



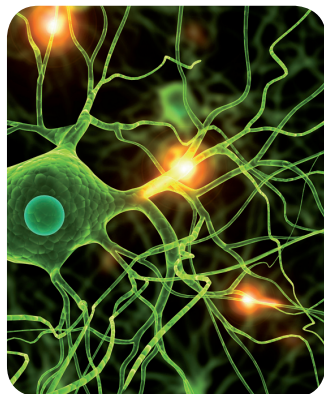
# MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación  
de Profesorado  
y Educación / 14-15

Formación de Profesorado  
de Educación Secundaria  
Obligatoria y Bachillerato  
(Empresas)



**La educación  
ante la crisis.  
La desigualdad en la  
educación madrileña**  
*Paula Guisande Boronat*



- La educación ante la crisis -

# La desigualdad en la educación madrileña



Trabajo Fin de Máster. Profesor Antonio Antón

Paula Guisande Boronat

Master en Formación de Profesorado de ESO y Bachillerato

Facultad de Formación de Profesorado y Educación UAM

Septiembre de 2015

## Índice

I. Introducción	
A. Presentación.....	Pág. 3
B. La investigación, su estructura y objetivos.....	Pág. 5
II. Análisis de contexto	
A. La economía madrileña.....	Pág. 7
B. La educación madrileña en la crisis.....	Pág. 9
C. Los presupuestos educativos para 2015 refuerzan la tendencia.....	Pág. 10
D. El modelo educativo madrileño exportado al conjunto del Estado.....	Pág. 13
Marco Teórico	
A. Reproducción y transformación en la educación.....	Pág. 14
B. Correspondencia entre el sistema educativo y la estructura social.....	Pág. 16
C. Teoría de la resistencia: tensiones en la definición del modelo educativo.....	Pág. 17
D. Del sistema educativo a la vida laboral activa.....	Pág. 18
E. Influencia de la crisis en las expectativas y en las estrategias individuales...	Pág. 20
F. El concepto de calidad educativa aplicado a la realidad madrileña.....	Pág. 23
III. Resultados	
A. Cambios en estrategias individuales.....	Pág. 24
B. Más años en el sistema educativo.....	Pág. 27
C. Desvío a la red privada.....	Pág. 27
D. Acceso a estudios universitarios.....	Pág. 28
1. Demanda de enseñanza universitaria.....	Pág. 28
2. Política de tasas y becas y ayudas al estudio.....	Pág. 28
E. El abandono prematuro de las aulas.....	Pág. 29
F. Cambios en las estrategias institucionales.....	Pág. 32
G. Doble red público-privada.....	Pág. 32
H. La LOMCE: nuevas barreras para el acceso.....	Pág. 33
I. FP Básica como vía de escape.....	Pág. 34
J. El Bachillerato de Excelencia.....	Pág. 35
K. Programa de Bilingüismo.....	Pág. 37
L. Financiación.....	Pág. 38
IV. Conclusiones y propuestas de futuro.....	Pág. 39
Bibliografía.....	Pág. 48
Anexos.....	Pág. 50

## I. Introducción

### A. Presentación

Como futuros docentes es importante que permanezcamos atentos a los cambios en el contexto en que desarrollamos nuestra labor, en lo que respecta al sistema educativo, pero también a nuestro alumnado y sus familias, sus recursos, oportunidades y expectativas de futuro. Es por ello que nos proponemos estudiar cómo la actual crisis económica ha modificado el marco de la educación y los comportamientos individuales e institucionales asociados a ella.

De los datos se desprende que ésta no ha afectado de igual manera a unas capas y otras de la población, y que una de sus principales consecuencias ha sido el incremento de las desigualdades, que es un efecto directo de la propia recesión, pero también de las políticas de austeridad, con las que los gobiernos europeos, y en particular los españoles, pretendieron hacerle frente.

Si bien el estudio de la orientación de la educación hacia la reproducción o superación de las desigualdades no es nuevo, en el contexto actual, adquiere especial interés, dado que todo apunta a que hoy la disputa por las credenciales que dan acceso a las mejores ocupaciones y profesiones se ha recrudecido. Tras una aparente igualdad de oportunidades que descansa sobre la meritocracia, y no deja de ser formal, se esconden orígenes socioeconómicos, culturales y étnicos distintos que, como veremos, condicionan tanto los resultados académicos como las oportunidades de las nuevas generaciones.

¿Es capaz el sistema educativo de ofrecer formación de calidad para todos y todas? ¿Garantiza la igualdad de oportunidades? Para dar respuesta a estas y otras preguntas, nos centraremos en la Comunidad de Madrid, cuando se cumplen quince años de la transferencia de las competencias educativas. Mientras dos mecanismos clásicos, como la obligatoriedad y la gratuidad, no se han ampliado, ha crecido la red privada y privada concertada, y han surgido nuevos mecanismos de segregación, nuevas tasas en la educación pública, barreras para el acceso a la enseñanza universitaria y las reformas incorporadas por la LOMCE de las que hablaremos más adelante.

Tal es así que, pese a la expansión de la educación de 2008 en adelante, que confirman las estadísticas de escolarización, la esperanza de vida escolar, el aumento del nivel formativo de la población y una merma significativa del abandono educativo temprano, podemos hablar de una desigual, e incluso injusta, distribución de los recursos educativos, ligada, principalmente, a la posición socioeconómica del alumnado y sus familias.

Para facilitar el estudio nos centraremos en dos de los cinco grupos de funciones sociales de la educación que identifica Guerrero Serón (2002): la selección y formación para el trabajo y la escolarización, igualdad de oportunidades y movilidad social. Sin dejar de reconocer la importancia de las otras tres y la estrecha relación existente entre ellas, nos interesa identificar el impacto de la crisis sobre las dos mencionadas funciones.

Pero no sólo las estrategias colectivas (institucionales) se han visto alteradas por la crisis, también lo han hecho las estrategias individuales. El aumento del desempleo y el recorte en las oportunidades han influido en un cambio de actitud frente a la educación, en los comportamientos e, incluso, en las trayectorias de transición del sistema educativo al mundo laboral. Cabe preguntarse si las estrategias colectivas e individuales guardan coherencia entre sí y persiguen los mismos objetivos o, por el contrario, entran en conflicto los anhelos y expectativas presentes en la sociedad con la agenda política de la clase dominante.

Y no es cuestión baladí cuando hablamos de una generación de jóvenes cuyo futuro puede verse condicionado por unas estrategias institucionales que permiten, cuando no promueven, la existencia de una brecha cada vez mayor entre las mejores y las peores posiciones, alterándose también el volumen que representa cada una de ellas: mientras las mejores posiciones se contraen, ocurre lo contrario con las peores. E inversamente proporcional a su volumen es su poder.

Vicenç Navarro (2012) señala esta polarización social como una de las características comunes a los sistemas educativos del sur de Europa, siendo España uno de los países donde esa estratificación social es más acentuada, con un importante peso de la red educativa privada y concertada. Como veremos más adelante, la doble red es uno de los mecanismos diferenciadores más enraizados en nuestro sistema educativo.

Por su parte, la LOMCE, que estará plenamente vigente en los próximos cursos si no hay cambio político, alterará, sin lugar a dudas, esas oportunidades y la forma en que se distribuyen entre la población, ya que aumenta y adelanta la selección del alumnado y convierte la educación en una carrera de obstáculos, insalvables para un importante sector de la población. Es por ello que nos despierta especial interés el analizar hasta qué punto el estatus socioeconómico familiar de las estudiantes determina su rendimiento, su trayectoria educativa, su inserción laboral, e incluso sus expectativas. Para ello recurriremos a estudios solventes sobre las desigualdades educativas y los factores determinantes del riesgo de fracaso escolar y el abandono temprano del sistema educativo, como así también a una encuesta realizada en el centro de prácticas a los grupos con rendimientos más extremos de 2º y 4º de la ESO.

## B. La investigación, su estructura y objetivos

El trabajo consta de cuatro capítulos: el capítulo I, dedicado a la introducción, donde quedan definidos el objeto de estudio, la metodología y los objetivos del trabajo; el segundo capítulo, en el que se describen el contexto educativo y socioeconómico y el marco teórico de referencia; el capítulo III, donde se exponen los resultados de la investigación; el cuarto y último, que incluye las conclusiones y propuestas de actuación.

Tras la presentación, en el capítulo II se realiza a una breve descripción del contexto que permite conocer aspectos básicos de la economía madrileña, como son su estructura productiva, el marco de las relaciones laborales, las condiciones de vida de la población y cómo se han visto alterados a consecuencia de la crisis.

Especial atención merece la destrucción de empleo que, por su magnitud, se convierte en la principal consecuencia de la crisis, por su trascendencia, explica el impacto de la crisis en las economías familiares y el empobrecimiento y, por su importancia estratégica para la recuperación, no se puede pasar por alto.

A continuación se analiza la importancia que en Madrid se ha venido otorgando a la Educación, comparando el esfuerzo presupuestario antes y durante la crisis. Pero no sólo resulta interesante conocer el volumen de la dotación presupuestaria, sino también su distribución.

Para finalizar esta breve descripción del contexto, se hace referencia a la LOMCE y los cambios que sufrirá el sistema educativo como consecuencia de su aplicación, especialmente en lo que respecta a la educación secundaria y postobligatoria.

La segunda parte de este capítulo se dedica al marco teórico con referencias a las teorías más clásicas, pero también a estudios y publicaciones recientes que en nuestro entorno se han centrado en analizar el papel de la educación en la distribución de posiciones sociales, el rol y la capacidad de intervenir de los centros educativos, los condicionantes de origen y las variables que influyen en los resultados académicos.

Para llegar a identificar el cambio en las estrategias individuales, que es uno de nuestros objetivos, se realiza un repaso de las teorías sobre la transición del sistema educativo a la vida laboral. Y, finalmente, se introduce el concepto de calidad educativa, que nos dará pie más adelante al análisis de las que hemos denominado estrategias institucionales, haciendo alusión a las políticas educativas.

El capítulo III se dedica íntegramente al análisis de resultados y conclusiones del estudio de las políticas educativas. La primera parte se centra en los cambios en las estrategias individuales como consecuencia de la crisis. Nos referimos a los

comportamientos y actitudes frente a la educación y para ello nos serviremos de los resultados de la encuesta realizada en el IES Juana de Castilla (centro de prácticas), ubicado en el madrileño barrio de Moratalaz.

La encuesta fue realizada en el mes de junio de 2015 a un total de 85 alumnos y alumnas de 2º y 4º de la ESO, correspondientes a dos grupos en cada caso que, como verifica el informe de resultados de la encuesta (ver anexos), se encuentran en los extremos en cuanto a resultados académicos y dificultades de origen. Los resultados permiten establecer una relación directa entre los recursos económicos y educativos de las familias, y de sus estatus migratorio, y los resultados académicos y expectativas de los jóvenes. Tiene el objetivo, por tanto, de aportar información cualitativa sobre las expectativas del alumnado en el contexto actual de crisis y la relación de estas con su rendimiento académico y, especialmente, con la posición social de la familia.

Una información que se complementará con los resultados del estudio de Cebolla-Boado, con estadísticas oficiales y con los informes anuales elaborados por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y la CRUE, para conocer mejor esos comportamientos en base a la evolución de las matriculaciones, esperanza de vida escolar, acceso a estudios superiores, etc.

En la segunda parte del capítulo se aborda el cambio en las estrategias institucionales, centrándonos en los mecanismos diferenciadores, los cambios que introduce la LOMCE, la financiación de la educación y algunos de los programas estrella de la Comunidad de Madrid.

Finalmente, se extraen las principales conclusiones y se presenta una serie de propuestas, algunas más concretas y que deberían acometerse en el corto plazo, como puede ser dedicar más recursos a la educación, y otras que requieren un debate más sosegado y el consenso social, como puede ser el aumento de los años de escolarización obligatoria.

El presente trabajo es resultado de una lectura amplia de bibliografía especializada, pero también general sobre la redistribución de posiciones sociales, en la que juega un papel importante el acceso a la educación. No es casual que la educación, y en concreto los resultados de PISA, despierten tanto interés en los últimos años y, junto a la crisis, justifiquen reformas en los sistemas educativos.

A lo largo de todo el trabajo se incorporan elementos de la entrevista en profundidad a Héctor Adsuar, orientador de educación secundaria, cuyas respuestas nos han ayudado a identificar las principales dificultades a las que se enfrenta la educación madrileña y las características del modelo educativo regional.

## II. Análisis de contexto

### A. La economía madrileña

Cuando la crisis económica empezó a dejar ver sus efectos sobre el empleo y las condiciones de vida de la ciudadanía, la Comunidad de Madrid partía de una posición relativamente ventajosa respecto del resto de autonomías. La capitalidad y la concentración de grandes empresas y organismos públicos han beneficiado, históricamente, a la región.

Dentro de su relativa comodidad, la región capital llevaba años construyendo su economía sobre la base del empleo precario y la privatización de los servicios públicos, y su sistema productivo sobre una inmensa burbuja inmobiliaria, al tiempo que sustituía la actividad industrial por servicios de escaso valor añadido. La precariedad de los empleos existentes y su vinculación con el sector de la construcción tuvieron un efecto inmediato en el desempleo al pincharse la burbuja inmobiliaria.

Tabla II.1

Tasa de paro de la población de 16 y más años en España (% , medias anuales)

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015TI
Andalucía	12,6	12,8	17,7	25,2	27,8	30,1	34,4	36,2	34,8	33,6
Aragón	5,5	5,3	7,3	13,1	15,0	17,1	18,7	21,4	20,2	18,6
Asturias (Principado de)	9,2	8,4	8,5	13,4	15,9	17,8	21,8	24,1	21,1	19,0
Baleares (Illes)	6,4	7,2	10,2	17,9	20,1	21,9	23,2	22,3	20,0	22,3
Canarias	11,6	10,5	17,3	26,0	28,6	29,3	32,6	33,7	32,4	30,8
Cantabria	6,5	6,0	7,2	12,0	13,7	15,3	17,8	20,4	19,4	18,5
Castilla y León	8,1	7,1	9,6	14,0	15,8	16,9	19,8	21,8	20,8	20,4
Castilla La Mancha	8,8	7,7	11,7	18,9	21,2	23,1	28,6	30,0	29,0	28,7
Cataluña	6,5	6,5	8,9	16,2	17,7	19,2	22,5	23,1	20,3	20,1
Comunitat Valenciana	8,3	8,7	12,0	20,8	22,9	24,0	27,2	28,1	25,8	24,3
Extremadura	13,3	13,0	15,4	20,6	23,0	25,1	33,1	33,9	29,8	30,2
Galicia	8,4	7,6	8,6	12,4	15,3	17,3	20,5	22,0	21,7	21,8
Madrid (Comunidad de)	6,3	6,2	8,6	13,9	15,8	16,3	18,5	19,8	18,7	17,8
Murcia (Región de)	7,9	7,5	12,4	20,3	22,9	25,0	27,6	29,0	26,6	26,7
Navarra (Comunidad Foral de)	5,4	4,7	6,8	10,8	11,9	13,0	16,2	17,9	15,7	15,7
País Vasco	7,2	6,2	6,6	11,3	10,7	12,4	15,6	16,6	16,3	16,4
Rioja (La)	6,1	5,8	7,9	12,6	14,2	17,2	20,6	20,0	18,2	17,6
Ceuta	21,5	21,0	17,4	18,6	23,9	27,7	37,0	34,8	31,9	31,8
Melilla	13,6	18,2	20,0	23,5	22,8	22,4	26,9	32,5	28,4	35,4
<b>TOTAL</b>	<b>8,5</b>	<b>8,2</b>	<b>11,3</b>	<b>17,9</b>	<b>19,9</b>	<b>21,4</b>	<b>24,8</b>	<b>26,1</b>	<b>24,4</b>	<b>23,8</b>

Fuente: INE 2015



En la tabla II.1 Se puede ver cómo, en apenas un año, la tasa de desempleo escaló del 8,6% al 13,9%. En un primer momento, la prevalencia de empleos temporales, especialmente de jóvenes, permitió una automática destrucción de puestos de trabajo, por la vía de la no renovación. Posteriormente, dos reformas laborales facilitarían y abaratarían el despido haciendo posible el recorte de plantillas con más antigüedad y mejores condiciones de trabajo (desde 2011 se destruyeron 201.600 empleos indefinidos).

Tal es así, que, entre 2007 y 2013 se perdieron 479.400 empleos netos y se triplicó la tasa de desempleo (CCOO, 2014). La tasa de ocupación quedó reducida en 10 puntos porcentuales y con ella las oportunidades de miles de personas, especialmente las más jóvenes, y las mayores de 45 años, que ahora enfrentan serias dificultades para encontrar empleo y poder acabar su vida laboral en condiciones dignas.

Las personas menores de 35 años han soportado la mayor parte de la destrucción de empleo. El 94% del empleo perdido correspondía a personas en esta franja de edad, con especial incidencia entre menores de 25 años, cuya tasa de ocupación apenas superaba el 20% a finales de 2013.

Por sectores, la construcción y los servicios fueron los que más empleos perdieron en volumen pero, en el caso de la variación porcentual, la construcción se llevó la peor parte, con un 58,9% de empleo destruido, seguida por la industria, con una pérdida del 28,8% del empleo.

Las medidas tomadas por los sucesivos gobiernos centrales y autonómicos, lejos de detener esta sangría, facilitaron, y hasta promovieron, esta destrucción de empleo con leyes más flexibles e incluso ayudas públicas para acometer los despidos. El sector público, como empleador, contribuyó con la amortización de puestos de trabajo en las administraciones públicas, especialmente desde 2011, con 111.500 empleos destruidos, de los que 86.000 eran indefinidos y el resto temporales (CCOO, 2014).

La economía de las familias madrileñas se ha visto resentida como consecuencia de las altas tasas de desempleo y de la precarización de las condiciones laborales, tal como refleja la tasa de pobreza AROPE (CCOO, 2014a) que en 2007 alcanzaba al 16% de la población madrileña y en 2013 superaba el 20%, con un 7,3% de personas con carencia material severa. Por edad, son las personas jóvenes, de entre 16 y 29 años, las que presentan un riesgo de pobreza mayor.

Una realidad que guarda estrecha relación con el desempleo, ya que casi el 50% de las personas desempleadas se encuentran en riesgo de pobreza y exclusión social. Sólo el 28,9% de las personas desempleadas cobraba prestación a finales de 2014 y, en el caso de menores de 30 años, apenas un 10,9%.

## B. La educación madrileña en crisis

Si bien la crisis ha tenido un impacto innegable en la economía madrileña, especialmente en las economías familiares, algunos de los problemas que arrastra la región no son nuevos y, por tanto, no se pueden imputar exclusivamente a la crisis. Su limitado compromiso presupuestario con la educación es uno de ellos. La tabla II.2 refleja el gasto público en educación y sitúa a la Comunidad de Madrid a la cola, con un esfuerzo que no alcanza el 3% del PIB regional en lo que llevamos de Siglo XXI.

Un presupuesto que ha resultado insuficiente para hacer frente a los principales desafíos de la educación madrileña durante los años de expansión económica, como demuestran los datos de escolarización y abandono escolar temprano de ese período, y que ahora, crisis mediante, debe atender a un alumnado creciente, con recursos familiares mermados y que soporta una presión cada día mayor del mercado de trabajo.

Tabla II.2

Gasto público en educación en España (% sobre el PIB)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009*	2010*	2011*	2012*
Andalucía	4,6	4,6	4,5	4,5	4,5	4,6	4,8	5,0	5,5	5,7	5,6	5,4
Aragón	3,3	3,3	3,2	3,2	3,2	3,3	3,3	3,4	3,7	3,6	3,4	3,2
Asturias (Principado de)	4,1	4,1	4,3	4,2	4,0	4,0	4,1	4,1	4,2	4,0	3,8	3,6
Baleares (Illes)	2,6	2,7	2,8	2,8	2,8	2,9	2,9	3,1	3,5	3,5	3,3	2,9
Canarias	4,5	4,3	4,2	4,2	4,0	4,1	4,0	4,1	4,5	4,2	3,9	3,7
Cantabria	3,6	3,5	3,4	3,6	3,6	3,7	3,8	4,1	4,5	4,5	4,5	4,2
Castilla y León	4,2	4,2	4,1	4,0	4,1	3,9	3,8	4,1	4,4	4,2	3,9	3,8
Castilla La Mancha	4,4	4,9	4,7	4,7	4,7	4,7	4,9	5,0	5,4	5,5	5,7	4,4
Cataluña	2,7	2,8	2,7	3,3	2,9	3,0	3,1	3,3	3,6	3,5	3,4	3,1
Comunitat Valenciana	3,8	4,0	4,1	4,0	3,8	3,8	4,1	4,4	5,0	4,8	4,6	4,2
Extremadura	5,9	6,3	5,7	5,6	5,2	5,5	5,4	5,9	6,3	6,0	6,0	5,6
Galicia	4,6	4,7	4,5	4,4	4,2	4,3	4,3	4,4	4,7	4,5	4,3	4,1
Madrid (Comunidad de)	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,9	2,8	2,8	2,6
Murcia (Región de)	4,4	4,4	4,3	4,2	4,3	4,4	4,6	4,8	5,4	5,3	5,2	4,9
Navarra (Comunidad Foral)	3,4	3,4	3,4	3,4	3,2	3,2	3,2	3,6	3,8	3,8	3,6	3,2
País Vasco	3,8	3,9	3,8	3,7	3,7	3,5	3,6	3,9	4,5	4,3	4,2	4,1
Rioja (La)	3,3	3,1	3,0	3,0	3,0	3,0	3,2	3,2	3,6	3,4	3,2	3,1
<b>Total CCAA</b>	<b>4,2</b>	<b>4,2</b>	<b>4,2</b>	<b>4,3</b>	<b>4,2</b>	<b>4,1</b>	<b>3,7</b>	<b>3,9</b>	<b>4,2</b>	<b>4,2</b>	<b>4,0</b>	<b>3,7</b>

Fuente: Fundación 1º de Mayo (a partir del INEE y el INE, 2015)

### C. Los presupuestos educativos para 2015 refuerzan la tendencia

Para 2015 los presupuestos de Educación de la región ascienden a 4.256 millones de euros. Si bien suponen un leve incremento respecto de los de 2014 (del 2,8%), siguen alejados de los 4.754 millones de euros asignados en 2009. Como veremos en las estadísticas educativas, se trata de un presupuesto menor para atender a un número mayor de estudiantes matriculados. La cantidad actual sigue estando por debajo, incluso, de la asignada a Educación en 2006, 4.265 millones de euros.

Sin embargo, el impacto de los años de recortes ha sido desigual entre unos programas y otros: la cuantía destinada a conciertos, que supone un 22% del total, ha crecido en un 5,8% si se compara la asignación de 2015 con la de 2011. Y esta preferencia por el concierto frente a la oferta pública de plazas no es nueva, tal como lo demuestran los datos del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid para los cursos 10/11, 11/12 y 12/13, produciéndose un efecto sustitución de unidades de ESO en centros públicos por unidades en centros concertados. Durante los tres cursos analizados la escuela pública perdió 163 unidades frente a las 178 que ganó la concertada.

Y decimos que no se trata de una novedad puesto que transcurridos diez años desde las transferencias educativas a la Comunidad de Madrid, el porcentaje de alumnado escolarizado en la pública ya descendía y era también la escuela pública la que escolarizaba a la gran mayoría de población rural, inmigrante, al alumnado con necesidades educativas especiales y de los entornos urbanos más desfavorecidos (CCOO, 2009), marcando la tendencia de segmentación vigente hasta ahora. Tal es así que el 75,6% del alumnado inmigrante de enseñanzas de régimen general en la región se escolarizó en centros públicos en el curso 2014-2015.

Esto valida la afirmación de Antón (2013) sobre la opción política de la derecha por la escuela privada, ya que, desde la transferencia de las competencias, la Comunidad de Madrid sólo ha conocido gobiernos del Partido Popular. Una opción que ha arrastrado también a sectores progresistas que justifican su preferencia por la red privada en el deterioro de la red pública y en la alta concentración de la desventaja en la misma. Dentro de la red pública, como veremos más adelante, también han proliferado en los últimos años los mecanismos de selección, con programas como el bilingüismo, el bachillerato de excelencia o el área única educativa, alimentando esa tendencia a la diferenciación con fines electoralistas.

Distribución de centros por titularidad y tamaño del municipio. Curso 2012-2013

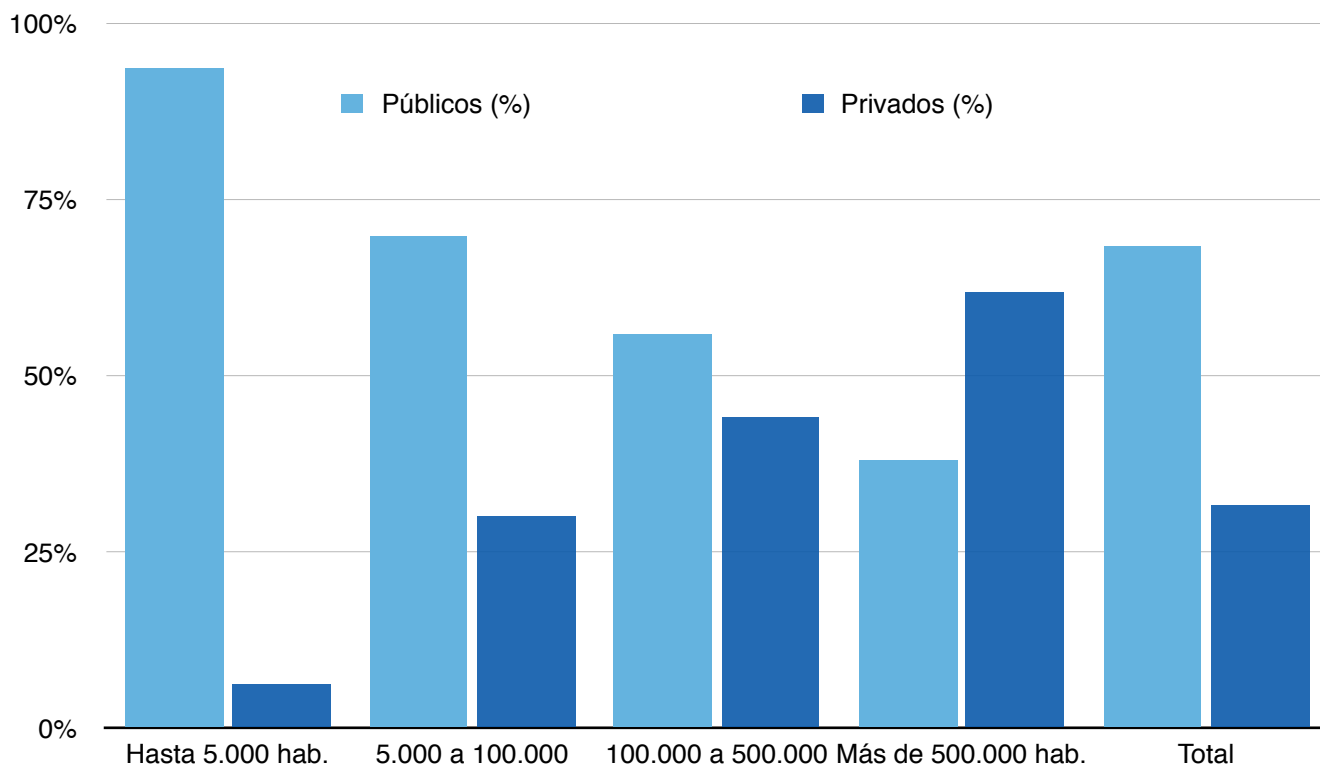


Gráfico II. 1

Fuente: Ministerio de educación (2015) y elaboración propia.

Como se puede ver en el gráfico II.1, la segmentación escolar por redes guarda una relación directa con el tamaño de las poblaciones. En grandes municipios como Madrid o Barcelona, donde la estratificación socioeconómica es mayor, como así también la presencia de población inmigrante, es también mayor el peso de la red privada, que cuenta con un alumnado más homogéneo que en el pasado, con predominio de clases medias y sectores intermedios de la clase trabajadora autóctona (Antón, 2009).

Pero la red privada no solo se ha reforzado por las preferencias de las familias, sino también, y fundamentalmente, por la apuesta de la administración educativa madrileña, que ha cedido suelo público para nuevos centros, ha garantizado alumnado donde no ha creado plazas públicas y ha mantenido conciertos incluso a centros que segregan por sexo.

Paralelamente, en el periodo 2011-2015 las becas y ayudas a las familias se han visto recortadas en un 19%, y ello teniendo en cuenta que parte de estas becas se corresponden con “cheques” creados para compensar la retirada de conciertos en FP y para facilitar la escolarización en centros privados. La educación compensatoria ha sido

otra de las perjudicadas por la política de recortes del gobierno regional, perdiendo más del 6% de presupuesto durante el mismo período. Según datos de la propia Consejería de Educación, se podrían haber perdido 8 de las 52 aulas de compensación educativa en ESO impartida en centros públicos entre 2011 y 2015. En el curso 08/09 eran 63.

En lo que respecta a la educación secundaria y postobligatoria, que aquí nos ocupa, la pérdida de financiación con respecto a 2011 asciende a un 8,8% en el caso de Secundaria y FP, un 6,8% en el caso de enseñanzas de régimen especial y casi un 3% si se trata de centros específicos de FP, como UFILs, Centros Integrados de Formación Profesional y otros centros que imparten ciclos formativos.

Por su parte, las universidades públicas de la región perdieron un 19,7% del presupuesto público en los últimos cinco cursos, pasando de los 1.039 millones de euros de 2011 a los 834,2 millones de 2015. Si bien se ha aprobado una reducción de las tasas de matrícula universitarias para el curso 15/16, el recorte del 10% no compensa la subida del 117% acumulada entre 2008 y 2013, aumentando sustancialmente la parte del coste educativo que asumen las familias.

La reciente reforma de la estructura de los títulos universitarios, que aún no está totalmente desarrollada, puede suponer un nuevo incremento en el coste de los estudios superiores al recortarse la duración de los grados y aumentarse la de los postgrados, cuyas tasas varían en coste sustancialmente. De esta forma, se abre una nueva brecha en el acceso, como ocurrió con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, conocido como plan Bolonia. Y son las clases populares las que encuentran mayores dificultades para costearse los estudios y para retrasar su incorporación al empleo.

Las becas y ayudas pierden peso frente a las becas préstamo, especialmente en el caso de los master, que, como ocurre en países como Estados Unidos, suponen una deuda a largo plazo para los estudiantes, y una amenaza para las titulaciones que no garantizan un acceso rápido al mercado de trabajo. También han sufrido recortes los complementos autonómicos a las becas Erasmus, que en el caso de la Comunidad de Madrid han desaparecido, dificultando que los estudiantes con menores recursos puedan acceder a este tipo de experiencias internacionales.

Una nueva selección se produce ahora en la enseñanza superior, en función de los recursos económicos, de la capacidad para acceder a becas y ayudas, de la posibilidad de retrasar la incorporación al empleo, de invertir en una experiencia internacional o incluso de empezar la carrera laboral trabajando gratis o por una pequeña cuantía como becario o becaria.

#### D. El modelo educativo madrileño exportado al conjunto del Estado, la LOMCE

En este contexto nace la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa) aprobada por el Congreso de los Diputados el 29 de noviembre de 2013 con los únicos votos a favor del partido de gobierno, sin el debate y la participación que merece una ley educativa, y sin el consenso que ha de garantizar la estabilidad del sistema y la implicación de toda la comunidad educativa en su proceso de implantación y desarrollo.

No han sido pocos los expertos que han tachado la nueva ley de selectiva y segregadora, en línea con el modelo neoliberal que ha venido dando forma al sistema educativo madrileño durante los últimos años, al que muchos han identificado con el efecto Mateo, al repartir los recursos educativos de forma tal que tienden a reforzar a quienes parten de una mejor posición y a desatender, e incluso perjudicar, a quienes más ayuda necesitan. Podremos ver la materialización de este efecto más adelante, cuando analicemos los cambios que la nueva Ley introduce en las etapas que a efectos de estudio aquí nos interesan.

Los principios sobre los que la Ley dice asentarse, recogidos en el preámbulo, son: el aumento de la autonomía de los centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias. Todos ellos han recibido contestación por parte de la comunidad educativa por esconder otros objetivos como la desregulación, la competencia entre centros, el recorte de la participación, la selección del alumnado, la privatización y el cierre de aulas y centros públicos.

Sin haber enfrentado los problemas reales del sistema educativo, se afronta una reforma de marcado carácter ideológico cuyas previsibles consecuencias serán la persistencia, e incluso el incremento, de la desigualdad educativa, el aumento de las distancias entre el alumnado de los distintos segmentos sociales y la polarización entre el nivel educativo alcanzado por el tercio más desfavorecido y el tercio privilegiado, o mejor situado, según la definición de Antón (2013).

La nueva Ley se dispone a rebajar las altas tasas de fracaso escolar y abandono escolar temprano con itinerarios diferenciados, reservando las mejores oportunidades a los mejores alumnos y creando una vía de escape para el alumnado que presente mayores dificultades. Una vía que, a pesar de lo que pregona la Ley en su preámbulo, no tiene retorno: las “reválidas”, cuyo desarrollo ha sido paralizado en agosto de 2015 por la presión autonómica, irán cerrando puertas tras cada etapa a quienes no las superen.

## Marco teórico

### A. Reproducción y transformación en la educación

Hablar del papel de la educación en la distribución de posiciones sociales y no hablar de la Teoría de la Reproducción y sus principales teóricos sería impensable. En los años 70 del siglo pasado Bourdieu ya señalaba a los centros educativos como responsables, voluntarios o no, de la transmisión de valores de la clase dominante. Un *habitus* de clase media y alta, que la escuela premia y valora, y que choca con el bagaje cultural de la clase trabajadora. Una tensión que, según Bourdieu, tiene su impacto en las diferencias de rendimiento de los estudiantes según su procedencia.

Del resultado de nuestra investigación se desprende que el rol de las escuelas que define Bourdieu, en nuestro contexto no lo desempeñan los centros educativos de forma individual, sino la administración educativa, que dicta las normas, distribuye los recursos y establece los objetivos de la educación madrileña. Se verifica, y la propia Administración así lo reconoce, la opción por un modelo meritocrático, privatizado y excluyente. La apuesta por la red privada y concertada, con cesiones de suelo público y regalos fiscales, por programas selectivos, como el Bachillerato de Excelencia y el programa bilingüe, dan cuenta de un modelo que aspira a concentrar las oportunidades en unos pocos, sacrificando la equidad en nombre de la excelencia y la diferenciación.

Un modelo también presente en Estados Unidos y en Reino Unido, donde la polarización entre escuelas públicas y elitistas es ampliamente conocida. Al igual que en Madrid, en Reino Unido los ricos se benefician de importantes regalos fiscales por llevar a sus hijos a escuelas privadas, subvencionando el Estado sus privilegios y la segregación social (Jones, 2015). Si bien la calidad de estas escuelas de élite no es necesariamente superior, el entorno y la red de contactos garantizan que, independientemente de su capacidad, los hijos e hijas de las clases privilegiadas no desciendan en la escala social y puedan acceder a los puestos reservados para gente de su clase. Ese “efecto composición que hace que los mejores estudiantes y los de clase más alta se concentren” (Cebolla-Boado et al, 2014).

Una tendencia que se ha visto reforzada por una crisis que ha agudizado las desigualdades y ha recortado las oportunidades demostrando que, especialmente en nuestro entorno inmediato, Madrid, es ahora más dura la disputa por las mejores posiciones, cuando miles de empleos han sido destruidos y el volumen de personas con alta cualificación académica es superior al del pasado.

El interés por demostrar el papel de la escuela en la reproducción o superación de las desigualdades dio lugar a numerosos estudios, especialmente en Estados Unidos, intentando cuantificar el impacto de los centros escolares y su capacidad para reducir el peso del origen social. Entre los investigadores son dos las visiones dominantes: la que confiere especial importancia a los efectos contextuales y la que considera los efectos de la escuela consecuencia de las diferencias en sus prácticas y en los recursos disponibles, tanto materiales como humanos.

En nuestro país, Cebolla-Boado et al (2014), basándose en los resultados PISA llegaron a la conclusión de que menos del 25% de la varianza en el rendimiento es atribuible a los centros, con efectos levemente superiores en Secundaria respecto de Primaria, mientras el 44% viene determinada por la posición social y las condiciones individuales de los estudiantes.

Sin embargo, esta relativa homogeneidad entre centros, que hace referencia a los resultados pasados pero no necesariamente a los futuros, no contempla el origen socioeconómico ni el estatus migratorio de los estudiantes. Para incorporar estas variables, y la respuesta de los centros a las desigualdades, recurrieron a varios modelos estadísticos que permitiesen cuantificar la influencia del estatus socioeconómico y migratorio de las familias en los resultados escolares. De esta forma, confirmaron que existen diferencias en los resultados motivadas tanto por el estatus socioeconómico como por el migratorio de sus familias. Una vez más, no encontraron grandes diferencias entre las respuestas de los centros escolares, llegando a la conclusión de que la segregación por posición socioeconómica es el elemento central en las diferencias entre escuelas.

Del estudio se desprende que los “centros educativos españoles son más bien pasivos en el tratamiento de las fuentes de desventaja educativa” (Cebolla-Boado et al, 2014). Una afirmación que admite muchas matizaciones, dado que la concentración de la desigualdad requiere un sobreesfuerzo por parte de alumnado y profesorado, ya no para superarla, sino para abordar el día a día.

Tampoco perciben los autores diferencias según la titularidad del centro, lo que deja sin efecto el discurso de que la privada obtiene mejores resultados. Por el contrario, los centros privados se “benefician” de una composición más homogénea del alumnado, ya que la escolarización de los alumnos con mayores desventajas sociales, y especialmente del alumnado de origen extranjero, tiene lugar en centros públicos, como hemos visto anteriormente. Esta es una característica propia del modelo educativo madrileño, que ya en 2009 mostraba un alto nivel de segregación interescolar como consecuencia de la composición socioeconómica del alumnado.



## B. Correspondencia entre el sistema educativo y la estructura social

Para Bowles y Gintis (Fernández Enguita, 2001), el sistema educativo juega un papel fundamental en la reproducción de la distribución social de puestos y la estructura de clases. Tal es así que las clases dominantes persiguen dos objetivos fundamentales con la política educativa, que adquiere una dimensión política que no se suele reconocer: la formación de la fuerza de trabajo y la reproducción de aquellas instituciones y relaciones sociales que facilitan la transformación de esa fuerza de trabajo en ganancias.

De esta forma, no sólo se transmiten los conocimientos, capacidades y habilidades necesarias para la producción capitalista sino que se reproduce la conciencia y se moldean las aspiraciones. El sistema educativo ayuda a legitimar la desigualdad económica mediante una orientación objetiva y meritocrática, que “produce, recompensa y etiqueta las características personales relevantes para la distribución de puestos en la jerarquía” (Bowles y Gintis en Fernández Enguita, 2001) y refuerza la estratificación y las diferencias de estatus.

Una idea que confirma su papel en la distribución de posiciones sociales que motiva el presente trabajo, como consecuencia de ese principio de correspondencia, del que hablan Bowles y Gintis, entre el sistema educativo y la estructura de clase. Los autores se refieren a la realidad estadounidense pero a nadie escapa que también en España la política educativa es un campo en el que las clases dominantes aspiran a intervenir, bien directamente, bien a través de quienes representan sus intereses.

Un paralelismo que se define por aspectos como la falta de participación y capacidad de intervención de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, la institucionalización de la competencia y la enorme jerarquización, que encuentran su reflejo en el mundo laboral. Pero también en los niveles de educación alcanzados, que dan acceso a distintas escalas de la estructura ocupacional, y se corresponden con una preparación en las “reglas” y códigos de las posiciones que se deberían ocupar.

Si bien las ideas de Bowles y Gintis datan de 1985, los patrones de dominación y subordinación del sistema de producción capitalista, ahora mucho más globalizado, avanzado tecnológicamente y financiarizado, no han cambiado en lo esencial.

Si bien las clases dominantes han presionado, e incluso creado estructuras e instituciones para blindar su influencia sobre la política educativa, sus planes han encontrado resistencia a lo largo de la historia, conquistando la comunidad educativa mayores cuotas de participación e intervención.

### C. Teoría de la resistencia: tensiones en la definición del modelo educativo

Anyon, y también Guerrero Serón (Guerrero Serón, 2002), echan en falta esta resistencia en la teoría de la reproducción de Bourdieu, que da por hecho la reproducción mecánica sin dar oportunidad a los elementos transformadores, que también existen en la educación.

Los últimos años han sido una clara muestra de esta resistencia, tanto dentro como fuera de las aulas, en los que la educación se ha convertido en tema de debate social. La Marea Verde, comparable a los movimientos de renovación pedagógica de los años 70, ha protagonizando no sólo la resistencia en el campo educativo, sino también a las políticas de austeridad, a los recortes en derechos sociales y servicios públicos, y a la concepción mercantilista de las necesidades humanas.

Las disputas entre los agentes del cambio a los que hace referencia Guerrero Serón (2002), como son las élites, los movimientos sociales y los grupos de presión han sido una constante durante este período, quedando patente la trascendencia de la educación para la sociedad.

Si bien la resistencia social ha conseguido rebajar los objetivos iniciales de las élites, la aritmética política ha permitido que los mecanismos diferenciadores de la educación se hayan reforzado: es el caso del acceso diferenciado a niveles postobligatorios (a una escolarización más extensa), la doble red pública-privada y la existencia de ramas diferenciadas con distinta consideración social (académica-aplicada). A estos tres mecanismos que identifica Guerrero Serón (2002) podríamos hoy en día sumar programas como el bilingüismo y el bachillerato de excelencia de la Comunidad de Madrid, o las novedades incorporadas por la LOMCE sobre selección temprana del alumnado, reválidas y barreras de acceso a niveles superiores de educación. Las nuevas tasas a la FP de Grado Superior y el incremento de las tasas universitarias actúan, como veremos, de mecanismos de selección en función de la renta familiar.

Por tanto, nos encontramos hoy con un sistema educativo mucho más selectivo, segregador, elitista, que hace unos años, con una financiación mucho más escueta e injustamente repartida. Del análisis de los presupuestos educativos madrileños se desprende una política de recortes selectiva, que se ha cebado en mayor medida con las políticas compensatorias de la desigualdad, con la red pública y los recursos humanos, mientras se aumentaban los recursos para unidades concertadas, se incrementaban los regalos fiscales para escolarización en centros privados y se ponían en marcha iniciativas elitistas y segregadoras.

#### D. Del sistema educativo a la vida laboral activa

En el marco de este trabajo adquiere especial interés el estudio de la transición, proceso por el que se materializa la distribución de posiciones sociales. Un proceso que no está libre de desigualdades, en el que influyen el nivel educativo alcanzado, los conocimientos aprendidos, los recursos educativos familiares, y es tradicionalmente explicado por dos modelos antagónicos: el meritocrático y el credencialista.

El modelo meritocrático de Parsons y Merton asigna a la educación la función primordial de preparar y seleccionar a las personas más capaces para el desempeño de las tareas esenciales para el funcionamiento de la sociedad, otorgando recompensas como contraprestación para así atraer y retener a los más capaces. Unas recompensas que sólo se consideran legítimas y “merecidas” si derivan de estatus adquiridos, o sea, de la valía de las personas. Por contra, los estatus adscritos (origen familiar, género, etnia), no deberían influir.

En los años 60 nace el interés por el análisis coste-beneficio, la eficiencia y la eficacia de la inversión educativa de la mano de la Teoría del Capital Humano, que sitúa el conocimiento como capital específico y la educación como una decisión individual. De la misma teoría neoclásica nace el credencialismo de Berg y Collins, que cuestionan la idea del capital humano de que la educación aumenta la productividad en el trabajo y confiere a los títulos académicos la condición de certificados (o credenciales) que permiten el acceso a posiciones de estatus. Arrow y Spence, con su teoría del etiquetamiento apuntan a que el número de egresados de la titulación en cuestión influirá en el valor del título, que se verá depreciado si aumentan los titulados.

Entre los posibles efectos del comportamiento definido por el credencialismo se encuentran un aumento de las credenciales demandadas por los empleadores, retribuciones muy diferentes en función de los títulos, y la sobreeducación como consecuencia de un exceso de oferta de habilidades frente a su demanda.

Pero las transiciones no dependen sólo de decisiones, atributos y credenciales individuales. Como señala Müller (Beltrán y Hernández, 2011), éstas son producto de un contexto económico, un marco normativo, un sistema productivo y un mercado de trabajo concretos, pero también de las decisiones de la cohorte sobre sus estudios y carrera profesional. Por tanto, nos interesará saber cuál ha sido el comportamiento de esos factores en los últimos años para entender cómo ha influido la crisis en las transiciones, en los comportamientos y decisiones individuales, y el papel que han jugado las instituciones públicas desde su capacidad para intervenir y su responsabilidad política.

Por su parte, el sistema educativo, que es claramente parte de ese marco institucional y normativo, juega un papel determinante marcando el espacio de las opciones. Así, los regímenes educativos se diferenciarán por su grado de estandarización, estratificación y especificidad ocupacional, con pros y contras en ambos extremos; y nos encontramos con diferentes modelos de formación profesional que van desde la formación teórica hasta la formación íntegra en la empresa, pasando por la dual.

El sistema de protección laboral, o de relaciones laborales, y las políticas del mercado de trabajo, también influirán en las transiciones de los jóvenes al empleo, ambos debilitados en España como consecuencia de dos reformas laborales y de recortes en derechos y presupuestos de la protección por desempleo y de las políticas activas de empleo. La legislación laboral española ha seguido la estela de los países con legislaciones débiles en esta materia, facilitando y abaratando el despido, flexibilizando las formas de contratación, especialmente en lo que respecta a contratos formativos, y concediendo mayor libertad a los empleadores para alterar las condiciones sustanciales de trabajo.

En cuanto a las políticas del mercado de trabajo, y la clasificación propuesta por Esping-Andersen (Beltrán y Hernández, 2011), en España sigue vigente el modelo orientado a la familia, aunque cada vez con más tintes del modelo liberal que rige en EEUU y Reino Unido. Los datos confirman el importante papel que juegan las familias en los procesos de transición, bien acogiendo a los jóvenes en el hogar hasta el momento de una cada vez más tardía emancipación, afrontando los gastos durante los períodos de desempleo (las tasas de cobertura de las prestaciones entre los jóvenes son muy bajas), asumiendo el coste de la formación y, en los últimos años con mayor intensidad, financiando sus viajes al extranjero en busca de oportunidades que no encuentran en su país.

Pero también el sistema productivo tiene mucho que ver con la oferta de empleos y las oportunidades de colocación de los jóvenes según acaban sus estudios. Una oferta escasa de puestos cualificados puede derivar en la “falta de motivación para incorporarse en nuevos procesos de formación” (Marchesi y Martín, 2014). España presenta el mayor nivel de sobrecualificación de la OCDE, un 40%, por lo que el nivel de formación no explica las altas tasas de desempleo juvenil. Sin embargo, como demuestran los datos, pese a las expectativas recortadas, la matriculación en niveles postobligatorios no deja de crecer. Si bien un nivel de formación más elevado no garantiza el empleo, sí que aumenta las oportunidades de ser contratado, y de mejorar las condiciones de trabajo en un contexto de generalizada precariedad.

## E. Influencia de la crisis en las expectativas y en las estrategias individuales

Como ya se ha mencionado, la crisis ha tenido como consecuencia la destrucción de cientos de miles de empleos, la reducción de los ingresos familiares, e incluso un aumento significativo del riesgo de pobreza, especialmente entre las personas jóvenes. Así lo demuestran los datos referentes a la Comunidad de Madrid, que en 2013 sitúan a la franja comprendida entre los 16 y los 29 años como el grupo con mayor tasa de riesgo de pobreza y exclusión social, un 26,4%, por encima del 20,1% del total de la población (CCOO, 2014b).

Se trata, por tanto, de una situación directamente relacionada con la posición social del alumnado y sus familias, y de una realidad que tendrá sus repercusiones en el futuro. A los jóvenes expulsados del sistema educativo durante la crisis la falta de cualificación académica podría suponerles una dificultad futura para acceder al empleo, tal como ocurre en la actualidad a quienes abandonaron los estudios prematuramente para incorporarse a trabajar en la construcción.

Los datos corroboran una voluntad de permanencia más prolongada en el sistema educativo. Como consecuencia, en la Comunidad de Madrid la tasa de abandono escolar temprano ha caído de forma significativa, pasando del 27,1% de 2008 al 18,3% del 2014. Y, seguramente, si no fuese por las barreras que suponen la falta de plazas en FP, las tasas universitarias y la falta de becas y ayudas al estudio, sería aún mayor la caída.

Pero, si bien la crisis ha podido tener estas consecuencias positivas, resultado de un mayor esfuerzo de alumnado y familias para aumentar el nivel de escolarización, también las tiene negativas en muchos otros aspectos, como es el caso de la transición al empleo, frustrada o perjudicada por las altas tasas de paro entre la población joven. Este efecto sobre las expectativas individuales nos proponemos analizarlo en base a los resultados del estudio de Cebolla-Boado et al (2014) y de la encuesta realizada a alumnado de 2º y 4º de la ESO del IES Juan de Castilla de Madrid.

El estudio se detiene en las consecuencias de los cambios contextuales en el proceso de toma de decisiones educativas, haciendo mención a dos cuestiones: la desigual expansión educativa en función de la posición social y la estructura del sistema educativo. Sobre esto último, hace referencia expresa a los resultados de la investigación de Van de Werhosrt y Mijs: la separación temprana de las trayectorias aumentaría la desigualdad de oportunidades, mientras que una mayor estandarización del sistema educativo tendría el efecto contrario. Esta conclusión merece especial atención teniendo en cuenta que la separación temprana es una de las “novedades” que incluye la LOMCE.

Por tanto, cabe esperar un aumento de las desigualdades como consecuencia de la implantación de la nueva Ley, algo sobre lo que han alertado desde todos los sectores de la comunidad educativa.

Pero no sólo la crisis ha influido, o va a influir en los próximos años, en la expansión educativa. Si bien esta es una noticia positiva, es importante analizar las diferencias cuantitativas y cualitativas de esa expansión en función del origen familiar de los jóvenes. No todos han “engordado” su currículum de la misma forma, ni sobre todos han tenido las mismas consecuencias las reformas y recortes que analizaremos más adelante. Este incremento dispar de las tasas de participación en la educación es abordada por la teoría seminal de Boudon, que explica la persistencia de diferencias relativas en los niveles postobligatorios en función del origen social.

Según Boudon el éxito escolar viene determinado por la correlación existente entre origen social y aptitudes individuales, de forma tal que las decisiones educativas son el resultado del contraste de costes y beneficios en función de la posición social y las características del sistema educativo.

Si los planes educativos de los individuos dependen, como argumenta Morgan (Cebolla-Boado et al, 2014), de sus capacidades cognitivas, de su disponibilidad de recursos y de los incentivos del mercado laboral, cambios en estas variables deberían alterar las expectativas de los estudiantes respecto de su futuro académico. Si bien no podemos comparar los resultados de la encuesta realizada por el alumnado del IES Juana de Castilla con resultados de la misma encuesta en un contexto económico distinto, sí podremos comprobar si existe una diferencia clara en las expectativas en función de resultados académicos (teniendo en cuenta cursos repetidos y grupo al que asisten) y recursos disponibles (basándonos en los ingresos familiares).

El estudio al que hacemos referencia plantea una serie de hipótesis respecto del impacto de la crisis en las transiciones educativas. Parte de la premisa de que las expectativas son el resultado del producto entre los beneficios esperados por la probabilidad de superar con éxito el nivel de formación, menos los costes asociados a su consecución. Por tanto, si los costes aumentan (como puede ser el caso de las tasas), las expectativas serán menores. Si las probabilidades de éxito académico son menores (por dificultades académicas o falta de apoyos), las expectativas también se verán afectadas negativamente. Por su parte, un aumento de los beneficios esperados aumentaría las expectativas en el caso de que las otras dos variables permaneciesen inalteradas. De esta forma, cabría esperar que durante las recesiones la esperanza de vida escolar

aumentase, y lo contrario ocurriese en periodos expansivos (como ha ocurrido a consecuencia de la burbuja inmobiliaria).

Sin embargo, la utilidad conferida a la finalización de cada nivel educativo es distinta en función del origen social, según el modelo de Aversión Relativa al Riesgo. Los hijos e hijas de familias acomodadas, no solo manifiestan expectativas medias mayores, sino que la relación entre estas y los resultados también es más fuerte. Asimismo, se verifica que las expectativas son más realistas entre estudiantes universitarios que entre alumnado de secundaria.

Una desigual distribución del conocimiento respecto del mercado laboral, puede contribuir a que las diferencias aumenten en función de la posición social. Lo que puede denominarse “información privilegiada” de las clases acomodadas, influye en la variable de beneficios y contribuye a que su valoración sea más acertada. Y esta es una de las líneas argumentales de Cebolla-Boado et al (2014): mientras las clases acomodadas son capaces de percibir la creciente competencia por unos puestos de trabajo escasos, o por las mejores oportunidades profesionales, y de afrontar los costes que supone un aumento del nivel educativo, las clases trabajadoras (e incluso las clases medias) aquejadas por el desempleo y la pérdida de poder adquisitivo, no tienen esa misma capacidad, bien por falta de información, bien por falta de recursos, o por el coste de oportunidad que supone seguir estudiando. Una competencia que beneficia a las clases acomodadas, que gozan, además, de un capital relacional que no tienen las clases medias y trabajadoras.

Pero en el contexto actual el mayor impacto de la crisis sobre los empleos menos cualificados ha dejado sin oportunidad de incorporación laboral inmediata a los jóvenes de clases menos favorecidas, lo que podría haberlos empujado a continuar sus estudios, dado que el coste de oportunidad de seguir estudiando ha disminuido.

Por su parte, la probabilidad de acabar con éxito se configura en función de los resultados académicos obtenidos. De esta forma, los mejores resultados tendrán una certeza casi absoluta de superar el siguiente nivel (una probabilidad cercana al 1), mientras que ocurrirá lo contrario con los peores resultados. En el caso de los estudiantes con rendimiento medio será más difícil asignar un valor a esta probabilidad, siendo este grupo el más sensible a los cambios contextuales por el alto grado de incertidumbre.

Según los resultados presentados por Cebolla-Boado et al (2014) del estudio del efecto del crecimiento económico sobre las expectativas, existe una relación directa entre la expansión económica y las expectativas. Por tanto, las crisis tendrían el efecto contrario, “probablemente como consecuencia de la pérdida de poder adquisitivo o de que la educación se vuelve más costosa” (Cebolla-Boado, 2014). Asimismo, los resultados

sugieren que el efecto de las variables de origen social pierde peso en un contexto económico expansivo, tanto los recursos educativos de la familia como sus recursos económicos, mientras que en un contexto de crisis la desigualdad se ve reforzada. Lo mismo ocurre con la desigualdad basada en las capacidades cognitivas, aumentando las diferencias durante los ciclos recesivos y mitigándose durante los expansivos.

Del estudio también se desprende que, ante una contracción del 5% del PIB, los efectos de la crisis serían más marcados entre los jóvenes de familias menos favorecidas, si su rendimiento académico no es tan bueno. Entre los alumnos con peores resultados académicos las diferencias por razón de origen son mucho más pronunciadas que entre aquellos con mejor desempeño. Si nos centramos en el nivel educativo de sus padres y madres, el efecto de la crisis es mucho más pronunciado entre aquellos alumnos cuyas familias cuentan con niveles de formación más bajos, independientemente de sus resultados académicos. Los recursos educativos de las familias tienen un impacto mucho mayor sobre las expectativas en un contexto de crisis que los recursos económicos.

#### F. El concepto de calidad educativa aplicado a la realidad madrileña

Marchesi y Martín (2014) hablan del cambio en el significado de la calidad educativa a lo largo de las últimas décadas, como consecuencia de la confluencia de dos factores: los cambios económicos y sociales y las ideologías dominantes. Conservadores y progresistas conceden significados distintos al término “calidad”. Los autores, por su parte, diferencian la calidad del sistema educativo de la calidad de las escuelas. Mientras para medir la calidad de estas últimas establecen como indicadores principales los objetivos educativos, la equidad y la participación de la comunidad educativa y el trabajo en red, para valorar la calidad del sistema educativo se deben tener en cuenta el apoyo que éste brinda a las escuelas, los modelos de evaluación que utiliza, el desarrollo profesional de sus docentes, la participación y la equidad en la gestión educativa.

Los datos de la Comunidad de Madrid apuntan a una más que digna calidad de las escuelas públicas, mientras que el sistema educativo habría ido perdiendo calidad durante los últimos años como consecuencia de una gestión poco participada, las deficiencias en evaluación (valga como ejemplo el programa de bilingüismo al que hace referencia H. Adsuar en la entrevista), el apoyo selectivo a las escuelas (mientras las más cercanas políticamente a la Administración o ubicadas en mejores barrios reciben todas las atenciones, las más humildes y reivindicativas acusan el abandono institucional), y la falta total de carrera profesional entre el personal docente.



### III. Resultados

Nos referíamos en páginas anteriores a la educación como espacio de disputa por las posiciones sociales, a su papel en la preparación y selección de la fuerza de trabajo, pero también como garante de la igualdad de oportunidades. Ahora nos disponemos a analizar cómo una de las mayores crisis económicas de los últimos tiempos ha aumentado las desigualdades y alterado las que hemos denominado estrategias individuales, refiriéndonos al comportamiento y las actitudes ante la educación, y las estrategias institucionales, que podemos identificar con la política educativa.

#### A. Cambios en las estrategias individuales

Recuperamos aquí las conclusiones del estudio sobre la influencia del contexto económico en las decisiones educativas de Cebolla-Boado et al (2014) y las contrastamos con los resultados de la encuesta realizada en junio de 2015 en el IES Juana de Castilla.

La distribución de los 85 chicos y chicas por grupos se detalla en la tabla III.1. Fueron encuestados los grupos con mejor y peor rendimiento académico de 2º y 4º curso de la ESO. Cabe mencionar que el instituto está ubicado en el madrileño distrito de Moratalaz, que podríamos identificar como clase media-trabajadora, y que se trata de un instituto bilingüe, lo que afecta a la configuración de los grupos.

Para facilitarnos el trabajo asignamos valores a cada franja propuesta de ingresos mensuales (que denominamos Economía Familiar), de forma tal que:

- los ingresos inferiores a 1.200 euros mensuales se corresponden con el valor 1
- los ingresos mensuales entre 1.200 y 1.800 euros con el 2
- los ingresos mensuales entre 1.800 y 2.600 euros con el 3
- los ingresos mensuales entre 2.600 y 3.600 euros con el 4
- los ingresos mensuales superiores a 3.600 euros con el 5

Dado que el número medio de miembros de las unidades familiares es cercano a cuatro, con excepción de 4ºDiv, donde la presencia de familias monoparentales es importante, no tendremos en cuenta esta variable para simplificar el análisis.

Al nivel de estudios de padres y madres se asignaron los siguientes valores:

- Sin estudios obligatorios terminados, 60
- Educación Secundaria Obligatoria terminada, 70
- Bachillerato o FP de grado medio, 80
- FP de grado superior, 90
- Universidad, 100

Como predictor del rendimiento académico de los alumnos se tienen en cuenta las repeticiones de curso y, finalmente, sus expectativas se calculan con los mismos valores que se asignaron a los estudios de padres y madres.

Cabe señalar también que los grupos con peor rendimiento, especialmente 2ºE, presentaban serias dificultades para completar la encuesta, tanto por falta de familiaridad con los términos como por desconocimiento de su realidad familiar en cuanto a ingresos, nivel de estudios de sus padres y madres y estatus migratorio. Se incorporan dos llamadas de atención en las expectativas de 4ºDiv porque en el 20% de los casos había más de una respuesta seleccionada, que podrían hacer variar la media de los 88 a los 84 puntos.

<b>Tabla III.1</b>	<b>2ºA</b>	<b>2ºE</b>	<b>4ºX</b>	<b>4ºDiv</b>
<b>Nº alumnos/as</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>10</b>
<b>Chicos</b>	60%	58%	63%	70%
<b>Chicas</b>	40%	42%	37%	30%
<b>Economía familiar</b>	<b>2,69</b>	<b>2,5*</b>	<b>2,74</b>	<b>2</b>
<b>Recursos educativos</b>	<b>85,1</b>	<b>74,2</b>	<b>83,8</b>	<b>77,5</b>
<b>Origen extranjero</b>	<b>20%</b>	<b>44%</b>	<b>17%</b>	<b>50%</b>
<b>% repeticiones</b>	<b>8,3%</b>	<b>85%</b>	<b>20%</b>	<b>100%</b>
<b>0 repeticiones</b>	91,7%	15%	80%	0
<b>Una repetición</b>	8,3%	30%	20%	30%
<b>2 repeticiones</b>	0	55%	0	70%
<b>Maximo nivel esperado</b>	<b>95</b>	<b>79,5</b>	<b>93</b>	<b>88*</b>

A simple vista se percibe una relación directa entre rendimientos y expectativas según estatus socioeconómico y migratorio de las familias. Si bien la encuesta presenta limitaciones, verifica que los grupos con peor rendimiento (considerando los cursos repetidos) y con menores expectativas educativas, se corresponden con aquellos grupos cuyas familias cuentan con menores recursos económicos (aunque en este caso no podemos hablar de extremos) y educativos, y también con una mayor presencia de hijos e hijas de familias inmigrantes.

Se puede observar que en todos los casos las expectativas académicas de los alumnos superan el nivel educativo alcanzado por sus padres y madres. Mientras en el caso de los grupos con mejor rendimiento las expectativas tienden a ser realistas, en el caso de 4ºDiv parece que no se corresponden con el historial académico del alumnado, que en un 70% ha repetido en más de una ocasión.

Si bien los resultados de cada una de las encuestas se pueden consultar en los anexos, cabe destacar algunos resultados relativos a sus expectativas y percepciones de cara al futuro académico y laboral.

Para diferenciar expectativas de aspiraciones o anhelos fueron preguntados también por el nivel que les gustaría alcanzar y las barreras que podrían encontrar por el camino. Son los grupos con peores rendimiento los que acusan mayor diferencia entre el nivel que les gustaría y el que creen que podrán alcanzar, especialmente en el caso de 2ºE. En cuanto a las barreras, las respuestas se reparten a partes iguales entre dificultades académicas y económicas. Quienes aspiran a estudiar en la universidad apuntan el coste de las tasas como principal barrera.

La percepción que tienen sobre el abandono escolar temprano es que se debe a la falta de esfuerzo individual, muy relacionada con la falta de expectativas, y, en segunda instancia, a la situación económica de las familias. En este sentido no existen diferencias entre grupos, percibiéndose que el discurso meritocrático está instalado en la sociedad.

Entre los aspectos más valorados de un futuro empleo, todos los grupos sitúan en primer lugar la posibilidad de autorrealización trabajando en aquello que les gusta (a lo que actualmente muchas personas jóvenes, y no tan jóvenes, han tenido que renunciar), y en segundo y tercero la estabilidad en el empleo y el salario.

Dado que de nuestra encuesta sólo podemos obtener una foto fija que, no obstante, refleja esa relación de los recursos económicos y educativos de las familias con el rendimiento y las expectativas de los estudiantes, nos interesa apoyarnos en las conclusiones del estudio de Cebolla-Boado (2014) sobre el impacto del contexto económico en las expectativas de los alumnos que podemos resumir en:

- En períodos de recesión económica las expectativas medias se ven reducidas, teniendo mayor peso el efecto renta que el efecto sustitución.
- Las crisis refuerzan la desigualdad de expectativas según origen familiar.
- La importancia concedida a la prolongación de estudios es superior entre las familias acomodadas.
- Las recesiones pueden tener consecuencias a medio y largo plazo sobre las oportunidades vitales de los individuos.
- Quedan totalmente descartados posibles efectos igualadores de las crisis.
- Los estudiantes de rendimiento medio están más expuestos durante las recesiones por la incertidumbre de sus posibilidades de éxito.
- Los recursos educativos de los padres y madres adquieren mayor peso que los económicos y actúan como seguro para los estudiantes.

## B. Más años en el sistema educativo

Las estadísticas educativas (INE-Ministerio de Educación) nos aportan información interesante para comprender la actitud ante la educación en el marco de la crisis, en nuestro caso, en la Comunidad de Madrid.

Si tomamos como referencia para nuestra comparación el curso 08/09 cuando, si bien ya había comenzado la crisis no se conocía su magnitud ni se intuía su impacto, podemos ver rápidamente que las tasas netas de escolaridad en las edades que nos interesan para el análisis -16, 17 y 18 años- han crecido de forma significativa. Si bien a los 16 años el impacto es menor, porque aún nos encontramos en el límite del período de escolarización obligatoria, es a los 17 y 18 años cuando el aumento de la tasa refleja un cambio significativo en la actitud respecto del sistema educativo. Mientras en el curso 08/09 el 81,7% de jóvenes de 17 años y el 41,5% de 18 años permanecían escolarizados, en el curso 13/14 estas tasas ascendían al 92,9% y al 50,5% respectivamente. También la esperanza de vida escolar a los 6 años se ha visto incrementada en un año durante el período estudiado, pasando en la Comunidad de Madrid de 13,3 a 14,3 años. En el conjunto del Estado el comportamiento durante estos años ha sido similar.

Son el Bachillerato y la FP de grado medio las enseñanzas (ambas post obligatorias) que más crecen como consecuencia de esa mayor tasa de escolaridad a los 17 y 18 años. Tal es así que las matriculaciones en FP de grado medio pasaron de 22.559 en el curso 08/09 a 33.618 según el avance de datos para 2014/2015, un 49% de incremento. Por su parte, las matrículas en Bachillerato han crecido en un 12,4%. En suma, las matriculaciones en FP y Bachillerato pasaron de 141.472 a 174.506 en seis cursos, lo que ha supuesto un incremento del 23,4%.

## C. Desvío a la red privada

En cuanto a la titularidad de los centros a donde recayeron las nuevas matriculaciones, tratándose de Formación Profesional, han sido los centros privados los grandes beneficiados (en gran parte por la insuficiencia reiterada de la oferta pública). Así, las matrículas crecieron en grado medio un 81,1% y en grado superior un 38,3% en los centros privados. Coincidiendo con este crecimiento de la demanda, en el curso 12/13 el gobierno regional implantó tasas en la FP de Grado Superior pública, que hasta ese entonces no existían, y poco después retiró el concierto a los centros privados, aunque en este caso intentó garantizar la demanda concediendo becas (“cheques”) a su alumnado.

## D. Acceso a estudios universitarios

### 1. Demanda de enseñanza universitaria

La crisis también ha tenido efectos sobre la demanda de estudios universitarios, con un aumento de alumnado del 1,53% entre los cursos 08/09 y 13/14. Pero también en este caso han sido los centros privados los principales beneficiados, ya que han experimentado un crecimiento del 18,21% en sus matriculaciones, mientras las públicas han perdido un 0,44% de sus alumnos. La pérdida ha coincidido con el aumento de las tasas y el recortes en becas y ayudas a partir del curso 12/13. Sin embargo, siguen siendo las universidades públicas las que atraen a los estudiantes con mejores notas.

La tasa de acceso neto a la universidad era del 52% en 2012, según datos OCDE, por debajo de la media europea del 56% y de la media OCDE del 58%. En este mismo año, España contaba con un 32% de la población entre 25 y 64 años con estudios superiores (22% universitarios), frente a la media OCDE del 33% y la media UE21 del 28%, el 40% de Reino Unido y el 41% de Estados Unidos. Por tanto, no existe un exceso de titulados universitarios en España, como se suele argumentar, pero sí una importante desigualdad de oportunidades en el acceso.

Mención aparte merece la sobrecualificación respecto de los empleos que desempeñan los titulados universitarios, que en España afecta al 22%, y no es consecuencia de un exceso de población con estudios superiores, sino de un mercado laboral asentado sobre la precariedad y un modelo productivo caduco. En Alemania, donde la tasa de acceso a la universidad es muy similar a la española, la sobrecualificación afecta al 15%.

### 2. Política de tasas y becas y ayudas al estudio (estrategias institucionales)

El esfuerzo económico de los estudiantes universitarios españoles es uno de los mayores del entorno, siendo el cuarto país con tasas de matrícula de grado y master más cara del entorno europeo, sólo superado por Reino Unido, Irlanda e Italia (y Grecia en el caso de los master). Todas las Comunidades Autónomas incrementaron el precio de las tasas en el período 2008/2013, con un abanico que ha ido desde el 5,1% de Galicia hasta el 158% de Catalunya, seguida por el 117% de aumento impuesto en Madrid. En esta Comunidad, el esfuerzo sobre la renta per capita se situaba en el curso 13/14, aproximadamente, en el 6,2%, frente al 3,4% requerido en el País Vasco.

Esta subida generalizada de tasas no ha ido acompañada de un esfuerzo presupuestario en becas y ayudas al estudio. Muy por el contrario, se han endurecido los requisitos y recortado el presupuesto, al tiempo que las solicitudes crecían vertiginosamente. Tal es así que el curso académico 13/14 fueron concedidas un 41,12% más de ayudas que en el curso 08/09, aunque las cuantías han sido significativamente menores y una mayor parte fue destinada al pago de tasas.

Según datos de la Comisión Europea, en el curso 13/14 las ayudas alcanzaron al 26% de estudiantes españoles, muy por debajo del alcance de las ayudas en otros países, inclusive Reino Unido e Irlanda, donde dieron cobertura al 39% y al 44% respectivamente. En cuanto a las cuantías, en España la mínima ha sido de 60 euros y la máxima de 4.250 euros, una horquilla muy amplia y pobre en comparación con los países del entorno.

El esfuerzo realizado en España en becas y ayudas al estudio representa apenas un 40% del esfuerzo que realizan los países de la OCDE (un 0,11% del PIB frente a un 0,31%), y el crecimiento presupuestario, que venía experimentándose desde el curso 04/05 se ha visto interrumpido en el curso 12/13, con una caída del 5,1%. Por otra parte, los nuevos requisitos, introducidos ese mismo curso, suponen una dificultad añadida para los alumnos con menor renta. Tal es así que la CRUE calcula que un 8,54% de alumnos de nuevo ingreso en el curso 13/14 no han podido solicitar beca por tener calificaciones inferiores a 5,5. Tampoco han podido solicitar ayudas complementarias a los precios públicos un 25,67% con calificaciones entre 5,5 y 6,5. En total, más del 30% de alumnos y alumnas de nuevo ingreso han visto limitadas sus opciones de acceder a becas y ayudas en el curso 13/14.

#### E. El abandono prematuro de las aulas

Es casi generalizada la conclusión de que el descenso de las altas tasas de abandono educativo temprano en España se explica por el cambio en las estrategias individuales y en las trayectorias de transición al empleo como consecuencia de la crisis. Se trataría, por tanto, una tendencia reversible ante un cambio del contexto económico.

La políticas educativas, por su parte, lejos de facilitar esa continuación o retorno a las aulas, han venido actuando como barreras. Siendo ampliamente conocido el aumento de demanda en etapas postobligatorias, éste no se ha correspondido con un aumento de la oferta, empujándose a muchos estudiantes a la red privada, como comprobamos al ver las estadísticas madrileñas.

En la Comunidad de Madrid el comportamiento no ha sido distinto: el abandono educativo temprano se ha reducido significativamente desde 2008, pasando del 27,1% al 18,3% de 2014, con una importante diferencia por sexos: las chicas presentan una tasa del 15,7% y los chicos del 21% (datos EPA). También difieren las cifras en función de la nacionalidad. En 2012, frente al 16,4% de abandono entre jóvenes de nacionalidad española, los jóvenes de nacionalidad extranjera presentaban una tasa del 46,1% (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2013).

Tabla III.2 Abandono temprano de la educación-formación en la Comunidad de Madrid (%)

	Ambos sexos						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Madrid (Comunidad de)	27,1	26,2	22,3	19,5	21,5	19,7	18,3

Fuente: INE

Se desprende de los datos de la EPA que un menor nivel de estudios de la madre aumenta las posibilidades de abandono educativo temprano, tal es así que entre los hijos e hijas de madres con estudios primarios y sólo primera etapa de educación secundaria se concentra el mayor volumen de abandono. Cuando la madre ha tenido acceso a educación superior el abandono no alcanza el 4%. Si bien estos datos no son concluyentes porque se obtienen de muestras pequeñas que pueden no ser representativas, apuntan en la misma dirección que otras encuestas recogidas en este estudio.

Si bien el AET ha disminuido en estos siete años, las personas que abandonaron con titulación en la ESO han perdido peso frente a quienes abandonaron sin obtener la titulación, pasando del 55% en 2008 al 52,5% en 2014. Y, tal como demuestran los datos ETEFIL 2001-2005 (Planas, García y Merino en Feito et al 2010), para quienes abandonan sin titular resulta más difícil retornar al sistema educativo. La encuesta arroja una tasa de reingreso escolar muy baja: sólo el 9% tituló posteriormente en la ESO y el 8% accedió a ciclos formativos de grado medio a través de pruebas de acceso. Como respuesta a esta realidad la LOE puso en marcha los PCPI, que ahora la LOMCE ha sustituido por la FP Básica, de la que hablaremos más adelante.

Del estudio de Choi y Calero (2011) se desprenden algunas conclusiones, que se corresponden con los datos aquí mencionados, y nos pueden resultar útiles a la hora de elaborar propuestas para la mejora de la equidad del sistema educativo y de las oportunidades del alumnado. Por un lado, las repeticiones de curso aumentan las probabilidades de no terminar la ESO, y más cuando estas tienen lugar durante la educación primaria. Por otro, la falta de escolarización en educación infantil también aumenta las probabilidades de no titular, mientras que una escolarización temprana ayuda a compensar la falta de recursos educativos en el ámbito familiar. Factores que, unidos al estatus económico, como así también la nacionalidad del alumno o alumna (el estatus migratorio de la familia pierde peso en este caso) influyen en estas probabilidades.

Una vez más, las características de los centros resultan poco relevantes, si bien el entorno y las características de los compañeros y sus familias sí que influyen, como también lo hace, en cierta medida, la dotación informática del centro educativo. Si bien la agrupación por niveles no parece afectar al rendimiento medio, sí cabe la posibilidad de una polarización en los resultados, como se ve en la encuesta del IES Juana de Castilla.

Los autores apuntan a la conveniencia de ampliar la oferta de “becas en el nivel de educación secundaria postobligatoria y facilitar el acceso a actividades extraescolares” (Choi y Calero, 2011) como forma de desvincular las decisiones educativas del alumno del mercado y de su entorno socioeconómico. Del estudio se desprende también la necesidad de realizar una detección precoz del alumnado en riesgo de “fracaso escolar”, lo que supone aumentar los recursos de orientación y apoyo.

El regreso a las aulas de quienes abandonaron el sistema educativo de forma prematura requiere de políticas específicas y de un seguimiento a largo plazo. Facilitar la obtención de la titulación en Educación Secundaria Obligatoria resulta crucial para que la igualdad de oportunidades pueda hacerse efectiva.

La más reciente respuesta institucional ante el riesgo de fracaso y abandono escolar temprano, se ha materializado hace relativamente poco, en la última reforma educativa, como veremos más adelante, con la sustitución de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) por la Formación Profesional Básica. Los primeros datos tras su implantación apuntan a un fracaso de la medida, con una demanda inferior a la prevista y con tasas de promoción muy bajas en algunas autonomías (El País, 24 de agosto de 2015).



## F. Cambios en las estrategias institucionales

Una vez analizado el impacto de la crisis en las estrategias individuales, que podemos resumir en una voluntad de ampliar el nivel educativo pese a las dificultades económicas que afrontan las familias, el incremento de los costes y el recorte en las ayudas, queremos identificar las intenciones y las implicaciones de unas estrategias institucionales que, si bien coinciden temporalmente con la crisis, no necesariamente son una respuesta a la situación económica, ni pretenden paliar sus consecuencias.

Hemos mencionado anteriormente los mecanismos que conducen a la diferenciación dentro del sistema educativo, ahora nos proponemos analizar cómo estos mecanismos se han visto reforzados (y ampliados) durante los últimos años en la Comunidad de Madrid, y su capacidad para influir en las oportunidades del alumnado:

## G. Doble red público-privada

Los resultados del estudio de Choi y Calero (2011) sobre los determinantes del fracaso escolar en España apuntan a un mejor desempeño de los estudiantes de centros de titularidad privada debido al perfil de sus compañeros, filtrados mediante estrategias no siempre compatibles con la Ley (Ejemplo: [eldiario.es](http://eldiario.es), 14 de agosto de 2015) . Según los autores, los datos demuestran que, además de resultar poco equitativa, la segregación de alumnado en función de la titularidad de los centros, resulta poco eficiente.

La doble red es una herencia que se remonta a los inicios del sistema educativo en España. Si bien las condiciones en su nacimiento, en cuanto a desarrollo social y económico, vertebración territorial del Estado, desarrollo de la red de centros públicos, y las actuales no guardan relación, existe un factor fundamental que garantiza su continuidad (y expansión): la financiación con fondos públicos. En Madrid, a ello se suman medidas como el área única educativa, que ha supuesto un cambio en los criterios de escolarización, las desgravaciones fiscales, la cesión de suelo, que favorecen a la red privada en detrimento de la escuela pública.

Esa libertad de enseñanza, en la que se amparan los sectores liberales y conservadores, quedó recogida en el artículo 27 de la Constitución Española para dar satisfacción a las órdenes religiosas y a las clases medias y altas interesadas en mantener su poder sobre la educación, bien para transmitir sus valores, bien con un fin puramente económico, buscando hacer negocio con el derecho a la educación o garantizando a sus hijos e hijas el acceso a mejores posiciones sociales.

En la Comunidad de Madrid ese trato privilegiado hacia la red privada ha tomado diversas formas: mediante un aumento sostenido del número de unidades concertadas, como se puede ver en el análisis presupuestario, a través la cesión de suelo de público para construir los centros y evitando la competencia pública al no dar satisfacción a la demanda creciente en nuevos desarrollos urbanísticos. Es el caso del PAU de Vallecas donde la única oferta de ESO es la concertada. Se puede hablar así de una falta de planificación intencionada, que explica que el peso de los centros públicos de ESO disminuya del 39% al 38,5% mientras los centros concertados pasan del 46% al 46,8% en tan solo dos cursos (del curso 10/11 al 12/13) . En este período los centros de ESO de la red pública pasaron de 315 a 317 y los concertados de 371 a 386.

El aumento de la demanda educativa, especialmente en niveles postobligatorios también está siendo absorbida por centros privados ante la insuficiente oferta de plazas en la red pública. De ello dan cuenta las estadísticas y la creación de nuevos centros privados en la región. Sin embargo, sigue siendo la red pública la que asume el alumnado con mayores dificultades, ya sea por estatus migratorio, económico o sociocultural. En el curso 13/14 los centros públicos escolarizaron al 76,5% del alumnado extranjero.

#### H. La LOMCE: desigualdad en el acceso a la educación superior

Los datos de matriculación en la enseñanza postobligatoria corroboran ese cambio en las estrategias individuales como consecuencia de la crisis que podrían alterar la composición de la pirámide formativa de la población española, si todas las personas matriculadas en estos años consiguen sus títulos, y elevar los años de escolarización media. Sin embargo, y en paralelo, la estrategia institucional ha recorrido el camino inverso, aumentando las barreras económicas y académicas para el acceso a la educación superior. Por tanto, un efecto podría anular el otro pasados unos años.

La LOMCE redefine los itinerarios, apostando por la segregación del alumnado desde el último curso de la ESO, en lugar de poner medidas para paliar la desigualdad socioeconómica de origen. Una diferenciación que refuerza la segmentación educativa y condiciona las oportunidades laborales de los alumnos y alumnas, a quienes obliga a elegir entre la vía académica y la aplicada. Quienes opten por la segunda ya sólo tendrán la oportunidad de matricularse en un Ciclo Formativo de Grado Medio, salvo que se vuelvan a presentar al examen final de la ESO, pero por la alternativa académica, perdiendo tiempo y, tal vez, motivación durante el proceso.

La flexibilización a la que hace referencia la LOMCE en su preámbulo no se corresponde con la realidad, ya que el sistema se vuelve mucho más rígido y el retorno al sistema educativo de quienes abandonen prematuramente se complica. Como mucho, se puede decir que la flexibilidad sólo funciona en una dirección, la de salida.

Algo similar ocurre al terminar el Bachillerato, implantándose una reválida al finalizar la etapa. Quienes la superen podrán optar a la universidad y quienes no, podrán obtener un certificado de haber aprobado los dos cursos de Bachillerato, con el que podrán acceder a FP de Grado Superior. Se devalúan así estos ciclos y se profundiza en uno de los mecanismos de diferenciación: la estratificación entre las opciones de educación superior.

Mientras la Formación Profesional se convierte en la única salida para quienes no aprueban la evaluación final de Bachillerato, las carreras universitarias se reservan para la minoría que haya superado la ESO y su reválida por la vía académica y, posteriormente, haya superado el Bachillerato y su reválida.

Se opta por encaminar a gran parte del alumnado a la FP cuando las estadísticas demuestran que la oferta de plazas públicas en ciclos formativos lleva años siendo insuficiente, apenas se ha actualizado y se acaba derivando la demanda a centros privados. Basta con ver la oferta de plazas docentes de la Comunidad de Madrid para corroborar que para la etapa de FP ni tan siquiera se convocan.

Durante la elaboración de este trabajo ha tenido lugar un cambio en el mapa político autonómico, perdiendo el Partido Popular la mayoría en la Conferencia Sectorial de Educación. Tal es así que las CCAA que se han manifestado favorables a la paralización del desarrollo de la nueva ley han conseguido que el Ministerio deje en suspensión la implantación de las reválidas que, como se ha visto, tendría serias repercusiones en las etapas de secundaria y postobligatorias.

## I. FP Básica como vía de escape

La FP Básica, creada por la LOMCE y puesta en marcha en el curso 14/15, nace para sustituir a los PCPI. Si bien pretende actuar como medida de compensación educativa, se regula como un nivel más dentro de la oferta de ciclos formativos. El dictamen 2/2014 del Consejo Escolar del Estado llamó la atención sobre este aspecto. Sin embargo, no respeta los criterios organizativos básico de la Formación Profesional del sistema educativo, ya que no incorpora el módulo de Formación y Orientación Laboral, adelanta las prácticas en centros de trabajo y mezcla arbitrariamente cualificaciones.

La titulación obtenida por los alumnos y alumnas que cursen esta nueva modalidad (que como ya hemos visto no ha cubierto mínimamente las expectativas en matriculaciones) será un título de FP Básica en el perfil profesional cursado, que no se corresponde con el título de la ESO, que sólo se puede obtener superando la reválida en alguna de sus dos modalidades. La superación de todos los módulos asociados a unidades de competencia podrán dar lugar a la obtención de un certificado de profesionalidad de nivel I. El título de FP Básica dará acceso a ciclos formativos de grado medio.

En cuanto a su puesta en marcha en la Comunidad de Madrid, aunque aún no están publicados los datos oficiales, CCOO (2015) calcula que en el primer curso de implementación, el 14/15, han participado cerca de 6.600 alumnos y alumnas en esta modalidad de formación profesional y que, de ellos, la mitad abandonó los estudios a lo largo del curso. Las estimaciones oficiales apuntan a un número aún menor de matriculaciones, en torno a 5.200. Ambas cuantías se alejan de los cerca de 10.000 alumnos y alumnas que anualmente pasaron por los PCPI desde su implantación.

En cuanto a sus probabilidades de éxito en la reducción del abandono escolar temprano, hay que tener presente que una vez que el alumnado acceda a la FP Básica ya no contará con medidas de apoyos ni adaptaciones curriculares, ni tampoco vuelta atrás. Abandonar la FP Básica supondría hacerlo sin la ESO ni el acceso a Grado Medio. También se corre el riesgo de que se convierta en vía de escape para el alumnado más “conflictivo”, con un carácter a todas luces segregador.

## J. El Bachillerato de Excelencia

En sentido opuesto, encontramos programas selectivos, dirigidos al alumnado “más brillante” y poder así ofrecerle más oportunidades que al resto. Es el caso del programa puesto en marcha por la Comunidad de Madrid en el curso 2011-2012, que podría ser un buen ejemplo del modelo meritocrático, una forma de ofrecer, según la Administración Educativa, mejores oportunidades a los mejores estudiantes. Sin embargo, lo que hace es separarlos de su entorno, de sus grupos de iguales y reforzar unas oportunidades que ya han tenido, ampliando la diferencia entre los “excelentes” y la generalidad del alumnado. En ningún momento pretende mejorar el rendimiento del conjunto y, como afirman algunos autores, concibe como un lastre a quienes presentan dificultades sociales o académicas.

En la actualidad existe un solo Centro de Excelencia en la Comunidad de Madrid y Aulas de Excelencia en otros doce institutos, con unas plazas limitadas destinadas sólo a los mejores alumnos, condición acreditada únicamente con las notas. Las previsiones para el curso 14/15 establecían el alcance de los programas de excelencia en el 0,53% del alumnado total de Bachillerato.

En el marco de la presentación del nuevo programa, el entonces gobierno regional argumentaba su propuesta poniendo como ejemplo a Francia y sus 95 liceos de excelencia (El País, 7 de abril de 2011), cuando el sistema educativo francés ha perdido en equidad (El País, 17 de abril de 2012) aplicando una política educativa similar a la madrileña y que el actual gobierno de Hollande pretende reformar nuevamente para revertir la tendencia negativa de los resultados educativos.

El sistema francés, que algunos tachan de elitista, inadaptable, costoso y con ritmos aberrantes (Le Post, 13 de mayo de 2010), favorece a quienes no tienen dificultades y condena a la “guetización” a ciertos alumnos a los que deja prácticamente sin salidas. Tal es así que en 2008 el 78,4% de los estudiantes de *Lycée* de familias acomodadas aprobaron el *Bac* (que podríamos asimilar con la reválida del Bachillerato) mientras que sólo el 18% de los estudiantes de familias trabajadoras pudieron superarlo. Un sistema en el que se reservan las mejores oportunidades para los más favorecidos y que presentaba la mayor diferencia de resultados PISA en 2009 según el contexto socioeconómico y cultural del alumno (El País, 7 de abril de 2011).

Un modelo que promueve la competencia entre centros y estudiantes y que niega con sus políticas la relación existente entre los factores sociales y el rendimiento, reforzando las diferencias en función de origen a lo largo de toda la vida académica y, posteriormente, en las oportunidades laborales.

Similares efectos puede tener la diferenciación de programas educativos a edades tempranas, como la que incorpora la LOMCE, lo que abre la puerta a la reflexión también sobre los efectos de la agrupación. Como se desprende de la encuesta en el IES Juana de Castilla, se tiende a la homogenización (que también es un efecto del programa de bilingüismo), que acaba reforzando las características y, en cierta forma, etiquetando al grupo.

Marchesi y Martín (2014) apuntan a tres razones que explican los peores resultados, en materia de equidad, asociados a la diferenciación temprana: en grupos homogéneos se pierden los ejemplos positivos para los alumnos y alumnas con peores rendimientos, la opción de itinerarios diferenciados puede sustituir los esfuerzos por mejorar su rendimiento y se renuncia a buscar alternativas para integrar la diversidad en el aula.

## K. Programa de bilingüismo

Tanto la estancia en el centro de prácticas (bilingüe) como la entrevista a nuestro orientador, Héctor Adsuar, apuntan al programa de bilingüismo como uno más de los elementos diferenciadores del sistema educativo madrileño, que está aumentando las desigualdades entre el alumnado. Si bien no existe evaluación oficial del programa, y ésta es una de las principales críticas, no podemos pasar por alto un elemento que está afectando al funcionamiento de los centros y, al parecer, al rendimiento de los alumnos y alumnas.

La evaluación del programa promovida por FEDEA en 2013 parte del reconocimiento de la importancia de la enseñanza bilingüe en términos económicos. Tal es así que estudios demuestran que en España el conocimiento del idioma inglés puede suponer una diferencia salarial del 39%. Una oferta que históricamente sólo ofrecían los colegios privados para las élites y desde 2004-2005 forma parte de la oferta pública de colegios e institutos en la Comunidad de Madrid. Sin embargo, el programa ha tenido más éxito como reclamo electoral que como elemento de mejora académica.

Así lo demuestran los resultados del estudio que, basándose en los resultados de las pruebas CDI de 6º de Primaria arrojan un deterioro en el rendimiento del alumnado de centros bilingües en cultura general, única asignatura de las tres evaluadas que se imparte en inglés, especialmente cuando los padres y madres tienen un nivel educativo medio-bajo.

Otro aspecto observado es el cambio en la composición del alumnado de los centros bilingües tras la implantación del programa (comparando el curso de implantación con el inmediatamente posterior): aumenta el nivel educativo de los padres y madres y disminuye la presencia de alumnos de origen inmigrante, confirmando que las críticas al programa por su carácter selectivo no van desencaminadas. Así lo demostraba también nuestra encuesta en el IES Juana de Castilla, donde los mejores grupos, de sección bilingüe, tienen una composición más homogénea, con menor presencia de alumnos inmigrantes y mayor nivel educativo entre las familias.

Una vez más, se corrobora que los efectos negativos se concentran en el grupo de alumnos pertenecientes a familias con menores recursos educativos. El estudio, que compara los resultados de los grupos egresados en primarias bilingües los cursos 09/10 y 10/11 señala dos posibles causas de la mejoría de los resultados de un curso a otro: por un lado, el efecto composición, y, por otro, la mejor selección de los centros en la segunda fase de implantación del programa. El estudio apunta también a la profundización de esa

segregación en secundaria ya que, para acceder a secundaria bilingüe tendrán que haber obtenido buenos resultados en la primaria adscrita al programa.

UGT también ha evaluado el programa mediante una encuesta realizada a más de 300 docentes de distintos niveles, especialidades y áreas territoriales. Mayoritariamente, un 77%, las personas encuestadas señalaron el programa bilingüe como una amenaza para la igualdad de oportunidades y la equidad del sistema educativo. Incluso quienes no lo perciben como una amenaza, consideran que debería revisarse.

Los resultados coinciden en diversos aspectos con los del estudio de FEDEA, como es el caso de la adquisición de competencias de quienes reciben la enseñanza de Conocimiento del Medio en inglés. Existe una percepción generalizada de que el rendimiento no es el mismo, sin embargo, la percepción es distinta si se pregunta a quienes imparten clase en inglés, al igual que ocurría en el centro de prácticas.

También los padres y madres, a través de la FAPA, han venido reclamando la evaluación del programa y alertando sobre los efectos de su implantación, tanto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje como sobre la segregación del alumnado por sus características personales o las de sus familias.

## L. Financiación

También la financiación y la forma en que se han distribuido los recursos en los últimos años han contribuido a aumentar la desigualdad en el sistema educativo madrileño. Como hemos podido ver en la tabla II.2, la Comunidad de Madrid ha sido la que históricamente ha destinado menor porcentaje del PIB al gasto público en educación. Desde 2009, año en que los presupuestos educativos madrileños alcanzaron su máximo, las matriculaciones en enseñanzas de régimen general no dejaron de crecer mientras los presupuestos fueron recortados año tras año, con un impacto importante sobre el profesorado y el personal no docente, partes fundamentales en la atención educativa.

Mientras el presupuesto de educación compensatoria o de becas y ayudas a las familias han sufrido recortes, las partidas destinadas a conciertos educativos han crecido, especialmente en FP, Educación Especial y ESO, etapas en las que los centros privados han absorbido buena parte del crecimiento en el número de matriculaciones.

Los recortes de los últimos años han ido en detrimento de la calidad, de la equidad y a costa del esfuerzo económico de las familias que han debido asumir nuevas y mayores tasas en los tramos no obligatorios: primer ciclo de educación infantil, FP de grado superior y universidad.

## IV. Conclusiones

### A. Principales conclusiones de la investigación

- La crisis económica, y las políticas de austeridad que le siguieron, han tenido un impacto sobre la economía madrileña y, en especial, sobre la economía de las familias, que se ha materializado, fundamentalmente, en la destrucción de cientos de miles de puestos de trabajo y en la precarización de las condiciones laborales. El desempleo y la escasa protección social han situado a un número importante de familias bajo riesgo de pobreza, golpeando en mayor medida a las personas jóvenes, que soportan las tasas más altas de desempleo y los niveles más bajos de protección social.
- Es ahora más difícil acceder a un empleo sin cualificación. De las personas ocupadas en la actualidad en Madrid, más de la mitad tiene estudios superiores y otro 18,8% estudios postobligatorios.
- La nueva clasificación de programas en niveles educativos (CNED-P), actualizada tras la aprobación de la LOMCE, y el nivel de confusión que introduce, viene a confirmar las sospechas de quienes apuntaban a una estrategia de maquillaje en los datos con la puesta en marcha de la FP Básica, en lo que tiene que ver con las estadísticas del mercado de trabajo.

Aún teniendo en cuenta que puede haber un pequeño error a consecuencia de la nueva clasificación, podemos afirmar que en los últimos años, tanto España como Madrid, han experimentado un importante avance en el nivel de formación de su población activa. Mientras en 2007 el porcentaje de población con educación primaria o inferior era del 16% (Antón, 2009), en 2015 se encontraba por debajo del 9% (y en Madrid debajo del 5%). En el otro extremo, la proporción de población activa con estudios superiores, pasó del 22% de 2007 al 37,4% de 2015 (y en el caso de Madrid al 48,1%), con mayor participación de las mujeres en este segmento.

Pese a la mejora, un 39% de la población activa no va más allá de la ESO en el caso español y un 26,3% en el caso de Madrid, cifras que podrían ser un poco mayores si incorporamos la FP Básica (o similar) que con la nueva clasificación está asimilada en nivel a la FP de Grado Medio.

Esta evolución positiva se debe a la expansión educativa, con un aumento de la participación en todos los niveles educativos, pero también a la salida del mercado laboral de generaciones mayores, que habían tenido menores oportunidades de acceso a la educación y formación.



El nivel de formación alcanzado guarda estrecha relación con las oportunidades de empleo. A mayor educación, menor la tasa de desempleo: mientras que entre quienes sólo pueden acreditar la ESO sin terminar la tasa supera el 36%, entre las personas con educación superior hablamos de un 13,29% (según EPA del 1º trimestre de 2015). Si bien el acceso al empleo no garantiza que éste sea adecuado al nivel de formación y que las condiciones sean acordes al puesto, a menor nivel educativo alcanzado, mayores son las probabilidades de encontrarse en desempleo.

- Si bien se ha dado un importante impulso al nivel de formación medio de la población, el sistema productivo no ha evolucionado de igual forma, desaprovechando la capacidad y conocimientos de la fuerza de trabajo o no reconociéndolos suficientemente. Destaca la alta tasa de sobrecualificación, especialmente entre titulados universitarios.

- Las estadísticas confirman que existe un cambio de actitud respecto de la educación como consecuencia de la crisis. Los estudiantes son ahora más proclives a permanecer en el sistema educativo e incluso a regresar a las aulas tras haber abandonado sus estudios en el pasado, aunque encuentran más barreras para hacerlo. Si bien hablamos de estrategias individuales, el contexto y la posición social condicionan las decisiones, recordándonos que la educación es una apuesta colectiva, social, y no puramente individual.

- Por tanto, esta expansión no se ha correspondido con una mayor igualdad de oportunidades educativas. Por el contrario, las políticas educativas llevadas a cabo (que hemos identificado como estrategias institucionales), en apariencia meritocráticas, pero especialmente neoliberales, han tendido a reforzar las desigualdades de origen.

- Pese a que está demostrado el peso del origen social, en concreto de los recursos socioeconómicos y educativos y el estatus migratorio de las familias, sobre el rendimiento y las oportunidades educativas de los alumnos, han sido las medidas compensatorias las que más han sufrido con la crisis, al tiempo que se han multiplicado las barreras limitando las oportunidades de los estudiantes con menores recursos.

- El sentido de las estrategias institucionales nacidas o desarrolladas al calor de la crisis ha sido el de la distribución de los recursos de forma tal que la escolarización privada y los programas selectivos, cuando no elitistas, se han visto reforzadas en una apuesta por la “excelencia” en detrimento de la equidad. Lo que ha venido a denominarse el efecto Mateo y que aspira a reforzar las oportunidades de los mejor posicionados retirando recursos a quienes más los necesitan.

- Podemos decir que la respuesta institucional ha sido una estrategia de clase, que tiene por objeto el garantizar las mejores posiciones para los suyos.
- Como consecuencia, nos encontramos con un sistema educativo polarizado y asimétrico, con una red de centros privados y concertados que escolariza al 45% del alumnado de enseñanzas de régimen general, y que es mayoritaria en las grandes ciudades, concentrándose la desventaja en la red pública.
- Los estudios presentados en este trabajo llegan a la conclusión de que el papel de los centros educativos en el tratamiento de las desventajas es más bien limitado.

En el caso de la Comunidad de Madrid, en virtud de los indicadores propuestos por Marchesi y Martín para medir la calidad de escuelas y sistemas educativos, llegamos a la conclusión de que existe un nivel alto de encorsetamiento de los centros a la hora de desarrollar sus proyectos educativos, marcados por la política educativa regional y también la estatal, que tras la LOMCE se vuelve más centralista.

Como también se ha podido constatar en el centro de prácticas, los recursos para la compensación de las desigualdades y para la atención a la diversidad se han visto mermados en los últimos años, al tiempo que se ha incrementado la presión sobre el profesorado. La interpretación que las administraciones educativas han venido haciendo respecto de la autonomía suele ser más cercana a la desregulación que a la capacidad para responder mejor a las necesidades del alumnado al que escolariza.

La gestión poco participada, la falta de evaluación permanente del sistema, el apoyo selectivo a los centros y la falta total de carrera profesional docente dan cuenta de un sistema educativo deteriorado, siguiendo con los indicadores de calidad de Marchesi y Martín. Y la situación podría ir a peor tras la implantación total de la LOMCE, que insiste en la competencia entre centros y en una gestión más empresarial que pedagógica.

La implantación de las pruebas externas, necesarias para la superación de las etapas de ESO y Bachillerato van a aumentar ese encorsetamiento de los centros y las posibilidades de adaptación al alumnado, condicionando el proceso de enseñanza y aprendizaje a la adquisición de los conocimientos evaluables.

- La LOMCE recupera el espíritu de la frustrada LOCE, aprobada gracias a la mayoría absoluta del PP en 2002 y que nunca llegó a aplicarse. La separación en itinerarios, las reválidas, los recortes a la participación, la centralización del poder en la dirección, el refuerzo de la red privada, eran todos elementos que ya incorporaba la LOCE. La nueva Ley, con el mismo carácter neoliberal y conservador, responde a la gestión regresiva de la crisis que ha llevado a cabo el gobierno de Mariano Rajoy, acomodando la segmentación escolar a la del mercado de trabajo y la economía.

- No obstante, los principales desafíos de la educación española no los abordan ni la nueva Ley ni los programas puestos en marcha por la Comunidad de Madrid.

- Uno de esos desafíos es el abandono educativo temprano, que tanto en España como en Madrid alcanza cifras inaceptables. Si bien ha descendido de forma significativa en los últimos años, no ha sido a consecuencia de las respuestas institucionales sino a consecuencia de la crisis. Un cambio en la coyuntura económica podría devolvernos a cifras pasadas.

El estudio de Choi y Calero (2011), y también las estadísticas, demuestran la estrecha relación entre el estatus socioeconómico y los recursos educativos familiares, como así también la nacionalidad del alumno, y el abandono educativo temprano. Resulta casi una obviedad que los estudiantes de las clases más desfavorecidas están expuestos a un mayor riesgo de abandono temprano de sus estudios.

- La transición al empleo para este importante grupo de jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo, resulta mucho más difícil en un mercado laboral de marcado carácter credencialista. Quedan fuera de la disputa por los mejores puestos, independientemente de su valía. La carencia de una titulación excluye de los procesos de selección.

En la actualidad tampoco están suficientemente desarrollados los itinerarios alternativos de formación y reconocimiento de competencias adquiridas por la vía de la experiencia profesional, por lo que las posibilidades de aumentar el nivel formativo certificado son limitadas, entrando en un círculo vicioso de precariedad.

- Como señala Antón (2009), aunque la educación aumenta el nivel formativo general, no modifica de manera significativa la estructura social. Vistas las estadísticas y los resultados de las diferentes investigaciones recogidos a lo largo del trabajo, las limitaciones de los centros (o del sistema educativo) para hacer frente a las desigualdades refuerza la idea de su reproducción. Sin embargo, hemos podido comprobar que los diques que contienen su intervención son fácilmente franqueables, y dependen, fundamentalmente, de la voluntad política.

- En ese sentido, la Marea Verde es un buen ejemplo de resistencia de la comunidad educativa a la involución de la educación pública en términos de equidad.

- Finalmente, no debemos perder de vista que la capacidad de la educación para compensar unas desigualdades generadas por el sistema económico, es limitada. Se tiende a responsabilizar al sistema educativo por estructuras de poder que, si bien puede ayudar a reproducir (en términos de Bourdieu), son producto de los sistemas político y económico sobre los que se asienta la sociedad.

## B. Reflexiones y propuestas de futuro

- **Abordar una reforma educativa amplia y consensuada, que apueste por una educación integradora, inclusiva, equitativa y compensadora**

Una reforma en la que la escuela pública ha de jugar un papel central como referencia de calidad y como garante de la igualdad de oportunidades, y que debe ir acompañada de cambios en la esfera política y socioeconómica. Si bien la escuela puede ayudar a compensar las desigualdades, éstas no podrán eliminarse de raíz si no es mediante una mejor distribución de los recursos, la creación de empleo que permita una vida digna y un Estado de Bienestar sólido.

Se ha de empezar por derogar la LOMCE ya que, como hemos visto, la mayoría de los estudios aquí presentados apuntan a la ineficacia de la segregación del alumnado en prácticamente todas sus modalidades, ya sea separación temprana en itinerarios, programas diferenciados por capacidades o resultados académicos, y otras que aquí no hemos abordado pero que aún podemos encontrar en algunos centros, como es la segregación por sexos, que merecería una profunda reflexión. La ley vigente, aumenta el nivel de selección del alumnado, abriendo aún más la brecha educativa y repartiendo los recursos de forma tal que se refuerzan esas diferencias.

En consecuencia, consideramos que, antes de su desarrollo completo, la LOMCE debería ser revisada y sustituida por una nueva Ley consensuada socialmente y que aborde realmente los desafíos educativos actuales sobre la base de la equidad y la igualdad de oportunidades.

Esta debería ser una oportunidad para revisar otro de los mecanismos diferenciadores: la doble red público-privada y, especialmente, la financiación de la privada con fondos públicos. La segmentación en redes, además de resultar ineficiente, se ha demostrado fuente de desigualdad, concentrándose la desventaja social en la red pública mientras la privada, incluida la concertada, escolariza a un alumnado mucho más homogéneo.

Algunos otros puntos que la reforma debería abordar:

- El debate sobre los años de escolarización obligatoria

Tal como apunta Fernández Enguita (2010, en Feito et. al), uno de los peligros de la sociedad de la información y el conocimiento es que el aprendizaje a lo largo de la vida no sea para todos, o no se reparta de forma equitativa. De nuestros resultados se desprende que existe una voluntad prácticamente generalizada de aumentar el nivel educativo pero, sin embargo, la brecha entre las personas más formadas y las menos es cada día más

grande. Este mismo autor utiliza la parábola de la Aquiles y la tortuga para ejemplificar esta distancia, cada día más grande entre las capacidades y las credenciales adquiridas por unos y otros. Una buena educación inicial permite un mejor aprovechamiento de la formación a lo largo de la vida.

Es por ello que consideramos que, en un contexto en el que el nivel educativo medio ha aumentado de forma significativa, como así también las capacidades demandadas por el mercado de trabajo, y también por la sociedad, puede ser oportuno reabrir el debate sobre la edad de escolarización obligatoria. Como apunta Guerrero Serón (2002), los límites de edad, refiriéndose al ingreso y la finalización, deberían ir ensanchándose conforme la sociedad avanza y aumenta el nivel de vida. Y entre los años 90, cuando se establecieron los 16 años de finalización, y nuestros días podemos afirmar que los cambios son importantes.

No podemos obviar que se trata de un tema que puede suscitar acalorados debates sobre la libertad individual, el papel del Estado, etc., pero lo cierto es que los poderes públicos han de velar por un sistema lo más inclusivo y justo posible. Cuanto mayor sea la brecha educativa, más desigual será la sociedad en términos de oportunidades, entendiendo que existe una relación directa entre nivel formativo y el acceso a determinadas posiciones sociales.

Actualmente, la tasa de desempleo entre los 16 y los 19 años ronda el 70% (en el caso de la Comunidad de Madrid supera el 72,5%). Por tanto, abandonar el sistema educativo, con o sin título de la ESO, supone enfrentarse a prácticamente nulas oportunidades laborales. En el segundo de los casos, tal como demuestran las estadísticas, el regreso al sistema educativo, y la formación a lo largo de la vida, resultan mucho más difíciles.

Por tanto, aumentar los años de escolarización obligatoria podría no sólo contener la brecha educativa, sino también obligar a las administraciones educativas a garantizar desde lo público la escolarización de la totalidad de la población.

- Dignificación de la FP y mejora de la oferta educativa pública

Acabar con la diferenciación entre las opciones de educación superior supone, en primer lugar, revisar la LOMCE, ya que la nueva Ley relega a la Formación Profesional a un papel secundario y residual, como única salida para quienes no superen las reválidas.

Las características propias de las FP hacen imprescindible que en su diseño, planificación y seguimiento participen los agentes sociales, que conocen los conocimientos y competencias que demandan el sistema productivo y los trabajadores.

La oferta formativa debe estar en permanente actualización y estrechamente vinculada al entorno en el que se desarrolla para que la formación resulte útil y atractiva. Una iniciativa que el sector privado no debe monopolizar, como vemos que ocurre en la actualidad.

Aunque no entramos en detalles sobre la oferta, hemos visto un importante crecimiento de las matriculaciones en FP en centros privados. Además de una insuficiente oferta de plazas públicas, nos encontramos con nuevos ciclos que solo se ofrecen en centros privados o para los que en centros públicos se ofrecen muy pocas plazas. Permitir esta ventaja al sector privado, además de excluir a quienes no puedan afrontar el coste, refuerza su posición en la doble red y en la distribución de posiciones sociales.

Una vía para potenciar la Formación Profesional podría ser reforzar su vínculo con la Universidad y el sistema de I+D+i, bien compartiendo instalaciones, colaborando en la formación del profesorado y/o aplicando e incorporando los resultados de la investigación e innovación en ambos sentidos.

- Generalización de la Educación Infantil

Tal como se desprende de los estudios presentados a lo largo de este trabajo, la Educación Infantil juega un papel fundamental en la compensación de las desigualdades de origen, especialmente de las derivadas de los recursos educativos familiares. Por tanto, garantizar el acceso al 100% de los niños y niñas contribuirá necesariamente a la igualdad de oportunidades educativas y a que aquellos con menores recursos familiares afronten las siguientes etapas en mejores condiciones.

- Reducción de las repeticiones de curso en Primaria

Una de las conclusiones de Choi y Calero (2011) apuntaba a la relación directa entre las repeticiones de curso y las probabilidades de no terminar la ESO, especialmente cuando esas repeticiones tienen lugar durante la educación primaria. Es por tanto importante revisar los requisitos para la promoción, al tiempo que se disponen de los apoyos necesarios durante la etapa, reconduciendo los malos resultados sin esperar a que se conviertan en fracaso escolar o abandono temprano de las aulas.

- **Incrementar el presupuesto educativo**

Un elemento común en las estrategias institucionales en el marco de la crisis es que aspiran a mejorar los resultados sin hacer esfuerzos desde el punto de vista presupuestario. La responsabilidad por esa mejora recae en el personal educativo y el alumnado y sus familias, mientras los recursos destinados a la educación no sólo no aumentan, sino que se ven reducidos.

Basta con comparar el gasto educativo madrileño con el del resto del Estado y éste con el de otros países europeos para ver que existe una brecha importante en el nivel de compromiso presupuestario, algo que debe ser corregido.

Un aumento del gasto en educación ha de contemplar:

- Aumento de la partida para becas y ayudas al estudio

Los recursos económicos del hogar no pueden ser motivo de exclusión educativa en ningún caso. En todos los niveles es importante que existan becas y ayudas, repartidas con criterios de renta, para compensar las desigualdades.

- Aumento de los recursos para orientación y tutoría

El final de la etapa obligatoria es un momento clave para la acción tutorial. Más recursos y tiempo dedicados al conocimiento de las distintas opciones y la reflexión sobre el futuro académico y laboral de los estudiantes puede ayudar a que las elecciones sean más acertadas y el abandono prematuro de los estudios se reduzca.

- Aumento de la dotación tecnológica de los centros y mejorar sus instalaciones

Parece una obviedad que con mejores instalaciones y medios tecnológicos se podrán obtener mejores resultados, sin embargo la experiencia en el centro de prácticas, y en otros centros, da cuenta de una realidad que poco difiere de los años 90. Especialmente en los centros de secundaria públicos, la integración de las nuevas tecnologías es aún escasa, lo que supone perder oportunidades de interacción y aplicación de los contenidos, y se convierte en otra ventaja para los centros privados.

- **Implicar al alumnado con su entorno**

Los centros no pueden ser ajenos al contexto social, económico y natural que los rodea, cuyas características, demandas, problemas y desafíos deben estar presentes en su proyecto educativo, pero también en cada una de las programaciones. Deberían dedicarse más tiempo y recursos a ello.

Los recortes y las dificultades económicas de las familias han tenido un impacto importante sobre las posibilidades de salir, hacer visitas de estudio, conocer instituciones, acceder a actividades culturales. Como ejemplo, la planificación de este tipo de actividades que tiene el Bachillerato de Excelencia resulta tan interesante para el alumnado de este centro como para el de todos los otros centros. Sería positivo extenderlo para que todos y todas tuviesen esa mismas oportunidades.

- **Apostar por la formación del profesorado y mejorar sus condiciones laborales**

Como señalaba nuestro encuestado, en los últimos años se han perdido dos tercios de los recursos para la formación permanente del profesorado, lo que en el contexto que

venimos definiendo resulta una incongruencia. Si consideramos que la formación a lo largo de la vida es importante, la docencia no puede ser una excepción.

Y tan importantes como la formación son el resto de condiciones laborales del profesorado madrileño, que se han visto deterioradas a lo largo de los últimos años, al tiempo que se llevaba a cabo una campaña de desprestigio desde el propio gobierno regional. Las consecuencias del aumento de ratios, de las horas lectivas, y de la precariedad en general, se perciben hoy en los centros, tal como verifica nuestro encuestado y como hemos podido comprobar en el centro de prácticas. Y son esos mismos docentes, vilipendiados por la Administración, quienes asumen el sobreesfuerzo para paliar las carencias y mantener la calidad educativa.

- **Aumentar la participación de la comunidad educativa**

En el caso de Secundaria, que aquí nos ocupa, especialmente importante nos parece aumentar el grado de implicación del alumnado en el proceso educativo.

También en este sentido debe ser revisada la LOMCE ya que, como hemos visto, refuerza la dirección, haciendo más vertical la toma de decisiones, cuando existe una demanda social de instituciones más horizontales y abiertas a la participación, a lo que no puede ser ajeno el sistema educativo.

- **Evaluar el sistema educativo y sus resultados**

Finalmente, parece claro que en España, y en Madrid, no se concede importancia suficiente a la evaluación. De hecho, se reforman leyes, se deciden recortes, se alteran procesos, sin partir de la base de una evaluación de lo preexistente. Esta es, desde luego, una asignatura pendiente, aunque no exclusiva, de nuestro sistema educativo.

La respuesta a la creciente demanda social de participación ha de ir vinculada, necesariamente, a la información completa sobre la gestión de las políticas públicas y la evaluación permanente de sus resultados.



## Bibliografía

ÁLVAREZ, P. “El gran plan contra el fracaso escolar solo atrae al 60% de alumnos previstos”, en diario El País, 24-8-2015.

ANGHEL, B., CABRALES, A. y CARRO, J. *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*,. Madrid 2013. FEDEA.

ANTÓN, A. *Reestructuración del Estado de bienestar*, Madrid 2009. Talasa.

ANTÓN, A. “La escuela pública, clave para la igualdad”, en Enrique DÍEZ y Adoración GUAMÁN (Coord.) *Educación Pública de tod@s para tod@s. Las claves de la Marea Verde*. Albacete 2013. Bomarzo-Malabá.

AUNIÓN, J.A. “La excelencia ya es urgente”, en diario El País, 07-4-2011.

BELTRÁN, J. y HERNÁNDEZ, F. *Sociología de la educación*. Madrid 2011. McGraw Hill.

CAÑAS, G. “La reforma educativa de Hollande desata las críticas contra su ministra”, en diario El País, 17-5-2015.

CCOO. *Voto particular de CCOO sobre Formación Profesional Básica de la Comunidad de Madrid*. Madrid 2015. FREM-CCOO.

CCOO. *Presupuestos de Educación 2015*. Madrid 2015b. FREM-CCOO.

CCOO. *Crisis y empleo en la Comunidad de Madrid 2008-2013*. Madrid 2014. CCOO de Madrid.

CCOO. *Informe sobre empobrecimiento y desigualdades en la sociedad madrileña. Indicadores básicos*. Madrid 2014b. CCOO de Madrid.

CCOO. *Más y mejor educación para tod@s*. Madrid 2013. FE CCOO.

CCOO. *Diagnóstico 10 años de transferencias educativas a la Comunidad de Madrid, de la serie La educación que proponemos de la A a la Z*, Madrid 2009, FREM-CCOO.

CEBOLLA-BOADO, H. et al. *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Barcelona 2014. Obra Social La Caixa.

CHOI, A. y CALERO, J. “Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma”, en *Revista de Educación* 362. Madrid 2013. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

CIVIETA, O. “Un colegio concertado amenaza a los padres con quitar actividades de sus hijos si no pagan a su fundación religiosa”, eldiario.es, 14-8-2015.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE. *Datos y cifras de la Educación 2014-2015*. Madrid 2015. DG de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la C. de Madrid.

CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID. *Informe 2014 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid*. Madrid 2014. Consejo Escolar.

CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID. *Informe 2013 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid*. Madrid 2013. Consejo Escolar.

CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID. *Informe 2012 sobre la situación de las Enseñanza no Universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid 2012. Consejo Escolar.

DÍEZ, E y GUAMÁN (Coord.) *Educación pública: de tod@s para tod@s*. Albacete 2013. Bomarzo-Malabá.

DOM LA MÉNAGÈRE. "L'ascenseur social définitivement en panne?", en *Le Post*, 13-5-2010.

FEITO, R. (Coord.). *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona 2010. Graó.

F. ENGUITA, M. *Sociología de la educación*. Barcelona 2001. Ariel.

FUNDACIÓN 1º DE MAYO. *Tasa de protección por paro según Comunidad Autónoma, sexo y edad*, EPA 4º trim 2014, Informe 110. Madrid 2015. Fundación 1º de Mayo.

GUERRERO SERÓN, A. *Manual de sociología de la educación*. Madrid 2002. Síntesis.

GUERRERO SERÓN, A. *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid 2003. Siglo XXI.

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. y PÉREZ GARCÍA, J.A. *La Universidad Española en cifras 2013-2014*. Madrid 2015. CRUE.

JONES, O. *El Establishment. La casta al desnudo*. Barcelona 2015. Seix Barral.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid 2014. Alianza.

NAVARRO, V. "La polarización social en el sistema educativo", en *Diario Público*, 12-9-2012.

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y ANÁLISIS. *Datos y cifras de la Educación 2009-2010*. Madrid 2010. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

UGT. Resultados de la Encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid. Madrid 2014. FETE-UGT.

## Anexos

### Resultados de las encuestas realizadas en el IES Juana de Castilla (Junio 2015)

#### 1. Grupo 4º Diversificación

En total 10 alumnos, 3 chicas y 7 chicos, el 80% de 17 y 18 años. El 100% repitió curso alguna vez, el 70% lo hizo en dos oportunidades.

En cuanto a sus expectativas, aunque ninguno de los encuestados creía que no fuese a terminar la ESO, sólo el 30% veía factible alcanzar la Universidad, otro 30% un grado superior de Formación Profesional y el 40% restante creían que alcanzarían la ESO o el grado medio de Formación Profesional. En cualquier caso, supondría una mejor respecto del nivel de estudios de sus familias, que, si bien supera la educación obligatoria en el 50% de los casos, el 83% no va más allá de Bachillerato.

Las expectativas, en este caso, coinciden bastante con sus anhelos: el 80% cree que podrá alcanzar el nivel de estudios que le gustaría. A la pregunta del nivel de estudios que le gustaría alcanzar, el 80% se decantó por universitarios y grado superior de FP, siendo las principales barreras identificadas, las de carácter individual (50%), como es el caso de las dificultades académicas o la falta de constancia, y las relacionadas con el entorno, como es el caso de las tasas universitarias y las dificultades económicas para afrontar más años de estudio.

Su percepción sobre las razones que motivan las altas tasas de abandono escolar temprano, sitúan la falta de esfuerzo individual como la principal causa (aunque no lo identifican así en sus casos particulares), seguida directamente por la falta de expectativas y la situación económica que obliga a dejar los estudios. También proponen dos causas que no estaban en la encuesta: las situaciones familiares difíciles y la actitud del profesorado.

Sobre su futuro profesional, el principal aspecto que valoran es el trabajar en lo que les gusta, seguido por el salario y la estabilidad en el empleo.

En el grupo hay una presencia importante de familias monoparentales y, por lo general, se trata de familias de tres y cuatro miembros. En su mayoría, no sufren el desempleo, pero sí la precariedad salarial. En desempleo suelen encontrarse los hermanos y hermanas mayores. El nivel de ingresos más habitual, según los encuestados, se sitúa por debajo de los 1.200 euros al mes, seguido por la franja comprendida entre los 1.200 y los 1.800 euros. Entre ambos engloban el 80% de los casos. La mitad de las familias son de origen español y la otra mitad se reparte entre orígenes extranjeros y mixtos.

## 2. Grupo 2º E

Este grupo, señalado por parte del profesorado como el más difícil de todo el Instituto, está formado por 20 alumnos y alumnas, 8 chicas, 11 chicos y otra persona que no contesta a esta pregunta. Si bien es cierto que presentaron dificultades con el vocabulario y la terminología de la encuesta, en cuanto a comportamiento y actitud no difieren mucho de otros grupos. Las dificultades de comprensión y la falta de conocimiento de sus propios entornos familiares, ha llevado a que muchas de las preguntas hayan quedado sin contestar o se hayan contestado parcialmente.

El 85% del grupo ha repetido curso en alguna ocasión, siendo que el 55% ha repetido dos cursos (11 de los 20 alumnos y alumnas). La edad más habitual, 15 años.

En cuanto a sus expectativas académicas, estas son bastante bajas: apenas 2 personas creen que podrán alcanzar la universidad y una el grado superior de FP. La mayoría aspira a terminar la ESO, el Bachillerato o un ciclo de grado medio (16 de los 20).

Preguntados por el nivel educativo que les gustaría alcanzar, a un 35% le gustaría ir más allá del nivel que cree que puede alcanzar. Al 40% del grupo le gustaría ir a la universidad y apenas un 20% quiere quedarse sólo con en el nivel obligatorio. Consideran que la principal dificultad para alcanzar el nivel deseado es la académica, seguida directamente por el precio de las tasas y la falta de constancia. También se indican otras causas relacionadas con la situación familiar.

En cuanto a su percepción sobre las razones que motiva el abandono escolar temprano, sitúan la falta de esfuerzo individual en primer lugar, pero seguida muy de cerca por el funcionamiento del sistema educativo (con importancia atribuida a la falta de atención a las necesidades educativas especiales), y a la falta de expectativas del alumnado. En el mismo nivel sitúan las razones sociales y económicas de las familias.

La expectativas no difieren mucho de la formación de sus padres y madres, aunque en el caso de los progenitores una parte importante no tiene ni tan siquiera la ESO (al menos según el conocimiento de sus hijos e hijas). El 30% no pudo contestar a esta pregunta porque desconoce el nivel educativo familiar. Apenas un 15% de los padres y madres del grupo cuenta con estudios universitarios.

Los núcleos familiares del grupo tienden a ser bastante numerosos. La mitad de los hogares con 5 o más miembros conviviendo. En cuanto al nivel de ingresos, la mitad de los encuestados no lo sabe y el 70% de las respuestas apuntan a ingresos iguales o inferiores a 1.800 euros mensuales. La mitad de los hogares tiene a alguno de sus miembros en paro.

En cuanto al origen, la mitad de los hogares son de origen español, un 40% de origen extranjero o mixto y un 10% de los encuestados no ha podido precisar el origen de su familia.

Los aspectos más valorados de un futuro empleo, por orden, son: el trabajar en lo que les gusta, la estabilidad que les ofrezca el empleo y el salario.

### 3. Grupo 4º X

El grupo, formado por 30 alumnos y alumnas, es bastante homogéneo, con todos sus miembros entre 15 y 16 años. Sólo 6 repitieron curso en una ocasión. El resto no ha repetido nunca.

La mayoría cree que alcanzará el nivel universitario, el 63%, seguidos por el 30% que aspira a alcanzar el Bachillerato. Apenas dos personas creen que van a realizar un ciclo de formación, ya sea de grado medio o de grado superior. Ninguna persona aspira a quedarse sólo con los estudios obligatorios. Sin embargo, a la gran mayoría (el 83%) le gustaría alcanzar estudios universitarios. Los estudios de formación profesional tienen poco éxito en este grupo, ya que apenas dos los contemplan entre sus opciones. Sólo 3 personas estarían conformes en quedarse sólo con el Bachillerato. Las principales barreras para alcanzar el nivel deseado son la falta de constancia en el estudio, las dificultades académicas y, finalmente, las tasas y la necesidad de trabajar para colaborar económicamente en el hogar.

Su idea sobre el abandono escolar temprano sitúan como la principal causa la falta de esfuerzo individual, seguida de la falta de expectativas y de la situación económica familiar. Consideran que el sistema educativo falla por la falta de ayudas económicas y por la insuficiencia de atención a las necesidades especiales. También apuntan a la ratio, al profesorado y los compañeros “molestos” como razones del abandono prematuro.

En este caso el nivel educativo de las familias es más conocido por los encuestados, con mayor presencia de estudios universitarios, especialmente entre las madres (un 40%), mientras en los padres los estudios superiores (FPGS y Universidad) superan el 30%. Más de un 70% de los padres y madres del grupo tienen estudios postobligatorios.

El tamaño de las familias gira en torno a los 4 miembros, con algunas pocas excepciones. Más de un 70% cuenta con más de dos ingresos en el hogar. En cuanto al nivel de ingresos, 10 de los 30 no lo conocen, pero la mayoría da respuesta a esta pregunta, aunque sea por deducción o intuición. Los ingresos más habituales en el grupo se instalan en la franja de 1.200 a 1.800 euros mensuales, seguidos por las dos franjas siguientes, de 1.800 a 2.600 euros, y de 2.600 a 3.600 euros mensuales. Apenas dos hogares se sitúan por debajo de los 1.200 euros y uno por encima de los 3.600. El 36% de los hogares tiene a alguno de sus miembros en paro, aunque se suele tratar de los hermanos y hermanas mayores. En cuanto al origen de las familias, la gran mayoría es de origen español, el 83%.

De cara a su futuro laboral, una vez más, el principal aspecto valorado es que el trabajo guste, seguido por la estabilidad en el empleo y el salario.

#### 4. Grupo 2º A

El grupo está formado por 25 alumnos y alumnas, en su gran mayoría de 13 y 14 años, con apenas una excepción de 15. Por lo general, no han repetido ningún curso (22 de los 25). Una persona ha decidido no contestar a esta pregunta. Las dos personas que repitieron lo hicieron en una ocasión. La distribución por sexo es de 10 chicas y 15 chicos.

La mayoría cree que podrá alcanzar estudios superiores, en su mayoría universitarios (el 68% del grupo), con la excepción de 5 personas que creen que alcanzarán el Bachillerato. La formación profesional no es una opción para los miembros del grupo. Apenas dos creen que cursarán un ciclo de grado superior. Estas expectativas no distan mucho de sus deseos, ya que a 20 de los 25 les gustaría acceder a la universidad. Sólo tres consideran que no podrán cumplir este objetivo. Consideran que de no llegar al nivel que se proponen sería por razones de constancia en el estudio o por falta de interés o por las tasas universitarias elevadas.

En cuanto al abandono escolar temprano y sus causas, creen que la principal es la falta de esfuerzo individual, seguida de razones económicas, tanto por la situación de las familias como por la falta de ayudas.

No son pocos quienes desconocen el nivel de estudios familiares. Entre quienes sí han podido contestar a la pregunta, los estudios postobligatorios suponen un 80%, siendo más del 40% estudios superiores, casi el 30% universitarios.

Los hogares del grupo están compuestos, en su gran mayoría, por 4 integrantes, con poca incidencia de familias monoparentales o numerosas. Sólo uno de los hogares tiene a todos sus miembros en paro, once familias tienen un solo ingreso y doce tienen dos. El 30% de los hogares tiene a alguno de sus miembros en paro, ya sean padre, madre o algún hermano o hermana mayor. Poco más del 60% de las personas entrevistadas conocen el nivel de ingresos del hogar, aunque casi todas contestan, bien por conocimiento, bien por intuición. La franja de ingresos más habitual en el grupo es la comprendida entre 1.800 y 2.600 euros mensuales. A diferencia de otros grupos, en este más de la mitad de los hogares supera los 1.800 euros de ingresos mensuales. El 80% del grupo es de origen español.

Sobre su futuro laboral, indican como aspectos más valorados de un empleo, el que les guste en lo que trabajan, seguido del salario y la estabilidad. En este caso, la conciliación de la vida laboral con la personas y familiar ha sido un aspecto más valorado que en otros grupos.

## Entrevista a Héctor Adsuar

Héctor Adsuar es orientador y viene desarrollando su labor como interino en la enseñanza pública secundaria de la Comunidad de Madrid desde 2007. Por tanto, es buen conocedor de la realidad educativa de la región tras su paso por varios centros y equipos de orientación. Una itinerancia que es parte del día a día del profesorado interino.

Preguntado por los principales retos de la educación madrileña, considera que una asignatura pendiente es la evaluación del modelo educativo (y más falta hará tras la implantación de la LOMCE). Le parecería acertado volver a la base de la LOE, pero mejorando muchos aspectos, como es el caso del modelo pedagógico y de escuela inclusiva (conceptos importantes de la LOGSE no totalmente implantados).

Considera también necesario un estudio serio de la red de centros y la situación de la pública y la concertada mediante auditorías para conocer todas las condiciones en las que se cedieron suelos y se concedió la gestión de servicios educativos públicos.

También cree necesaria la revisión de las ideas estrella de la Consejería, como el bilingüismo. El modelo implantado genera problemas a los centros, familias y alumnado. Tiene como consecuencia la segregación de centros de un tipo y otro, e incluso dentro del centro, que combinados con otros programas, los dejan en condiciones de incapacidad de atención a todo el alumnado. Urge evaluar y redefinir el modelo de enseñanza de idiomas en todas las etapas.

Finalmente, y no por ello menos importante, debería evaluarse el impacto sobre la calidad educativa de los recortes en recursos que ha sufrido la educación pública en los últimos años: atención a la diversidad, convivencia, acción tutorial, y recuperar aquellos programas que han perdido muchos recursos. Y esto incluye también la red de formación permanente del profesorado (tanto en centros como externa), que sufrió recortes superiores al 66%.

Lo positivo: la capacidad de superación y generación de proyectos, la automotivación del profesorado. Los equipos en los centros, a pesar de las grandes dificultades, y sin apoyo institucional, han sacado proyectos muy buenos adelante, incrementando la participación y la innovación.

También las comunidades educativas (familias, alumnado y profesorado) han demostrado un alto nivel de compromiso, uniéndose y peleado juntas. Cohesión que se ha extendido al día a día de los centros: la colaboración de familias ha subido y la participación del alumnado también.

La crisis ha servido de excusa, porque el modelo educativo de la región es anterior a ella. Desde el año 99 en que la Comunidad de Madrid tiene las competencias educativas, la política ha sido similar: se ha eliminando gestión directa, se ha cedido suelo a centros privados, se han perdido recursos en atención a la diversidad y compensación educativa, cuestiones no prioritarias para la Comunidad de Madrid.

Por tanto, el modelo ya estaba, pero la crisis lo agravó, usando como excusa la situación económica para acelerar mucho su implantación. No eran recortes necesarios sino que iban en línea con el modelo. Ni tan siquiera han supuesto ahorro las medidas, ya que los recursos se han redirigido a exenciones fiscales para escolarizar en la privada.

La deriva del modelo ha sido negativa en casi todos los aspectos. En equidad más acusadamente. Los cambios no persiguen una educación más equitativa sino todo lo contrario. Los programas de atención a la diversidad son los más dañados: compensación educativa (de desigualdades sociales, 67% recortes), y los programa de atención a ACNEEs también. Las medidas ordinarias de atención a la diversidad se han visto afectadas por el recorte en recursos pero también por los cambios normativos. Se trata de un modelo trasnochado de transmisión de contenidos académicos que a quienes más perjudica es a quienes más necesidades presentan.

La acción tutorial y la orientación educativa también se han visto muy perjudicadas por recortes y normativa. En la misma línea, las reválidas y otras medidas persiguen el objetivo de criba, lo que no ayuda a la equidad. Se percibe una voluntad de selección y redirección con el objetivo de expulsar a determinados alumnos del sistema lo antes posible.

Se intenta vender que hay que seleccionar para aprovechar a los mejores alumnos, contraponiendo equidad y excelencia. Sin embargo, todos los estudios educativos demuestran que es claramente falso. Los mejores sistemas, no solo tienen a los mejores estudiantes, sino que tienen las menores diferencias entre los mejores y los peores resultados. Y como ejemplo está Finlandia.

El impacto se percibe en los centros donde los equipos de trabajo son ahora más reducidos, aumenta el volumen de trabajo y el profesorado está saturado. Las posibilidades de reflexión, programación y organización están más limitadas. También lo perciben el alumnado y las familias. Los cambios se hacen improvisadamente, de forma precipitada. Se tiene la sensación de urgencia permanentemente, aunque no se sabe a dónde lleva. Los centros se ven obligados a hacer muchas modificaciones para acogerse a nueva normativa pero no tienen la sensación de estar mejorando nada. No sólo se trata de un trabajo en el vacío, sino que, además, da peores resultados.

Las familias perciben que tienen menos oportunidades sus hijos e hijas, y el cambio permanente les da sensación de inseguridad. Esta ese el caso de la sustitución de los PCPI por la FP Básica, por ejemplo, o de Diversificación por programas de mejora de aprendizaje. Perciben que los nuevos programas son menos favorables para los chicos.

Como efectos secundarios nos encontramos con un deterioro del clima de convivencia en los centros. Las comunidades educativas trabajan bajo presión, con sensación de incertidumbre y de ataque permanente. En general no es positivo.



La inserción laboral uno de los puntos que más preocupa. Resulta cada vez más difícil orientar al alumnado a opciones que mejor puedan resultarles para su inserción laboral: la FP Básica es peor que los PCPI.

En cuanto a los ciclos de FP, las nuevas fórmulas, como la FP Dual, también son cuestionables. La sustitución de la modalidad ordinaria por estas nuevas fórmulas, casi los obliga a elegirlos. Y sigue sin solucionarse un grave problema de oferta, que supone que miles se queden sin plaza cada año. Si el objetivo es que los trabajadores formados que den valor añadido no lo estamos haciendo bien, por oferta y por calidad de las enseñanzas.

Las tasas de FP Superior y Universidad condicionan las opciones por motivos económicos. El acceso a la formación superior es un déficit social enormemente grave, y, en este sentido, España casi nunca lo ha hecho bien: la pirámide de formación siempre ha estado desajustada (comparando con otros países de Europa). Mientras el porcentaje de titulados universitarios es similar al de otros países del entorno, no ocurre lo mismo con las titulaciones medias de FP, donde siempre ha existido una carencia.

Las altas tasas de abandono escolar temprano son consecuencia de las deficiencias en la adaptación de la educación al alumnado. La Ley dice que es la escuela la que tiene que adaptarse al alumno y no a la inversa. La programación y organización de los centros deben adaptarse a las características del alumnado que atienden. Es una responsabilidad que no podemos eludir.

Cuando un alumno o alumna abandona es porque la escuela no le ha dado lo que debería haberle dado para que eso no ocurriese. Si se pierden medidas para lograrlo, los alumnos con más problemas por sus circunstancias individuales y de contexto, son los principales perjudicados. Debemos aspirar a conseguir los objetivos para todos y tener en cuenta que no todos necesitan lo mismo.

En su momento era un éxito aumentar la educación comprensiva hasta los 16 años. Y aquí hay que distinguir obligatoria de comprensiva. Así la llamó la LOGSE. Se consideró un progreso porque se planteaba que todos los alumnos tenían que conseguir unos objetivos comunes hasta los 16 años. Una formación mayoritariamente común sin que hubiese selección previa. La LOCE planteaba selección a los 12 años (y no llegó a aplicarse), que era una barbaridad pedagógica y social.

Sería una posibilidad a valorar el aumento la edad. Podría valorarse que perdiese comprensividad de 16 a 18 años. Curiosamente, este tema nunca estuvo sobre la mesa de debate, siendo que podría ser una forma de avanzar. Tal vez es hora de entrar. En la actualidad la necesidad de formación va mucho más allá de los 16 años, de una forma o de otra. En su día hubo gente que fue contraria a subir a los 16 años la comprensividad y ahora no se ve como nada descabellado.