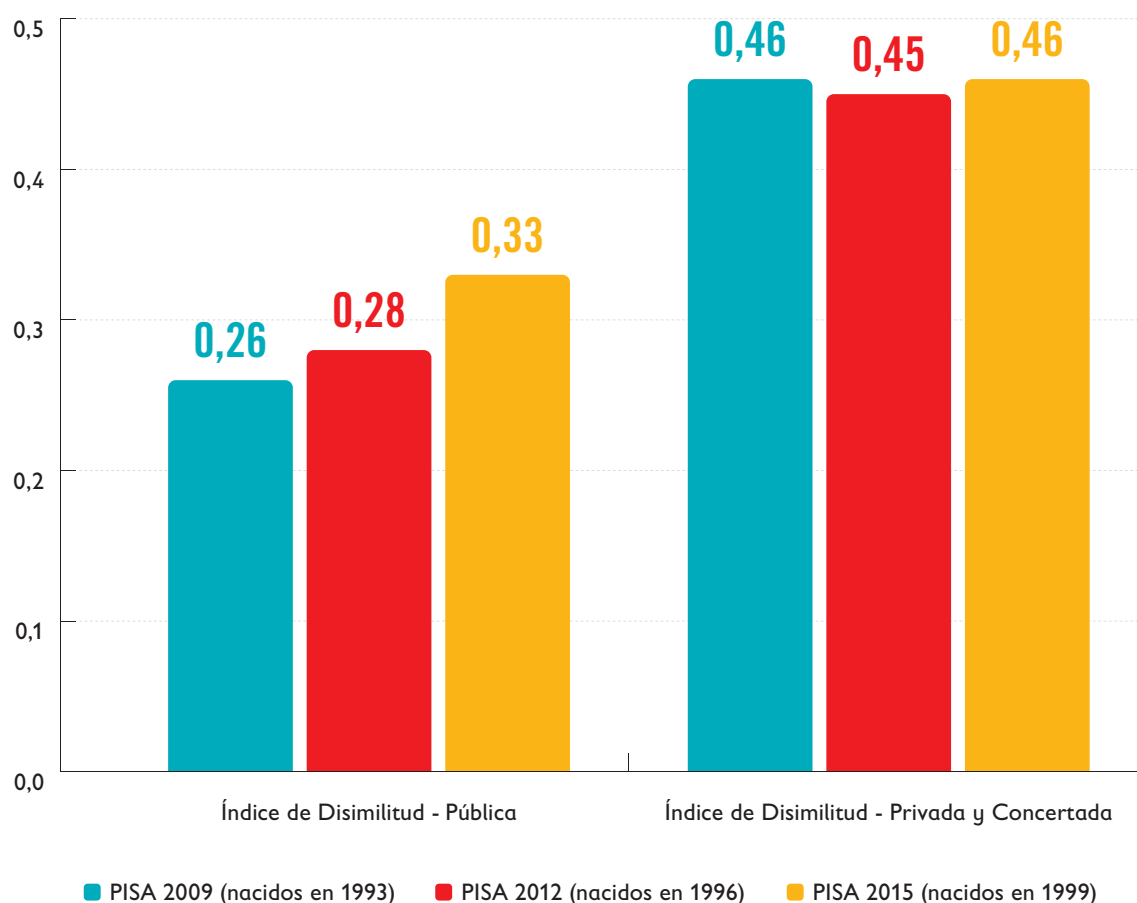


Fuente: Elaboración propia a partir de la diapositiva 5 de Comunidad de Madrid (2016)

En el gráfico anterior de “segregación dividida por redes” observábamos como el aumento de la segregación escolar por origen socioeconómico entre los años 2012 y 2015 venía dado especialmente por el incremento de la segregación intra-redes.

Al mismo tiempo, si observamos el comportamiento de la segregación según red de centro para estos mismos años vemos que, mientras que la segregación en la red de escuelas concertadas y privadas se mantiene, la segregación dentro de la escuela pública aumenta entre estas dos ediciones de PISA (2012 y 2015).

Gráfico 17. Segregación social según escuela pública y privada



Precisamente, la cohorte de alumnos y alumnas que se examinó en PISA 2015 (4º de la ESO en ese año) corresponde a la segunda cohorte de alumnos que comenzaron el programa bilingüe en 1º de primaria, es decir, 2005/2006.

Si bien son necesarios más datos cuantitativos para establecer una relación de causalidad, los resultados coinciden con el aumento de segregación entre los centros bilingües y no bilingües de la escuela pública.

A continuación se exponen algunos de los motivos que pueden explicar el impacto del programa bilingüe en el aumento de la segregación.

La dificultad del estudio en una lengua extranjera y la diferenciación por niveles a partir de la ESO son dos de las cuestiones a tener en cuenta. El programa funciona diferente para la etapa de EP y para la ESO. En la primera el itinerario es igual para todo el alumnado, que tiene que cursar un 30% del horario lectivo en inglés.³⁰ Una vez en la ESO, se puede escoger entre el Programa Bilingüe o la Sección Bilingüe. La diferencia comienza en el acceso ya que, para cursar la Sección, el alumno o alumna debe pasar un examen de nivel en 6º de EP.³¹ En la Sección se imparten más horas lectivas en inglés, con el objetivo de que el alumno o la alumna finalice la ESO con un nivel equivalente al B1/B2. Para aquel que curse el programa el propósito es alcanzar un A2/B1.

Además de la dificultad que añade para un alumno o alumna vulnerable el estudio de asignaturas en inglés y la barrera que ello puede suponer para su acceso, esta diferenciación implica que se pueda dar una segregación socioeconómica dentro del propio programa bilingüe, separando aquellos niños con más y menos conocimiento de inglés.

Además, la necesidad de escoger entre dos modelos no equivalentes como el Programa o la Sección va en contra de nuestro modelo comprensivo.³² De hecho, las recomendaciones de la OCDE³³ siguen esta línea, ya que establece que cuanto más se retrasa la elección de itinerarios educativos, el alumno o la alumna se ve menos condicionado por sus circunstancias de origen.

El hecho de que la implementación del programa se deje en manos de la voluntad de los centros educativos podría causar mayores niveles de segregación ya que la decisión de implementar o no el programa responderá a la demanda de las propias familias y estas son, según lo que explicamos a continuación, las que tienen las rentas más altas.

La oferta y la elección del programa bilingüe está relacionada con el nivel de renta de las familias. Muestra de ello es que los distritos con más renta, Salamanca y Chamartín, son aquellos con mayor porcentaje de escuelas públicas bilingües sobre el total (excepto Moncloa-Aravaca). Los distritos con rentas más bajas, como Villaverde y Carabanchel, tienen la situación inversa, menos porcentaje

30 De este tiempo, 3 o 4 horas semanales las cubre la asignatura instrumental de inglés.

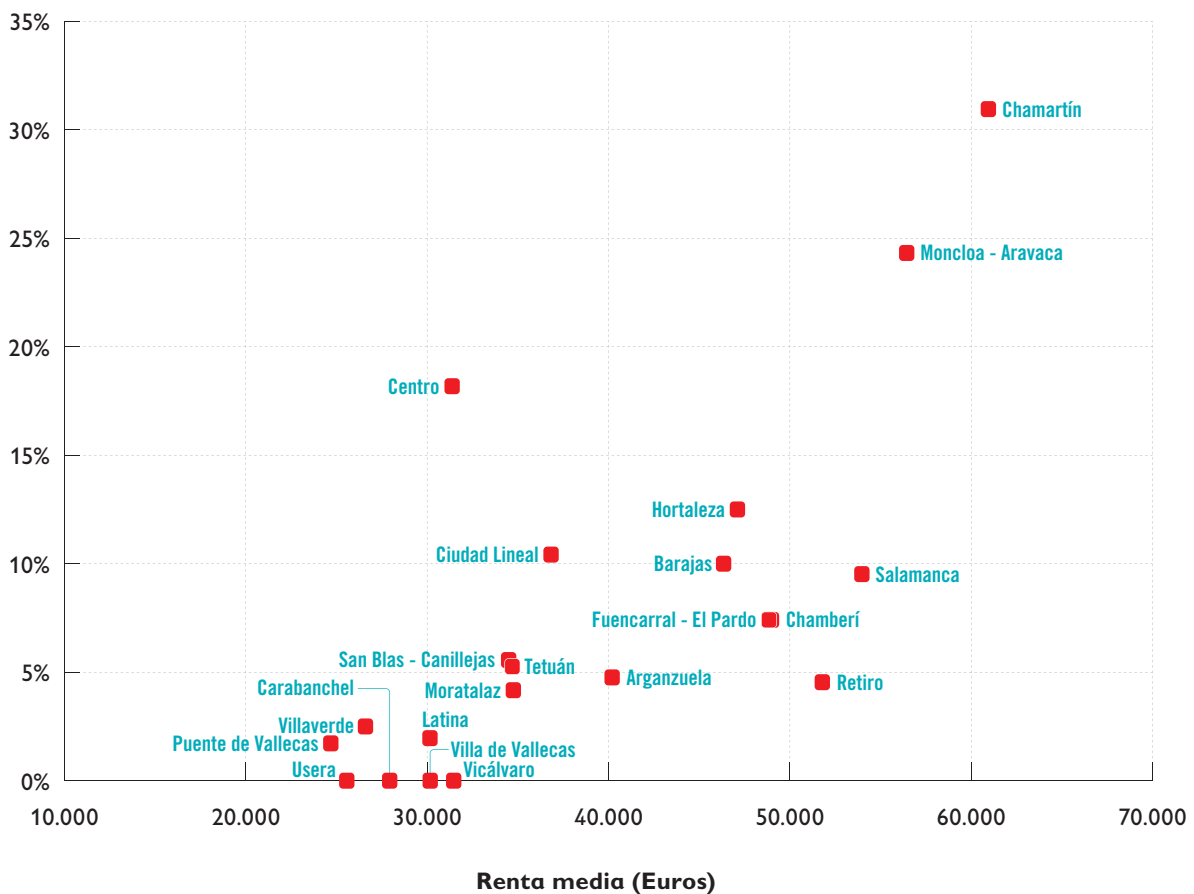
31 Sólo el 50% de los niños y niñas cumplen con la nota mínima exigida, según el informe FIDEAS (2016).

32 El modelo comprensivo se basa en un itinerario educativo común para todo el alumnado hasta los 16 años. Dentro del mismo, se podrá optar por vías formativas diferentes siempre que estas sean equivalentes entre sí. FIDEAS 2016.

33 Equity and Quality in Education (2012).

de escuelas públicas bilingües.³⁴ Esta dinámica puede extrapolarse dentro de los distritos, de forma que la implantación depende del nivel socioeconómico de las familias, generando una oferta diferenciada más atractiva para su perfil.

Gráfico 18. Porcentaje de escuelas públicas bilingües y renta media en los distritos



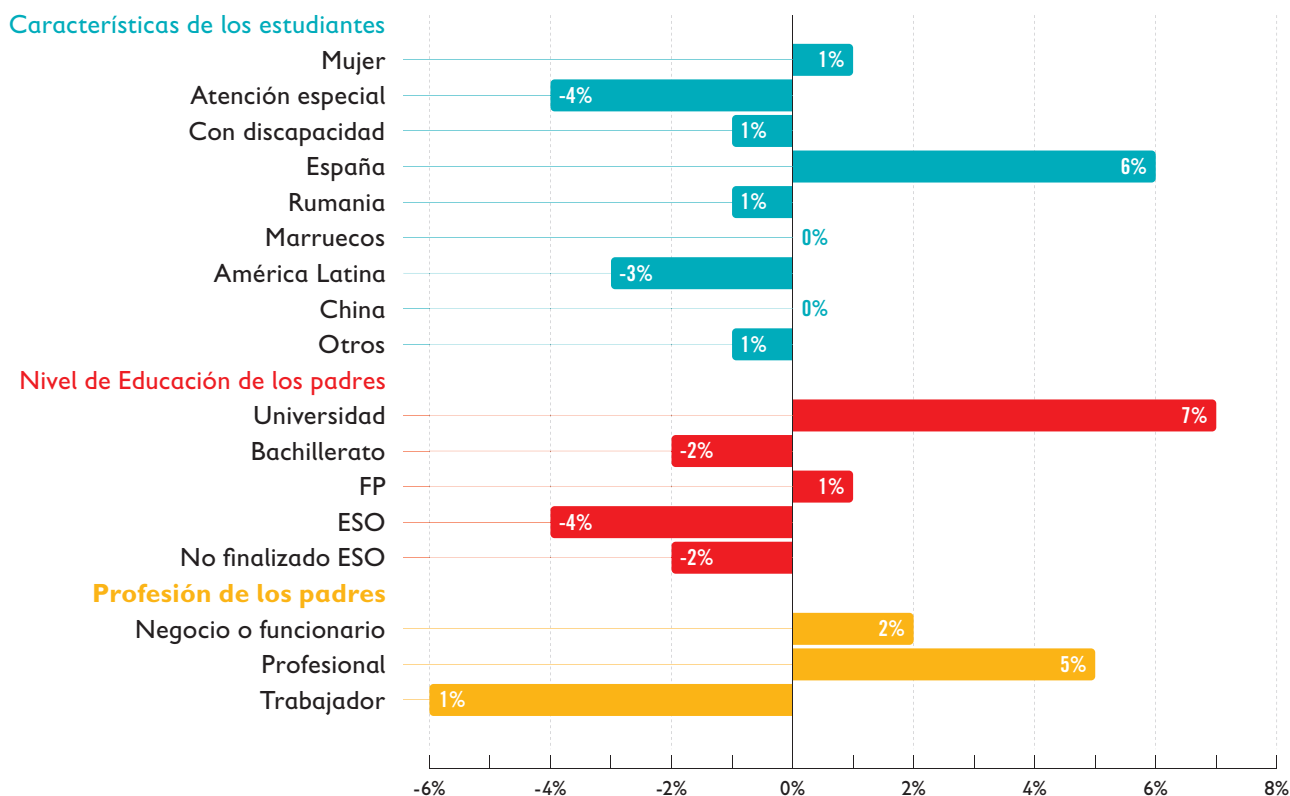
Fuente: Elaboración propia a partir del buscador de colegios, Comunidad de Madrid

³⁴ Los resultados indican únicamente una relación entre estas dos variables. Pueden existir otros factores no observados que estén determinando dicha relación.

Del mismo modo, Anghel, Cabrales y Carro (2016) en su estudio sobre los efectos del programa sobre el aprendizaje de los alumnos y las alumnas encontraron que la implantación del bilingüismo modifica la composición de los centros con una fuerte relación entre nivel socioeconómico y bilingüismo. A partir de la observación de los flujos de entrada y salida al programa mostraron como los niños y las niñas más vulnerables salían de los centros donde se implantaba el programa mientras que los más aventajados entraban.

En el gráfico podemos observar que aumentan los alumnos de nacionalidad española y disminuyen los de origen extranjero. Además, aumenta en un 7% los alumnos con padres con estudios universitarios, disminuyendo aquellos con progenitores con niveles de estudios más bajos, como aquellos con ESO o sin la ESO que se concentran en centros no bilingües. Por otra parte, también salen del centro bilingüe aquellos con padres y madres de clase trabajadora en un 6% y aumentan los padres con categoría de negocio o funcionario, o profesional.

Gráfico 19. Flujos netos de entrada y salida en los centros bilingües



Fuente: Elaboración propia a partir de Anghel, Cabrales y Carro (2016)

El programa bilingüe atrae a aquellos alumnos y alumnas con niveles socioeconómicos más altos, haciendo salir del sistema a aquellos que provienen de entornos más vulnerables. El estudio más reciente de Mediavilla y otros (2019), usando datos PISA y de la prueba CDI de la Comunidad de Madrid, muestra que los adolescentes de nivel socioeconómico y cultural más elevado –mayor nivel educativo y profesional de progenitores, libros en casa, origen nativo o índice ISEC más alto– tienen más probabilidad de asistir a un colegio bilingüe que aquellos de origen desfavorecido. Así, el programa bilingüe estaría contribuyendo a la selección del alumnado por origen social y a la segregación, reforzando las desigualdades de origen al privarlos del “efecto pares” y disminuyendo las oportunidades precisamente de quienes parten en desventaja y menos acceso tienen a clases de inglés privadas.

Esto puede deberse a la dificultad de poder apoyar con las tareas escolares en otra lengua y a los recursos de las familias para poder ofrecer refuerzo a sus hijos e hijas una vez dentro del programa bilingüe o a la falta de información de estas familias con respecto a los beneficios resultantes de estudiar una segunda lengua.³⁵ De hecho, un alumno o una alumna que no ha cursado en un centro bilingüe en primaria y pretenda acceder a uno bilingüe en secundaria probablemente necesitará clases de preparación para poder completar sus estudios con éxito. Esta situación puede disuadir a las familias más desfavorecidas de solicitar plaza en estos centros en la etapa secundaria.

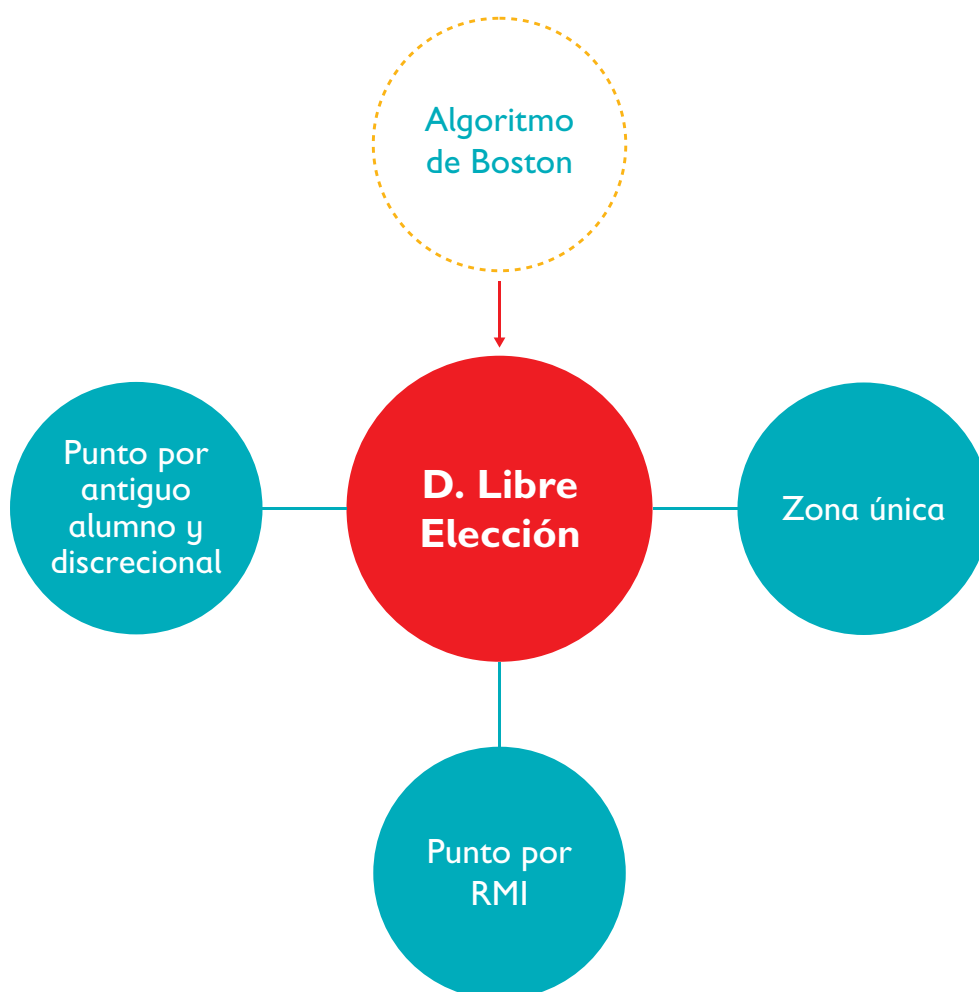
En definitiva, el programa bilingüe puede tener efectos segregadores si no se considera la heterogeneidad del alumnado al que va dirigido, las diferencias de itinerarios y el porcentaje de asignaturas impartidas en otro idioma que afectan al alumnado más vulnerable y suponen una barrera de entrada o factores de expulsión para estas familias. Se tiene que prestar igual cuidado a los centros a los que va dirigido, dotando de recursos extra a aquellos que lo necesitan para igualar las oportunidades entre sus estudiantes.

35 Mediavilla (2019).

El decreto de libre elección

El decreto 29/2013, de 11 de abril, del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid introdujo una serie de cambios en el sistema de admisión: introducción de la zona única (el

más conocido de todos), aumento de puntuación por antiguo alumno, consideración de recibir la Renta Mínima de Inserción y disminución de los puntos por cercanía del hogar como criterios prioritarios de admisión.



Criterios para la selección de los alumnos en los centros

Criterio	Puntos	
	Antes	Después
Distrito / Zona escolar	4	0,5
Bordes del distrito / zona	2	-
Mismo municipio	-	4
Región de Madrid	-	2
Ingresos $\leq$ IPREM	2	-
IPREM < Ingresos $\leq$ 2 IPREM	1	-
RMI	-	2
Uno	4	-
Por cada miembro adicional	3	-
Uno o más	-	10
Algún familiar	-	2
Punto discrecional	-	1

Fuente: Elaboración propia a partir de Gortazar, Mayor y Montalbán (2018)

Como se aprecia en la tabla, los criterios de proximidad se ven altamente reducidos, precisamente por la introducción de la zona única, dando oportunidad a las familias de desplazarse a otros distritos o zonas del municipio. Este cambio en la zona única puede tener efectos desiguales en la reacción de las familias, facilitando el desplazamiento de aquellas para quienes el gasto en transporte no supone un obstáculo.

En segundo lugar, llama la atención la reducción del peso del criterio económico. Antes de la aprobación del decreto los ingresos de las familias eran baremados según el IPREM (7.455,5€/año). Con la aplicación de la nueva norma, se cambia el baremo económico a la Renta Mínima de Inserción, una prestación a familias con ingresos inferiores al IPREM, sujeta a una serie de requisitos. Muchas de las familias en situación de vulnerabilidad que antes podían obtener estos puntos y que eran consideradas familias con dificultades económicas, quedan fuera dentro de esta nueva puntuación.

Otra novedad del decreto es la inclusión de dos puntos por el hecho de que algún familiar haya estudiado en el mismo centro. Este criterio puede contribuir a la segregación a la hora de aplicarse en centros con niveles socioeconómicamente altos, perpetuando el mismo modelo de familia en una escuela.

Por otra parte, también se da a los centros un punto discrecional atendiendo a unos criterios que deberán ser “públicos y objetivos”. Esta discrecionalidad puede influir en la segregación, dando la posibilidad de que sean los propios centros los que elijan a su alumnado. De hecho, según las personas entrevistadas en nuestro informe **Necesita mejorar**,³⁶ el criterio puede llegar a ser usado para seleccionar a determinados perfiles de alumnos y alumnas.

En relación al criterio de familiares en el centro, que se simplifica y cambia su puntuación, no parece que tenga un gran efecto sobre la segregación, según apuntan varios autores como Calsamiglia y Güell, 2018 y Gortazar, Mayor y Montalbán, 2018.

Todos estos criterios afectan a la manera en la que actúa el Mecanismo de Boston.³⁷ Este sistema es el que se aplica en España para la asignación de los estudiantes en centros públicos y concertados. En un primer momento, las familias hacen su solicitud ordenando por preferencia las escuelas a las que desean matricular a sus hijos e hijas. Después, los estudiantes son asignados según estas preferencias, obteniendo una plaza de forma definitiva si no existe sobredemanda en el centro escogido. En caso contrario, se utilizan los

puntos obtenidos según los criterios de prioridad para pasar a la segunda opción, y así sucesivamente hasta que todos los alumnos son asignados. Las probabilidades de obtener uno de los centros preferidos si no se entra en la primera opción son muy bajas y se acaba asignando un centro de baja demanda que tenga plazas vacantes. Esto lleva a decisiones estratégicas por parte de las familias, especialmente de aquellas que comprenden bien el funcionamiento del sistema.

El Algoritmo de Boston ha sido criticado porque no refleja las preferencias reales de las familias³⁸ ya que estas optan por una decisión más estratégica poniendo como “preferente” aquella escuela en la que creen que tienen más probabilidades de conseguir plaza según los criterios de puntuación. Esto hace que la asignación final de las plazas no resulta del deseo de las familias por ese centro, sino que es una combinación de estrategia y del miedo a la posible resignación a una escuela no deseada.

Ahora bien, ¿cómo actúan las familias ante este mecanismo? ¿Existen diferencias según su origen socioeconómico?

El estudio realizado por Calsamiglia y Guell (2018) en la ciudad de Barcelona analiza cómo las familias de rentas más altas asumen un mayor riesgo, es decir, son más favorables a mostrar su preferencia real ya que cuentan con la opción de la escuela privada en caso de que no obtengan el resultado deseado. Por otra parte, las familias provenientes de entornos socioeconómicos más vulnerables no tienen la capacidad de arriesgarse tanto

36 Necesita mejorar, Anexo Comunidad de Madrid. Save the Children 2016.

37 El mecanismo de Boston debe su nombre a la misma ciudad, donde se aplicó este sistema hasta 2005, año en el que se cambió por el mecanismo de deferred acceptance de Gale Shapley.

38 Abdulkadiroglu y Sonmez (2003); Calsamiglia y Guell (2018).

en la elección y en muchas ocasiones no le dan tanta importancia al hecho de escoger un centro u otro. En general, las familias acababan escogiendo a qué centro no quieren ir, pero no al que quieren ir.

La modificación del peso del criterio de renta con el Decreto de 2013 aumenta la desventaja con la que parten las familias desfavorecidas en la elección y favorece comportamientos más conservadores en su primera opción.

Todo ello aumenta las posibilidades de que las familias de mayor nivel socioeconómico ocupen las plazas deseadas en escuelas públicas y concertadas, pudiendo impactar en la segregación escolar.

Las desigualdades que afectan a este mecanismo no solo se reducen a la elección de las familias, sino que se combina con los criterios de prioridad y puntuación ya mencionados.

Sistema de asignación deferred acceptance de Gale Shapley, ejemplo de Ámsterdam

La ciudad de Ámsterdam utilizaba el mecanismo de Boston hasta el año 2015. Sin embargo, desde 2012 el sistema de asignación tomó relevancia en el debate público y, después de años de estudio, en 2016 se apostó por el modelo de asignación Gale Shapley. Este algoritmo de “emparejamiento” creado por Gale y Shapley y su aplicación a distintos contextos gracias a Roth, hizo que este último y Shapley ganasen el premio Nobel de Economía en el año 2012.

En la capital holandesa se implantó este modelo con un sistema de lotería única. Así, a cada familia se le asigna un número que ordena de manera aleatoria a los estudiantes. Seguidamente, las familias presentan su lista de preferencias al municipio y el algoritmo realiza la asignación de plazas en los centros.

El algoritmo de Gale Shapley sigue las siguientes fases de asignación:

- 1 Primero, todos los alumnos son asignados provisionalmente a su primera opción. En caso de sobredemanda, a aquellos que empaten o no cumplan los criterios de puntuación se les aplica el orden según el número de lotería que se les había asignado en un primer momento.
- 2 En una segunda ronda, los alumnos sin plaza son asignados a su segunda opción, pero teniendo en cuenta también a aquellos asignados, como decíamos, de forma provisional en la primera ronda.
- 3 Los alumnos son asignados de forma provisional hasta que todos tienen una plaza, por lo que un alumno que fue asignado en un primer momento

a un centro puede ser asignado definitivamente a otro distinto en rondas sucesivas.

Al tratarse de un sistema que introduce un gran factor de aleatoriedad, las familias, independientemente de su nivel socioeconómico, tienden a revelar con más facilidad sus preferencias reales, tal y como apuntan Calsamiglia y otros (2018). Además, según De Haan y otros (2015) a través de simulaciones, el mecanismo Gale Shapley tiene más

éxito que el mecanismo de Boston, al asignar a más estudiantes en su primera, segunda y tercera opción.

Este sistema de lotería única dentro del algoritmo Gale Shapley podría ser el adecuado para combatir la segregación si lo combinamos con criterios de prioridad que tengan en cuenta a los alumnos y las alumnas de entornos socioeconómicos vulnerables.

El decreto 29/2013 incluye otra medida con importantes implicaciones como es la zona única de escolarización. Con este nuevo decreto, la cercanía al centro educativo deja de ser uno de los baremos principales para la asignación de plazas, permitiendo que las familias se movilicen y soliciten otros centros que deseaban pero que estaban fuera de su alcance debido a los límites de las antiguas zonas de escolarización. Esta novedad persigue dar una mayor libertad de elección a los padres y madres, al mismo tiempo que pretende que la movilización en sí aumente la diversidad social en los centros educativos, quitando puntos en los criterios de proximidad y dando prioridad a la puntuación por nivel económico.³⁹

La de-zonificación ha generado críticas⁴⁰ sobre a quién beneficia realmente el modelo. La elección de un centro más lejano conllevaría un incremento del tiempo de desplazamiento y, por tanto, posiblemente en el gasto de las

familias en el transporte. Las familias más vulnerables pueden verse marginadas por esta medida ya que la prioridad de muchas continuará siendo la proximidad, ahorrando no solo en el transporte, sino que puede afectar a decisiones de conciliación.

En este sentido, Gortazar, Mayor y Montalbán (2018) muestran como la introducción de la zona única ha tenido un efecto global bastante limitado. La zona única consigue aumentar en un 3,3 puntos porcentuales la movilidad de las familias fuera del distrito y un 11,6% la distancia del centro. Por otro lado, la movilidad se observa en mayor medida en las familias más aventajadas y de origen nacional y no en familias migrantes.

En cuanto a la segregación escolar, los autores señalan una leve disminución de la heterogeneidad de los centros tras la reforma, aunque plantean dudas con respecto a errores en la medición de la misma. Además, la

39 Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar Alegre, Benito y González 82008) Profesorado Revista de currículum y formación de profesorado.

40 FAPA Giner de los Ríos, UGT.

segregación se mide sobre todos los niveles socioeconómicos y no específicamente sobre el alumnado desfavorecido. Asimismo, habría que tener en cuenta que los elevados niveles de segregación social de la CM podrían ser tan altos que un aumento de los mismos sería más complicado.

Otro estudio de la Fundació Jaume Bofill en Cataluña revela el posible impacto positivo en la segregación de la política de zona única de escolarización.⁴¹ Este análisis compara los efectos sobre la segregación de los distintos modelos de zonificación en Cataluña. Los autores argumentan que si bien influyen otros factores (como las estrategias de las

familias, la segregación residencial, los centros privados, etc.), las zonas únicas tienden a disminuir la segregación en los entornos en los que este fenómeno está acentuado de partida. El análisis también recoge que la “huida” a otros centros puede tener efectos adversos, como la estigmatización de los centros de zonas más vulnerables que sufrirían esa huida.

Sin embargo, esta estigmatización podría solventarse añadiendo a la ecuación otras políticas como la dotación de recursos extra para los centros más vulnerables o una política de atracción para los centros que precisan de planes de mejora, todo ello partiendo de una mejora en su nivel de autonomía.

Elección de centro escolar por parte de los padres y madres del alumnado

Las familias tienen la voluntad de ofrecerle a sus hijos e hijas la mejor educación que les es posible. Las preferencias de matricular a sus hijos en unos centros u otros responden a esta voluntad. Sin embargo, las familias con más y con menos recursos no actúan del mismo modo ante la posibilidad de la elección de centro. Las familias con más recursos suelen darle una mayor importancia a la elección de centro escolar y son las que más se benefician de los recursos que esta ofrece. Por el contrario, las familias con menos recursos y menos capital cultural muestran una menor preocupación. Estas últimas tienen siete veces más probabilidades de no pensar en las

posibilidades de la elección del centro hasta el momento de la inscripción que las familias con más recursos.⁴²

La diferencia entre ambos casos se debe, principalmente, a las desigualdades en el conocimiento sobre funcionamiento del sistema educativo y del impacto que tienen los distintos centros y proyectos educativos en el desarrollo del alumnado. De este modo, y teniendo en cuenta que la libertad de centro educativo beneficia más a las familias con rentas más altas y que además sus prioridades suelen contribuir a una mayor concentración de alumnado de perfiles socioe-

⁴¹ Jaume Bollit con la revista profesorado.

⁴² Alegre, M. et al., (2010).

conómicos similares,⁴³ resulta conveniente articular medidas que regulen y reduzcan estas desigualdades.

Con este propósito será necesario regular las posibilidades de elección de las familias con criterios de equidad, de tal manera que proporcionen distintas opciones para acceder a centros escolares de características y proyectos diversos (pero comparables en

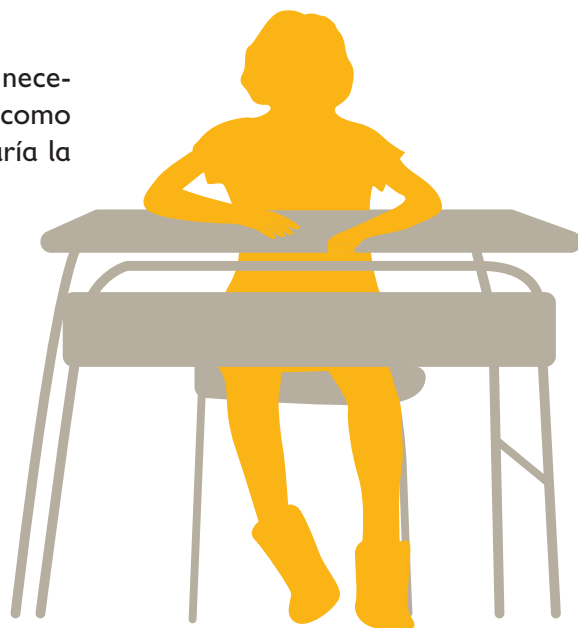
calidad), asegurando a la vez que las familias con menos recursos están suficientemente empoderadas como para participar en igualdad de condiciones, y combinándolo con mecanismos que distribuyan de manera equilibrada al alumnado entre los centros (“sistemas de elección controlada”), como recomienda la OCDE.

43 OCDE (2013).

¿QUÉ CONSEGUIRÍAMOS ELIMINANDO LA SEGREGACIÓN ESCOLAR POR MOTIVOS SOCIOECONÓMICOS?

En 3 de cada 10 alumnos y alumnas...

- Los resultados de ciencias de PISA aumentarían alrededor de 30 puntos.
- Aumentaríamos 23 puntos porcentuales las probabilidades de pasar de curso.
- Las expectativas de cursar estudios universitarios aumentarían significativamente.
- Los niños y las niñas adquirirían las competencias necesarias para su desarrollo (tanto a nivel profesional como personal), lo que reduciría la intolerancia y aumentaría la cohesión y la igualdad social.



Los compañeros de clase influyen mucho más de lo que puede parecer. El entorno en un aula, en una escuela, es un condicionante no solo del rendimiento, sino también de la cohesión social dentro y fuera del centro, de las expectativas de seguir estudiando, así como de la manera en la que formarán parte del mercado laboral.⁴⁴

La importancia de la educación en la vida de un niño o niña es una pieza clave para su futuro bienestar ya que si consigue una educación inclusiva, su rendimiento no estará condicionado, y le dará la oportunidad de convertirse en una persona adulta más productiva y con mayores oportunidades laborales.⁴⁵

⁴⁴ <https://politikon.es/2016/09/20/el-elefante-en-el-sistema-educativo-de-la-comunidad-de-madrid/>

⁴⁵ Sicilia, G. y Simancas, R. (2018).

¿QUÉ SE ESTÁ HACIENDO EN LA COMUNIDAD DE MADRID PARA ABORDAR LA SEGREGACIÓN ESCOLAR?

En marzo de 2018, se aceptó para su discusión en la Asamblea de Madrid la Iniciativa Legislativa de los Ayuntamientos (ILA) en materia de inclusión escolar.⁴⁶ Esta proposición de ley consigue visibilizar el problema de la segregación escolar y abre el debate dirigido a tomar medidas. En el propio texto se reconoce que el nivel de segregación escolar según origen social alcanzado en la comunidad es tan alto que es imposible alcanzar los niveles suficientes de equidad y calidad educativa.

La ILA ofrece una serie de medidas prioritarias que cuentan con un criterio base de equidad e inclusión en relación a la planificación de la oferta. Se contemplan medidas muy positivas: datos de concentración de alumnado desfavorecido reducción de ratio alumno/profesor, máximo por aula de ACNEE,⁴⁷ dotación de recursos humanos atendiendo al nivel de necesidad, así como evitar que la matrícula extraordinaria favorezca la concentración.

El concepto de segregación escolar que utiliza la ILA no es solo de tipo socioeconómico, sino que incluye en su cómputo todo tipo de segregación (necesidades especiales, motivos socioeconómicos, razones de origen del niño o niña y sus familiares, incorporación tardía, etc.).

⁴⁶ PROP.L-17/2017 RGEP.10978 http://www.asambleamadrid.es/BOAM/BOAM_10_00160.PDF

⁴⁷ Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

BIBLIOGRAFÍA

ABDULKADIROGLU, A. A. (2003). School choice: A mechanism design approach. *American Economic Review*, 93(2), 729–747.

ALEGRE, M. À. (2017). Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar? Barcelona: Ivalua - Fundació Jaume Bofill.

ALEGRE, M. A. (2017). Politiques de tria i assignació d'escola. Fundació Jaume Bofill i Ivalua

ALEGRE, M. A., BENITO, R., GONZÁLEZ, I. (2008). Revista Profesorado. Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART5.pdf>

ALEGRE, M. A. ET AL. (2010). Les famílies davant l'elecció escolar. Fundació Jaume Bofill.

ANGHEL, B., CABRALES, A., & CARRO, J. M. (2016). Evaluation a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202-1223.

ARELLANO, M., & ZAMARRO, G. (2007). The choice between public and private schools with or without subsidies in Spain. Unpublished.

ASAMBLEA DE MADRID. (2019) Sesión plenaria del 14 de febrero 2019. Mediateca. Disponible en: <http://mediateca.asambleamadrid.es/library/items/sesion-plenaria-2019-02-14?part=94e41131-af7b-49f5-8780-6f7ff9877475&start=9370>

BÖHLMARK, A., & LINDAHL, M. (2007). The Impact of School Choice on Pupil Achievement, Segregation and Costs: Swedish Evidence. IZA Discussion Paper No. 2786.

BAGLEY, C. (1996). Black and white unite or flight? The racialised dimension of schooling and parental choice. *British Educational Research Journal*, 22(5), 569–580.

BENITO, R., & GONZÁLEZ, I. (2007). Cap 3. Els models de zonificació escolar. In R. Benito, & I. González, *Processos de segregació escolar a Catalunya* (pp. 63-80). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

BILLINGS, S. B., DEMING, D. J., & ROCKOFF, J. (2014). School segregation, educational attainment, and crime: evidence from the end of busing in Charlotte-Mecklenburg. *Quarterly Journal of Economics*, 129(1), 435–476.

BONAL, X. (2012). Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: the politics of non-decision-making. *Journal of Education Policy*, 27(3), 401-421.

Calsamiglia, C. (2016, marzo 15). Elección de escuela: Un debate a redefinir. Retrieved diciembre 2018, from Politikon: <https://politikon.es/2016/03/15/eleccion-de-escuela-un-debate-a-redefinir/>

CALSAMIGLIA, C., & GÜELL, M. (2018). Priorities in school choice: The case of the Boston mechanism in Barcelona. *Journal of Public Economics*, 163, 20-36.

CALSAMIGLIA, C., MARTINEZ-MORA, F., & MIRALLES, A. (2017). Sorting in public school districts under the Boston Mechanism. *University of Leicester*.

CICAE. (2017). Estudio de Precios de Colegios Nueva Concertada Comunidad de Madrid.

COMUNIDAD DE MADRID. (2016). I Fase de la Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2017). Informe 2017 sobre sistema educativo en la Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2017). Datos y cifras de la Educación.

CONSEJO EUROPEO (2010). Conclusiones de 17 de junio de 2010. Disponible en: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/115349.pdf

COUTURE, V., GAUBERT, C., HANDBURY, J., & HURST, E. (2018). Income Growth and the Distributional Effects of Urban Spatial Sorting. Retrieved from <http://faculty.chicagobooth.edu/erik.hurst/research/welfare-implications-urban-current.pdf>.

CULLEN, J., JACOB, B., & LEVITT, S. (2006). The Effect of School Choice on Participants: Evidence from Randomized Lotteries. *Econometrica*, 74(5), 1191–1230.

DECRETO 29/2013, de 11 de abril, del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid. (n.d.). http://www.madrid.org/wleg_public/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8095&cdestado=P#-no-back-button.

- EL PAÍS. (2015). La brecha entre ricos y pobres en Madrid, la más grande de Europa. Retrieved diciembre 17, 2018, from https://elpais.com/ccaa/2015/10/09/madrid/1444416065_033414.html?rel=mas
- ESCARDÍBUL, J.-O., & VILLARROYA, A. (2009). The inequalities in school choice in Spain in accordance to PISA data. *Journal of Education Policy*, 24(6), 673-696.
- EUSTAT. (2017). INSTITUTO VASCO DE ESTADÍSTICA. Retrieved from http://www.eustat.eus/elementos/ele0000100/Ingresos_de_la_ensenanza_privada_en_la_C_A_de_Euskadi_total_tasa_por_alumnao_y_tasa_por_unidad_por_tipo_de_ingreso_y_ano_A/tbl0000116_c.html
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado.
- FIDEAS. (2016). Informe de la Educación en Madrid.
- GARCÍA, F. P., JIMÉNEZ, E. U., TORMO, V. C., LAHIGUERA, L. H., & GUILLÉN, Á. S. (2016). Cuentas de la educación en España. Fundación BBVA.
- GOBIERNO DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2000). Plan Regional de Compensación Educativa para la Comunidad de Madrid. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/92444>
- GORTÁZAR, L. (2016) El elefante en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid. *Politikon.es*. Disponible en: <https://politikon.es/2016/09/20/el-elefante-en-el-sistema-educativo-de-la-comunidad-de-madrid/>
- GORTÁZAR, L. (2017) Una panorámica de la (in)equidad educativa. *Politikon.es*. Disponible en: [https://politikon.es/2017/05/11/una-panoramica-de-la-inequidad-educativa/GORTÁZAR, L. \(2016\). Escuela concertada: un mal equilibrio. Retrieved diciembre 2018, from Politikon: https://politikon.es/2016/06/07/escuela-concertada-un-mal-equilibrio/](https://politikon.es/2017/05/11/una-panoramica-de-la-inequidad-educativa/GORTÁZAR, L. (2016). Escuela concertada: un mal equilibrio. Retrieved diciembre 2018, from Politikon: https://politikon.es/2016/06/07/escuela-concertada-un-mal-equilibrio/)
- GORTÁZAR, L. (2018). The PISA" shock" in the Basque Country: Contingent factors or structural change? *Documentos Fedea. Estudios sobre la Economía Española*, 17.
- GROMADA, A., & SHEWBRIDGE, C. (2016). Student learning time: A literature review. OECD.
- HAAN, M., GAUTIER, P. A., OOSTERBEEK, H., & VAN DER KLAUW, B. (2018). The performance of school assignment mechanisms in practice. Documento de Trabajo.
- HSIEH, C.-T., & URQUIOLA, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90, 1477-1503.
- KANG, S. (2016). Inequality and crime revisited: Effects of local inequality and economic segregation on crime. *Journal of Population Economics*, 29(2), 593-626.
- LAORDEN, C., & PEÑAFIEL, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344.
- LEVIN, H. M. (2002). A Comprehensive Framework for Evaluating Educational Vouchers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 159-174.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (1970). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (1985). <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>.
- MARCENARO-GUTIERREZ, O., & VIGNOLES, A. (2015). A comparison of teacher and test-based assessment for Spanish primary and secondary students. *Educational Research*, 57(1), 1-21.
- MARCINCZAK, S., MUSTERD, S., VAN HAM, M., & TAMMARU, T. (2016). Inequality and rising levels of socio-economic segregation Lessons from a pan-European comparative study. In T. Tammaru, S. Marcinczak, M. van Ham, & S. Musterd, *Socio-Economic Segregation in European Capital Cities*. New York: Routledge.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2018) (n.d.). 2. La implantación de un nuevo sistema educativo. Retrieved diciembre 2018, from <https://www.mecd.gob.es/dms-static/fa148602-1ab6-4d8d-9208-ac68605c5919/cifras02-02-pdf.pdf>
- MEDIAVILLA ET AL (2019). Bilingual Education and School Choice: a Case Study of Public Secondary Schools in the Spanish Region of Madrid. Working Paper 2019/01. Institut d'Economia de Barcelona
- MURILLO, F. (2016). Midiendo la Segregación Escolar en América Latina. Un Análisis Metodológico utilizando el TERCE. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

- MURILLO, J. y MARTINEZ-GARRIDO, C. (2017). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*. Vol 11, N° 1.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.
- OCDE. (2015). *PISA 2015 Results - Excellence and Equity in Education*.
- OECD. (2008). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*. OECD Publishing.
- OWENS, A., REARDON, S., & JENCKS, C. (2016). Income Segregation Between Schools and School Districts. *American Educational Research Journal*, 53(4), 1159–1197.
- PROPOSICIÓN DE LEY PROP.L-17/2017 RGEPI.10978 De iniciativa legislativa de los Ayuntamientos, de medidas prioritarias para la promoción de la escolarización inclusiva en el ámbito de la educación no universitaria en la Comunidad de Madrid. BOAM 18 enero 2018, 21660-21670. Disponible en: http://www.asambleamadrid.es/BOAM/BOAM_10_00160.PDF
- RAO, G. (2019). Familiarity Does Not Breed Contempt: Generosity, Discrimination and Diversity in Delhi Schools. *American Economic Review*, próximamente.
- ROSS, N. A., NOBREGA, K., Dunn, J., & Ross, A. (2001). Income segregation, income inequality and mortality in north american metropolitan areas. *GeoJournal*, 53(2), 117–124.
- RUIZ, M. (2017). *Bilingual education: Experience from Madrid*. Master Thesis CEMFI No. 1701.
- SÖDERSTRÖM, M., & UUSITALO, R. (2010). School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform. *The Scandinavian Journal of Economics*, 112(1), 55-76.
- SALINAS, P., & SOLE-OLLE, A. (2018). Partial fiscal decentralization reforms and educational outcomes: A difference-in-differences analysis for Spain. *Journal of Urban Economics*, 31-46.
- SAVE THE CHILDREN. (2017). *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Save the Children España.
- SAVE THE CHILDREN. (2017). *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Anexo Comunidad de Madrid Save the Children España.
- SAVE THE CHILDREN. (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Save the Children España.
- SAVE THE CHILDREN. (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children España.
- SAVE THE CHILDREN. (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Anexo Comunidad de Madrid Save the Children España.
- SHAFIQ, M. N., & MYERS, J. P. (2014). Educational Vouchers and Social Cohesion: A Statistical Analysis of Student Civic Attitudes in Sweden, 1999–2009. *American Journal of Education*, 121(1), 111-136.
- SICILIA, G. Y SIMANCAS, R. (2018). *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*. Monografías sobre educación. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- SOPORITO, S. (2017). Shaping Income Segregation in Schools: The Role of School Attendance Zone Geography. *American Educational Research Journal*, 54(6), 1345–1377.
- WATSON, T. (2009). Inequality and the measurement of residential segregation by income in american neighborhoods. *Review of Income and Wealth*, 55(3).
- WOUTERS, T. (2016). Segregation and school enrolment policy. Documento de Trabajo.
- YANG HANSEN, K., & GUSTAFSSON, J.-E. (2016). Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22(1-2), 23-44.
- YAVAS, M. (2019). Dissecting income segregation: Impacts of concentrated affluence on segregation of poverty. *The Journal of Mathematical Sociology*, 43(1), 1-22.
- ZEVENBERGEN, B. (2017). *Introducing strategy-proof secondary school choice in Amsterdam*. Retrieved from <http://ase.uva.nl/content/news/2017/02/oosterbeek-strategy-proof-secondary-school-choice-amsterdam.html>



