

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 16, n.º 1, enero 2023

<http://ojs.uv.es/rase>

Artículos

LIBERTO CARRATALÁ-PUERTAS. Actitudes ante el emprendimiento en los universitarios a través de los valores humanos: un caso de estudio en la Universidad de Alicante

JULIA SHERSHNEVA Y EIDER ALKORTA. Percepción de la diversidad y procesos de escolarización de las familias inmigrantes en Vitoria-Gasteiz

MANUEL AHEDO SANTISTEBAN. Las escuelas concertadas en Dinamarca y España. Entre la desigualdad escolar-educativa y la colaboración público-civil en educación

SANTIAGO CARDOZO POLITI. Desarrollo infantil y preparación para la escuela en Uruguay: efectos del rezago cognitivo y no cognitivo al término de la educación inicial sobre el desempeño escolar en la enseñanza primaria

ANA FONDÓN LUDEÑA Y TERESA ALZÁS GARCÍA. Educación en igualdad y Sociología de las Relaciones de Género: resistencias culturales de la transformación social

Misceláneo
Miscellaneous

Coord. Equipo Editorial RASE

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 16, n.º 1, enero 2023

<http://ojs.uv.es/rase>

Consejo Editorial Asesor

PEDRO ABRANTES, *Instituto Universitário Lisboa*, Portugal.

ARI ANTIKAINEN, *University of Eastern Finland*, Finlandia.

MICHAEL APPLE, *University of Wisconsin*, EE. UU.

STEPHEN BALL, *University of Oxford*, Gran Bretaña.

ANA BENAVENTE, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

ANTONIO BOLIVAR, *Universidad de Granada*.

LINDOMAR WESSLER BONETTI, *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, Brasil.

JULIO CARABAÑA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

BETTINA DAUSIEN, *Universität Wien*, Austria.

MARIA JOSE CASA NOVA, *Universidade do Minho*, Portugal.

JEAN-LOUIS DEROUET, *Institut N. de Recherche Pédagogique*, Francia.

FRANÇOIS DUBET, *Université Bordeaux II*, Francia.

INÉS DUSSEL, *FLACSO*, Argentina.

ANTHONY GARY DWORKIN, *University of Houston*, EE UU.

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, *Universidad de Murcia*.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES*, *Universidad de Granada*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS*, *Universidad de Almería*.

GUSTAVO FISCHMAN, *Arizona State University*, EE UU.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

PABLO GENTILI, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

AMADOR GUARRO PALLÁS, *Universidad de La Laguna*.

BEATE KRAIS, *Tech. Universität Darmstadt*, Alemania.

ADRIANA MARRERO, *Universidad de La República*, Uruguay.

MARIA ALICE NOGUEIRA, *Universidade Federal de Minas Gerais*, Brasil.

EMILIA PRESTES, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil.

BETANIA RAMALHO, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, Brasil.

JUAN CARLOS TEDESCO, *UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, Argentina.

EMILIO TENTI FANFANI, *UNESCO, IPE*, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina.

ANTÓNIO TEODORO, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

DENISE VAILLANT, *Universidad ORT*, Uruguay.

AGNÈS VAN ZANTEN, *CNRS, Institut d'Etudes Politiques de Paris*, Francia.

JULIA VARELA, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARIOS VRYONIDES, *European University*, Chipre.

MICHAEL YOUNG, *University of London*, Gran Bretaña.

* Miembros del Comité de Sociología de la Educación

Comité Editorial Ejecutivo

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS, *Universitat de València* (Directora)

MAR VENEGAS, *Universidad de Granada* (Vicedirectora)

FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON, *Universitat de València*

BEGOÑA ASUA BATARRITA, *Universidad del País Vasco*.

LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, *Universidad de La Laguna*.

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO—SOTO, *Universidad Complutense de Madrid*.

ENRIQUE MARTÍN CRIADO, *Universidad Pablo Olavide*, Sevilla.

XAVIER MARTÍNEZ CELORRIO, *Universitat de Barcelona*.

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ PÉREZ, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARINA SUBIRATS MARTORI, *Universitat Autònoma de Barcelona*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Almería*.

Diseño y maquetación

Amelia Fernández Valledor

Revista electrónica del Comité de Sociología de la Educación

<http://ojs.uv.es/rase>

Email: raserevista@gmail.com

ISSN 2605-1923

Tabla de contenidos

Presentación

EQUIPO EDITORIAL RASE	4
-----------------------------	---

Artículos

LIBERTO CARRATALÁ-PUERTAS:

Actitudes ante el emprendimiento en los universitarios a través de los valores humanos: un caso de estudio en la Universidad de Alicante	6
---	---

JULIA SHERSHNEVA Y EIDER ALKORTA:

Percepción de la diversidad y procesos de escolarización de las familias inmigrantes en Vitoria-Gasteiz ...	18
---	----

MANUEL AHEDO SANTISTEBAN:

Las escuelas concertadas en Dinamarca y España. Entre la desigualdad escolar-educativa y la colaboración público-civil en educación	38
--	----

SANTIAGO CARDOZO POLITI:

Desarrollo infantil y preparación para la escuela en Uruguay: efectos del rezago cognitivo y no cognitivo al término de la educación inicial sobre el desempeño escolar en la enseñanza primaria.....	57
--	----

ANA FONDÓN LUDEÑA Y TERESA ALZÁS GARCÍA:

Educación en igualdad y Sociología de las Relaciones de Género: resistencias culturales de la transformación social	76
--	----

Reseña

FRANCESC J. HERNÁNDEZ :

Castelló-Cogollos, Rafael (2022). <i>Camins d'incertesa i frustració. Les classes mitjanes valencianes (2004-2018)</i> . València: Institució Alfons el Magnànim	
Feito Alonso, Rafael (2022). <i>Desigualdades de clase social en el siglo XXI</i> . València: Tirant lo Blanc	92

Presentación

Equipo Editorial RASE

RASE. *Revista de Sociología de la Educación*, comienza 2023 con el primer número de su volumen 16. Como en el cierre de 2022, se trata de un misceláneo en el que se recogen cinco artículos y una reseña. Presentamos un número en el que se abordan, desde el punto de vista de la investigación, diferentes cuestiones relacionadas con la educación, en diferentes niveles.

Abre el número Liberto Carratalá-Puertas, de la Universidad de Alicante, con «Actitudes ante el emprendimiento en los universitarios a través de los valores humanos: un caso de estudio en la Universidad de Alicante». Se trata de una investigación de carácter exploratorio en estudiantes de los grados de Sociología, Criminología, Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Alicante acerca de sus actitudes sobre el emprendimiento. Con una muestra de 182 personas, los principales resultados destacan cómo, los alumnos y alumnas con valores principales basados en el dominio «Autopromoción», consideran a empresarios y deportistas como los más valiosos para la sociedad. Por su parte, los que se centran en el dominio «Autotranscendencia», observan a científicos y escritores como modelos a seguir.

Otro estudio, a cargo de Julia Shershneva y Eider Alkorta Elorza, de la Universidad del País Vasco, se centra en la concentración del alumnado inmigrante en centros educativos de la ciudad de Vitoria-Gasteiz (País Vasco). Con la financiación del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, dentro de una investigación más amplia, se centra en una metodología cualitativa a través de entrevistas en profundidad a personas inmigrantes. Los resultados presentan esa concentración de alumnado e, igualmente, el peso del capital instructivo de las familias en la elección de centro.

Manuel Ahedo Santisteban, de la Universitat Rovira i Virgili, es el autor del tercer artículo del número con «Las escuelas concertadas en Dinamarca y España. Entre la desigualdad escolar-educativa y la colaboración público-civil en educación». Como el mismo título indica, se realiza una comparación de los dos países en relación a los modelos de escuela concertadas de los dos países, destacando las similitudes y diferencias entre ambos y prestando atención a cuál es el que permite una mayor reducción de las desigualdades y una más amplia relación entre la educación y la sociedad.

Desde Uruguay, Santiago Cardozo Politi, del Departamento de Sociología de Udelar y de la Dirección de Investigación y Estadística de ANEP, llega «Desarrollo infantil y preparación para la escuela en Uruguay: efectos del rezago cognitivo y no cognitivo al término de la educación inicial sobre el desempeño escolar en la enseñanza primaria». Desde el estudio longitudinal Panel EIT (Evaluación Infantil Tempra-

na) 2016, que cuenta con la participación de más de 15 000 alumnos y alumnas antes del tránsito al nivel de primaria, se analizan indicadores que muestran cómo, con unos buenos sistemas de evaluación inicial, pueden identificarse a los niños y niñas cuya trayectoria escolar quede rezagada, facilitando la prevención del fracaso escolar.

Finalmente, «Educación en igualdad y Sociología de las Relaciones de Género: resistencias culturales de la transformación social», de Ana Fondón Ludeña (Universidad Rey Juan Carlos) y Teresa Alzás García (Universidad de Extremadura), presenta los resultados del balance sobre la formación en igualdad en estudiantes y docentes partiendo de la puesta en marcha en las universidades españolas del Espacio de Educación Europea Superior. Con un análisis de las asignaturas en los grados y másteres de educación en la Universidad de Extremadura, se observa que queda camino por recorrer, a pesar de los avances.

La reseña la firma Francesc J. Hernández, de la Universitat de València. Bajo el título «Clases sociales», Hernández aborda dos obras de reciente publicación sobre estructura social y clases sociales. Estas obras son *Camins d'incertesa i frustració. Les classes mitjanes valencianes (2004-2018)* de Rafael Castelló-Cogollos y *Desigualdades de clase social en el siglo XXI*, a cargo de Rafael Feito. Hernández traza un diálogo entre las dos obras para abordar el escenario y la evolución de las clases sociales en un contexto cada vez más complejo.

Actitudes ante el emprendimiento en los universitarios a través de los valores humanos: un caso de estudio en la Universidad de Alicante

Attitudes Towards Entrepreneurship Among University Students Through Human Values: A Case Study At The University Of Alicante

Liberto Carratalá-Puertas¹

Resumen

Esta investigación, de carácter exploratorio, tiene como principales objetivos conocer la actitud de los estudiantes de la Universidad de Alicante de los grados en Sociología, Criminología y Maestro en Educación Infantil y Primaria hacia el emprendimiento, así como proponer una metodología alternativa a la utilizada habitualmente en la investigación sobre esta problemática que trasciende y complementa al carácter descriptivo de la tradicional. Se ha construido la estrategia metodológica sobre el perfil axiológico de los estudiantes, según la teoría de Schwartz de los valores humanos y de la estratificación social de Weber, para conocer su predisposición al emprendimiento. Se ha utilizado la técnica del escalado multidimensional. Los resultados son elocuentes. Aquellos alumnos y aquellas alumnas que tienen como valores predilectos el dominio Autopromoción consideran a empresarios y deportistas más valiosos para la sociedad. Los y las que son más afines con los valores de Autotranscendencia consideran a científicos y escritores como modelo a seguir.

Palabras clave

Emprendimiento, valores humanos, educación superior, jóvenes, estatus social.

Abstract

This research, of exploratory character, has as main objectives to know the attitude of the students of the University of Alicante towards the entrepreneurship, as well as to propose an alternative methodology to the one commonly used in the research on this problem that It transcends and complements the descriptive character of the traditional one. It is also intended to use the axiological profile of students, according to Schwartz's theory of human values and Weber's theory of social stratification, to know their predisposition to entrepreneurship. For this, the multidimensional scaling technique will be used. The results are eloquent. Those students whose preferred values are the Self-promotion domain consider entrepreneurs and athletes as more valuable for society. Those who are more similar to the values of Autotranscendence consider scientists and writers as role model.

Keywords

Entrepreneurship, human values, higher education, youth, social status.

Cómo citar/Citation

Carratalá-Puertas, Liberto (2023). Actitudes ante el emprendimiento en los universitarios a través de los valores humanos: un caso de estudio en la Universidad de Alicante. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (1), 6-17. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.1.15797>.

Recibido: 19-05-2019
Aceptado: 31-10-2022

¹ Liberto Carratalá-Puertas, Universidad de Alicante, liberto.carratala@ua.es.

1. Introducción

Según la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades una de las funciones de los centros de enseñanza superior es la de poner la producción de conocimiento al servicio de la mejora de la calidad de vida de la sociedad y del desarrollo económico.

Al mismo tiempo, el Plan Estratégico de la Universidad de Alicante 2022-2024 considera que la citada institución tiene un papel fundamental en el desarrollo de la innovación en el sector empresarial como estrategia para la modernización de la economía y la mejora de su potencial. Además, en su eje estratégico número 4 denominado «Empleabilidad, emprendimiento e inserción laboral» se expresa explícitamente que tiene como objetivo contribuir al desarrollo de un perfil emprendedor en el estudiantado y egresados y egresadas, así como, evaluar las competencias que demanda el mercado de trabajo.

En esta línea, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) establece en su informe de 2016 sobre el Perfil Emprendedor del Estudiante Universitario que el emprendimiento es un elemento clave para la generación de empleo. Asimismo, se reconoce el importante papel que tiene la universidad en la formación del espíritu emprendedor en los y las estudiantes «dotándolos de las habilidades necesarias para liderar cualquier proyecto que se propongan realizar». Queda claro qué debería hacer la universidad española por sus estudiantes y cómo contribuir al desarrollo económico y al bienestar de la sociedad. Pero para realizar la contribución a la que ha sido llamada, es necesario saber qué actitudes manifiestan los estudiantes ante la idea de emprender.

Al margen de las actuaciones que la universidad ponga en práctica para promover el espíritu emprendedor y la eficacia de estas, de partida, el estudiante es reacio a establecerse por su cuenta. En un estudio realizado en la Universidad de Sevilla (Obando y Liñan, 2017) el 82,4 % del alumnado espera trabajar por cuenta ajena al terminar sus estudios. Sin embargo, otra investigación llevada a cabo en la Universidad de Granada (Ruiz, Cabeza y Briano, 2012) con alumnado de la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas (ADE) arroja resultados bien diferentes ya que 83 % tiene pensado crear su propia empresa. Esta situación nos advierte que no todo el estudiantado es igual y que algunos o algunas están más predispuestos que otros para iniciar una actividad económica por su propia cuenta.

Si algunas titulaciones aglutinan a personas con actitudes favorables al emprendimiento como puede ser el caso de ADE, qué sucede con el resto del estudiantado universitario, cómo se ve desde su perspectiva la figura del emprendedor o emprendedora y qué aspectos del entramado social y de la propia subjetividad del individuo influyen en su disposición hacia la iniciativa empresarial.

Los estudios que se han llevado a cabo hasta el momento sobre esta temática en España, y también en el extranjero, basados en la dimensión actitudinal del alumnado se han centrado en el uso de cuestionarios en los que se le preguntaba a la muestra sobre datos demográficos, titulación que cursaba, intenciones en la elección de la carrera profesional, motivaciones personales, opiniones sobre su universidad, su relación con el emprendimiento, el contexto familiar y social al que pertenecen o su relación con el mundo empresarial (Rueda, I. *et al.*, 2012; Escat, M. y Romo, M., 2015; Bretones y Radrigán, 2018; Velasco, L. *et al.*, 2019). Si bien esta estrategia es valiosa y de ella se obtienen datos necesarios y clarificadores para conocer el panorama actual, sería deseable disponer de otros registros que permitiesen reflejar el conflicto inherente al entramado social y cómo el sujeto lo percibe y lo expresa en la acción.

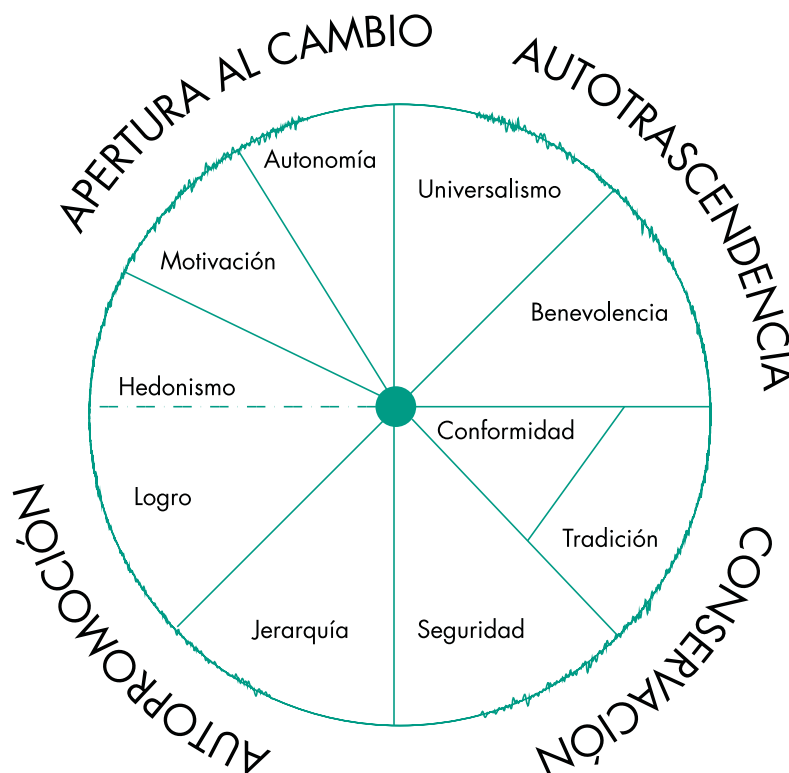
Así, se propone en este trabajo utilizar una visión teórica que ponga el énfasis en la naturaleza estructural y dialéctica de la sociedad, así como en los elementos motivacionales de los individuos. En definitiva, encontrar una vía que contemple la integración de las miradas macro y micro de la sociedad, que produzca datos que tengan significado por el propio contexto y que contribuyan a hacer evidente una nueva perspectiva en el análisis que sea complementaria a las propuestas tradicionales.

Un buen enfoque sobre el que apoyarnos sería el de la perspectiva multidimensional de la estratificación social que defendió Max Weber en su obra. Según el sociólogo alemán, las conductas de las personas implicadas en una acción estarán influidas por la percepción que cada una de ellas tiene del significado de la de los demás y de la suya propia (Rocher, 1990:24). Además, la percepción del individuo está condicionada por su posición en la estructura de la sociedad que está organizada a partir de elementos jerarquizantes como el prestigio, el poder y la riqueza. Para Weber un individuo puede ocupar una posición destacada en una de las dimensiones y ser secundaria en las otras dos (Macionis y Plummer, 2011; Scott, 1997). Sin embargo, falta matizar cómo se perciben estas dimensiones en los individuos que participan en la acción social y que remarcan el carácter subjetivo de la agencia.

Por otra parte, la teoría de los valores humanos de Shalom Schwartz muestra como los valores son constructos sociales que utilizan las personas para orientar sus acciones y pensamientos y están íntimamente relacionados con los juicios de valor o prejuicios. Para Schwartz los valores humanos son elementos orientadores de la acción en las múltiples parcelas que afectan al individuo, ya sean sociales, ya sean biológicas (Schwartz, 1992 y 1994). Este autor propone un esquema circular, el cual representa un ciclo motivacional. A nivel gráfico (figura 1), cuanto más cercanos se encuentran los valores de un individuo más complementarios son sus impulsos para actuar y cuanto más alejados más conflictivas serán sus motivaciones (Schwartz, 1994). Schwartz divide en 10 los valores universales y están organizados en grupos culturalmente distintos y en función de las motivaciones humanas (Schwartz, 2012).

Así, Schwartz (2012) distingue entre cuatro dominios de valor que contiene a los diez comentados anteriormente. Apertura al cambio, que agrupa los valores Autonomía y Estimulación; Autotrascendencia, que recoge los valores de Universalismo y Benevolencia; Autopromoción, que cuenta con los valores de Logro, Poder y Hedonismo; y Conservación, que encierra los valores de Seguridad, Tradición y Conformidad.

Figura 1. Circumplejo que representa los 10 valores humanos y los cuatro dominios de valor que forman



Fuente: elaboración propia.

2. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es conocer las relaciones existentes entre los valores humanos de los individuos y el emprendimiento representado socialmente en distintos personajes públicos en el contexto de un grupo de profesiones o actividades económicas de prestigio social.

Los objetivos específicos son los siguientes: identificar el perfil axiológico del estudiantado encuestado. También elaborar una clasificación de los personajes en función del prestigio que otorgan a cada uno de estos. Por último, saber cómo influyen los valores humanos en la percepción que los individuos tienen de las profesiones según las dimensiones de prestigio e influencia.

3. Metodología

Esta investigación se ha basado en una encuesta realizada a estudiantes de los grados en Sociología, en Criminología y en Educación Primaria e Infantil de la Universidad de Alicante. Se han realizado 182 entrevistas entre los días 7 de noviembre de 2018 y el 28 de febrero de 2019. El cuestionario se administró con la aplicación informática Qualtrics.

La estrategia que se va a utilizar en esta investigación consiste en realizar un perfil axiológico de los estudiantes que han tomado parte en el estudio. A partir de aquí se les pedirá que valoren una lista de personajes públicos —entre los que se encuentran empresarios, deportistas, científicos, youtubers, comunicadores o literatos— en función de su importancia para la sociedad y su capacidad de influencia.

Las profesiones y las personas públicas que las desempeñan están construidas socialmente y obedecen a un *ethos* que es el resultado de un proceso de subjetivación a partir de la relación del individuo que desempeña una profesión consigo mismo, con los demás y con el ámbito de la actividad económica en la que se inserta (Gallego *et al.*, 2012). En este sentido, la teoría de la representación social sería una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad que considera de igual forma las dimensiones cognitivas y las dimensiones sociales de la construcción de la realidad (Ibáñez, 1988:25).

Así, además de distintas variables sociodemográficas como la edad o el sexo, se diseñó una batería de preguntas referidas a la valoración que el alumnado hace sobre la importancia que tienen para la sociedad, en términos de prestigio y poder, un grupo de 38 personas públicas que cuya actividad profesional está inscrita en el ámbito de la ciencia, el *videostreaming*, la literatura, el deporte, la dirección empresarial, el periodismo y la política. Para responder a cada ítem se utilizó una escala tipo Likert compuesta por las alternativas «nada importante», «poco importante» y «muy importante». La elección de las profesiones y de los personajes se realizó teniendo en cuenta su acreditada presencia en los medios de comunicación social, entre ellas la plataforma Wikipedia. Si alguno de los individuos entrevistado desconocía la existencia de alguno de los personajes se le permitía investigar en internet para acceder a los datos biográficos y profesionales de estos.

Para conocer la idoneidad de los datos en esta parte del cuestionario, se aplicó un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax. Este se ajustó a cuatro factores en la matriz de componentes rotados para hacerlo coincidir con las cuatro dimensiones de valor de Schwartz. El resultado fue que el índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) reflejó un valor de 0,88, lo que supone un buen ajuste de los datos con respecto a la relación entre las variables. Teniendo en cuenta que la prueba de esfericidad de Barlett arroja parámetros aceptables (Chi-cuadrado = 3785,647 y $p = 0$) se puede concluir que los datos arrojan adecuados criterios empíricos para realizar el análisis. Sobre la medición de la fiabilidad de la escala de medida utilizada, el indicador alfa de Cronbach presenta valores elevados (0.940), lo cual permite garantizar también la validación del instrumento.

Para realizar el perfil de los valores de los estudiantes participantes en el estudio se utilizó el cuestionario Portrait Values Questionnaire (PVQ) de Shalom Schwartz, en concreto la variante de 21 preguntas que se utiliza en la Encuesta Social Europea (ESE).

Mediante esta herramienta se miden las diez orientaciones esenciales del valor que propone Schwartz en su teoría axiológica. El cuestionario cuenta con una versión masculina y otra femenina. Esta prueba mide juicios de similitud de otra persona con uno o una misma evitando el planteamiento de preguntas directas hacia sí mismo o misma. Cada ítem tiene un cierre en forma de escala tipo Likert de cinco puntos que va de «1» (No se parece nada a mi) a «5» (Se parece mucho a mi).

El índice de adecuación muestral KMO arrojó un valor de 0,70; que indica un ajuste mediano, mientras que el Chi-cuadrado 694,783 y $p = 0$. El indicador de fiabilidad muestral, alfa de Cronbach también se situó en 0,70 lo que asegura la validación del cuestionario.

Los datos recogidos se analizaron con la aplicación informática SPSS v.25 con el que se extrajeron estadísticos de tendencia central. Igualmente, se utilizó el análisis factorial para identificar distintos subgrupos en las variables medidas para obtener los perfiles axiológicos del alumnado y la técnica del escalamiento multidimensional para poner en relación los grupos de valores con los que forman las personas

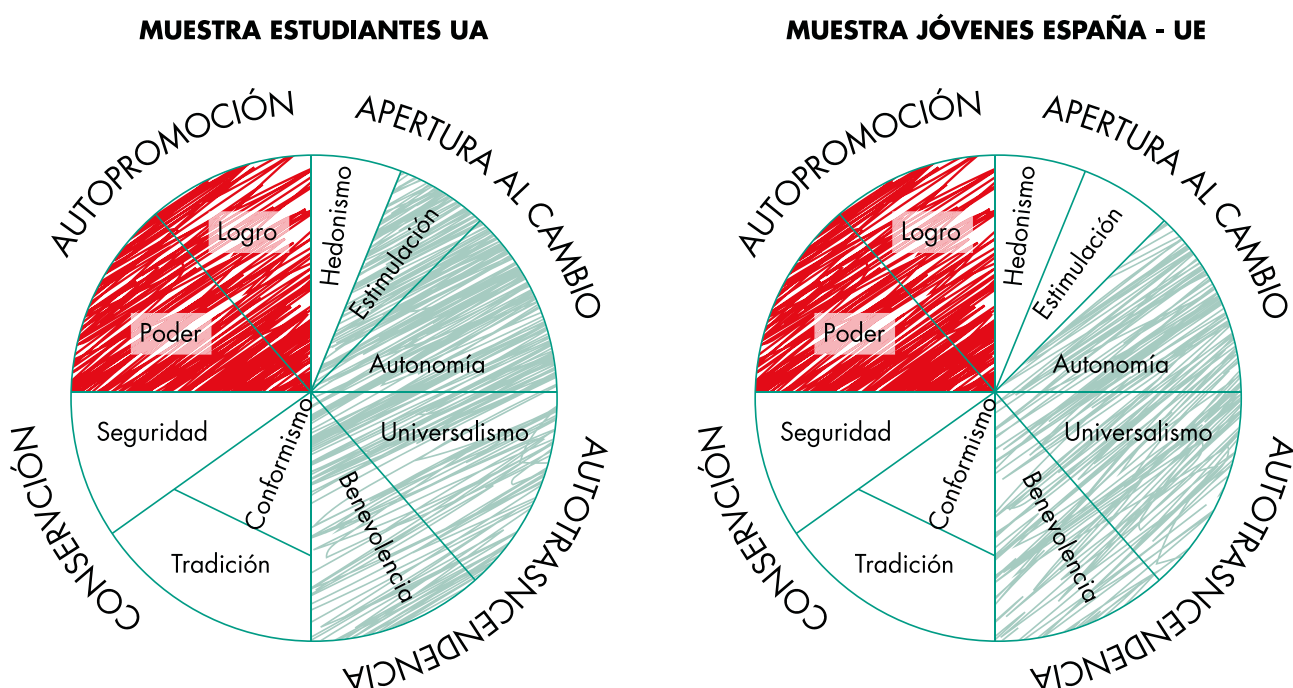
públicas. Por último, se hizo uso de la aplicación Lisrel (versión 8.80) para hallar los modelos de medición confirmatorios de las dimensiones identificadas en el análisis factorial, tanto para las variables referidas al estatus social de las personalidades como las que componen los perfiles axiológicos.

4. Resultados y discusión

Los estudiantes participantes en la encuesta están caracterizados por un perfil axiológico correspondiente a personas jóvenes residentes en un país occidental que disfruta de una democracia consolidada. Los valores que mayor puntuación han obtenido, medido en puntos promedio, son los de Benevolencia (4,48 puntos sobre 5), Universalismo (4,21), Autonomía (4,20) y Estimulación (4,17). Por el contrario, las puntuaciones más bajas se han observado en los valores de Poder (2,59) y Logro (3,20). Así, los valores correspondientes a las dimensiones de Apertura al cambio y Autotrascendencia definen, principalmente, los perfiles axiológicos de estos universitarios. La dimensión de Autopromoción es la que menos define a los participantes en este estudio.

Siguiendo con la caracterización de la muestra en el terreno de los valores humanos, y teniendo en cuenta que los dominios de valor de Schwartz Apertura al cambio y Autotrascendencia se corresponden con las categorías axiológicas de Inglehart denominadas valores Postmaterialistas, y los de Autopromoción y Conservación con la de valores Materialistas, podemos comprobar que se ajustan al perfil de los jóvenes españoles y también de países pertenecientes a la Europa central, nórdica y anglosajona (figura 2).

Figura 2. Comparativa de los valores con los que se identifican de manera más intensa (en verde) y menos fuerte (en rojo) la muestra estudiantes UA y otra con jóvenes de España y UE



Fuente: elaboración propia.

Igualmente, se hizo un *ranking* con las personas que los encuestados habían considerado más importantes. De los que superaron los dos puntos promedio, en total 16, el primero fue el político Alberto Rivera (2,38 puntos de 3 posibles), el empresario Amancio Ortega (2,37), la nadadora Mireia Belmonte (2,26), el político Carles Puigdemont (2,21), el escritor Arturo Pérez Reverte (2,17), el político Pedro Duque (2,14), el periodista Matías Prats (2,13), la política Irene Montero (2,08), el empresario Juan Roig (2,08), la científica Elena García Armada (2,06), la política Susana Díaz (2,06), el científico Francisco Martínez Mojica (2,04), el escritor Carlos Ruiz Zafón (2,03), el futbolista Lionel Messi (2,03) y la científica María Blasco (2,01).

Los datos obtenidos a través de la técnica del escalamiento multidimensional (EMD) ha arrojado evidencias bastante significativas. Recordemos que, a efectos de esta investigación, el EMD permite observar sobre un mapa perceptual la valoración que los participantes hacen de las personalidades públicas en función de sus similitudes con respecto al valor social percibido de cada una de ellas (dimensión 1) y su capacidad de influir en la sociedad (dimensión 2).

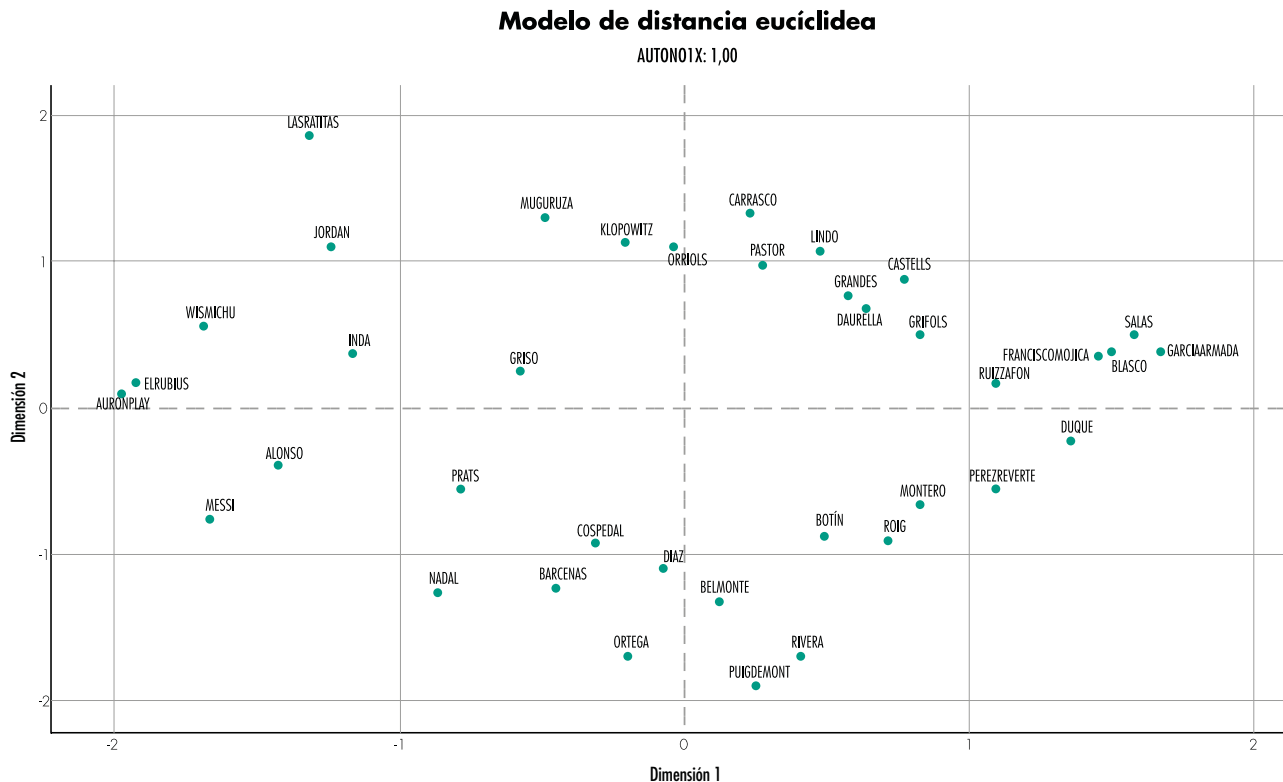
Así, encontramos que los estudiantes caracterizados por un perfil axiológico como la Autonomía, correspondiente al dominio de valor Apertura al cambio, sitúan en el cuadrante correspondiente al grado máximo de influencia social y valor social a científicas (Elena García Armada, Margarita Salas, María Blasco, Francisco Mojica y Manuel Castells, como se puede observar en el gráfico (figura 3) las posiciones más relevantes son para mujeres), novelistas (Carlos Ruiz Zafón, Elvira Lindo y Almudena Grandes) y directivos de importantes empresas como Víctor Grifols y Sol Daurella. Hay que destacar también la presencia en este sector de la deportista Ana Carrasco y la periodista Ana Pastor.

También figuran con un grado de influencia menor, aunque considerados con un alto contenido simbólico para la sociedad, los políticos Pedro Duque, Irene Montero, Albert Rivera y Carles Puigdemont, el novelista Arturo Pérez Reverte, los empresarios Juan Roig y Ana Botín y la deportista Mireia Belmonte.

En el lado opuesto, las personalidades con menor valor e influencia social, a juicio de los participantes, encontramos a políticos como Susana Díaz, María Dolores de Cospedal, Luis Bárcenas; el empresario Amancio Ortega o los deportistas Rafael Nadal, Fernando Alonso y Lionel Messi.

En cuanto a las personalidades con alto grado de influencia social, aunque con menos valor social percibido por los encuestados que se identifican con este perfil axiológico, encontramos a los youtubers AuronPlay, ElRubius, Wismichu, Las Ratitas o Patry Jordán; a los periodistas Susana Griso y Eduardo Inda, a la deportista Garbiñe Muguruza o la empresaria Esther Klopowitz.

Figura 3. Mapa perceptual del estatus de las personalidades públicas a través del valor Autonomía



Fuente: elaboración propia.

Los resultados son bastante similares en el resto de los perfiles próximos a los valores Postmaterialistas, en términos de Inglehart, es decir, aquellos encuestados que se identifican con los valores de Motivación, Benevolencia y Universalismo.

Si atendemos a los perfiles axiológicos de los estudiantes identificados con el valor Poder podemos ver resultados completamente diferentes a los anteriormente comentados. En esta ocasión los nombres que aparecen en el cuadrante más relevante son los de los políticos Alberto Rivera, Carles Puigdemont, María Dolores de Cospedal, Irene Montero y Susana Díaz. También los de los empresarios Ana Botín, Víctor Grifols y Sol Daurella y las científicas María Blasco, Margarita Salas y Elena García Armada.

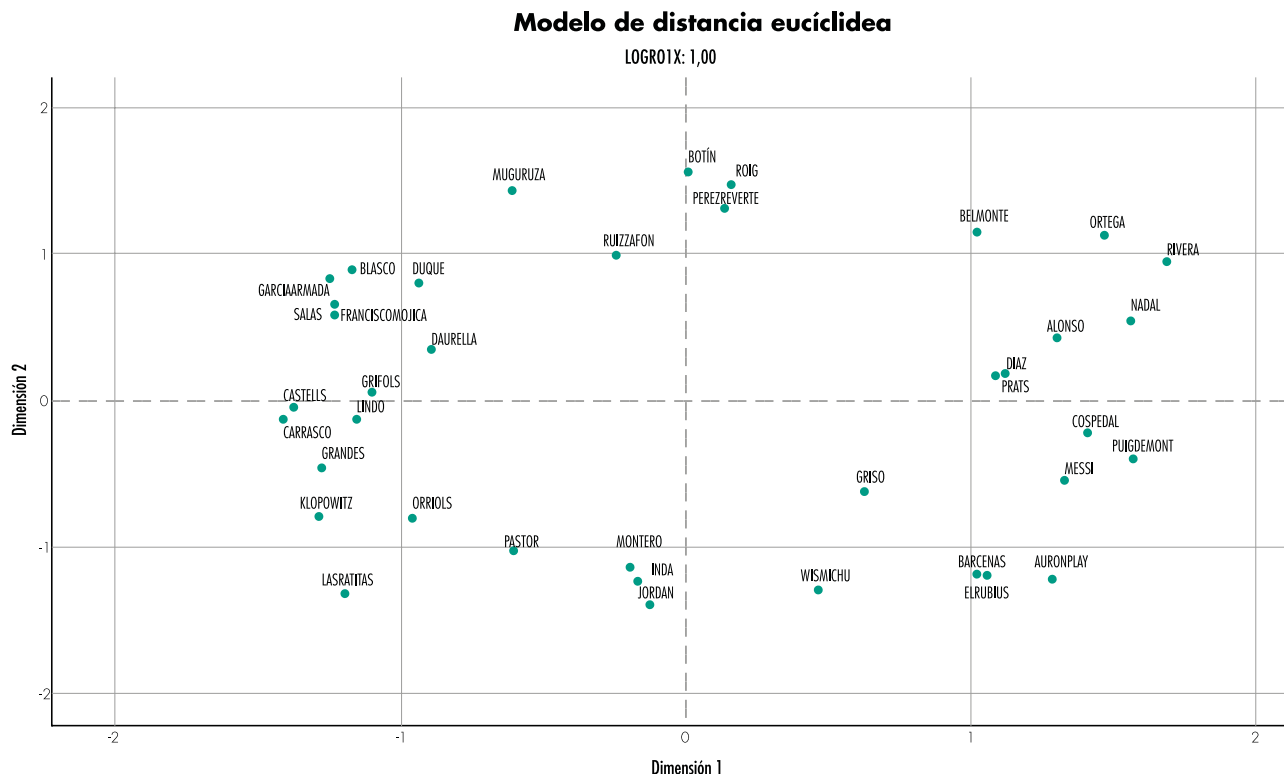
Las personalidades que ocupan el sector de los que más valor social tienen a juicio de los estudiantes encuestados, aunque con menor grado de influencia en la sociedad son los empresarios Amancio Ortega y Juan Roig; el científico Francisco Martínez Mojica y los deportistas Lionel Messi, Rafael Nadal, Mireia Belmonte, Fernando Alonso y Garbiñe Muguruza.

Para los estudiantes los que menos valor e influencia social tienen son los periodistas Eduardo Inda y Ana Pastor, la deportista Ana Carrasco y los youtubers ElRubius, AuronPlay, Patry Jordán, Wismichu y Las Ratitas, así como, el científico Manuel Castells.

Haciendo referencia a la percepción que los participantes en el estudio que se identifican con el valor Logro (figura 4) tienen de los integrantes de la lista de personalidades, el cuadrante más destacado está compuesto por los políticos Albert Rivera y Susana Díaz, los deportistas Rafael Nadal Fernando Alonso y Mireia Belmonte, los empresarios Amancio Ortega, Juan Roig y Ana Botín, así como el periodista Matías

Prats y el escritor Arturo Pérez Reverte. En el cuadrante que contiene los nombres con gran valor social, aunque con menor capacidad de influir en la sociedad aparecen los políticos Puigdemont, Cospedal y Bárcenas, así como los youtubers AuronPlay, ElRubius y Wismichu. También está Messi. En el cuadrante donde se encuentran los nombres con menor valoración de las dos dimensiones encontramos a mujeres como la política Irene Montero, las youtubers Patry Jordán y Las Ratitas, la periodista Ana Pastor, la empresaria Esther Klopowitz y las escritoras Elvira Lindo y Almudena Grandes.

Figura 4. Mapa perceptual del estatus de las personalidades públicas a través del valor Logro



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los mapas perceptuales relativos a los valores Conformidad, Tradición y Seguridad, encuadrados en el dominio Conservación, los nombres que aparecen en el cuadrante más destacado (máximo valor social y grado de influencia social), son el de político Carles Puigdemont, Susana Díaz, María Dolores de Cospedal y Luis Bárcenas, los youtubers ElRubius, AuronPlay y Wismichu y los periodistas Eduardo Inda y Susana Grisó.

En el lado de las personalidades con menos valor para la sociedad, se encuentran científicos (Orriols, Castells, García Armada, Salas, Blasco, Martínez Mojica), los escritores (Grandes, Lindo, Ruiz Zafón), el grupo del empresariado Daurella, Klopowitz, Botín, Roig, Grifols o la periodista Pastor.

5. Conclusiones

En primer lugar, es importante advertir que los resultados obtenidos no pueden ni pretenden ser generalizados al resto de la población universitaria española, ni tan siquiera de la Universidad de Alicante. Pero sí que permiten reflexionar acerca de algunas cuestiones que se plantean a la luz de los resultados y que pueden abrir líneas de investigación interesantes.

Una de las primeras conclusiones que se pueden extraer es que los encuestados que se identifican con los dominios de valor de Apertura al cambio (Autonomía y Estimulación) y Autotrascendencia (Universalismo y Benevolencia) consideran que tienen un alto valor para la sociedad y una gran capacidad de influencia las personas que se dedican a la ciencia, a la literatura y algunos empresarios. Esto se explicaría por qué estas actividades profesionales defienden valores como la libertad, la igualdad, el espíritu crítico y las demostraciones de autoexpresión. Los políticos quedarían en un segundo plano, así como otro grupo de responsables de empresas importantes.

De igual forma, los encuestados afines al valor de Autopromoción (que recoge los valores de Logro y Poder), que ponen de relevancia el valor para la sociedad y su capacidad de influencia de personalidades públicas como los políticos, empresarios, deportistas y youtubers. En esta ocasión quedan en un segundo plano los científicos y literatos.

Los resultados igualmente arrojan evidencias sobre la naturaleza desiderativa e ideal de los valores, tal y como expresa Rocher (1990:71) y su efecto sobre la construcción que los estudiantes realizan de la realidad social. Así, los datos aportados por la investigación son una manifestación por parte de los participantes sobre cuál debería ser la posición de estas personalidades en la sociedad.

Como se ha podido comprobar, el peso de los valores del individuo es fundamental para la interpretación del entramado social. Cualquier acción desde la universidad que tenga que ver con la promoción del emprendimiento en el estudiantado debe tenerlo en cuenta. En la fundamentación teórico-normativa expuesta en la introducción, se ha observado que el Plan Estratégico de la Universidad de Alicante es el documento que marca la directriz dentro de la política de la institución en materia de emprendimiento. Sería recomendable que dentro de sus líneas de acción se estableciesen medidas de fomento de la figura del emprendedor que considerase el tipo de disciplina a la que pertenece el estudiantado y su perfil axiológico para comprender mejor la percepción que tiene del emprendimiento y de la cultura en la que se inserta.

Por este motivo sería interesante replicar esta investigación con una muestra más representativa que permita conocer mejor la influencia de los valores en los procesos de construcción de la realidad y las consecuencias que ello tiene para el análisis de las tendencias de voto en democracia, la elección de profesiones, el desempeño de docentes o la transformación de la estructura económica de un país.

Referencias bibliográficas

- Díaz Bretones, Francisco y Radrigán, Mario (2018): "Actitudes hacia el emprendimiento: el caso de los estudiantes universitarios chilenos y españoles", *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 94, 11-30. DOI: <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.94.12668>.
- Durkheim, Émile (1911). "Jugements de valeur et jugements de réalité". *Revue de métaphysique et de morale.*, 19.
- Escat, María y Romo, Manuela (2015): "Emprendimiento y personalidad creativa en estudiantes universitarios". *Creatividad y Sociedad*, 23 (junio), 64-99.
- Gallego, Jorge Iván; Correa, Mauricio Andrés y Barragán, Bernardo (2012): "La construcción social de las profesiones: estudio de caso del Occidente Antioqueño". *Uni-pluri/versidad*, 12 (2). 73-79.

- Guerrero, Maribel (2016). Perfil del emprendedor del estudiante universitario. Observatorio de Emprendimiento Universitario. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE).
- Ibáñez, Tomás (1988). *Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales*. Barcelona: Sendai.
- Inglehart, Ronald y Welzel, Christian (2006). *Modernización, cambio cultural y democracia: la secuencia del desarrollo humano*. Madrid: CIS-Siglo XXI.
- Macionis, John J. y Plummer, Ken (2011). *Sociología*. Madrid. Pearson Educación.
- Obando, Joaquín; Liñán, Francisco (2017). *Espíritu emprendedor de los estudiantes de la Universidad de Sevilla. Informe GUESSS 2016*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Universidad de Alicante, (2022). *Plan Estratégico 22-24 UA*. Vicerrectorado de Planificación Económica y Estratégica.
- Rocher, Guy (1990). *Introducción a la sociología general*. Barcelona. Herder.
- Rueda Sampedro, Inés; Fernández-Lavida, Ana; Herrero, Angel (2012): “Estudiantes universitarios y emprendimiento: determinantes psicológicos de la intención de creación de un negocio propio”. *Revista FIR, FAEDPYME International Review*, 1 (2), 9-15.
- Ruiz, Jenny María; Cabeza, Dainelis; Briano, Guadalupe C. (2012): “Universidad y emprendimiento: un caso de estudio en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UGR”. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 1, 144-157.
- Sauder, Michael; Lynn, Freda; Podolny, Joel M. (2012): “Status: Insights from Organizational Sociology”. *Annual Review of Sociology*, 38 (1): 267-283.
- Schwartz, Shalom H. (1992): “Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 countries”. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, Shalom H. (1994): “Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?”. *Journal of Social Issues*, 50 (4), 19-45.
- Schwartz, Shalom H. (2012): “An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values”. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2 (1).
- Scott, John (1997). *Corporate Business and Capitalist Classes*. Oxford: Oxford University Press.
- Velasco Martínez, Leticia Concepción; Estrada Vidal, Ligia Isabel; Pabón Figueras, Manuela y Tójar Hurtado, Juan Carlos (2019): “Evaluar y promover las competencias para el emprendimiento social en las asignaturas universitarias”. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 131, 199-223.

Nota bibliográfica

Liberto Carratalá-Puertas es Doctor en Sociología (Premio Extraordinario de Doctorado, 2018) es profesor e investigador en el Departamento de Sociología I de la Universidad de Alicante. Su trabajo está principalmente orientado a la innovación social, tanto en el campo de la investigación académica como en la gestión de proyectos de intervención. Además, está especializado en la implantación de procesos de

innovación aplicados a la gestión institucional con el objetivo de mejorar la relación de la administración con la ciudadanía, el diseño de políticas públicas, la gobernanza, la transparencia y la legitimidad de la acción política. También es miembro del equipo tutorial de la Facultad de Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante donde investiga en el campo de la sociología de la educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6897-4627>.

Percepción de la diversidad y procesos de escolarización de las familias inmigrantes en Vitoria-Gasteiz

Perception of Diversity And Schooling Processes of Immigrant Families in Vitoria-Gasteiz

Julia Shershneva y Eider Alkorta¹

Resumen

En los últimos años ha aumentado la preocupación y el interés por la concentración escolar del alumnado inmigrante. Sin embargo, son pocos los estudios que analizan este fenómeno desde la perspectiva de los propios protagonistas. El artículo tiene como objetivo analizar las narrativas de la población de origen extranjero acerca de la segregación escolar, así como las estrategias de elección del centro escolar. Para ello, se han realizado entrevistas en profundidad a las personas inmigrantes que residen en Vitoria-Gasteiz para poder conocer los procesos que se dan en el ámbito escolar entre los grupos culturales minoritarios y analizar, así, las actitudes intragrupal existentes. Los resultados señalan que las familias de origen extranjero no son ajenas a las pautas y mecanismos de escolarización de las familias autóctonas. Además, y como han señalado otros análisis, el estudio pone de relieve la influencia que la desigual disposición de capital social, cultural y económico tiene en la definición de sus capacidades, prácticas de elección escolar.

Palabras clave

Inmigración, concentración escolar, segregación escolar, escolarización, sistema educativo.

Abstract

In recent years, the interest and concern about immigrant students concentration has increased. However, there are only a few studies analyzing this phenomenon from the perspective of the protagonists themselves. The article aims to analyze the narratives that immigrant population has about school segregation, as well as the school's choice strategies. For this, in-depth interviews have been conducted with immigrant people living in Vitoria-Gasteiz in order to know the processes that occur in the school environment among minority cultural groups and analyze the existing intra-group attitudes. The results indicate that families of foreign origins are not alien to the guidelines and mechanisms of schooling of native families. In addition, and as other analysis have pointed out, the study highlights the influence that the unequal disposition of social, cultural and economic capital has on the definition of their capacities and practices of school choice.

Keywords

Immigration, school segregation, school concentration, schooling, educational system.

Cómo citar/Citation

Shershneva, Julia y Alkorta, Eider (2023). Percepción de la diversidad y procesos de escolarización de las familias inmigrantes en Vitoria-Gasteiz. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16(1), 18-37. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.1.18071>.

Recibido: 03-08-2020
Aceptado: 31-10-2022

¹ Julia Shershneva, Universidad del País Vasco, julia.shershneva@ehu.es; Eider Alkorta, Universidad del País Vasco, eider.alkorta@ehu.es.

1. Introducción

En los últimos años ha aumentado la preocupación y el interés por la concentración escolar del alumnado inmigrante. En España, los primeros estudios sobre segregación escolar por origen se sitúan a principios del 2000, muchos de ellos centrados en Cataluña (Alegre, Benito y González-Baetbó, 2008; Bonal, 2012; Bonal y Zancajo, 2020 y Valiente, 2008, entre otros) aunque también se han realizado estudios en otras comunidades como Andalucía y Valencia (García y Olmos, 2012) o Zaragoza (Bernal y Vera, 2019).

En el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco, en adelante CAPV, cabe señalar el estudio realizado por Etxeberria *et al.*, (2018) donde se analizan los procesos de acogida del alumnado inmigrante en la escuela o el estudio realizado por Alkorta y Shershneva (2021) donde se analizan los perfiles de la población inmigrante más afectados por la segregación escolar. En todo caso, en el caso de la CAPV, la literatura académica al respecto es bastante escasa, en parte, debido a que el fenómeno de la inmigración extranjera es reciente.

La temática de la segregación escolar tiene diferentes vertientes y en este artículo queremos señalar las dificultades en la escolarización e inclusión social de la población inmigrante que se derivan de la misma. Además, este artículo también pone de relieve la importancia de analizar la idiosincrasia del sistema educativo vasco que se refleja en una estructura de modelos lingüísticos que, como veremos más adelante, resulta clave en los procesos de elección de centros y segregación escolar.

Por otra parte, hasta hace poco los estudios acerca de la concentración escolar y actitudes intergrupales se centraban básicamente en las percepciones y opiniones de la población autóctona acerca de los inmigrantes, mientras que las actitudes entre las minorías étnicas no han sido de mayor interés de los científicos. Así, la literatura que indaga en la percepción de la diversidad de las personas inmigrantes en el ámbito escolar es muy escasa.

Las obras clásicas dedicadas a la cuestión del prejuicio y relaciones intergrupales (Allport, 1962) señalan que se espera que las actitudes entre personas pertenecientes a grupos minoritarios estén determinadas por la empatía en tanto miembros de minorías. Aun así, las pocas investigaciones que se han interesado por este tema (Shapiro y Neuberg, 2008; Chen, 2010; Cuadrado *et al.*, 2016) advierten de la existencia de actitudes negativas y posibles tensiones a las que éstas pueden conducir. Así, este artículo tiene como objetivo analizar las narrativas de la población de origen extranjero acerca de la segregación escolar, así como las estrategias de elección del centro escolar, considerándolos sujetos activos y no meros receptores de políticas educativas.

El artículo se estructura en cuatro apartados. En el primero expondremos las aportaciones teóricas más relevantes en torno a los procesos de escolarización y concentración escolar, en el segundo apartado mencionaremos los aspectos metodológicos en los que se basa este estudio para, a continuación, presentar los resultados del mismo. Por último, señalaremos las principales conclusiones.

2. Marco teórico

En este artículo nos centraremos en la percepción que tienen las familias inmigrantes acerca del sistema educativo vasco y la diversidad en las aulas, así como las narrativas en torno a los procesos de concentración del alumnado inmigrante en determinados segmentos educativos.

Una de las claves para analizar la concentración escolar son los mecanismos de elección de los centros escolares y de las familias, pero a su vez, existen ciertas características de los sistemas educativos que pueden propiciar esa segmentación educativa. Una de las características del sistema educativo español, y del vasco, es la política de concertos que da lugar a una red dual conformada principalmente por centros públicos y por centros privados financiados o subvencionados con fondos públicos. En el caso de la CAPV, el alumnado se distribuye prácticamente a partes iguales entre los centros de la red pública y los de la privado-concertada, siendo una de las comunidades con mayor porcentaje de estudiantes matriculados en escuela de titularidad privada (MECD, 2018).

Esta política de concertos educativos ha sido puesta en cuestión por diversos autores. Así, autores como Bonal (2018) y Juliano (2002) hacen referencia a la dualización del sistema educativo según titularidad del centro escolar, reflejado en la diversidad de nacionalidades en los centros públicos y en la ausencia de los mismos en los centros privados-concertados. Bernal (2005), a su vez, señala que la clase media se está beneficiando del proceso de elección y considera que los centros concertados utilizan mecanismos de selección para evitar la entrada de alumnado inmigrante y de etnia gitana. En la misma línea, Alegre y Benito (2012) consideran que la liberalización de la elección escolar tiende a favorecer los objetivos, capacidades y recursos de determinados sectores de familias.

Además, como hemos señalado antes, el sistema educativo vasco, aparte de la división basada en la titularidad de los centros educativos, tiene un segundo eje definido en función de tres modelos lingüísticos². La existencia de este sistema de modelos también ha sido discutida por algunos autores que consideran que esta división refuerza la segregación escolar ya existente. Zapata (2006) y Barquín (2008) analizan algunos de los factores que propician esta concentración del alumnado extranjero en el modelo A. Así, Zapata (2006) hace hincapié en la falta de información de los padres y madres acerca del sistema educativo en general, y de los modelos lingüísticos en particular. Barquín (2008), a su vez, pone el foco en los diferentes agentes que propician que una buena parte del alumnado inmigrante se matricule en el modelo A que tiene al castellano como lengua vehicular.

En cuanto a los mecanismos que influyen en la desigual distribución del alumnado inmigrante en las escuelas, el sistema de distribución de plazas vacantes forma parte de uno de ellos. A este respecto, Alegre, Benito y González (2008) señalan que las escuelas que generalmente poseen una alta concentración de alumnado en situación de pobreza mantienen una amplia cartera de plazas vacantes que son ocupadas por aquellos estudiantes que, o bien no superan las prácticas selectivas, o bien proceden de la matriculación de fuera de plazo, o bien no disponen del capital cultural necesario para posicionarse competitivamente en el mercado de elección escolar. En el caso de la CAPV, un estudio del Gobierno Vasco (2018) concluye que la mayor disponibilidad de plazas vacantes en la red pública que en la red concertada influye en los procesos de concentración escolar que mencionamos.

Por otro lado, el abandono por parte de la población con más recursos de los centros públicos puede ser considerado otro de los factores que inciden en la concentración escolar. En este sentido, Kaztman (2013) señala que las clases medias muestran interés por participar en redes que constituyen fuentes valiosas de capital social, así como el deseo de evitar el contacto con grupos estigmatizados. A su vez,

2 El sistema educativo vasco comprende tres modelos principales. El modelo A tiene al castellano como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura vasca. El modelo B se basa en la enseñanza de una parte de las asignaturas en castellano y otra en euskera y el modelo D tiene al euskera como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana.

Barquín (2022) señala que nos encontramos en un escenario donde cada vez hay menos centros con heterogeneidad social, en los que las familias se juntan con otras de su clase social y de su origen, siendo ésta una de las razones más importantes a la hora de elegir el centro escolar, en especial, para aquellas que tienen la posibilidad real de elegir. A este respecto, cabe subrayar el deseo o necesidad de las familias que se encuentran en una situación de desventaja social de encontrar redes de solidaridad entre quienes se encuentra en una situación parecida. Sin embargo, y como veremos en el apartado de los resultados, al igual que las familias autóctonas, también encontramos familias de origen extranjero que huyen de los centros homogéneos.

Por último, diferentes estudios acerca de la elección escolar han señalado el peso de las desigualdades en la disposición de capital social, cultural y económico de las familias tienen en la definición de sus capacidades, disposiciones y prácticas de elección escolar. A este respecto, Rubia (2013) destaca que los centros privados apoyan la selección de su alumnado mediante sistemas disuasorios de pago de cantidades establecidas por servicios. En la misma línea, Calero y Bonal (1999) y Barquín (2022) señalan el cobro informal de cuotas a las familias como una de las causas del no acceso a los centros concertados de otros grupos sociales. Valiente (2008), a su vez, considera que hay que contemplar los gastos derivados de la movilidad y las actividades extraescolares puesto que en caso contrario estos gastos pueden influir en las oportunidades de elección y abre una vía para que los centros lo utilicen como una vía de selección del alumnado.

La importancia del capital cultural y social de las familias también es puesta de relieve por muchos autores. Así, Ball (2003) y Zanten (2007) concluyen que son los padres y madres más instruidos de clase media aquellos que acaban resultando beneficiados del campo de la elección escolar. En el polo opuesto, Bonal *et al.*, (2005) y Rambla (2003) señalan que las familias de clase trabajadora tienden a experimentar frente a la institución escolar un respeto distante, a menudo jerárquico. Además, y tal y como señalan Alegre y Benito (2012), son las familias menos instruidas quienes con menor frecuencia contemplan el proyecto educativo y el perfil del alumnado que acude al centro como factores de descarte en la elección del mismo. Salinas y Santín (2012) también analizan el sesgo en la elección de los progenitores a la hora de escoger centros públicos o privados y encuentran que la probabilidad de asistir a una escuela concertada disminuye significativamente con el nivel de ingresos familiar y con el hecho de ser inmigrante. En este sentido, cabe señalar que en el caso de la CAPV, la población inmigrante que mayor vulnerabilidad social y económica muestra es la que afirma haber sido orientada hacia el modelo lingüístico A donde se imparte toda la enseñanza en castellano y cuyos centros se caracterizan por tener el alumnado con menor nivel de ISEC³ (Alkorta y Shershneva, 2021). Existen, así, lógicas de elección parcialmente diferenciadas poniendo de relieve que el posicionamiento en la elección escolar se encuentra fuertemente condicionado por el capital instructivo de las familias.

3. Metodología

En este apartado se expone la metodología utilizada en el presente artículo, así como el proceso de recogida de información. En primer lugar, cabe subrayar que este estudio forma parte de una investigación más amplia, cuyo objetivo se centraba en el análisis de las narrativas de la población inmigrante residente

3 El ISEC es un índice socioeconómico y cultural que incluye aspectos relacionados con el nivel profesional familiar, el nivel máximo de estudios de la familia y la posesión de una serie de bienes materiales y culturales.

en la CAPV acerca de la diversidad en general y de algunas dimensiones de su vida en concreto, entre ellos, el sistema educativo vasco⁴.

La muestra total estuvo formada por 25 integrantes seleccionados mediante un muestreo intencional en base a una serie de variables, como el origen, la situación socioeconómica, el tiempo de residencia, sexo y el grado de interacción con la población autóctona, ya que en un análisis cuantitativo previo⁵ fueron las variables que mostraron mayor capacidad discriminadora en lo que a las actitudes hacia la diversidad se refiere. Por cuestiones de espacio, este artículo no recoge todas las narrativas, sino las más destacables de cada perfil de informantes. Las características de las personas cuyas narrativas ha sido analizadas en este artículo se presentan en la Tabla I. Para garantizar el anonimato de las personas informantes no se han utilizado sus datos personales, sino un sistema de códigos.

Tabla I. Características sociodemográficas de las personas entrevistadas

Nº	GRADO DE INTEGRACIÓN	PAÍS DE ORIGEN	SEXO	EDAD	ESTUDIOS	TIEMPO DE ESTANCIA	MOTIVO DE EMIGRACIÓN	FAMILIA	SITUACIÓN LABORAL
1	Alta	Colombia	M	36	Universitarios	14 años	Estudios	Casada, con hijos	Trabaja
2	Baja	Ecuador	M	60	Primaria	12 años	Reagrup.	Casada con hijos	Ama de casa
3	Alta	Rumanía	H	34	Secundaria	8 años	Laboral	Casado, con hijos	En paro
4	Baja	Marruecos	H	34	Grado medio	10 años	Laboral	Casado con hijos	En paro
5	Alta	Marruecos	M	20	Secundaria	17 años	Reagrup.	Soltera	Estudia/Trabaja
6	Baja	Guinea Ecuatorial	M	28	Secundaria	22 años	Adopción	Soltera con hijos	En paro
7	Baja	China	H	40	Secundaria	11 años	Laboral	Casado, con hijos	Trabaja (autónomo)

Fuente: elaboración propia.

La recogida de información se realizó en Vitoria-Gasteiz desde finales de 2014 a principios de 2015. La elección del caso de Vitoria-Gasteiz no es casual, puesto que presenta elevados índices de desigualdad de distribución del alumnado de origen inmigrante en el sistema educativo, provocando asimismo concentraciones en determinados centros y/o modelos lingüísticos y redes educativas (STEILAS, 2021).

En cuanto al guion utilizado en las entrevistas, este se estructura en cuatro bloques, a saber, un bloque introductorio que abarca cuestiones generales como la experiencia migratoria y trayectorias residenciales. A continuación, en el segundo bloque se incluyeron cuestiones relacionadas con la percepción de la diversidad y las políticas migratorias. El tercer bloque trata las relaciones interminoritarias y la percepción del contexto social y, por último, en el cuarto bloque se habló de la percepción de la integración en diferentes ámbitos, incluyendo el educativo, así como los aspectos culturales.

Finalmente, la técnica de análisis de las narrativas utilizada fue el análisis de contenido clásico (Rubin y Rubin, 1995).

⁴ Esta investigación ha sido financiada por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco RBF1-2012-166.

⁵ El análisis consistía en la explotación de la encuesta EPIE (Encuesta a la Población Inmigrante Extranjera en la CAPV) utilizando técnicas multivariantes de análisis estadístico.

4. Resultados: La diversidad y procesos de escolarización de las familias inmigrantes en Vitoria-Gasteiz

En este apartado se expondrán los principales resultados acerca de las narrativas de las personas inmigrantes sobre el sistema educativo de Vitoria-Gasteiz. Tal y como se ha comentado en los apartados anteriores, son muchos los estudios que se centran únicamente en el análisis estadístico del fenómeno de la segregación o bien en la perspectiva de la población autóctona, mientras que la visión de las personas inmigrantes queda relegada a un segundo plano. En este sentido, el presente estudio pretende cubrir esta laguna dando voz a las personas protagonistas de este complejo proceso.

Antes de empezar a analizar las narrativas de las personas entrevistadas, cabe hacer una panorámica general de los datos de educación en Vitoria-Gasteiz, tomando como referencia los datos correspondientes al periodo de la recogida de información. Así, en el curso escolar 2014/2015 había 5.098 alumnos inmigrantes, que suponían el 11,6% del total de alumnado. Sin embargo, en cuanto a su distribución, de los 108 centros educativos de Vitoria-Gasteiz, 18 tenían más del 30%⁶ de alumnado inmigrante; 14 de ellos, son centros educativos de titularidad pública (ver Mapa 1 del Anexo). Así, según datos del EUSTAT, el 77,4% del alumnado inmigrante se matricula en centros educativos de la red pública, siendo, además, el modelo lingüístico A, donde la docencia se imparte en castellano, la opción mayoritaria entre los y las alumnas inmigrantes (61,3%). Además, si comparamos estos datos con la distribución del alumnado en función del ISEC, vemos que el alumnado de secundaria procedente de familias con el ISEC bajo se concentra sobre todo en el estrato A público (87,8%) y, en menor medida en el B público, que, como acabamos de mencionar, son estratos que también absorben a la mayor parte del alumnado de origen extranjero (ISEI-IVEI, 2015) (ver Gráfico 1 del Anexo).

4.1. Procesos de elección de centro y concentración escolar

En este apartado se analizan los testimonios de la población inmigrante acerca de los procesos de escolarización en la red escolar de Vitoria-Gasteiz, así como las estrategias que ésta despliega para evitar los entornos con elevada presencia del alumnado inmigrante, que, como se observará más adelante, se califica de problemática y conflictiva.

En primer lugar, nos centramos en la percepción que tienen las personas entrevistadas acerca del sistema de matriculación. Por un lado, hay quienes consideran que el principal motivo por el que el alumnado inmigrante se concentre en los mismos centros educativos y/o aulas, es el desconocimiento del euskera en el momento de la matriculación, que hace que aquellos alumnos y alumnas que no lo dominan acaben matriculados en el modelo educativo A, junto con otros alumnos inmigrantes.

Deja mucho que desear eso [distribución del alumnado inmigrante] porque a mí me parece un poco injusto. Yo creo que es por no saber el idioma [euskara]. Al no saber euskera, es como “Bueno, te meto a cualquier instituto”. Pero si sabes euskera, te meten a otro, creo yo. (Marruecos, mujer).

[...] por ejemplo, si uno viene de fuera pues entienden que nada de euskera ni nada. Esos colegios son los que quedan y ahí no hay modelo D ni B. Todo es en castellano. (Guinea Ecuatorial, mujer).

⁶ Es el porcentaje que ha tendido a establecerse desde el Gobierno Vasco como umbral a partir del cual se sugiere intervenir para distribuir el alumnado extranjero por el conjunto de centros existentes.

Nosotros cuando llegamos aquí a Vitoria, [...] no teníamos colegio. [...] Y a mi hermana pequeña la mandaron a Santa María. [...] por lo visto, es un colegio donde hay muchos inmigrantes. (Marruecos, mujer).

En relación a esto, y más allá del desconocimiento del euskera por parte del alumnado, autores como Zapata (2006) consideran que la situación demolingüística y diglósica del euskera, así como la falta de información de las familias acerca de la situación lingüística de la sociedad receptora, contribuyen a que buena parte del alumnado inmigrante se concentre en centros con el modelo lingüístico en castellano.

Por otra parte, y ya de una manera más genérica, el desconocimiento del sistema educativo vasco también se menciona como un factor más que influye en que las familias inmigrantes no tengan herramientas suficientes para poder valorar la situación y buscar una respuesta a sus necesidades. A este respecto, Barquín (2022) señala que la atención e información respecto a la escolarización se produce en los propios centros escolares, y en ocasiones, las personas que se encargan de expedir la información, transmiten la idea de que no son bienvenidas, bien por no poder asumir los costes de la cuota, o bien por diferenciarse de las ideas religiosas y/o políticas del propio centro.

Como se puede observar en el siguiente testimonio, ante la falta de información acerca de la oferta educativa en la ciudad, algunas personas inmigrantes se dirigen a los servicios públicos donde les derivan a aquellos colegios en los que se ofrece la enseñanza en castellano.

Nosotros cuando llegamos aquí a Vitoria, no teníamos colegio. Llegamos en julio y en agosto nos pusimos a buscar colegio, o a finales de julio, no sé. Fuimos a Educación en San Prudencio, y teníamos los papeles y nos mandaron a los colegios que había. Y no teníamos ni idea de que aquí había tantos colegios, porque veníamos de un pueblo donde sólo había un colegio y un instituto e ibas allí directo y había muchísima gente. Y aquí había una barbaridad de colegios y de institutos. Y a mi hermana pequeña la mandaron a Santa María. Un colegio... al venir de fuera y no saber euskera, en lugar de aconsejarte que como es pequeña la puedes meter a euskera para que aprenda, porque mi hermana vino con 10 años, nadie nos explicó nada (Marruecos, mujer).

Así, esta desinformación acerca del funcionamiento del sistema educativo vasco tiene como consecuencia que algunas familias de origen extranjero se concentren en los mismos centros educativos.

Por tanto, como consecuencia de los mecanismos que acabamos de ver, el alumnado inmigrante acaba siendo orientado a los mismos centros educativos, generando asimismo la concentración de alumnos y alumnas que comparten una situación de desventaja social y económica.

Y con la pequeña, el director nos llamó y nos dijo que dónde íbamos a meterla. Porque de Santa María les mandan a Samaniego. Y eso le pasó también a mi jefa, que cuando llegó y no sabía, la mandaron a Samaniego. Le decía el hijo que en el colegio no hablan ni euskera ni castellano, allí hablan otro idioma. (Marruecos, mujer).

La formación de «colegios segregados» tampoco es apoyada por la siguiente entrevistada que considera que las autoridades deben desarrollar políticas que impidan la concentración de alumnado inmigrante en los mismos centros educativos, que muchas veces va acompañada de otros problemas de índole social.

Pienso que, si hay niños, tendrán que escolarizarse, eso está claro. Sean de donde sean. Lo que creo es que no se deben hacer colegios... porque sí que hubo una temporada que se abrían colegios que parecía que eran guetos, a los que sólo iban los niños inmigrantes, porque en otros colegios no les querían aceptar o que los padres sacaban a sus niños... [...] los padres autóctonos sacaban a sus niños porque había demasiados inmigrantes en ese colegio. Yo pienso que sí que el gobierno debería controlar esas medidas de haber un 50-50 de cada. Que no haya una masividad de inmigrantes respecto a los autóctonos, que sea una cosa equitativa, para que no se formen guetos y evitar problemas de, por ejemplo, que los niveles educativos sean mucho más bajos que en otros colegios por el tema ese. [...] Y, sobre todo, evitar que haya guetos, claro. Que solamente tales colegios acepten niños inmigrantes y los demás no. [...] Y no se formen guetos, porque al final lo que interesa es que los niños se integren. (Colombia, mujer).

Otra cuestión que se pone sobre la mesa en este testimonio es la progresiva retirada del alumnado de origen autóctono de aquellos colegios con elevada presencia del alumnado inmigrante y/o gitano, lo que, como se ha mencionado en el apartado teórico, contribuye aún más a la segregación escolar (Bernal, 2005; Kaztman, 2013). En este sentido, la entrevistada una vez más vincula la elevada concentración de alumnado inmigrante con el deterioro de los servicios educativos, considerando la segregación escolar como un obstáculo a la integración social del alumnado inmigrante.

Sin embargo, pese a la extendida tendencia de considerar a las familias inmigrantes como sujetos pasivos de las políticas educativas y los procesos que conducen a la segregación escolar, los testimonios de las propias personas inmigrantes revelan la existencia de diferentes estrategias que elaboran para evitar aquellos centros educativos que consideran problemáticos por su alto grado de diversidad cultural y religiosa. Así, al igual que muchas familias de origen autóctono, algunas personas entrevistadas reconocen que han llegado a retirar a su hijo/a o familiar de un colegio con alta presencia de alumnado inmigrante para evitar las posibles consecuencias.

Mi hermana vino que no podía con ese colegio. Sufrió mucho y tuvo un año horrible. [...] A mí me parecía curioso y le dije a mi madre que no le llevara a Samaniego. Preguntamos y nos dijeron que en el Jesús Obrero [un centro concertado] se pagaban sólo 200 € de matrícula al año y que se podía pagar a plazos y que la metiéramos en ese colegio. (Marruecos, mujer).

En consecuencia, al conocer la realidad de aquellos centros a los que habían sido derivados inicialmente, algunas personas inmigrantes optan por cambiar de colegio y matricular a su hijo/a o familiar en otro centro con menor presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante. En muchos casos, esta estrategia contempla el cambio de la red pública a la red concertada o bien del modelo lingüístico A al modelo B o D, que se caracterizan por una menor proporción del alumnado inmigrante y son percibidos como colegios con una mayor calidad educativa. Por tanto, y al hilo de lo expuesto por diferentes investigaciones (Alegre y Benito, 2012), las familias que disponen de capital cultural y económico son las que, una vez valorada la situación, ejercen la elección desplegando diferentes estrategias, una de las cuales es el cambio de red o modelo lingüístico.

Por esta última estrategia ha optado la siguiente entrevistada, que reconoce haber elegido el modelo lingüístico D para garantizar que sus descendientes no coincidan con otros alumnos y alumnas inmigrantes.

Como a mis hijos les apunté en el modelo D, es muy difícil [que haya muchos inmigrantes], así que yo estoy tranquila. Luego en el patio si quieren darse con alguno, no pasa nada. En las clases de modelo D, ya sabes que hay mucho de euskera, muy fuerte. Y a un árabe que la cría le llegue hablando en euskera pues como que no sé, no sé. [...] Yo les pregunto, me preocupó y me dicen que hay dos o tres, pero nada más. Yo estoy encantada.. (Guinea Ecuatorial, mujer).

Por tanto, vemos que el modelo lingüístico actúa como una herramienta para evitar los supuestos problemas que, en opinión de la entrevistada, supone el hecho de compartir aula o colegio con otros alumnos y alumnas inmigrantes. De hecho, argumenta que su elección ha sido determinada por cuestiones de ambiente y movilidad social para su hijo, más que por la oferta lingüística en sí. Así, comenta en su relato que para que a su hijo «le vaya bien en el futuro», tiene que «mezclarse con los de aquí» y evitar amistades con niños y niñas de origen inmigrante, al considerarlos fuente de influencia negativa. A este respecto, Barquín (2011) señala que una escolarización en la que no se aprende euskera tiene como consecuencia una menor posibilidad de integración social y laboral en la sociedad vasca del futuro.

¿Y elegiste el modelo D por el tema del euskera, para que aprendan euskera, o cómo fue la elección? La elección es por cómo pienso yo un poco. Yo llevo un cacao en mi cabeza, pero sé que para la buena educación es mejor mezclarse con la gente de aquí. Es una opinión mía, que es mejor integrarte mucho más aquí que decir que eres de fuera. [...] Yo te digo que pienso que para que las cosas te vayan bien de cara al futuro en Europa hay que estar más con los de aquí. Y además con los de aquí te dan tranquilidad. Ellos con la violencia no entienden mucho, ¿sabes? Para mí, los de aquí antes de hacer algo de pelea o tirar algo o venir a dar un golpe, ellos hablan más. Y yo para mis hijos prefiero eso. Y por eso elegí el D, para que estén más integrados aquí. Y me gusta más que estén integrados. Y si el día de mañana su grupo de amigos pueden ser los de aquí, mejor. A no ser que la generación de los inmigrantes que están ahora de pequeños de cara a mañana cambie; pero yo de momento, la gente de aquí. La gente de aquí los hijos avisan a su madre cuando están con un amigo y eso gusta. Pero te juntas con uno de fuera, ya te digo, ya sean negros, moros o gitanos, y yo qué sé, «¿tu madre qué te hace, te molesta? Pues sal y demuéstrale»... yo qué sé, tenemos otra manera de vivir. (Guinea Ecuatorial, mujer).

En este sentido, y como hemos mencionado al comienzo, la elección de un modelo o tipo de centro u otro está determinado por la elección de la pertenencia a un estrato socioeconómico concreto al que se aspira, evitando asimismo las interrelaciones indeseadas y asegurando de alguna forma la futura movilidad social y económica.

4.2. Percepción de la diversidad y concentración del alumnado inmigrante en el ámbito educativo

En segundo lugar, nos interesamos por la valoración general que realizan las personas de origen extranjero del sistema educativo. Así, la visión que tienen acerca del sistema educativo de Vitoria-Gasteiz es bastante negativa, donde, como se ha podido ver también en el apartado anterior, la mayoría se muestra crítica con la alta concentración del alumnado de origen inmigrante en las aulas de sus descendientes, sobre todo en los colegios de la red pública.

[Mis hijos] van a un colegio público. ¿Y qué tal? ¡Bah, muy mal, fatal! ¿Sí? ¿por qué? ¡Buab! ¡Está lleno de extranjeros! (Rumanía, hombre).

¡Pero hay mogollón [de inmigrantes]! Casi diría que no hay, si digo español, ni un vasco. ¡No hay! Hay un montón de gitanos, moros, negros y así. (Guinea Ecuatorial, mujer).

¿Y aquí en Vitoria hay colegios en los que hay mucha gente de fuera, mucha concentración? Sí, aquí mismo. ¡Judizmendí! ¿Sí? ¡Pero hay mogollón! Casi diría que no hay, si digo español, ni un vasco. ¡No hay! Hay un montón de gitanos, moros, negros y así. (Guinea Ecuatorial, mujer).

Luego, en el instituto donde estuve yo creo que había dos españoles, no te miento. ¡Éramos 27 o así y había dos españoles, el resto de todas partes! (Marruecos, mujer).

¿En su clase hay niños de fuera? Todos. Donde mi hijo la mayoría es de inmigrantes[...]. (China, hombre).

Pero es una barbaridad. Yo pienso que aquí lo de los colegios es impresionante, ¡pero luego hay varios colegios en los que hay más inmigrantes que españoles! ¡O sea, una barbaridad! (Marruecos, mujer).

Como se puede observar en los testimonios, la idea de que en los colegios de Vitoria-Gasteiz hay mucha diversidad es muy recurrente en las narrativas de las personas inmigrantes. Además, la valoración que se hace de este fenómeno es mayoritariamente negativa, llegando a afirmar que en algunas clases apenas hay alumnado de origen autóctono. Esta situación se califica como patológica y no deseada.

Las personas entrevistadas también expresan su malestar por las consecuencias que, en su opinión, tiene la elevada presencia del alumnado de origen extranjero sobre el proceso educativo y la calidad del servicio. Como se puede observar en el siguiente testimonio, este hombre de origen rumano, al igual que otra entrevistada de origen marroquí, considera que la presencia en las aulas de alumnado inmigrante con dificultades lingüísticas y académicas afecta negativamente en el rendimiento del resto de alumnado.

¡Está lleno de extranjeros! Extranjeros que... bueno, que viven a su rollo, a su mundo, mejor dicho. Porque en muchos casos me viene el niño y me cuenta que esos no saben hablar, que no han hecho los deberes, que tal y cual. Pues eso afecta, porque nosotros en casa estamos apoyando al niño a estudiar, a leer, a hacer sumas y restas. (Rumanía, hombre).

[...] era un colegio donde los niños no sabían dividir. Mi hermana hacía deberes aparte. Los niños no sabían multiplicar y mi hermana bajó mucho el nivel. Es un colegio donde hay muchos inmigrantes. Niños que vienen y algunos no saben el idioma, y los mezclan a todos en la misma clase. Y todos inmigrantes, no había un solo español. ¡Todos! Chinos, negros, saharauis, marroquíes... ¡Ninguno español! Y gitanos. En la clase de mi hermana sólo había eso, no había españoles. Y yo creo que ahí comenzamos mal. (Marruecos, mujer).

En este sentido, podemos encontrar cierta similitud con la opinión que predomina entre la población autóctona vasca. Según los datos del *Barómetro de actitudes y opiniones de la población vasca hacia la inmigración 2015* elaborado por el Observatorio Vasco de Inmigración IKUSPEGI, una cuarta parte creía que el alumnado inmigrante baja el nivel educativo (23,3%) y el 12,4% no se mostraba ni a favor ni en contra de esta afirmación. Así, tal y como mencionan otros estudios (Fernández y Muñiz, 2012; Rodríguez, Pruneda y Cuero, 2014), esta creencia actúa muchas veces como un factor decisivo a la hora de elegir o tomar la decisión de cambiar de centro educativo.

Siguiendo con la misma idea, podemos ver que algunas personas entrevistadas expresan su molestia por la presencia de personas de algunas procedencias en concreto, argumentado que estas tienden a preocuparse menos por los estudios de sus descendientes.

Bueno, la mayoría de ellos [los alumnos] son negros. Los negros que pasan de la educación de los niños. [...] Pero yo creo que en el futuro de la educación del niño le va afectando... Porque si ve que de 25 alumnos que tiene en la clase, quince son negros y moros que no estudian... Y yo quiero que el mío estudie. ¿Crees que puede afectar? Sí, le puede afectar. ¡Garantizado! Le va a afectar en el futuro. (Rumanía, hombre).

Junto con la consideración de que el rendimiento de sus descendientes o hermanos y hermanas puede verse perjudicado por la elevada concentración del alumnado inmigrante, algunos entrevistados comentan que, debido al bajo nivel académico, la calidad del sistema educativo en estos colegios también sufre.

[...] los profesores bajaban muchísimo el nivel [por haber más alumnado de fuera que autóctono], pero muchísimo. Y luego les [inmigrantes] aprobaban por la cara. Había gente que luego sacaba buenas notas, pero tenías que currarte las buenas notas. Pero el aprobado, yo creo que repitieron dos chicas cuando durante el curso parecía que iban a aprobar cuatro. Les aprobaron por la cara. Yo creo que hasta por quitárselos de encima. (Marruecos, mujer).

Al hilo de lo anterior, otra consideración que expresan muchas de las personas entrevistadas es la supuesta alta conflictividad en los colegios con alta concentración del alumnado inmigrante.

[...] claro, eso [alta presencia del alumnado inmigrante] se nota. Ya te he dicho: peleas. Luego, el nivel te lo bajan, unos hacen una cosa y otros hacen otra. A mí no me parece bien, la verdad. (Marruecos, mujer).

[...] el primer año tuvimos que aguantarnos muchas cosas. A mi hermana la mandaron lejísimos y era Francisco de Vitoria, era una locura, problemas y problemas. Y donde yo estaba, también. Chicos a la salida que se pegaban... (Marruecos, mujer).

[...] los de Marruecos son malos [...] con ellos no hay contacto. No, no, no. No les gustan a mis hijos. Por la actitud de ellos, porque ellos son muy fuertes. Son como los gitanos, son muy fuertes. Los chicos, sobre todo, pero las chicas también. Las chicas a veces... mis nietas me dicen que en su colegio hay

chicas gitanas y son muy fuertes, tienen un carácter muy fuerte, no se saben llevar. No se saben llevar. No son... y cómo le digo, ellos en una pelea son muy groseros. Son muy groseros, muy conflictivos. Por eso mis hijos no tienen relación con ellos. No, no, no, no. Y a mis hijas tampoco les he visto con gitanos ni con marroquíes. (Ecuador, mujer).

Yo también estuve en un instituto, donde había muchísimos inmigrantes y había peleas a la salida. Y no digo que en un instituto de españoles no pase esto, también pasa. Pero donde hay tantas diferencias, date cuenta de que son pensamientos ideológicos, filosóficos, políticos la gente cada uno piensa como quiere y mezclados todos juntos había broncas de todo tipo. (Marruecos, mujer).

Tal y como se observa en estos testimonios, en el discurso general existe la percepción de que los entornos culturalmente diversos son altamente conflictivos y problemáticos. En este sentido, no solo se refieren a la violencia, sino también al posible choque de diferentes visiones, valores y pautas de comportamiento.

Como consecuencia de lo mencionado anteriormente, son muchas las personas entrevistadas que se muestran reacias ante el contacto con otros alumnos y alumnas inmigrantes. Al percibir esta situación como problemática, las personas entrevistadas comentan que preferirían evitar que sus hijos e hijas o familiares estudien en centros o aulas con elevada presencia de inmigrantes.

[...] Mi hermana el primer día de clase dijo que sólo había negros y que no iba a ir ahí. A ver, no es que... no es racismo, pero yo pienso que donde más diferencias culturales haya, donde más gente de otros países haya, estando como estamos ahora y como estamos educados, más conflictos hay (Marruecos, mujer).

Por tanto, vemos que el deseo de distanciarse de los entornos educativos culturalmente heterogéneos está extendido no solamente entre la población autóctona, sino también entre las propias personas inmigrantes que los perciben como inconvenientes para sus descendientes o familiares. No obstante, tal y como se ha comentado antes, la población inmigrante no constituye un bloque homogéneo, al estar compuesta por colectivos muy diferenciados en cuanto a su situación socioeconómica y que, además, presentan reseñables diferencias en función de la procedencia y el tiempo de residencia. Aun así, comparten algunos discursos, tal y como se hace patente en los siguientes testimonios.

[...] No tengo problemas [con gitanos]. Sólo que tampoco me gusta que mis hijos se involucren mucho con ellos. (Guinea Ecuatorial, mujer).

Porque hay muchos que les mandan en el cole y como viene el niño y me dice que no sabe ni leer, y yo digo ¿por qué mi niño tiene que estar en esas clases? Yo no sé, deberían estar en otras clases. Una la de las personas que aprenden y estudian. (Rumanía, hombre).

Hay un montón de gitanos, moros, negros y así. Abí en Judizmendi. Sé que mis hijos no van a estar ahí. Soy muy convincente, espero que mis hijos no estén ahí y ya está. (Guinea Ecuatorial, mujer).

Y uno de fuera que no se ocupa de sus niños, ¿qué va a hacer? Es que no sé qué va a hacer ese niño en el futuro... Va a ser un vagabundo o va a ser un trapichero... No sé a qué va a llegar. El mío también puede llegar, no lo podemos negar eso, no lo podemos saber. Yo tengo miedo de que llegue a eso. (Rumanía, hombre).

Unido a esto, el miedo de que sus hijos e hijas caigan en una mala «compañía» es muy recurrente entre las personas inmigrantes, que les lleva a mostrar el rechazo a matricular a sus descendientes en los entornos considerados como desfavorables y desplegar estrategias de distanciamiento, —estrategia empleada también por la población autóctona—.

Así, se puede afirmar que existe cierta problematización de los entornos educativos con elevada presencia del alumnado inmigrante, siendo esta creencia común tanto para la propia población inmigrante como para la población autóctona, tal y como se ha demostrado en otros estudios (Ikuspegi, 2015). Al igual que la población autóctona, las personas inmigrantes expresan su rechazo hacia la situación de sobrerrepresentación del alumnado inmigrante en centros educativos vitorianos, sobre todo aquellos de la red pública, que, además, aglutinan a una mayor parte de alumnos y alumnas de origen extranjero (EUSTAT) y del nivel social y cultural más bajo (ISEI-IVEI, 2015).

En cuanto a los argumentos a los que recurren para justificar su preocupación, destaca la preocupación por el rendimiento académico de sus descendientes o familiares, así como la creencia de la supuesta conflictividad de estos centros y el miedo de que estos entornos tengan algún tipo de influencia negativa en los mismos.

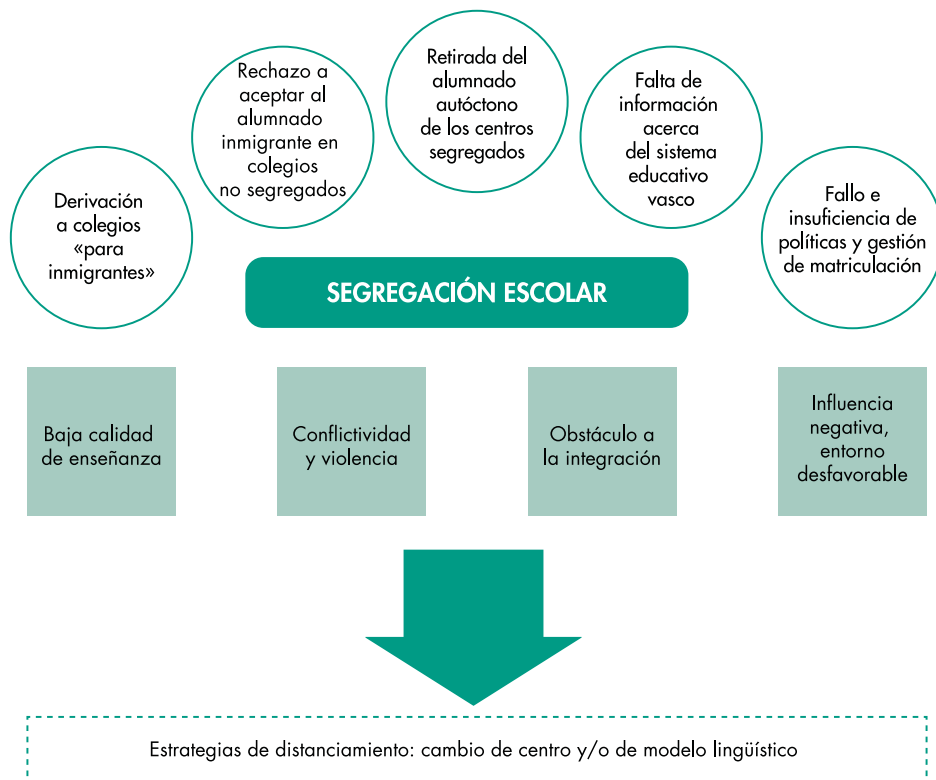
4.3. Diversidad y factores de concentración escolar desde la perspectiva de las familias inmigrantes

Una vez que hemos expuesto los principales resultados del estudio, el siguiente Esquema 1 ofrece un resumen de la información obtenida, ayudando asimismo a poner en relación los factores y mecanismos que desde el punto de vista de la población inmigrante inciden en el proceso de segregación escolar.

En cuanto a los factores que contribuyen a la concentración del alumnado inmigrante en determinados centros escolares, se menciona la existencia de **centros escolares para inmigrantes**, a los que el alumnado inmigrante recién llegado es derivado bajo la premisa de una mayor facilidad de conseguirles una plaza y un mejor encaje lingüístico debido al desconocimiento del euskara.

Por otra parte, se resalta que, por un lado, existen centros que obstaculizan la matriculación del alumnado inmigrante, ya sea de forma directa mediante derecho de admisión o entrevistas o bien de forma indirecta estableciendo sistemas disuasorios como el pago de cuotas elevadas. Junto con esto, se menciona la **retirada voluntaria del alumnado autóctono** de los centros con elevada presencia del alumnado inmigrante, que hace que el perfil social en estos centros tienda a ser más homogéneo (Ikuspegi, 2015; Gobierno Vasco, 2015; SIIS, 2017) y el perfil cultural y religioso más heterogéneo.

Esquema 1. Factores de concentración escolar, sus consecuencias y estrategias empleadas para evitarla



Fuente: elaboración propia.

Siguiendo con los factores, el **desconocimiento del sistema educativo vasco** por parte de las familias inmigrantes, sobre todo de las recién llegadas, obstaculiza la libertad de elección del centro, al no tener los mecanismos necesarios y hace que estas familias se vean inmersas en procesos y dinámicas que les acaban ubicando en centros con elevada presencia del alumnado inmigrante, —mayoritariamente centros públicos y en el modelo A—.

Otra de las causas que, en opinión de las personas entrevistadas, provoca estas concentraciones es la **insuficiencia de las políticas de gestión y matriculación** del alumnado inmigrante en el sistema educativo vasco, que posibilita que este se distribuya de manera desequilibrada, generando situaciones en las que la tasa de alumnado inmigrante llegue al 80% en algunos colegios de Vitoria-Gasteiz.

Por otra parte, en cuanto a la valoración que hacen las personas de origen extranjero del sistema educativo vasco, y la situación de concentración del alumnado inmigrante en concreto, estas manifiestan cierta insatisfacción con el panorama educativo en general y con los colegios con alta concentración del alumnado inmigrante. Además, las narrativas en cuanto a las consecuencias de esta situación coinciden con las utilizadas por la población autóctona. Así, uno de los argumentos más recurrente es la **baja calidad de la enseñanza**, que se vincula con la presencia del alumnado inmigrante. El argumento principal empleado por las personas entrevistadas es el desinterés de los progenitores de origen extranjero por el rendimiento académico de sus hijos e hijas y la ausencia de la motivación para el estudio y, por otra parte, las dificultades lingüísticas y académicas. Por tanto, la responsabilidad se traslada en gran medida a las propias familias inmigrantes, sin tener en cuenta la disponibilidad de recursos materiales, económicos y de personal del propio centro, las políticas públicas o el currículo.

Así, la percepción de un menor rendimiento escolar asociada a los centros con una alta concentración de alumnado inmigrante se visualiza también en el discurso de las propias familias de inmigrantes entrevistadas.

En este sentido, la segregación escolar es vista por la mayor parte de las personas entrevistadas como un **obstáculo** importante a la **integración** del alumnado inmigrante. Al mismo tiempo, las personas inmigrantes coinciden en que el hecho de compartir el aula con el alumnado autóctono puede garantizar una mayor integración, mejor ambiente y mayor tranquilidad.

La **conflictividad** es otra cuestión que aparece en las narrativas de la población inmigrante que considera la diversidad como una fuente de problemas, asociándola a **entornos desfavorables**. Es por ello que muchas de las personas entrevistadas afirman que temen que sus descendientes sean influenciados por amistades que consideran poco apropiadas.

Todo lo anterior lleva a que muchas familias inmigrantes se vean obligadas a buscar **estrategias** para evitar los entornos que consideran inadecuados, que en este caso son los centros educativos con alta concentración del alumnado inmigrante. La principal estrategia que emplean consiste en evitar este tipo de colegios o bien **retirar** a sus descendientes o familiares de los mismos. Para ello, el **modelo lingüístico** o tipo de centro es utilizado como un indicador de calidad y de garantía de que sus hijos e hijas no compartan clases con alumnos y alumnas inmigrantes, o lo hagan en la menor medida posible.

Así, matricular en el modelo lingüístico D donde la enseñanza se desarrolla en euskera constituye una de las estrategias más utilizadas cuando se trata de niños y niñas en edad más temprana. Sin embargo, en el caso de niños y niñas de secundaria lo más común es la matriculación en un centro concertado. En este caso, no es habitual el cambio de modelo lingüístico debido, por un lado, al temor a las posibles dificultades de adaptación y, por otro lado, porque los progenitores muchas veces no ven la utilidad del esfuerzo de adaptarse a un idioma diferente.

Por último, también es importante analizar las redes de información o agentes que influyen en la escolarización del alumnado inmigrante. La falta de información acerca del proceso de matriculación, así como el desconocimiento de la situación lingüística de la sociedad receptora y la orientación recibida por los servicios públicos y por parte de determinados centros escolares, puede provocar que una buena parte del alumnado inmigrante acabe matriculándose en el modelo A.

5. Conclusiones

El aumento de la diversidad junto a la desigual distribución del alumnado inmigrante en los centros escolares ha provocado una mayor concentración de este alumnado en algunos segmentos del sistema educativo vasco. Sin embargo, como se ha demostrado en el presente artículo, las familias inmigrantes no son meros sujetos pasivos de procesos de segregación y políticas educativas, sino que, al igual que muchas familias autóctonas, problematizan esta situación y despliegan sus propias estrategias para evitar los entornos en los que la segregación escolar se hace más patente.

Así, en muchos aspectos, comparten discurso y estrategias con las familias autóctonas para evitar situaciones de concentración de alumnado inmigrante que relacionan con un menor rendimiento académico y calidad educativa. Sin embargo, la población autóctona e inmigrante parte de posiciones desiguales condicionadas por el capital social y cultural, lo que provoca que las familias inmigrantes no dispongan

de los mismos recursos que las familias autóctonas para ejercer la libertad de elección de los centros escolares. Por tanto, más allá de los factores individuales y/o familiares, es necesario considerar todas las dinámicas y procesos que inciden en estas situaciones de segregación escolar (Alegre y Benito, 2012; Barquín, 2022 y Bernal y Vera, 2019).

En el caso de la CAPV, la política de conciertos educativos ha creado un sistema dual de escolarización donde la mitad del alumnado está matriculado en centros privados o concertados. Además, el sistema de modelos lingüísticos ha creado otro eje de división que aumenta todavía más la segmentación educativa existente. Como hemos señalado anteriormente, es en los centros públicos donde se concentra mayoritariamente la población con niveles de ISEC más bajos y donde se concentra la mayor parte de la población de origen extranjero, especialmente en el modelo lingüístico A. En este sentido, podemos hablar de una doble desventaja de la inserción del alumnado de origen extranjero en un sistema tan complejo y estratificado como el vasco, donde se dan combinaciones de varios factores que pueden agravar la situación y perpetuar la situación de desventaja. Como señalan Murillo y Belavi (2017), no podemos olvidar que la población inmigrante es especialmente vulnerable a las fallas del sistema educativo, pues cualquier deficiencia en la calidad de la educación recibida o en la tarea de fomentar la inclusión social repercute de peor manera.

Sin obviar la incidencia que la elección de las familias produce en la creación de escuelas con alta concentración de alumnado inmigrante, consideramos importante subrayar el papel que las políticas educativas pueden jugar en estas dinámicas de escolarización. Las políticas de matriculación, las políticas de zonificación escolar, así como los mecanismos de información facilitados por las administraciones influyen en la concentración del alumnado inmigrante en determinados centros escolares. Además, no podemos olvidar, que en el caso de la CAPV la concentración está estrechamente relacionada con centros escolares con modelo A, con todas las consecuencias que de ello se derivan en términos de inclusión social.

En resumen, como se ha podido apreciar en los resultados del artículo, el fenómeno de la concentración escolar afecta no solo a la población autóctona, sino que la población inmigrante también muestra su disconformidad al respecto y, además, al igual que las familias autóctonas, despliega estrategias para evitar los centros educativos con alta concentración escolar. Sin embargo, las lógicas y posibilidades que muestran en el campo de la elección escolar son desiguales, y las políticas educativas que se han llevado a cabo han contribuido a intensificar estas dinámicas de concentración escolar. Además, no podemos ignorar que, tal y como ocurre en el caso de la población autóctona, existen lógicas de elección parcialmente diferenciadas poniendo de relieve que el posicionamiento en la elección escolar se encuentra fuertemente condicionado por el capital instructivo de las familias.

A este respecto, cabe señalar que nos encontramos en un nuevo escenario en la CAPV, donde por primera vez se reconoce la problemática de la segregación escolar. Los diferentes estudios realizados por *Save The Children*, así como la Iniciativa Legislativa Popular por una escuela inclusiva y contra la segregación escolar impulsada por la plataforma *Zubiak Eraiki* (2018) pusieron de relieve una de las principales problemáticas del sistema educativo vasco.

Es en este nuevo escenario donde se sitúa el anteproyecto de Ley Vasca de Educación (Ferrer y Gortazar, 2022) que recoge algunos aspectos que sí podrían tener una incidencia positiva en la disminución de las situaciones de concentración que se producen en algunos centros escolares vascos.

Entre ellas, podemos destacar las medidas planteadas para la identificación y escolarización equilibrada, donde se reglamentará con carácter público el ICE (Índice de complejidad educativa) y se dispondrá de medidas para evitar la segregación del alumnado por motivos socioeconómicos o de otra índole. También se plantea una modificación de la normativa sobre admisión de alumnado donde cobra más importancia la renta de la unidad familiar, así como solicitar el centro público/concertado más próximo al domicilio de la alumna o alumno dentro del área de influencia. Por último, y en referencia a los conciertos educativos, el anteproyecto recoge que los centros concertados que impartan enseñanzas obligatorias formarán parte del Servicio Público Vasco de Educación y serán financiados íntegramente en lo que a tales enseñanzas respecta. Tales centros no pueden cobrar cuota alguna por la impartición de tales enseñanzas.

Estas medidas recogidas en el Anteproyecto de Ley Educativa Vasca pueden ayudar a disminuir las dinámicas y prácticas de concentración escolar que se han analizado en el artículo, así como a revertir las consecuencias de la misma, sobre todo entre los colectivos más vulnerables entre los que se encuentran las familias de origen extranjero.

Referencias bibliográficas

- Alegre, Miquel Àngel; Benito, Ricard (2012): “¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona”. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (3), 59-79.
- Alegre, Miquel Àngel; Benito, Ricard; González-Baetbó, Isaac (2008): “Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar”. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2), 2-26.
- Allport, Gordon (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ball, Stephen (2003). *Class Strategies and the Education Market*. Londres: Routledge Falmer.
- Barquín, Amelia (2008): “Immigrazioa eta euskara: gogoetarako zenbait gai”. *Jakin*, 165, 75-97.
- Barquín, Amelia (2011): “El futuro modelo lingüístico único y la escolarización de los alumnos de origen inmigrante”. *Revista Mugak*, 39 (en línea). <http://www.mugak.eu/revista-mugak/no-39/el-futuro-modelo-linguistico-unico-y-la-escolarizacion-de-los-alumnos-de-origen-inmigrante-1>.
- Bernal, Jose Luis (2005): “Parental Choice, Social Class and Market Forces: The Consequences of Privatization of Public Services in Education”. *Journal of Education Policy*, 20 (6), 779-792. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930500293825>.
- Bonal, Xavier (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, Xavier y Bellei, Cristián (2018): “The Renaissance of School Segregation in a Context of Globalization” en Xavier Bonal y Cristián Bellei (comps.). *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. London: Bloomsbury.
- Bonal, Xavier; Alegre, Miquel Angel; Herrera, Diego; González, Isaac; Rovira, Marta y Saurí, Enric (2005). *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria desde los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

- Calero, Jorge y Bonal, Xavier (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor.
- Chen, Christine (2010). *Minority on Minority Discrimination: Impact of Majority Social Norm Perception*. Technical Report. Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- Cuadrado, Isabel; López-Rodríguez, Lucía y Navas, Marisol (2016): “La perspectiva de la minoría: estereotipos y emociones entre grupos inmigrantes”. *Anales de Psicología*, 32 (2), 535-544. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.205341>.
- Fernández, Roberto y Muñiz, Manuel (2012): “Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso”. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 97-118.
- Gobierno Vasco (2015). El alumnado inmigrante en Euskadi: Características y análisis de resultados (en línea). https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/311_evaluacion_diagnostico/3112016003c_Pub_ISEI_ED_2015_etorkinak_c.pdf.
- Juliano, Dolores (2002): “Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad”. *Anuario de psicología/The UB Journal of Psychology*, 33 (4), 487-498.
- IKUSPEGI (2014). Estudio-diagnóstico sobre el fenómeno migratorio en Vitoria-Gasteiz 2014 (en línea). <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/27/34/62734.pdf>.
- IKUSPEGI (2015). *Percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ISEI-IVEI (2015). Informe ejecutivo. 2º Educación Secundaria Obligatoria. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Gobierno Vasco (en línea). https://isei-ivei.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=be60df72-16aa-402f-b6c1-8cdcfa3f8565&groupId=635622.
- Kaztman, Rubén (2013). *Segmentaciones y cohesión social en América Latina*. Santiago: CEPAL, 2010.
- Murillo, F. Javier; Martínez-Garrido, Cynthia y Belavi, Guillermina (2017): “Segregación escolar por origen nacional en España”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (2), 395-423. DOI: <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>.
- Rambla, Francesc Xavier (2003): “Las desigualdades de clase en la elección de escuela”. *Revista de Educación*, 330, 83-98.
- Rodríguez, Vanesa; Pruneda, Gabriel; Cueto, Begoña (2014): “Actitudes de la ciudadanía hacia los servicios públicos. Valoración y satisfacción en el periodo 2009-2011”. *Política y Sociedad*, 51 (2), 595-618. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2014.v51.n2.43561.
- Rubia, Fernando (2013): “La segregación escolar en nuestro sistema educativo”. *Forum Aragón: Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 10, 47-52.
- Salinas, Javier y Santín, Daniel (2012): “Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006”, *Revista de Educación*, 358, 382-405.

Shapiro, Jenessa y Neuberg, Steven (2008): “When Do The Stigmatized Stigmatize? The Ironic Effects of Being Accountable to (Perceived) Majority Group Prejudice-Expression Norms”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 877-898. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0011617>.

SIIS (2017). *Estudio diagnóstico de la situación de la infancia y la adolescencia en Vitoria-Gasteiz*. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

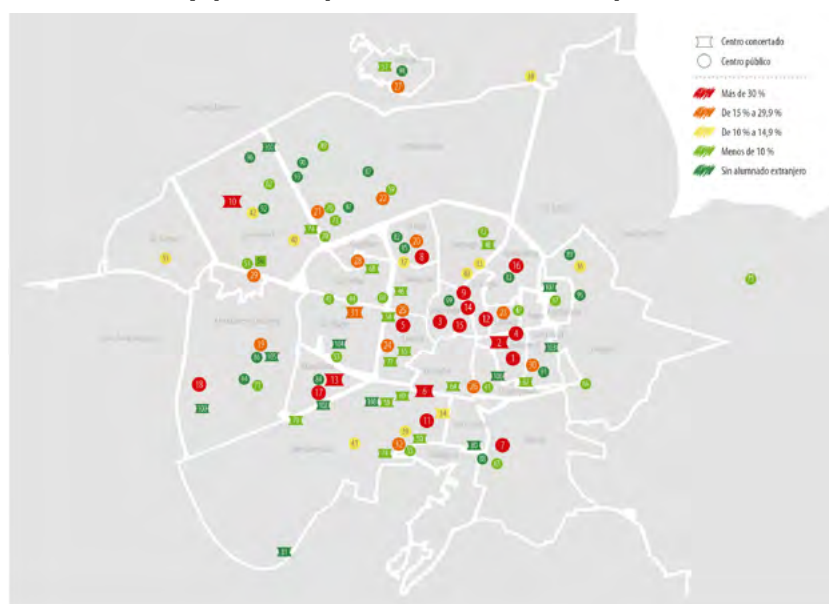
Valiente, Óscar (2008): “¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06)”. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12, 1-23.

Van Zanten, Agnes (2007): “Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia”. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278.

Zapata, Mario (2008): “Etorkinak eta hizkuntz ereduak”. *Jakin*, 154, 57-66.

Anexos

Mapa 1. Centros de educación de Vitoria-Gasteiz por tipo de centro y porcentaje de alumnado extranjero, 2014

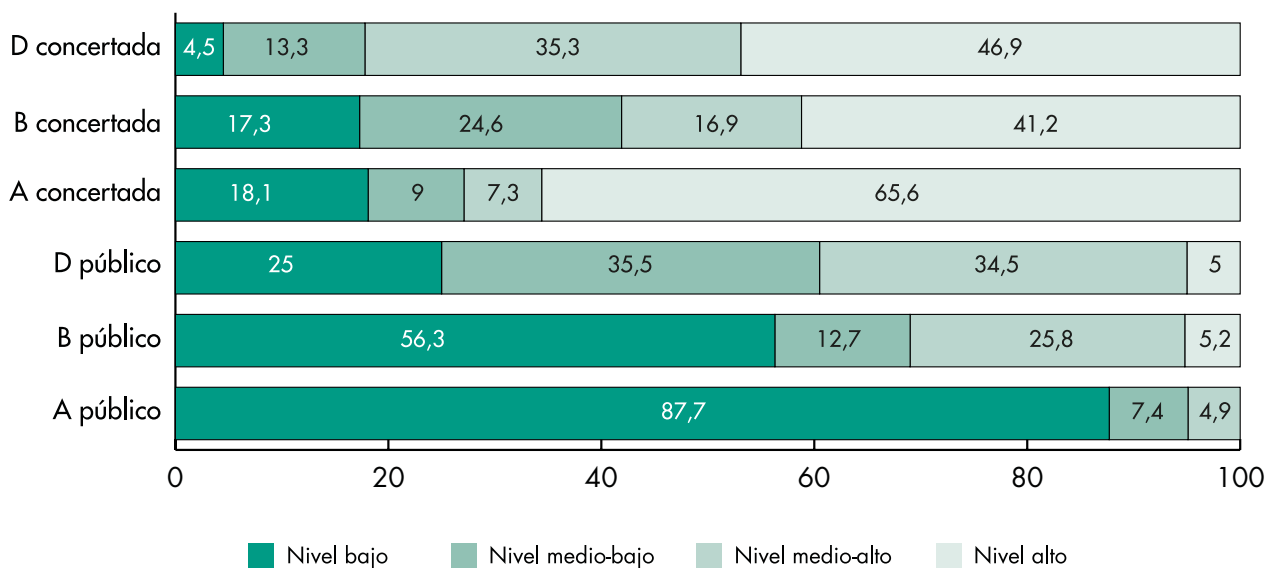


Fuente: IKUSPEGI (2014).

- | | |
|--|--|
| 1 CEIP Judizmendi-Canciller Ayala-Sta. Lucía Hlhi | 10 CACPI Vitoria-Gasteiz (Adsis) Hlpib |
| 2 CACPI Centro Cult. Pop. Y Prom. De Adultos Hlpib | 11 IES Federico Baraibar Bhi |
| 3 CEIP Ramón Bajo Hlhi | 12 IES Los Herrán Bhi |
| 4 CEPA Ntra. Sra. Del Carmen Hlhi | 13 CPEIPS Hogar San Jose Hlbhip |
| 5 CEIP Sta. María De Vitoria Hlhi | 14 IES Samaniego Bhi |
| 6 Centro Bermar Ik. | 15 CEPA Paulo Freire Hlhi |
| 7 CEIP San Ignacio Hlhi | 16 CEIP Aranbizkarra Ikastola Hlhi |
| 8 CEIP Divino Maestro-María De Maeztu Hlhi | 17 CEIP Miguel De Cervantes Hlhi |
| 9 CEIP Samaniego Hlhi | 18 CEIP Mariturri Hlhi |

Gráfico 1. Porcentaje del alumnado en cada estrato según el ISEC del centro, 2015

2º ESO



Fuente: ISEI-IVEI (2015).

Notas bibliográficas

Julia Shershneva Zastavnaia es licenciada en Economía (2009) y Doctora en Sociología (2015). Actualmente es directora de Ikuspegi-Observatorio Vasco de Inmigración y profesora del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Sus principales líneas de investigación se centran en las migraciones, racismo, xenofobia y sociología de la educación. Ha participado en numerosos proyectos de investigación, financiados tanto por la administración pública como por entidades privadas. Es miembro del Comité de redacción de la Revista vasca de Sociología y Ciencia Política INGURUAK.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3098-9991>.

Eider Alkorta es licenciada en Ciencias Políticas y de la Administración por la UPV/EHU (2000) y Doctora en Ciencias Políticas y de la Administración (2015). Sus principales áreas de investigación son los estudios de género, el comportamiento político y opinión pública, los procesos migratorios y la sociología de la educación. Ha participado en numerosos proyectos de investigación financiados por diversas instituciones públicas. Ha sido miembro del Euskobarómetro y del Observatorio Vasco de Inmigración, Ikuspegi. Actualmente, es miembro del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la UPV/EHU y profesora agregada de la Facultad de Educación de Bilbao. Además, participa en un proyecto de investigación sobre el proyecto de ley educativa vasca en el marco de los proyectos Universidad-Empresa-Sociedad 2022 impulsados por la UPV/EHU.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6840-6187>.

Las escuelas concertadas en Dinamarca y España. Entre la desigualdad escolar-educativa y la colaboración público-civil en educación

Charter Schools in Denmark and Spain. Between School-Educational
Inequality and Public-Civil Collaboration in Education

Manuel Ahedo Santisteban¹

Resumen

Las escuelas concertadas han crecido en Europa y en el mundo: creadas por actores privados y civiles, siguen el currículo oficial, reciben financiación pública y pueden ser elegidas por las familias en su derecho a la elección escolar. En muchos países se ha observado su efecto negativo en la generación de desigualdad escolar-educativa. En el contexto europeo, España y Dinamarca tienen un alto nivel y una larga tradición de escuela concertada, con historias, lógicas, prácticas diferentes, y con efectos también diferentes respecto a la desigualdad escolar-educativa. La comparación es institucional, organizativa y multinivel: a) nacional; b) regional-local: Madrid y Copenhague; y c) escolar: tres colegios concertados jesuitas (dos en Madrid y uno en Copenhague). En Dinamarca, el heterogéneo sector de escuelas concertadas ha operado bajo un amplio consenso de concierto y curricular, y ha generado dinámicas tanto de desigualdad como de colaboración público-civil. En España, las escuelas concertadas, mayormente católicas, han funcionado bajo regulaciones formales relativamente favorables, pero sin un claro consenso, contribuyendo principalmente a la segregación escolar, incluyendo también posibilidades de colaboración público-civil. Desde la comparación multinivel se recomiendan algunas políticas públicas, por ejemplo, el concepto de escuela concertada con función social como base de los conciertos de financiación pública, el consenso curricular, las políticas escolares y de escolarización ajustadas localmente, y una efectiva y democrática autonomía escolar. Estas políticas pueden construir una mejor colaboración público-civil en beneficio general del sistema educativo hacia una menor desigualdad educativa y una mejor relación educación-sociedad.

Palabras clave

Desigualdad educativa, educación comparada, segregación escolar, regímenes escolares, políticas escolares, políticas públicas.

Abstract

The concerted or charter schools, created by private and civil actors, follow the official curriculum, are entitled to receive public funding, and can be chosen by families in their right school choice, are on the rise both in Europe and worldwide. In many countries it has been observed they have negative effects to reproduce and to generate school-education inequalities. Within the European context, Spain and Denmark have a prominent level and tradition of concerted schools, albeit with different histories, logics, and practices, and with different effects in relation to school-education inequality. The comparison is institutionalist, organizational, and multilevel: a) national; b) regional-local: Madrid and Copenhagen; and c) school: three concerted Jesuit schools (two in Madrid and one in Copenhagen). In Denmark, the heterogeneous sector of concerted schools has operated within a broad consensus on concertation and curriculum, and it has generated dynamics of both inequality and public-civil collaboration. In Spain, the concerted schools, mostly catholic, have operated within favourable formal regulations, but without a clear consensus, contributing mainly to school segregation, while also including possibilities of public-civil collaboration. From this multilevel comparison some policy recommendations can be made, such as the concept of concerted school with a social function as a basis for the public funding agreements, a curriculum consensus, more locally adjusted schooling policies, and an effective and democratic school autonomy. These policies can lead to a better public-civil collaboration to benefit the whole education system, towards lower educational inequality and better education-society relation.

Keywords

Educational inequality, comparative education, school segregation, school regimes, school policies, public policies.

Cómo citar/Citation

Ahedo Santisteban, Manuel (2023). Las escuelas concertadas en Dinamarca y España. Entre la desigualdad escolar-educativa y la colaboración público-civil en educación. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (1), 38-56. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.1.24360>.

Recibido: 02-05-2022
Aceptado: 28-12-2022

¹ Manuel Ahedo Santisteban, Universitat Rovira i Virgili, manuel.ahedo@urv.cat.

1. Introducción. Igualdad y escuelas concertadas en la educación europea

Un sistema educativo actual debe aspirar a tres objetivos complementarios. Primero, la igualdad y equidad social, para contribuir a la igualación de los miembros de una sociedad, como precondition mecánica para una solidaridad orgánica y para una lógica y procesos meritocráticos democráticamente regulado y promovido. Segundo, la calidad en la adquisición de conocimientos y competencias para una división social del trabajo en el contexto de crisis civilizatoria del capitalismo y de cambio climático. Tercero, la construcción y desarrollo de una moral pública que fortalezca la cultura democrática, basada en una libertad social y solidaria, y en una consciencia sobre la naturaleza social del ser humano.

1.1. Desigualdad y segregación

La desigualdad educativa ha sido una pauta estructural en las sociedades capitalistas, reproducida a través de mecanismos culturales y económicos, y acentuada en las últimas décadas de dominantes ideología y políticas neoliberales (Benito *et al.*, 2014). La segregación escolar, entendida como la desigual distribución del alumnado en las escuelas según diferentes factores estructurales y grupales, se empezó a analizar en los Estados Unidos de América (EUA) en los años 1960 y 1970. Su estudio se ha extendido a otros muchos otros países dentro de la creciente desigualdad escolar-educativa (Bonal y Bellei, 2018). La libertad de elección escolar ha sido un factor central en la segregación escolar. En Europa la desigualdad y segregación educativa responde a factores sociales, políticos, económicos, residenciales, culturales, etc. Por ejemplo, hay familias inmigrantes que eligen escuelas concertadas con mayoría de alumnado inmigrante. Los factores culturales han adquirido importancia con el aumento de población inmigrante y refugiada. En la realidad europea es conveniente diferenciar las dimensiones socioeconómica y sociocultural. Se sugiere también ampliar el análisis con el término segmentación escolar, aunque en el artículo se usa mayormente el concepto convencional de segregación.

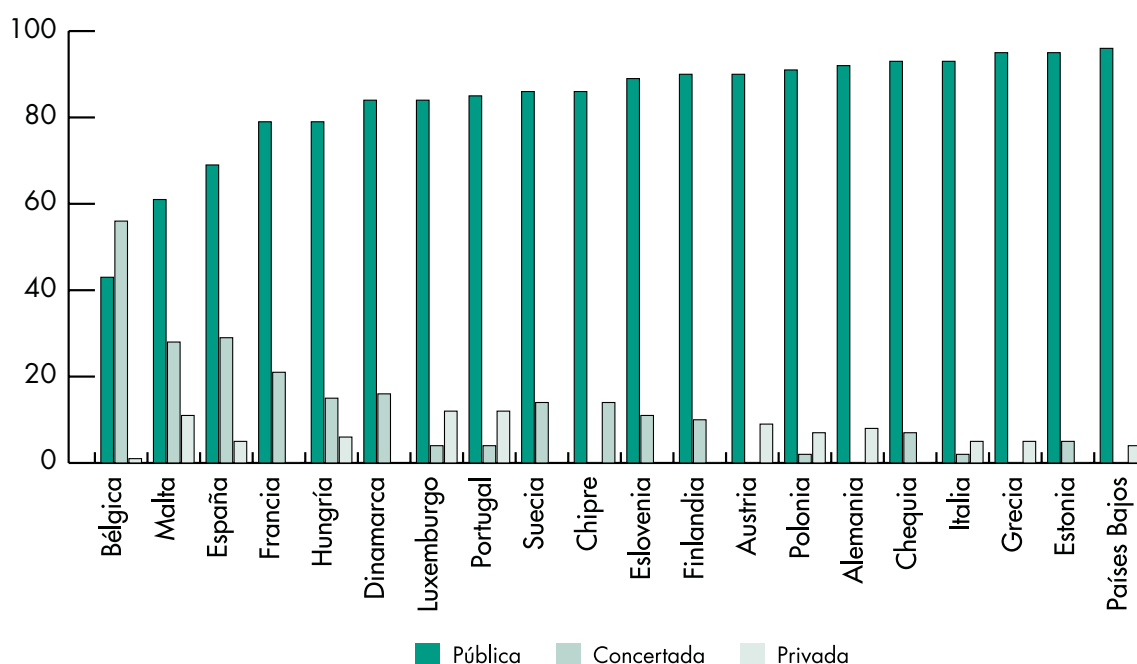
1.2. Escuelas privadas, libres y concertadas

El ordenamiento legal de las sociedades europeas recoge el derecho de los padres-madres a influir en la educación de sus hijo-as y a poder elegir una educación diferente a la pública. Las escuelas privadas en los sistemas educativos nacionales presentan varias diferencias según: titularidad, nivel (primario, secundario, terciario), principal diferenciación respecto a las públicas (religión, pedagogía, ideología, etc.), financiación (privada-concertada y privada sin ayuda pública), etc. Las escuelas privadas concertadas reciben financiación pública si cumplen los requisitos legales establecidos. Respecto a la elección de escuela, el principal motivo aducido por los padres/madres para elegir escuelas privadas suele ser la percepción de una mayor calidad que los centros públicos de su zona o municipio. La calidad escolar-educativa incluye aspectos, como pedagogía, resultados académicos, valores, normas, prioridades, etc. En muchos países las escuelas concertadas han sido criticadas por generar desigualdad educativa. Para analizar la escuela concertada el contraste internacional es enriquecedor (Bonal y Bellei, 2018; Fernández Enguita, 2021a). Normativamente se considera necesario que las escuelas concertadas tengan una clara función social como requisito para acceder a financiación pública; la definición y caracterización de su función social debe acordarse en un diálogo entre las propias escuelas y las instituciones públicas y democráticas.

1.3. Europa, Dinamarca y España

El informe Eurydice (2020) sobre equidad educativa en la Unión Europea (UE) resume las actuaciones públicas para promover la equidad educativa y una de ellas es *removing differentiation in school choice and admissions policies*². La UE es muy diversa en regímenes y políticas escolares. En las estadísticas internacionales la escuela concertada puede ser privada o pública (Maussen y Bader, 2015). El gráfico 1 muestra la diversidad europea en 2018: no incluye el Reino Unido (90 % del alumnado en *state-funded schools*), y no recoge el 55 % en escuelas confesionales público-privadas en los Países Bajos. El porcentaje de alumnado en escuelas concertadas y privadas era en España (26 % y 5 %) y en Dinamarca (16 % y 0,3 %).

Gráfico 1. Porcentaje de alumnado en Educación Primaria y Secundaria en los países de la UE con más de un 5% en escuelas privadas y concertadas, según titularidad



Fuente: Eurostat (2018).

La tabla I integra los datos para la UE y la OCDE de Alegre y Ferrer (2010) y Ferrer y Gortazar (2021) que usan diferentes índices de segregación escolar. A nivel general, Dinamarca tiene un nivel medio-bajo de segregación, y España un nivel medio-alto de segregación. Estos diferentes niveles responden en última instancia a diferencias institucionales nacionales, como la relación Estado & Sociedad, el sistema educativo, el régimen escolar, los grupos religiosos, la sociedad civil, etc.

² https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/equity_2020_0.pdf (accedido en febrero 2022).

Tabla I. Nivel de segregación en Dinamarca y España, en Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

		SOCIOECONÓMICA	SOCIOCULTURAL
Dinamarca	Primaria	Baja	Media
	ESO	Baja	Media
España	Primaria	Alta	Media
	ESO	Media	Baja

Fuente: elaboración propia.

La desigualdad escolar-educativa suele ser mayor en las áreas urbanas y ha sido estudiada entre otros por autores como Boterman, *et al.*, (2019) para ciudades europeas; Gortázar (2020) para Madrid; Bonal (2012) y Bonal et al. (2019) para Cataluña y Barcelona; y Rangvid (2010), Ahedo (2010), y Nielsen y Andersen (2019) para algunas áreas urbanas de Dinamarca.

1.4. La educación jesuita

La religión y el cristianismo sigue siendo importantes en Europa. Según la Encuesta Europea de Valores³, un 75 % de los europeos son religiosos, y según varios *Eurobarómetros* de 2010 y 2015⁴, en la UE el 70 % dice estar afiliado formalmente a iglesias cristianas, y el 78 % dice creer en la existencia de Dios o de alguna fuerza espiritual equivalente. La Compañía de Jesús ha influido en la configuración de la educación moderna, organizada en niveles, progresión, y relación docente-alumno. Actualmente es la segunda organización mundial en número de escuelas: 168 en educación superior, y unas 325 escuelas secundarias en 55 países. Su filosofía de la educación se basa en la *eloquentia perfecta*, que aspira a formar personas para hablar, escribir y actuar para el bien común, sintetizado en cuatro C (competentes, comprometido/as, conscientes y compasivo/as). En España, el sector concertado está dominado por escuelas católicas y las escuelas jesuitas pueden tener un papel importante en la evolución del sector hacia una clara función o contribución social.

En el artículo, la segunda sección expone el marco de análisis para una comparación cualitativa comprensiva, organizada en tres niveles: factores institucionales nacionales, factores institucionales regionales-locales, y factores organizativos a nivel escolar. La tercera sección indica la metodología y los datos utilizados. La cuarta sección presenta el caso de Dinamarca, de Copenhague, y de la escuela jesuita (NSG) en Copenhague. La quinta sección presenta el caso de España, de la región y ciudad de Madrid, y de dos escuelas jesuitas (Padre Piquer y El Recuerdo) en Madrid. La sexta sección sintetiza las diferencias principales, y sugiere algunas políticas públicas para reducir la desigualdad escolar-educativa.

2. Marco de análisis para un estudio de caso comparado

2.1. Desigualdad educativa y segregación-segmentación escolar-educativa

La desigualdad educativa tiene una lógica social básica: los centros educativos tanto públicos como privados con alumnado de familias con mayores recursos económicos y nivel educativo suelen obtener mejores resultados académicos que el alumnado de centros con familias de menores recursos económicos y nivel educativo. La desigualdad tiene lugar entre centros públicos, entre públicos y privados,

3 <https://europeanvaluesstudy.eu/about-evs/research-topics/religion/> (accedido en marzo 2022).

4 <https://europa.eu/eurobarometer> (accedido en marzo 2022).

y entre privados. Como herramienta analítica se proponen dos tipos principales de segregación o segmentación: socioeconómica y sociocultural. La segmentación socioeconómica se debe a las desigualdades económicas de las familias, que condicionan sus decisiones residenciales, el acceso a algunas opciones escolares-educativas y la participación en actividades tanto intra como extraescolares. La segmentación sociocultural responde a las desigualdades culturales de las familias, según nivel educativo, cultura de origen, lenguas familiares, etc. La amplia clase media de nuestras sociedades hace posible diversas combinaciones de los dos tipos, dependiendo del país, región, ciudad-municipio o barrio. Una dinámica crítica de desigualdad es que una mayor capacidad socioeconómica de las familias tiende a generar una menor heterogeneidad sociocultural en las escuelas, lo cual no es positivo para el objetivo de equidad en la relación educación-sociedad.

2.2. Bases para una sociología comparada cualitativa

Desde una sociología constructivista la realidad social se define como el resultado de la relación entre la estructura social y la interpretación dominante de esa estructura social (entre otros, Barnes, 1995). Este enfoque enfatiza los factores cognitivos: las ideas, las ideologías, los debates, etc., basados en una mayor o menor distribución de información y conocimiento, moldean la interpretación y la construcción de la realidad. En los estado-nación democráticos las políticas públicas legítimas y efectivas suelen basarse en diálogo, acuerdo y colaboración público-civil, con una adecuada integración de los intereses sectoriales y grupales con los generales. El debate y la deliberación pública son un elemento clave en las políticas públicas.

2.3. Factores institucionales nacionales: historia, leyes, regulaciones, conocimiento, etc.

Las dinámicas educativas de un país se enmarcan históricamente, especialmente la evolución de las leyes educativas sobre una serie de cuestiones: a) las relaciones Sociedad-Estado, en concreto respecto a la sociedad civil y los grupos religiosos; y b) el sistema escolar: la relación cuantitativa y cualitativa entre las escuelas privadas y las públicas (relación de competencia y/o cooperación), y las condiciones para optar a financiación pública; c) el currículo y los objetivos de la educación; y d) la gestión político-administrativa de la educación y las escuelas, desde el nivel central hasta el regional, provincial y/o municipal. Culturalmente, cada estado-nación tiene un régimen de información y conocimiento de su propia realidad educativa que es la base de los debates públicos y las deliberaciones políticas.

2.4. Factores institucionales a nivel regional-local: políticas públicas, información, etc.

Según países, este nivel meso puede ser la región, la provincia o el municipio, con sus competencias y funciones político-administrativas. Destacan algunas áreas principales de política pública educativa. Primero, políticas escolares, relativas a la escolarización y distribución del alumnado, la construcción y mantenimiento de los centros, la coordinación de la supervisión escolar, y en algunos países colaboración con las escuelas en su autonomía decisional. Segundo, políticas de desarrollo urbano, junto a políticas de vivienda, de equipamiento y servicios educativos y culturales, etc. Tercero, el nivel y distribución de información pública disponible y accesible sobre el régimen escolar local, como base de información en las decisiones de los padres-madres; cuanto mejor sea y más distribuida esté la información, más fundamentada, libre y responsable será la elección de escuela por los padres/madres.

2.5. Factores organizativos: la autonomía y la cultura escolar

Un centro educativo es una organización, en la que diferentes miembros y grupos se encuentran diaria o semanalmente en relaciones verticales y horizontales. De la interacción y la comunicación de esos encuentros se producen ideas y creencias, que se reproducen en las acciones y rutinas, generando así una cultura organizativa. Según el sistema escolar-educativo nacional, las escuelas tienen un mayor o menor nivel de autonomía para tomar sus decisiones de gestión, prioridades, contenidos, perfiles, contratación, admisión de alumnado, etc. Mientras las escuelas públicas suelen seguir normas supra escolares, las escuelas privadas suelen tener una mayor autonomía decisional; aunque esta puede estar limitada en el caso de pertenencia a organizaciones educativas superiores (religiosas, movimientos pedagógicos, etc.).

3. Metodología

El análisis se basa en dos tipos de datos principales. Datos secundarios: información disponible y conocimiento publicado, cualitativo y cuantitativo, en los dos idiomas nacionales, para contextualizar la historia, las dinámicas recientes, el debate nacional y local, y el análisis de los centros educativos seleccionados. Según el enfoque teórico, los aspectos cualitativos y culturales (debate, información, interpretación, etc.) se consideran centrales. Datos primarios: obtenidos durante el invierno del 2022, en entrevistas, grupos de discusión y comunicación informal en los tres centros educativos seleccionados. En concreto: cuatro entrevistas abiertas (dos en España y dos en Dinamarca, con responsables y profesorado de los centros educativos); tres grupos de discusión con alumnos de Bachillerato (uno en cada centro), y comunicaciones informales con profesores y alumnos; en el centro danés la comunicación informal ha sido más continuada debido a un trabajo de campo de mayor duración.

4. La escuela concertada en Dinamarca

En Dinamarca las escuelas privadas o libres con derecho a financiación pública han existido desde mediados del siglo XIX, dentro de dos tradiciones: a) de libertad religiosa en el marco de la Iglesia nacional luterana; y b) de libertad individual y sociedad civil. Toda la educación reglada es gratuita (básica, secundaria y terciaria), y es un amplio consenso que toda la población estudie la secundaria superior no-obligatoria. Prácticamente todas las escuelas privadas son concertadas y oficialmente se denominan escuelas básicas libres (*fri grundskoler*).

4.1. El fenómeno en la actualidad

En las últimas dos décadas el porcentaje de alumnado en escuelas privadas-libres ha aumentado (tabla II). El diferente porcentaje entre el primer y los últimos años de la educación básica se debe a que muchos padres-madres en la etapa final (12-16 años) cambian a sus hijo-as a otro centro. Estructuralmente, entre 2010 y 2020 han desaparecido 300 escuelas públicas por razones político-demográficas, y las privadas-libres han pasado de 450 a 550. En muchos casos, ante el cierre de escuelas públicas asociaciones locales de padres-madres han adquirido los edificios y han creado escuelas libres. En la secundaria superior los porcentajes en escuelas privadas son más bajos, pero sin embargo la segregación entre centros públicos es muy alta, principalmente por razones socioeconómicas y residenciales, como se verá más adelante.

Tabla II. Porcentaje de alumnado en centros privados en primer y últimos cursos de la Educación Básica (6 y 15-16 años) y Educación Secundaria Superior

		2000	2010	2020
Dinamarca	Primer curso	9	13	18
	Últimos cursos	12	16	20
	Secundaria Superior	2	2	2
Región de la capital Copenhague	Primer curso	12	16	17
	Últimos cursos	15	18	23
	Secundaria Superior	2	3	3

Fuente: Ministerio de Educación (www.uvm.dk) y estadísticas oficiales (www.dst.dk).

4.2. Factores institucionales nacionales

La ley de 1814 estableció la educación gratuita y la escolarización obligatoria durante 7 años (de 6-7 a 14-15 años). En 1849 se instauró la libertad religiosa. La ley de 1855 daba libertad a los padres/madres para responsabilizarse de la educación de sus hijos/as (de la obligación de escolarización se pasó a la obligación de enseñanza), y establecía el derecho a elegir la opción educativa en las mismas condiciones que la educación pública, es decir, con derecho a financiación pública. El principal requisito para optar a la ayuda pública ha sido la formación en contenidos y en valores democráticos. El Ministerio decide sobre el currículo, los objetivos, la organización general de la autonomía escolar y la organización del trabajo, los conciertos educativos con escuelas privadas, la supervisión escolar, etc.; asimismo, gestiona la educación secundaria superior, incluyendo el convenio colectivo con el sindicato profesional correspondiente (el convenio colectivo para la educación básica lo negocia la Asociación Nacional de Municipios).

Desde 1972, la educación básica es un modelo comprensivo de 10 años de enseñanza (aproximadamente de 6 a 16 años), organizado en tres etapas o ciclos y 10-11 cursos: un ciclo inicial de cuatro años (cursos 0-3, de 6 a 9), un ciclo medio de tres años cursos (cursos 4-6, de 10 a 12), un ciclo final con tres años (cursos 7-9, de 13 a 15/16), y un curso 10 optativo. El currículo incluye la asignatura obligatoria de religión, y aunque se llama cristianismo el profesorado de la materia lleva décadas equilibrando la tradición cristiana con una creciente atención a la historia y la comparación entre religiones. La asignatura de Ciencias Sociales es obligatoria en los ciclos medio y final, enfocado en la sociedad moderna democrática y sus valores cívicos.

Tabla III. Principales tipos de escuelas privadas o libres concertadas en Dinamarca en 2020

	TOTAL	PRIVADAS	LIBRES	PEDAGOGÍA DIFERENCIADA	CULTURALES-CONFESIONALES	OTROS (INTERNADOS...)
Escuelas	550/600	170	150	20	30	200-250
Alumnado	135 000	70 000	50 000	4 000	¿?	¿?

Fuente: elaboración propia desde diversas fuentes.

El sector de la escuela concertada es muy heterogéneo (tabla III), y existen en total siete asociaciones o federaciones de escuelas privadas. Hay dos grandes grupos: a) las escuelas privadas (170 y 70 000 alumnos), que incluyen también las escuelas protestantes (34 y 7 500 alumnos) y las católicas

(22 y 10 000 alumnos, aunque solo el 15 % de su alumnado es católico); y b) el movimiento de escuelas libres (160 y 50 000 alumnos) que siguen las ideas pedagógicas del cura protestante N.F.S. Grundtvig (inspirador de las escuelas de adultos y del nacionalismo popular luterano) y K. Kold (pedagogo y maestro); en este grupo se encuadran las llamadas escuelas pequeñas (60 y 20 000 alumno/as) que suelen ser iniciativas de padres-madres. El grupo de otros incluye 200 centros internados, situados en entornos rurales y que ofrecen los cursos 9 y 10 con especializaciones deportivas y artísticas. Otro grupo relevante son las escuelas culturales-confesionales, por ejemplo, musulmanas, turcas, etc. Las escuelas musulmanas, creadas bajo la ley de escuelas libres, han recibido una creciente inspección por las autoridades para asegurar su formación democrática, lo que motivó una legislación más restrictiva de la autonomía de las escuelas privadas-libres (Olsen, 2015).

En Dinamarca la segregación sociocultural ha sido mayor que la socioeconómica, relacionada con la recepción e integración de la población de países no-occidentales y musulmanes. La recepción y posterior integración de estos colectivos ha sido difícil para la sociedad danesa. En las últimas décadas la segregación socioeconómica ha aumentado al tiempo que ha aumentado la desigualdad socioeconómica: el coeficiente Gini de desigualdad económica pasó de 20-24 en el 2000 a 28-30 en 2018-2020.

La financiación de las escuelas concertadas se sitúa entre el 70-75 % del coste por alumno, porcentaje que suele variar según la orientación político-ideológica del gobierno y del Ministerio de educación. Las escuelas cobran cuotas escolares legales que, según valor económico en España, van de los 50 a los 100 euros mensuales. Las cuotas dan a los padres-madres derecho a una alta participación en la autonomía escolar, acceso a información, etc. La histórica regulación de la elección escolar ha sido dinámica: los padres-madres tienen el derecho y la garantía de plaza en la escuela pública del distrito escolar, pueden solicitar otra escuela pública en otro distrito o municipio (desde 2005), o pueden elegir una escuela no-pública o privada. En el periodo 2016-2021, un 67 % eligió la escuela pública local, un 17-18 % eligió una escuela privada, y un 14-15 % eligió una escuela pública de otro distrito o municipio. Esta regulación de la elección escolar es apoyada por un 80 % de la población, según sondeos encargados por el Ministerio.

Hay una abundante información pública de datos administrativos sobre el sistema educativo y escolar. El Ministerio hace públicos anualmente los resultados de las dos pruebas finales de los estudiantes (al final de la educación básica y de la educación secundaria superior), y datos socioeconómicos relativos al contexto social de las escuelas, como el nivel educativo y los ingresos de los padres/madres, etc. Las principales federaciones de escuelas privadas defienden sus intereses con un creciente uso de datos públicos y privados, y con una actitud de diálogo y colaboración con las autoridades. En los últimos informes anuales de estas asociaciones se observan ciertas diferencias. En los informes de la asociación de escuelas privadas (informes desde el 2012)⁵ se presentan argumentaciones críticas con las autoridades nacionales y locales, especialmente respecto a los cambios regulativos, y una diferente sintonía con los gobiernos de centroizquierda o de centroderecha liberales. En el caso de la asociación de las escuelas libres, sus informes desde el 2013⁶ tienden a hacer una defensa del carácter danés y local de su histórico movimiento educativo, y apelan a su reconocimiento y promoción.

5 <https://privateskoler.dk/politik-og-presse/publikationer/> (accedido en marzo del 2022).

6 <https://www.friskolerne.dk/om-os/aarsberetninger> (accedido en marzo del 2022).

El aumento de las escuelas privadas y sus efectos en la educación ha estado en el debate público, impulsado entre otros por los llamados *think-tanks*, en concreto los tres principales con un mínimo estándar de base empírica (AE, KRAKA y CEPOS). AE⁷ (de izquierda o socialdemócrata) y KRAKA⁸ (de centro o socio-liberal) argumentan que el aumento de los centros privados responde a razones socioeconómicas, y subrayan la importancia de una alta heterogeneidad en el alumnado en las escuelas para evitar la polarización entre grupos sociales. Lo llaman el «efecto camaradas o compañeros/as»: los escolares de familias «débiles» (con menos recursos económicos y culturales) mejoran sus resultados junto a compañero/as de familias con mayores recursos o «fuertes». No argumentan sobre los beneficios para el alumnado «fuerte» de una composición heterogénea, lo cual enriquecería el debate. AE (2022) encuentra un descenso general en el nivel socioeconómicamente mixto y plural del alumnado (distribución equilibrada del alumnado de cinco categorías de rentas familiares)⁹: en el 2010 el 40-42 % de todas las escuelas públicas y privadas tenían un alumnado mixto, pero en el 2020 solo eran el 29 % de las públicas y el 22 % de las privadas. Tanto AE como KRAKA sugieren políticas que generen una composición heterogénea en las escuelas, gestionando los distritos escolares (en la práctica ampliándolos), poniendo límites porcentuales al alumnado «débil», e incorporando la cuestión escolar-educativa en las políticas urbanas. El liberal CEPOS¹⁰ ha realizado desde el 2015 un estudio anual sobre lo que llaman el «efecto educativo» de las escuelas, que mide la diferencia entre el resultado académico esperable de los alumnos según sus condiciones familiares y socioeconómicas y el resultado académico obtenido en los exámenes oficiales; el efecto puede ser positivo, neutro o negativo. La mayoría de las escuelas danesas se sitúan entre el +0,3 y el -0,3, pero las que mayor efecto positivo (hasta el máximo de +1,5) suelen ser escuelas privadas-libres; y lo explican en parte por un buen uso de su autonomía escolar, en la contratación del profesorado, la organización del trabajo, etc.

4.3. Factores institucionales en el área urbana de Copenhague

En Dinamarca los municipios administran cuatro ámbitos centrales: a) la política escolar y de servicios para la población de 0 a 16-18 años; b) cooperan con las escuelas, las cuales tienen una alta autonomía organizativa, en cuestiones como la participación de los padres-madres en la junta directiva, la contratación del profesorado, la gestión académica y recursos humanos, etc.; c) relaciones laborales: la Asociación Nacional de Municipios negocia el convenio colectivo con el sindicato de profesorado de la escuela básica, que cada gobierno municipal puede mejorar (nivel salarial, condiciones laborales, etc.); el contrato de funcionario en la educación dejó de existir en 1993, y la flexiguridad predomina en el mercado laboral escolar; y d) políticas generales de desarrollo y regeneración urbana, etc., por ejemplo, la vivienda en las áreas más urbanas: el 30 % es social-pública, y el 10 % es cooperativa.

En las mayores áreas urbanas (Copenhague y Aarhus), desde finales de los 1990 se detectó un aumento en la segregación escolar étnica o sociocultural (Ahedo, 2010; Rangvid, 2010). Ante la creciente concentración de alumnos de familias inmigrantes en las escuelas públicas locales, Rangvid encontró una tendencia por parte de las familias danesas a no elegir su escuela pública local. Los gobiernos municipales afrontaron el problema de forma diferente. Copenhague no quería intervenir separando

7 2010: https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/publikation/ae_f112.pdf / 2020: https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_f1ere_boern_fra_eliten_gaar_paa_privatskole_-_ogsaa_uden_for_storbyerne.pdf (accedido en febrero, 2022)

8 2018 https://kraka.dk/sites/default/files/public/baggrundsnotat_klassekammerateffekter_0.pdf (accedido en febrero, 2022)

9 <https://www.ae.dk/analyse/2022-02-folkeskoler-blander-clever-bedre-end-de-private> (accedido en febrero, 2022).

10 <https://cepos.dk/artikler/hvor-gode-er-skolerne-til-at-loefte-cleverne-fagligt/> (accedido en febrero, 2022); <https://cepos.dk/artikler/arbejderklassens-boern-gaar-ogsaa-i-privat-skole/> (accedido en febrero, 2022).

niño/as por motivos étnicos o culturales. Aarhus dispuso autobuses para mover a los alumnos por las mañanas. El gobierno de Copenhague tomó gradualmente una postura más proactiva, cambió con frecuencia los distritos escolares, hizo campañas informativas sobre las escuelas afectadas, y colaboró con escuelas y familias para la promoción de las escuelas locales.

La cuestión étnica ha sido central en la segregación escolar. Nielsen y Andersen (2019) analizan el barrio de Bispebjerg al norte de Copenhague, con 13 escuelas (8 privadas, de las que tres son musulmanas y una judía), y analizan los problemas de las escuelas públicas para atraer a familias danesas. En ese estudio no se incluyen las opiniones de las familias que envían sus hijos a las escuelas musulmanas. En los estudios de CEPOS sobre el efecto educativo, algunas escuelas musulmanas de la capital presentan un relativamente alto efecto positivo. Uno de los mayores éxitos en la integración de población inmigrante ha sido el creciente porcentaje de chicas de familias inmigrantes y musulmanas que llegan a cursar estudios universitarios, pero no se conocen bien sus procesos escolares. En 2018 el gobierno decidió el cierre progresivo de tres escuelas musulmanas, argumentando que no cumplían con el objetivo de la formación democrática del alumnado. En Copenhague, la segregación ha ido descendiendo en la última década debido a los cambios demográficos (ha aumentado el número de familias danesas de clase media y media-alta) y de vivienda (aumento del precio). Las familias de origen inmigrante de bajos ingresos se han ido moviendo a las zonas adyacentes del sur y del oeste (*Vestagen*), que es un área de clase media y baja con una relativamente alta población de origen inmigrante. Es en los municipios de esta zona donde en los últimos años ha aumentado la segregación escolar-educativa.

La segregación en la secundaria superior, compuesta mayormente por centros públicos, ha ido aumentado de forma preocupante en las áreas más urbanas del país. En el 2019 el gobierno socialdemócrata propuso establecer un nuevo modelo de matriculación en esta etapa educativa: frente al modelo tradicional de admisión según únicamente la proximidad al centro, el nuevo modelo ampliaba los distritos escolares (toda la ciudad o un grupo de municipios colindantes) y aspiraba a una similar composición socioeconómica del alumnado, siendo el criterio principal el nivel de ingresos de los padres/madres (adscribiendo a cada centro el mismo porcentaje de alumnado de cada uno de los tres niveles de rentas familiares). Esta ambiciosa iniciativa generó mucho debate y crítica. El acuerdo de gobierno del nuevo gobierno de coalición socialdemócrata-liberales de diciembre del 2022 abandonó la iniciativa, pero sin presentar ninguna solución a la desigualdad escolar en este nivel educativo.

4.4. Factores organizativos: NSG en Copenhague

Con origen en un centro educativo creado en 1873 por jesuitas alemanes, en 1950 se creó el centro de educación secundaria NSG en honor al científico Niels Steensen (1638-1686) que se hizo cura católico en 1675. Localizado en el central barrio de Østerbro, NSG ofrece dos etapas educativas: a) la etapa final de tres años de educación básica (de 12 a 15/16 años), junto al curso previo (curso 6) y el curso optativo posterior (curso 10); y b) un bachillerato general (3 años). El alumnado ha aumentado hasta un nivel estable de unos 400 en la etapa básica y 250-300 en Bachillerato. NSG suele admitir todas las solicitudes dentro de su capacidad física y de edificio. Su clase 10 acoge unos 20-40 estudiantes al año: una tercera parte suelen ser estudiantes que en la clase 9 no fueron declarados aptos para la educación secundaria superior. Como hay pocas opciones públicas de clase 10, ofertar la clase 10 se puede entender como una forma de responsabilidad social.

El equipo de dirección depende de la junta de administración general compuesta por representantes de los jesuitas, padres/madres, y profesorado, en cuyas reuniones puede estar un representante del consejo del alumnado. La cultura democrática recibió un impulso en los años 1990. El profesorado y la dirección coinciden en las entrevistas respecto a dos lógicas en el tipo de alumnado que reciben: en la escuela básica las familias buscan un mayor nivel de aprendizaje; en Bachillerato, debido a su pequeño tamaño en comparación con otros centros en la ciudad, reciben un número importante de jóvenes psicológicamente vulnerables para los que las familias buscan un entorno reducido y seguro. NSG ha tenido siempre una cierta orientación internacional. En los años 1970 acogió a muchos niños/as refugiados de Vietnam, en su mayoría católicos. En las últimas décadas el alumnado ha tenido una composición acorde con la diversidad de la ciudad: una creciente presencia de hijos/as de familias mixtas (un padre o madre es de Dinamarca), pero los hijos/as de familias no-occidentales no suelen ser más del 5 %. Asimismo, la presencia de alumnado católico no suele pasar del 10 % del alumnado.

NSG combina los valores jesuitas o ignacianos (humanismo, cuidado, universalidad, etc.) con los de la cultura danesa (democracia e igualdad), mientras promueve el ecumenismo cristiano. En NSG, la institución piensa que Dios existe, y se respetan todas las creencias. Exalumno/as no-católicos escriben en el libro del 70 aniversario (NSG, 2021, p. 102-109) que en NSG aprendieron a convivir con identidades y creencias, en tolerancia y respeto mutuo. Los alumnos en el grupo de discusión valoran positivamente la flexibilidad y muchos valores del centro, y destacan especialmente el respeto y el trato individual por parte de la escuela y el profesorado.

5. La escuela concertada en España

En España la educación ha estado históricamente dominada por organizaciones católicas. En las últimas décadas la escuela pública ha crecido cuantitativa y cualitativamente, pero la escuela concertada y privada ha mantenido una presencia significativa (Fernández Enguita, 2008) (tabla IV).

5.1. El fenómeno en la actualidad

Tabla IV. Distribución porcentual media del alumnado entre 2005-2020

	PÚBLICOS	PRIVADOS CONCERTADOS	PRIVADOS
Obligatoria (Primaria y ESO)	65-66	27-28	7-8
Secundaria (ESO, FP y Bachillerato)	69-70	25-26	5-6

Fuente: Ministerio de Educación.

Murillo, Belavi y Pinilla (2018) operacionalizan el nivel socioeconómico y cultural de la familia del estudiante (NSEC), con datos del Informe PISA de 2015, y lo relacionan con la titularidad de las escuelas y encuentran: a) una alta variabilidad en la segregación escolar entre Comunidades Autónomas o regiones, tanto en magnitud como en composición público-privada; y b) una notable segregación de los centros privados a los estudiantes de familias con menor nivel socioeconómico y cultural. Según Bonal y Zancajo (2018), el alto nivel de concertación genera un cuasi-mercado, y las Administraciones educativas tienen una tradición de poca o no-intervención. En las décadas recientes a la segmentación socioeconómica y residencial se ha añadido la sociocultural por el flujo inmigratorio, el cual es un 40-42 % de la UE y un 27 % de países hispanohablantes.

5.2. Factores institucionales nacionales

Las políticas educativas no han tenido un consenso amplio y estable. En el bipartidismo político de las últimas décadas, el cambio de partido en el gobierno, PSOE (socialdemócrata) y PP (liberal-conservador), ha conllevado importantes cambios políticos y legislativos. La política educativa ha sufrido de fuertes luchas de intereses y de tensiones ideológicas. Desde la LOGSE de 1990 (del PSOE), la educación obligatoria cubre tres etapas (Infantil de 3 a 6, Primaria de 6 a 12 y ESO de 12 a 16), que dan derecho a concertación.

Las escuelas concertadas acogen aproximadamente al 90 % del alumnado de los centros privados, y hay tres grupos principales. El grupo mayoritario de los centros católicos, agrupados en Escuelas Católicas (FERE-CECA - Federación de Religiosos de la Enseñanza Titulares Centros Católicos)¹¹, representando al 75 % de la escuela concertada con 1,2 millones de alumnos en 5939 centros de organizaciones o congregaciones religiosas, fundaciones, etc. Un segundo grupo es la concertada cooperativa (15 %), que es priorizado y promovido por la ley LOMLOE de 2021. Un tercer grupo (10 %), representado por la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), que incluye un amplio espectro de centros laicos y religiosos; destacando los grupos educativos católicos conservadores en la órbita del Opus Dei (Fomento, Arenales, Institució Familiar D'Educació, COAS, Unefa, etc.), que separan el alumnado por sexo. En este último grupo hay casos de empresas privadas con ánimo de lucro, con una creciente presencia en la región de Madrid. Los centros privados no-concertados están agrupados en la CICAIE (Asociación de colegios privados e independientes).

En el ámbito político-legal hay dos cuestiones centrales que afectan a la escuela concertada: el modelo de concertación y la asignatura de religión. Respecto a la primera, la Constitución de 1978 estableció el derecho a la libertad de enseñanza, con gratuidad de la educación básica: los centros privados podían optar a financiación pública en base a unos conciertos. La LOE (Ley Orgánica de Derecho a la Educación) de 1985, del PSOE, reguló los conciertos educativos: como criterio de financiación adoptó el módulo económico por cada una de las unidades escolares concertadas y la cuantía era para pagar el salario del profesorado. Las Comunidades Autónomas podían incrementar esa cantidad y acordar regulaciones adicionales, y extender los conciertos a las etapas no-obligatorias. Respecto a la segunda, la Constitución garantizó *el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones*. Los centros educativos deben ofrecer la asignatura de religión como optativa, impartida por profesorado designado por las autoridades católicas, y puede ser sustituida por una asignatura sobre ética.

Desde la LOE de 1985 las leyes educativas más importantes han sido: LOGSE 1990 del PSOE, LOE 2006 del PSOE, LOMCE 2011 del PP y LOMLOE 2021 del gobierno de coalición PSOE-UP (Unidas Podemos). Esas leyes no han suscitado el necesario consenso sobre las dos cuestiones indicadas. En 2020/21, la LOMLOE (Ley de modificación de la LOMCE), del PSOE-UP regula de nuevo las dos cuestiones: a) concertación: potencia la educación pública, limita el crecimiento de la escuela privada y concertada, y prohíbe la separación por sexo; insta a establecer una proporción equilibrada del alumnado con necesidad de apoyo educativo en los centros públicos y concertados; elimina el concepto de demanda social de la LOMCE, y establece como criterios principales para la admisión el domicilio familiar y el nivel de renta; prohíbe el pago directo o indirecto de cuotas en las escuelas con-

11 <https://www.escuclascatolicas.es/>

certadas; y b) religión: la asignatura de religión continua siendo de oferta obligatoria para los centros, y voluntaria para los alumnos, pero no cuenta para el expediente académico; establece una asignatura de Valores Cívicos y Éticos en dos cursos (dos últimos cursos de Primaria y ESO), con contenidos sobre los Derechos Humanos, el desarrollo sostenible, etc. y permite la enseñanza no confesional de las religiones. El Tribunal Constitucional en abril de 2021 admitió por unanimidad el recurso de los partidos PP y Vox contra la LOMLOE.

Analíticamente hay seis cuestiones centrales sobre el papel de los centros concertados en el sistema escolar-educativo. Primera, la motivación de las familias. En una encuesta sobre las razones de la elección en primer y segunda opción del centro actual de sus hijos-as (Pérez-Díaz *et al.*, 2001), la proximidad era el 54 % (41 y 13), la calidad de la educación según referencias era el 40 % (18 y 22), y el ambiente de los chicos/as que van a ese centro el 9 % (3 y 6). La calidad educativa es una compleja idea que es necesario desgranar, problematizar y desarrollar. Segunda, la financiación de los conciertos. Los centros dicen que la ayuda pública es insuficiente. Según el estudio de Rogero-García y Andrés-Candelas (2014), que incluye los diferentes tipos de financiación pública (enseñanza, becas, etc.), el coste público de un alumno en un centro concertado es aproximadamente la mitad del coste de un centro público. Tercera, las cuotas escolares. La mayoría de las escuelas concertadas cobran formal o informalmente cuotas mensuales a las familias, aunque están prohibidas desde la LODE. La asociación de centros privados (CICAE) y la confederación de padre-madres de la enseñanza pública (CEAPA) han encargado informes recientes sobre las cuotas en las escuelas concertadas¹²: un 87 % de los centros tiene cuotas (obligatorias en un 77 %) en un promedio de 100-150 euros mensuales: 200 en Cataluña, 130-140 en Madrid, 85 en el País Vasco, y menos de 80 en el resto de las regiones. Cuarta, las relaciones laborales. Los sindicatos critican las condiciones laborales del profesorado en los centros concertados. Es un ejemplo de las desigualdades laborales en España, que se mueven entre un estatus o aspiración de funcionarización en la escuela pública y la precarización y temporalidad en la concertada y privada; la solución podría quizá venir de un contrato indefinido y estable para todo el colectivo profesional. Quinta, el currículo y los valores. La enseñanza o no de la religión (cristiana) sigue siendo fuente de disenso, dentro de luchas ideológicas y culturales (Fernández Enguita, 2021b). Contra la LOMLOE, las escuelas concertadas católicas promovieron campañas y movilizaciones populistas, como el movimiento Más Plurales¹³. Y sexta, quizá la más importante: falta una regulación de la función social de la escuela concertada en base a datos objetivos y diálogo honesto, que sirva de base para los conciertos. Las memorias anuales de Escuelas Católicas contienen argumentos defensivos de su labor educativa, pero pocos datos desde donde construir un diálogo honesto con las instituciones públicas.

5.3. Factores institucionales regionales (CAM) y locales (MAD)

En España, la educación y las escuelas ha sido desde los años 1980 una importante competencia de los gobiernos regionales (Bonafant *et al.*, 2005). Los gobiernos regionales son responsables de dos políticas claves. Primero, la gestión y financiación de los conciertos: por ejemplo, los gobiernos regionales conservadores (PP, CiU en Cataluña, PNV en Euskadi, etc.) han concertado la secundaria superior, mientras los del PSOE han sido restrictivos. Segundo, la regulación de la escolarización: tradicionalmente se ha combinado proximidad al centro con un baremo de puntos de factores socioeconómicos

12 <https://www.cicae.com/ceapa-y-cicae-evidencian-la-falta-de-transparencia-y-discriminacion-que-sufren-las-familias-ante-la-exigencia-de-cuotas-obligatorias-en-colegios-concertados/> (accedido en marzo 2022)

13 <https://masplurales.es/> (accedido en diciembre de 2022).

y familiares; y no ha existido una garantía legal de plaza en el centro público local, algo corregido por la LOMLOE.

En España, la CAM presenta uno de los mayores niveles de alumnado en escuelas privadas (tabla V). La mayoría de los colegios concertados pertenecen a las patronales católicas FERE (58 %) y FA-CEPM (Federación Autonómica de Centros de Enseñanza Privada de Madrid, 30 %, rama madrileña de la CECE). El 12 % restante pertenece a la Unión de Cooperativas de Enseñanza de Trabajo Asociado de Madrid (UCETAM). Hay también empresas con ánimo de lucro, como Escuela para el Futuro, Educare Inversión en Centros Educativos, Centro Cultural Liceo Sorolla, Punta Galea¹⁴. En la encuesta de Prieto y Villamor (2012) a familias de un distrito escolar de Madrid (13 públicos y 8 concertados) sobre el principal motivo para la elección del centro de segundo ciclo de infantil (respuesta del 20 % de las familias contactadas): proximidad (58 %), referencias de amistades y vecinos (41 %), el proyecto educativo o el ideario del centro (37 %, 46 % en los centros concertados, y 27 % en los públicos). En la etapa infantil la proximidad suele ser una prioridad importante para las familias.

Tabla V. Porcentaje de alumnado en centros concertados / privados en la CAM y Madrid

		2010	2021
Región de Madrid	Primaria	30/13	30/15
	Secundaria Obligatoria	28/12	28/14
Ciudad de Madrid	Primaria	35/18	37/20
	Secundaria Obligatoria	34/17	35/19

Fuente: Gobierno de la CAM (<https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/educacion-cifras>).

La segregación escolar en la CAM es de las más altas de España tanto entre centros públicos como entre centros públicos y privados (Murillo *et al.*, 2018; Ferrer y Gortázar, 2021). La segregación por factores socioeconómicos es muy alta tanto en Primaria como en la ESO, y por factores socioculturales es de nivel medio en la Primaria y media-baja en la ESO. Los motivos son estructurales y políticos. Estructuralmente, el fuerte crecimiento demográfico en la región ha generado segmentación, tanto social como espacialmente. Políticamente, las políticas públicas han contribuido a la segregación escolar. Durante los gobiernos del PSOE, las políticas educativas fueron modestas, pero en favor de la red pública. Desde 1995 hasta la actualidad el PP ha desarrollado políticas neoliberales y conservadoras, favoreciendo la red privada, debilitando la escuela pública y generando segregación y desigualdad (Villamor y Prieto, 2016). Destacan las siguientes actuaciones: a) en la etapa 0-3 años ha priorizado los centros concertados; b) en 2012-2013 modificó los criterios de escolarización (reducción del peso de la renta, y la introducción del punto familiar por antiguo alumno) y eliminó los distritos escolares en un distrito único municipal; c) la promoción de rankings y evaluaciones ha estimulado una competencia sesgada; d) proyectos de especialización selectiva de los centros (bilingüismo, etc.); e) algunas políticas locales han favorecido la creación de escuelas concertadas con una clara orientación de lucro.¹⁵ En febrero de 2022 Ley Maestra de Libertad de Elección Educativa de la CAM fue la respuesta del PP de Madrid a la LOMLOE, con el objetivo de mantener las regulaciones de la LOMCE del 2011.

14 https://www.eldiario.es/madrid/retrato-nueva-concertada-madrilena-sociedades-mercantiles-beneficios-dividendos-altos-salarios_1_7886541.html (9 de mayo de 2021).

15 <https://elpais.com/espana/madrid/2023-01-09/hipotecar-suelo-publico-para-financiar-un-negocio-privado-el-truco-de-los-colegios-concertados-de-madrid.html>

La ciudad de Madrid, el 50 % de la población de la región, presenta uno de los mayores niveles de segregación en una ciudad de España (Gortázar, 2020). Aquí también las razones son factores estructurales y políticos. Estructuralmente, el crecimiento de la ciudad ha reproducido e incluso aumentado las desigualdades sociales y residenciales. Políticamente, las políticas regionales han tenido un mayor efecto de desigualdad en la ciudad, que con un relativamente alto nivel de conectividad y movilidad ha generado dinámicas de concentración escolar del alumnado según factores socioeconómicos, especialmente alto en el caso de la ESO.

5.4. Factores organizativos escolares

Centro de Formación Padre Piquer: un ejemplo de inclusión y diversidad igualadora

Creado en 1960, por un grupo de curas, en el barrio de La Ventilla, en Tetuán (norte de la ciudad de Madrid), para atender las necesidades de formación de la juventud de un barrio marginado social y económicamente. Pertenece a la Fundación Montemadrid y es gestionado por la Compañía de Jesús. Su oferta educativa se centra en la secundaria: ESO, FP y Bachillerato. Desde su comienzo tuvo un claro perfil de clase trabajadora (media-baja y baja). Actualmente, aproximadamente el 75 % de su alumnado recibe alguna beca por motivos económicos. En los años 1990 su alumnado se hizo más heterogéneo. Actualmente hay más de 35 nacionalidades diferentes, y conviven varias religiones; la presencia de jóvenes de religión musulmana ha sido constante. El profesorado de Bachillerato entrevistado piensa que las familias musulmanas inscriben a sus hijo/as porque ven en el centro tolerancia y respeto a la diversidad de creencias religiosas. Desde 2003 el centro ha innovado: ha eliminado el concepto tradicional de aula y grupo con un docente, así como los libros de texto y las asignaturas; ha implementado las aulas abiertas, las diferentes tecnologías de comunicación y cooperación; y ha interpretado el currículo de forma flexible y pedagógica, priorizando el resultado final del proceso de aprendizaje. Trabajan con grupos grandes (unos 60 estudiantes) y 3-4 docentes que guían al estudiante, individual y en grupo, en la gestión de su propio aprendizaje. El profesorado ve los efectos positivos de la nueva pedagogía en el bajo absentismo y el alto grado de finalización de los estudios (un 85 %). El centro ha recibido premios nacionales e internacionales. El profesorado entrevistado valora positivamente el esfuerzo innovador y de inclusión, y los alumnos en el grupo de discusión valoran la cercanía del profesorado y el positivo ambiente social del centro, además de las cuatro C de los valores jesuitas (competentes, comprometido/as, conscientes y compasivo/as). Casos de escuelas concertadas dinámicas con una orientación social abundan en la geografía del país¹⁶.

El Recuerdo: lenta adaptación de un colegio de tradición elitista

Es un colegio histórico, en el barrio de Chamartín (centro-norte de Madrid). Durante el siglo xx fue uno de los colegios privados más elitistas de la ciudad. En las últimas décadas El Recuerdo ha aumentado de tamaño y capacidad, con una amplia oferta educativa: educación concertada en Infantil, Primaria y ESO, y dos Bachilleratos (uno nacional y otro internacional del IB). Su cuota mensual para las etapas concertadas es de menos de 300 euros al mes, y el comedor escolar es una fuente clave en sus ingresos, por lo que el horario partido sigue siendo una prioridad. Dice ofrecer una educación de calidad desde tres dimensiones complementarias: académica, humana y espiritual. La enseñanza de religión ha tomado un enfoque comparativo e histórico. Desde 1990 ha

16 <https://elpais.com/educacion/2023-01-06/la-escuela-concertada-donde-la-diversidad-es-la-norma.html>.

desarrollado el Área de Servicio Social donde desarrollan la idea de educar para «ser personas con y para los demás». Todos los estudiantes de Bachillerato en colaboración con sus familias participan en actividades de solidaridad, en colaboración con el tercer sector de la Iglesia Católica. Los estudiantes valoran la formación humanista del centro, el contacto individualizado con el profesorado y las cuatro C. El profesorado entrevistado subraya el reto del centro para adaptarse dentro de su tradición y estatus a las nuevas realidades.

6. Análisis comparado y conclusiones

La tabla VI recoge las principales diferencias entre los dos casos. A nivel institucional nacional, en Dinamarca el Ministerio garantiza importantes derechos educativos desde una tradición de diálogo y colaboración con los actores civiles, la escuela concertada es un sector heterogéneo, y el concierto y el currículo se basan en un consenso desideologizado. En España las políticas educativas no han construido el necesario consenso respecto al papel de la escuela privada y concertada en el sistema educativo, el sector concertado tiene un fuerte peso de las escuelas católicas, el concierto es formal con poca supervisión, y el currículo presenta un fuerte disenso en la asignatura de religión.

Tabla VI. Principales diferencias

	DINAMARCA & COPENHAGUE	ESPAÑA & MADRID
Macro institucionales (nacional)	Sector concertado: alta heterogeneidad con muchas escuelas libres-privadas. Concierto dialogado y consenso curricular desideologizado.	Sector concertado: baja heterogeneidad y predominio de centros católicos. Concierto formal con prácticas informales y disenso curricular (asignatura de religión).
Meso institucionales (región & ciudad)	Política municipal: Escolarización activa y colaboración con escuelas Políticas de desarrollo urbano, vivienda, etc.	Política regional-municipal: Región (CAM): políticas educativas neoliberales del PP. Ciudad (MAD): políticas promercado y de competencia en una ciudad desigual.
Factores organizativos (escuelas jesuitas)	NSG: Adaptación a la cultura democrática e igualitaria danesa, y a una ciudad diversa. Identidad y formación en valores humanistas y solidarios.	Padre Piquer: de escuela de barrio marginado a centro innovador, inclusivo y socialmente responsable. El Recuerdo: colegio tradicionalmente elitista en lenta evolución hacia prácticas más abiertas y solidarias.

Fuente: elaboración propia.

A nivel institucional regional-local, en Dinamarca los municipios tienen importantes competencias en política escolar, y una tradición de intervención, tanto en la política de escolarización como en el desarrollo urbano, vivienda, etc. En España, los gobiernos regionales desarrollan políticas escolares según preferencias político-ideológicas, y los gobiernos municipales no suelen intervenir para corregir la segregación. En la región Madrid los gobiernos neoliberales del PP desde 1995 han tendido a favorecer a las escuelas privadas y concertadas generando desigualdad educativa, la cual ha sido potenciada a su vez por las políticas municipales, en manos también del PP desde 1991, salvo el periodo 2015-2019.

A nivel organizativo escolar, las escuelas danesas tanto públicas como privadas gozan de una relativamente alta autonomía y cultura democrática para acometer cambios y adaptaciones. El centro NSG de Copenhague se ha adaptado al contexto danés y local, y desde su identidad cristiana y jesuita ha desarrollado un perfil social, tolerante, abierto e inclusivo. En España las escuelas tienen una relativamente limitada autonomía y cultura democrática para evolucionar. Las privadas tienen una mayor autonomía, como se observa en las dos escuelas concertadas analizadas. El centro Padre Piquer es un

caso de centro dinámico, innovador e inclusivo con una clara función social; el centro El Recuerdo desde su tradición de colegio elitista ha tenido una menor evolución hacia una orientación social.

Para promover una mayor igualdad escolar-educativa se sugieren algunas políticas públicas, especialmente respecto a las escuelas concertadas. A nivel nacional, las políticas educativas deben regular mejor los conciertos educativos en base a la idea de escuela concertada con una mínima función social positiva, acordar un amplio consenso curricular, y construir una buena base empírica de conocimiento y de evaluación sobre el sistema educativo y escolar. A nivel regional-local, las políticas escolares deben implementar y adaptar localmente la categoría de escuela concertada con función social, desarrollar una escolarización ajustada localmente con una limitada elección escolar y con flexibles mínimos y máximos en la composición del alumnado, así como promover consejos escolares locales (municipales, de distrito o barrio, etc.). A nivel organizativo, las escuelas, tanto concertadas como públicas, deben avanzar hacia una efectiva y democrática autonomía escolar, basada en un consejo escolar empoderado en aspectos importantes como la contratación y gestión de profesorado, la flexibilidad y adaptación del currículo, la relación de la escuela con su contexto local, etc. En general es siempre necesario mejorar los mecanismos y las bases de diálogo democrático y público-civil a los tres niveles, nacional, local y escolar.

Bibliographic references

- Ahedo, Manuel (2010): “Enlightened Localism and Local Experimentalism in Public Policy: Schooling Policies of Children with Immigrant Background in Denmark and Spain”. *Comparative Sociology*, 9, 686-710. DOI: <https://doi.org/10.1163/156913210X12548913482519>.
- Alegre, Miguel Angel y Ferrer-Esteban, Gerard (2010): “School Regimes and Education Equity. Some Insights Based, on, PISA 2006”. *British Educational Research Journal*, 36 (3), 433-62.
- Barnes, Barry (1995). *The Elements of Social Theory*. Londres: UCL.
- Benito, Ricard; Alegre, Miguel Angel y González-Balletbò, Isaac (2014): “School Segregation and its Effects on Educational Quality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems”. *Comparative Education Review*, 58 (1), 104-134.
- Bonal, Xavier; Rambla, Xavier; Calderón, Eduardo y Pros, Núria (2005). *La descentralización educativa en España: Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las comunidades autónomas*. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.
- Bonal, Xavier (ed.) (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Polítiques, 78.
- Bonal, Xavier y Bellei, Cristián (2018): “The Renaissance of School Segregation in a Context of Globalization” en Xavier Bonal y Cristián Bellei (eds.): *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and, Consequences of Spatial Inequalities in Education*. Londres: Bloomsbury.
- Bonal, Xavier y Zancajo, Adrián (2018): “School Segregation in the Spanish Quasi-Market Education System: Local Dynamics and Policy Absences” en Xavier Bonal y Cristián Bellei (eds.): *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and, Consequences of Spatial Inequalities in Education*. Londres: Bloomsbury

- Bonal, Xavier; Zancajo, Adrián y Scandurra, Rosario (2019): “Residential Segregation and School Segregation of Foreign Students in Barcelona”. *Urban Studies*, 56(15), 3251-3273, DOI: <https://doi.org/10.1177/0042098019863662>.
- Boterman, Willem; Musterd, Sako; Pacchi, Carolina y Ranci, Costanzo (2019): “School Segregation in Contemporary Cities: Socio-Spatial Dynamics, Institutional Context and Urban Outcomes”. *Urban Studies*, 56(15), 3055-3073, DOI: <https://doi.org/10.1177/0042098019868377>.
- Fernández Enguita, Mariano (2008). “Escuela pública y privada en España: la segregación rampante”. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(2), 42-69.
- Fernández Enguita, Mariano (2021a): “Si caza ratones, es un buen gato”. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 153, 21-30.
- Fernández Enguita, Mariano (2021b): “¿Religión? Sí en la escuela, no en la enseñanza”. *Cuadernos de Pedagogía*, 518, marzo de 2021.
- Ferrer, Alvaro y Gortazar, Lucas (2021): “Diversidad y libertad: Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro”. *EsadeEcPol Insight*, 29.
- Gortazar, Lucas (2020): “Segregación y ciudades. ¿Matrimonio inseparable?”. *Panorama Social*, 32, 127-141.
- Maussen, Marcel y Veit Bader (2015): “Non-Governmental Religious Schools in Europe: Institutional Opportunities, Associational Freedoms, and Contemporary Challenges”. *Comparative Education*, 51(1), 1-21, DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2014.935581>.
- Murillo, Francisco Javier; Belavi, Guillermina y Pinilla-Rodríguez, Lina Marcela (2018): “Segregación escolar público-privada a España”. *Papers: Revista de Sociología*, 103(3), 307-337, DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>.
- Nielsen, Rikke Skovgaard y Andersen, Hans Thor (2019): “Ethnic School Segregation in Copenhagen: A Step in the Right Direction?”. *Urban Studies*, 56(15), 3234-3250. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042098019847625>.
- NSG (2021). *Indgang fra Sankt Kjelds Gade (1950-2020) [La escuela de la Calle Sankt Kjelds (1950-2020)]*. Copenhagen.
- Olsen, Tore Vincents (2015): “The Danish Free School Tradition Under Pressure”. *Comparative Education*, 51(1), 22-37. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2014.935584>.
- Pérez-Díaz, Víctor; Rodríguez, Juan Carlos y Sánchez Ferrer, Leonardo (2001): “La familia española ante la educación de sus hijos”. *Colección Estudios Sociales*, 5.
- Prieto, Miriam, y Villamor, Patricia (2012): “Libertad de elección, competencia y calidad: Las políticas educativas de la comunidad de Madrid”. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(3), 127-144.
- Rogero-García, Jesús y Andrés-Candelas, Mario (2014): “Family and State Spending on Education in Spain: Differences between Public and Publicly-Funded Private Educational Institutions”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147, 121-132. DOI: <https://doi.org/10.5477/cis/reis.147.121>.

Rangvid, Beatrice Schindler (2010): “School Choice, Universal Vouchers and Native Flight From Local Schools”. *European Sociological Review*, 26 (3), 319-335.

Villamor, Patricia y Prieto, Miriam (2016). “Reformas hacia la privatización de la educación en la Comunidad de Madrid”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9 (2), 265-276.

Nota bibliográfica

Ángel Manuel Ahedo Santisteban es doctor en Sociología por la Universidad del País Vasco (UPV-EHU), ha sido investigador y profesor en la Copenhagen Business School (Denmark) Universitat Rovira i Virgili (Cataluña), Universidad del País Vasco y Universidad de Copenhague, y desde junio del 2022 es investigador en la Universitat Rovira i Virgili (Cataluña). Sus áreas de especialización son: sociología de políticas públicas, de la economía, de la educación y del conocimiento, y sociología comparada y transnacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5737-4802>.

Desarrollo infantil y preparación para la escuela en Uruguay: efectos del rezago cognitivo y no cognitivo al término de la educación inicial sobre el desempeño escolar en la enseñanza primaria

Child Development and School Readiness in Uruguay: The Effects of Cognitive and Non-Cognitive Lags at the End of Kindergarten on Academic Performance Throughout Primary Education

Santiago Cardozo Politi¹

Resumen

El artículo valora los efectos que tiene el rezago en distintos dominios del desarrollo infantil —cognitivos y no cognitivos— al término de la educación inicial sobre el logro escolar posterior. Nos basamos en el Panel EIT 2016 de Uruguay, un estudio longitudinal que sigue las trayectorias escolares de los/las niños/as que participaron en la Evaluación Infantil Temprana (EIT) en 2016 ($n = 15\,529$) antes de su transición a primaria. Los modelos de regresión (MCO y logística) arrojan efectos sustantivos asociados al rezago leve o severo en el desarrollo infantil, tanto global como en cada uno de los dominios valorados por EIT, sobre distintos indicadores de logro escolar: el desempeño en test estandarizados de lectura y matemática, las calificaciones escolares en Rendimiento y Conducta y los riesgos de repetición a lo largo de la enseñanza primaria. En forma consistente con estudios antecedentes, nuestros resultados sugieren que, aunque las habilidades cognitivas tienen un peso preponderante, no son la única dimensión del desarrollo infantil relevante para la preparación para la escuela. En particular, encontramos efectos sustantivos vinculados a las «Habilidades sociales y enfoques para el aprendizaje», con un fuerte impacto en todos los indicadores y, especialmente, en Conducta, y efectos —leves pero significativos— asociados al desarrollo motor temprano. En países como Uruguay, con altas tasas de cobertura en educación inicial y con un buen desarrollo de sistemas de evaluación a gran escala, es posible actualmente identificar a los/las niños/as que se rezagarán en su trayectoria antes de que el fracaso escolar se manifieste.

Palabras clave

Desarrollo infantil, desempeño escolar, desigualdad.

Abstract

The paper assesses the effect of cognitive and non-cognitive lags in children development by the end of kindergarten on future school attainment. We use the Uruguayan EYE 2016 Panel, a longitudinal study that follows primary school trajectories of pupils assessed by the Early Years Evaluation (EYE) in 2016 ($n = 15\,529$) before the beginning of graduate school. Regression models (OLS and logistic) show overall and domain-specific development lags are associated to substantial decreases in different school outcomes, including: students' achievement in reading and math standardized tests, teachers' grades —attainment and behavior— and retention risks throughout elementary school. Consistently with previous research, our results suggest that, although early cognitive abilities are the best predictor of later school outcomes, other early developmental domains play a crucial role for school readiness. In particular, EIT's «Socio-emotional skills and approaches to learning» domain has strong effects on all school outcomes —especially, on children's school behavior. Early motor development, as well, has significant, although lower effects. Early identification of children who will most certainly face difficulties to stay on track in school is a promising and feasible goal in national educational systems like Uruguay, with high pre-school attendance rates and high-quality educational assessments, including early evaluations such as EIT.

Keywords

Early development, school attainment, inequality.

Cómo citar/Citation

Cardozo Politi, Santiago (2022). Desarrollo infantil y preparación para la escuela en Uruguay: efectos del rezago cognitivo y no cognitivo al término de la educación inicial sobre el desempeño escolar en la enseñanza primaria. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (1), 57-75. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.1.24777>.

Recibido: 04-07-2022
Aceptado: 28-12-2022

¹ Santiago Cardozo Politi, Departamento de Sociología, Udelar (Uruguay) y Dirección de Investigación y Estadística de ANEP (Uruguay), cardozo.santiago@gmail.com.

1. Introducción

El aprendizaje es un proceso acumulativo y jerárquico. El progresivo dominio de competencias complejas —como la lectura, el cálculo o el razonamiento— en la educación formal se asienta sobre habilidades previas, más sencillas, que se van consolidando como parte del desarrollo infantil, conjuntamente con las actitudes y predisposiciones necesarias para aprovechar la escolarización. El desarrollo infantil (DI) es, pues, un componente esencial de la «preparación para la escuela» o «preparación para aprender»².

La identificación temprana de rezagos en uno o más aspectos del DI es crítica para el diseño de estrategias de intervención oportuna, de carácter individualizado, que actúen antes de que el fracaso escolar se manifieste y contribuyan a cerrar las brechas de equidad desde el inicio mismo de las trayectorias educativas. Los protocolos de valoración del DI en contextos escolares, junto con la creciente masificación de la educación inicial, brindan condiciones de oportunidad cada vez más sólidas en este sentido.

En los países latinoamericanos, caracterizados por menores niveles de logro académico y por altos niveles de desigualdad educativa (UNESCO, 2021; OECD, 2019) existe, comparativamente, poca acumulación de investigación sobre los impactos del DI en la trayectoria escolar posterior. En este artículo, explotamos el Panel EIT 2016 de Uruguay, un estudio longitudinal que sigue las trayectorias escolares de los/las niños/as que participaron de la Evaluación Infantil Temprana (EIT) en 2016 al término de la educación inicial, con el propósito de valorar la asociación entre distintos aspectos del DI y el logro posterior, académico y no académico, durante los primeros cinco años en la enseñanza primaria.

1.1. Desarrollo infantil y desempeño escolar

Las habilidades cognitivas tempranas, especialmente en las áreas de lectura y matemática, han sido identificadas por numerosos estudios como las principales precursoras del desempeño académico y de los aprendizajes en áreas clave como la lectura y la escritura, la numeración y el cálculo, el razonamiento y la resolución de problemas (Claessens y Engle, 2013; Claessens *et al.*, 2009; Daviesa *et al.*, 2016; Duncan *et al.*, 2007; Kurdek y Sinclair, 2001; Pace *et al.*, 2018; Pagani *et al.*, 2010; Ricciardi *et al.*, 2021; Romano *et al.*, 2010).

Aunque la importancia —e incluso, la preponderancia— del desarrollo cognitivo temprano está actualmente fuera de discusión, progresivamente se reconoce que la preparación para la escuela tiene un carácter multidimensional. Incluye, además de las habilidades cognitivas, un abanico amplio de aspectos vinculados al desarrollo socioemocional, comunicacional, comportamental y físico-motor, al desarrollo de las funciones ejecutivas, a las actitudes, predisposiciones y enfoques hacia el aprendizaje, entre otros. No existen consensos definitivos, sin embargo, respecto al impacto específico que, sobre las distintas dimensiones del logro escolar, tienen los dominios más «blandos» o menos «académicos» del desarrollo infantil, en parte, debido a la heterogeneidad que todavía presentan los estudios sobre el tema, tanto en el plano conceptual como operacional.

Tavassolie *et al.*, (2020) reportan asociaciones positivas entre el logro académico en primaria y el perfil comportamental a los 4 años de edad en cuatro sub-dimensiones (Iniciativa, Autocontrol,

2 En un primer sentido, el término anglosajón *school readiness* ha sido traducido alternativamente como «preparación (o predisposición) para la escuela» y como «preparación/predisposición para aprender». La expresión es usada, ocasionalmente, en relación al grado en que las escuelas están preparadas para enseñar a alumnos con habilidades heterogéneas. En este artículo utilizamos la expresión en su primera acepción y en un sentido comprensivo, en referencia a las habilidades necesarias para el desarrollo de aprendizajes escolares o académicos, pero también para una adecuada inserción en la escuela formal en términos actitudinales, comportamentales y vinculares.

Apego a los demás y Problemas de conducta), valoradas por los maestros con base en el Devereux Early Childhood Assessment (DECA). Encuentran, asimismo, que las habilidades socioemocionales en niños/as de educación inicial potencian el impacto del desarrollo cognitivo sobre el desempeño académico en 3^{er} grado de primaria. Collie *et al.*, (2019) argumentan, en tanto, que un perfil de habilidades fuertemente «pro-sociales» en la educación inicial es un buen predictor de los logros en lectura, escritura y matemática en 3^{er} y 5^{to} grado de primaria, mientras que Sabol *et al.*, (2017) señalan que el compromiso y vínculo de los alumnos/as en contextos escolares contribuye al desarrollo de habilidades fonológicas

Las funciones ejecutivas, por su parte, han recibido creciente interés como componentes críticos de la preparación para la escuela (McClelland y Cameron, 2018). Morgan *et al.*, (2018), por ejemplo, encuentran que los rezagos en el desarrollo de las funciones ejecutivas —especialmente de la memoria de trabajo— en la educación inicial incrementa significativamente los riesgos de experimentar trayectorias de aprendizaje en primaria caracterizadas por bajos niveles de desempeño en el punto de partida y poca mejora posterior durante los primeros tres años en el nivel. Waters *et al.*, (2021) llegan a conclusiones similares con base en el *Early Child Care and Youth Development del National Institute of Child Health and Development*. Los autores argumentan, además, que la memoria de trabajo es un mediador significativo de la asociación entre el nivel educativo del hogar de origen y el desempeño académico posterior en matemática —aunque no en lectura—. En tanto, Rhoadesa *et al.*, (2011), encuentran que el desarrollo atencional intermedia significativamente en la asociación entre las habilidades socioemocionales tempranas y las competencias académicas demostradas en 1^{er} grado de primaria, captadas mediante los sub-tests de Identificación de letras y palabras, Dictado y de Resolución de problemas matemáticos aplicados del *Standardized Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised Test*.

Respecto a los componentes actitudinales de la preparación para la escuela, DiPerna *et al.*, (2007) reportan correlaciones, leves pero significativas, entre rasgos actitudinales tempranos —como el comportamiento orientado a metas, la persistencia y la capacidad de organización— y la trayectoria de aprendizajes en matemática entre 1^{ero} y 3^{er} grado de primaria, con base en el *Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Cohort*. En la misma línea, Hunter *et al.*, (2018) concluyen que los «enfoques para el aprendizaje», valorados durante la educación inicial, tienen efectos sobre los desempeños académicos, la probabilidad de requerir apoyos especiales y los riesgos de repetición en 1^{er} grado de primaria. Asimismo, señalan que quienes demuestran mayores habilidades socioemocionales en educación inicial enfrentan menos problemas de comportamiento, tanto en ese nivel como al inicio de la escuela graduada.

En Uruguay, específicamente, existe una creciente acumulación de investigación en torno al desarrollo infantil, incluida la aplicación de protocolos de valoración en contextos escolares y el análisis de sus determinantes (Borba *et al.*, 2018; Cabella *et al.*, 2015; Failache y Katzkowicz, 2018; Vásquez *et al.*, 2021). Los estudios enfocados específicamente en la asociación entre DI y logro escolar son, en cambio, más escasos. En un trabajo fundacional, Mara *et al.*, (2000) encontraron efectos significativos del desarrollo lingüístico y cognitivo en alumnos/as de 4 años y el riesgo de repetir en 1^{er} grado. Failache, Salas y Vigorito (2015) analizaron los determinantes de la repetición y el abandono escolar con base en la trayectoria nutricional y de desarrollo infantil, con foco en habilidades no cognitivas medidas a través del *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) de Goodman, que identifica problemas de conducta

e hiperactividad. Su estudio se basa en las tres olas del Panel de la Encuesta de Situación Nutricional de los Niños (ESNN 2004-2012-IECON/Udelar). Los autores constatan que la trayectoria nutricional tiene efectos directos sobre la repetición e indirectos sobre el abandono escolar. Respecto a las habilidades no cognitivas, muestran que los problemas tempranos de conducta e hiperactividad afectan en mayor medida a la repetición, mientras que los problemas de relacionamiento con los pares son los que más se vinculan con el abandono de los estudios.

Con base en las dos primeras olas de la Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (Cabella *et al.*, 2015), Castela (2021) reporta efectos significativos del desarrollo infantil sobre las calificaciones de fin de año en 1er grado de primaria, vinculados específicamente a: i) el desarrollo cognitivo, en particular, en la sub-dimensión «resolución de problemas» (test ASQ-3) y ii) la identificación de «problemas externalizados» de atención y conductas agresivas/impulsivas (cuestionario CBCL).

Borba *et al.*, (2018) y Cardozo, Fonseca y Silveira (2022) muestran, a partir de la Evaluación Infantil Temprana de Uruguay (EIT-ANEP), que es posible identificar anticipadamente y con altos niveles de precisión, sensibilidad y especificidad, a la mayoría de los niños que repetirán al menos un grado escolar en los tres primeros años de la escuela graduada, utilizando como predictor principal la identificación de rezagos en el DI al final de la educación inicial.

1. 2.El presente estudio

En este artículo avanzamos sobre los antecedentes internacionales y nacionales señalados en tres direcciones complementarias. Primero, analizamos un conjunto amplio de indicadores de resultado educativo a lo largo de una ventana de observación de 5 años. Esto nos permite valorar los efectos del DI sobre diferentes dimensiones de la escolarización —académicas y no académicas— y en distintos momentos del tiempo, específicamente: evaluaciones estandarizadas de lectura y matemática, las calificaciones docentes en las áreas de Rendimiento y Conducta y los riesgos de repetir al menos un grado escolar durante la ventana de observación. En segundo lugar, avanzamos en una primera distinción entre los impactos inmediatos y de mediano plazo, comparando los efectos que el rezago en el DI tiene sobre los resultados escolares valorados en el año 1 y al año 5 desde la transición a primaria. Dado que el test que utilizamos para valorar los aprendizajes no se aplica en los primeros grados de primaria, porque requiere la capacidad de lectura autónoma, limitamos este segundo análisis a las calificaciones de fin de curso otorgadas por los docentes. En tercer lugar, valoramos cinco dominios distintos del desarrollo infantil: Habilidades cognitivas, Habilidades socioemocionales y enfoques hacia el aprendizaje; Conciencia de sí mismo y del entorno; Lenguaje y comunicación; Motricidad fina y gruesa, conjuntamente con una medida resumen sobre el desarrollo infantil global de cada niño.

Específicamente, buscamos contrastar cinco hipótesis complementarias:

- **H1: DI y desempeño académico.** El rezago en el DI global al término de la educación inicial predice desempeños académicos sustantivamente descendidos, tanto en términos de las habilidades lectoras y matemáticas demostradas en test estandarizados al término del 5^{to} año en la enseñanza primaria, como respecto a las calificaciones en Rendimiento otorgadas por los docentes al término de cada curso escolar.
- **H2: Efectos inmediatos y de mediano plazo.** Los rezagos en el DI, al término de la educación inicial, tienen efectos tanto inmediatos (al año 1 en primaria) como de mediano plazo (al

año 5). Esperamos, de todos modos, impactos decrecientes en el tiempo. Por las razones señaladas antes, testeamos esta segunda hipótesis exclusivamente con base en las calificaciones de Rendimiento otorgadas por los docentes.

- **H3: DI e integración social a la escuela.** Los efectos del DI no se limitan a los resultados académicos (desempeño en los test y calificaciones en Rendimiento). Comprenden también a los logros de tipo comportamental y actitudinal, vinculados a la integración y adaptación a la escuela. Esto debería reflejarse en calificaciones en Conducta, en promedio más bajas, para los niños que presentaban rezagos en su DI, especialmente en aquellos dominios vinculados a las habilidades comportamentales y actitudinales.
- **H4: Preponderancia de las habilidades cognitivas y relevancia de las no cognitivas.** Las habilidades cognitivas son las que más potentemente se asocian a los resultados educativos, especialmente, al desempeño académico en lectura y matemática, al rendimiento escolar (calificaciones) y a los riesgos de repetición. Sin embargo, el rezago en otros dominios del desarrollo, vinculados a las llamadas «habilidades blandas» (socioemocionales, motoras, comunicacionales, etc.) también predice significativamente desempeños descendidos.
- **H5: Riesgos acumulativos.** El riesgo asociado a la trayectoria escolar posterior es sensible a la acumulación de dificultades en más de un dominio del DI, de modo que los niños con rezagos, por ejemplo, en dos dominios obtendrán, en promedio, peores resultados que los alumnos con rezagos en una sola dimensión. No anticipamos en esta hipótesis si esta asociación es de tipo lineal o si, por el contrario, los efectos marginales asociados al rezago en cada nuevo aspecto del DI son decrecientes.

2. Materiales y métodos

2.1 Muestra

Basamos nuestros análisis en el panel de alumnos uruguayos valorados por la Evaluación Infantil Temprana en 2016 (Panel EIT 2016) al término del último año de educación inicial ($n = 15\,529$), sobre los 5-6 años de edad. EIT 2016 se aplicó en forma censal en las escuelas y jardines de infantes de la mitad de las jurisdicciones en que se organiza la enseñanza inicial y primaria pública de Uruguay. Para los análisis relativos a las habilidades en lectura y matemática utilizamos la sub-muestra del Panel EIT2016 que participó en 2021 de la evaluación adaptativa SEA+ ($n = 6\,922$). Esta sub-muestra presenta pequeños sesgos, respecto al conjunto del Panel, asociados al propio resultado en EIT y a variables contextuales como el nivel educativo del hogar de origen. Específicamente, los niños con rezagos leves o severos en su DI y los hijos de madres con menor nivel de instrucción tuvieron menor probabilidad de haber participado en SEA+2021. Las pruebas Chi-cuadrado, en tanto, no arrojan diferencias significativas entre el Panel EIT2016 y la sub-muestra SEA+2021 para otras variables sociodemográficas clave, como la edad del niño relativa a la generación escolar, el sexo o el nivel socioeconómico del hogar de origen. Los sesgos por «selectividad» de la sub-muestra SEA+2021 deberían impactar atenuando las brechas «reales» en los logros posteriores de los niños con mayor y menor riesgo educativo —por ejemplo, con y sin rezagos en el DI—, por lo que nuestros resultados podrían, en el peor escenario, subestimar las asociaciones de interés, pero difícilmente sobreestimarlas. Los potenciales problemas de selectividad no afectan, en cualquier caso, a los otros indicadores de resultado —calificaciones en Rendimiento y Conducta y riesgos de repetición—, que trabajan con la muestra original.

2.2. Procedimiento

El Panel EIT 2016 sigue anualmente las trayectorias escolares a través de la enseñanza primaria (grados 1 a 6) de la cohorte de alumnos valorados por EIT en el nivel 5 de educación inicial. Para este estudio, articulamos los resultados de esa evaluación, con los desempeños de los mismos alumnos, cinco años más tarde, en el test adaptativo SEA+, independientemente del grado escolar en que se encontraran, y con los registros administrativos sobre resultados en Rendimiento (calificaciones de fin de curso, fallo de promoción/repetición) y en Conducta, para el período 2017-2021.

2.3. Instrumentos y medidas

Rezagos en el desarrollo infantil: EIT

EIT, una adaptación de la *Early Years Evaluation-Teacher Assessment* (EYE-TA) (López, 2020; Sloat *et al.*, 2007; Willms *et al.*, 2000), fue el primer marco de valoración del DI en Uruguay de aplicación a gran escala en contextos escolares. El protocolo es completado por los docentes, en situaciones cotidianas de aula. Fue diseñado como un instrumento flexible orientado a la identificación de niños/as con rezagos en distintos dominios del desarrollo considerados críticos para el aprendizaje (tabla I) durante los primeros años de primaria (López y Salsamendi, 2018)³.

En cada dominio, EIT clasifica a los/las niños/as como: *verdes* (sin dificultades); *amarillos* (rezagos leves o moderados) o *rojos* (rezagos severos o significativos) (Willms *et al.*, 2000). Estas tres categorías se repiten, posteriormente, para el indicador de desarrollo global que, en el marco de este trabajo, se define del siguiente modo⁴:

- i. **Verdes:** valorados como verdes en al menos 4 de los 5 dominios y como amarillo en el restante.
- ii. **Amarillos:** 2 o más dominios valorados como amarillos y ninguno como rojo;
- iii. **Rojo:** Rojo en al menos un dominio.

Tabla I. Dimensiones valoradas por EIT

DOMINIO	DESCRIPCIÓN	ÍTEMS
Conciencia de sí mismo y del entorno (CME)	La comprensión del mundo y su capacidad para relacionarse con las experiencias en el hogar y en la comunidad.	8
Habilidades sociales y enfoques para el aprendizaje (HSEA)	Alude a la atención en las actividades en el salón de clase y su capacidad para interactuar con sus compañeros al mismo tiempo que respeta las reglas de salón.	8
Habilidades cognitivas (HC)	Se relaciona con las habilidades básicas en matemáticas y lectura, y su capacidad para resolver problemas.	8
Lenguaje y comunicación (LC)	Se refiere a la comprensión del lenguaje hablado (la capacidad para entender instrucciones, discusiones y/o narraciones) y a las habilidades expresivas, su capacidad para comunicar, expresar y hacer entender pensamientos y sentimientos.	8
Desarrollo físico (MF+MG)	a) Motricidad fina: es la capacidad de realizar pequeños movimientos que requieren la coordinación mano-ojo; b) Motricidad gruesa: refiere a la capacidad para realizar movimientos amplios que involucren brazos, piernas y cuerpo.	10 (5+5)

Fuente: elaboración propia en base a Willms, Laurie, Tunison & Haley (2000).

Habilidades lectoras y matemáticas: el test adaptativo SEA+

Medimos la habilidad lectora y matemática al quinto año de transición a la escuela graduada mediante el test adaptativo SEA+⁵ en ambas áreas. SEA+ es la única evaluación de aprendizajes

³ Las propiedades psicométricas de la versión uruguaya del test están documentadas en *The Learning Bar* (2016).

⁴ Por diseño, la escala discrimina especialmente situaciones de rezago leve o severo en cada dimensión, pero no es sensible a las diferencias en la parte alta de la distribución de las habilidades correspondientes (censura por derecha).

⁵ El test SEA+ fue desarrollado y es implementado anualmente desde la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística de la Administración Nacional de Educación Pública (DIEE-ANEP) de Uruguay.

de carácter adaptativo de aplicación a gran escala en Uruguay y una de las pocas de su tipo en Latinoamérica. El instrumento se adapta al nivel de conocimiento de cada niño, que realiza un recorrido distinto en función de sus respuestas a las diferentes actividades de prueba que se le proponen.

Por su carácter adaptativo, SEA+ puede estimar la habilidad de niños de diferentes grados escolares (específicamente, se aplica en los grados 3^{er} a 6^{to} de primaria), y la ganancia en los aprendizajes de un mismo alumno a través del tiempo, con base en un marco común de evaluación y con una misma escala métrica. Este aspecto resulta imprescindible para valorar los logros de aprendizaje de una misma cohorte de alumnos que se encuentran en distintas etapas de su trayecto escolar por efecto de las experiencias de repetición. Al término de la ventana de observación que abarca el presente artículo, el 82 % de la cohorte valorada por EIT en 2016 se encontraba cursando el grado esperado (5^{to}), el 16 % estaba rezagado en 4^{to} y un 2 % en 3^{er}.

SEA+ estima las habilidades correspondientes en un puntaje estandarizado, con media = 0 y desvío estándar (d.s.) = 1⁶. Interesa señalar que, a nivel nacional, SEA+ arroja diferencias promedio de 0.34 d.s. en las habilidades de los/las alumnos/as de grados escolares contiguos (3^{er} vs. 4^{to}; 4^{to} vs. 5^{to}, 5^{to} vs 6^{to}), tanto en lectura como en matemática. Este valor constituye, por tanto, una aproximación razonable a la ganancia de aprendizajes que un niño típico alcanza a lo largo de un año, un parámetro que servirá de referencia para valorar la magnitud de las brechas en las habilidades que reportamos a lo largo de este trabajo.

Calificaciones escolares

Las calificaciones de fin de curso del boletín reflejan el juicio del docente del grupo en dos áreas: Rendimiento y Conducta. Se expresan en una escala ordinal de 12 categorías que van desde «Deficiente» a «Sobresaliente». La promoción al curso siguiente se alcanza con una calificación en Rendimiento de «Bueno» o superior. Para nuestros análisis, transformamos estos juicios a una escala numérica de 1-12 {1 = «Deficiente»; (...); 6 = «Bueno»; (...); 12 = «Sobresaliente»}, que posteriormente estandarizamos a un puntaje z con media=0 y d.s. = 1. Específicamente, consideramos como indicadores: el promedio de calificaciones en Rendimiento en los primeros cinco años en la escuela (2017-2021⁷) y en los años 1 y 5, como forma de valorar los efectos del DI sobre el logro global, pero también los efectos inmediatos y de mediano plazo; el promedio de calificaciones en Conducta en el mismo período, como medida aproximada de integración a la escuela en aspectos comportamentales, no vinculados directamente con el logro académico; la experiencia de al menos un evento de repetición a lo largo de la ventana de observación.

Por su naturaleza «local», no estandarizada, las medidas basadas en los juicios docentes son más débiles que las que surgen de un test como SEA+ en términos de validez externa. Como contrapartida, y a diferencia de los resultados de las evaluaciones estandarizadas, tienen un impacto real en la trayectoria escolar —por ejemplo, definen la promoción o no de cada curso—, y son públicas, en el sentido de que son conocidas por los distintos actores involucrados: el plantel docente, las familias y los/las estudiantes. En el marco de este estudio, además, la incorporación de

6 Ambos parámetros corresponden al desempeño de los alumnos de 6to grado que participaron del Piloto inicial del test.

7 Debido a la situación excepcional derivada de la pandemia por COVID-19, en 2020 no se reportó calificación de Rendimiento ni de Conducta, por lo que nuestra medida promedio no considera ese año. Los fallos de promoción/repetición, en tanto, se mantuvieron.

las calificaciones como indicador de resultados permite valorar los posibles sesgos derivados de la selectividad de la sub-muestra SEA+2021 señalada anteriormente, dado que, para los juicios docentes, contamos con información completa.

Variables antecedentes de control

Contexto socioeconómico del hogar. Distinguimos entre niños/as de hogares beneficiarios de los Programas Tarjeta Uruguay Social (TUS) y Asignaciones Familiares del Plan de Equidad (AFAMPE) del Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay, y hogares no beneficiarios. El TUS cubre aproximadamente al 25 % de los hogares más pobres del país. Casi sin excepciones, estos hogares son, además, beneficiarios de AFAMPE, un programa que da cobertura a algo más de la mitad de las familias.

Contexto socioeducativo del hogar. Lo captamos a través del máximo nivel educativo alcanzado por la madre del/la alumno/a (primaria incompleta, primaria completa, media incompleta, media completa y terciaria).

Indicadores de riesgo socio-sanitario asociados a la gestación y el parto. Incluimos cinco variables *dummy* que captan las siguientes situaciones: bajo peso al nacer (<2500 gr.), parto prematuro (semana 36 o antes), madre adolescente (19 años o menos), captación tardía del embarazo (semana 15 o posterior), número insuficiente de controles durante el embarazo (5 o menos) y ausencia del padre durante la gestación. La información deriva del Certificado de Nacido Vivo del Ministerio de Salud Pública de Uruguay (CNV-MSP).

Tabla II. Estadísticos descriptivos

INDICADOR	ESPECIFICACIÓN	MEDIA O PROPORCIÓN	ERROR ESTÁNDAR
DI global	Rojos	0.094	0.002
	Amarillos	0.143	0.003
	Verdes	0.763	0.003
SEA+ (al año 5)	Lectura	-0.232	0.011
	Matemática	-0.377	0.011
	Promedio	0.000	0.008
Rendimiento (puntajes z)	Año 1	0.000	0.008
	Año 5	0.000	0.008
	Promedio	0.000	0.008
Conducta (puntajes z)	Promedio	0.000	0.008
Repetición	Acumulado años 1 a 5	0.184	0.003
Edad (en meses)	Al 30 de abril del año 1	77.0	0.028
Sexo	Es niña	0.495	0.004
Nivel socioeconómico	Beneficiario AFAMPE	0.313	0.004
	Beneficiario TUS	0.254	0.003
Nivel socioeducativo (máximo nivel alcanzado por la madre)	Primaria incompleta	0.029	0.001
	Primaria completa	0.255	0.003
	Media incompleta	0.491	0.004
	Media completa	0.138	0.003
	Terciaria	0.088	0.002
Riesgos socio-sanitarios (gestación y nacimiento)	Bajo peso al nacer	0.079	0.002
	Captación tardía del embarazo	0.312	0.004

INDICADOR	ESPECIFICACIÓN	MEDIA O PROPORCIÓN	ERROR ESTÁNDAR
Riesgos socio-sanitarios (gestación y nacimiento)	Controles prenatales insuficientes	0.167	0.003
	Parto prematuro	0.081	0.002
	Ausencia del padre durante el embarazo	0.339	0.004
	Madre adolescente	0.202	0.004

Fuente: elaboración propia con base en el Panel EIT2016.

2.4. Método

Valoramos la asociación entre el DI al término de la educación inicial (sobre los 5-6 años de edad) y los desempeños en la enseñanza primaria en los cinco años posteriores mediante modelos de regresión lineal (MCO) y—para el análisis de los riesgos de repetición—logística. En ambos casos, incluimos efectos fijos por escuela (Greene, 2018) como forma de controlar por las características observables y no observables de los centros escolares. Genéricamente, los modelos tienen la forma:

$$E(Y_{i,j})=f(DI_i;X_i;S_j)$$

$E(Y_{i,j})$ es el valor esperado en el resultado Y para el alumno i de la escuela j ; DI es un indicador de rezago en el desarrollo infantil valorado al término de la educación inicial; X es un vector de variables antecedentes de control; S es un set de variables *dummies* que identifican la escuela a la que asiste el alumno; y f es la función de vínculo: identidad, para los modelos MCO, y logística, para la estimación de los riesgos de repetición.

Incorporamos el indicador de rezago en el DI a través de tres especificaciones complementarias (tablas III a V), vinculadas a nuestras hipótesis de trabajo: i) un único indicador de rezago que distinga entre niños/as valorados/as como rojos (rezagos severos), amarillos (rezagos leves) y verdes (sin rezagos) en el DI global; ii) un indicador de rezago específico para cada uno de los seis dominio del DI valorados por EIT; iii) el número de dominios en que EIT identificó dificultades.

3. Resultados

3.1. Rezagos en el DI global y trayectoria escolar posterior

El primer set de modelos considera los rezagos leves o severos en el DI global (indicador resumen) valorados por EIT al término de la educación inicial. Los resultados reportados en la tabla 3, para cualquiera de los indicadores de logro, son altamente consistentes con nuestras hipótesis 1 a 3. En comparación con los niños/as valorados como verdes por EIT en 2016 (sin rezagos en el DI), aquellos/as con rezagos leves (amarillos) y severos (rojos) se desempeñaron respectivamente 0.46 y 0.61 desvíos estándar por debajo en la prueba de lectura SEA+2021, cinco años más tarde. Estas brechas equivalen, aproximadamente, al progreso en las habilidades lectoras que típicamente realiza un alumno de primaria a lo largo de 1.4 y de 1.8 años de escolarización, es decir, son sustantivas, además de estadísticamente significativas. Un patrón similar -incluso algo más pronunciado- se registra respecto a las habilidades matemáticas, con brechas estimadas en 0.51 d.s. (amarillos vs. verdes) y de 0.74 d.s. (rojos vs. verdes).

En tanto, encontramos una asociación significativa y en el mismo sentido respecto al promedio de calificaciones en Rendimiento asignadas por los docentes en los boletines de fin de curso, entre 2017 y 2021, con brechas de 1.02 d.s. (rojos) y 0.68 d.s. (amarillos), respecto a los niños sin rezagos en el

indicador de DI global. Conforme a nuestra hipótesis 2, los efectos inmediatos de los rezagos en el DI sobre las calificaciones en Rendimiento son más pronunciados que los constatados en etapas más avanzadas de la escolarización, a pesar de que siguen siendo sustantivos al quinto año de la trayectoria. Las diferencias estimadas son de 1.12 d.s. en el año 1 y de 0.84 d.s. al año 5 (rojos vs. verdes) y de 0.72 d.s. frente a 0.54 d.s. (amarillos vs. verdes).

Los resultados en Rendimiento están directamente vinculados a los riesgos diferenciales de repetición que enfrentaron los y las alumnas a lo largo de sus primeros cinco años en la enseñanza primaria. La probabilidad de haber sido retenido en el grado al menos en una oportunidad durante la ventana de observación es casi 40 puntos mayor cuando se constatan rezagos severos en el DI global (rojos vs. verdes) y 21 puntos más alta para los casos con rezagos leves (amarillos vs. verdes).

Por último, encontramos también efectos significativos sobre las calificaciones asignadas por los docentes en Conducta. Las brechas son algo más bajas que las reportadas para el indicador de Rendimiento, pero de todos modos sustantivas, además de significativas: se estiman en 0.68 d.s. (rojos vs. verdes) y 0.38 d.s. (amarillos vs. verdes).

Tabla III. Efectos marginales del DI global sobre el logro escolar en los primeros cinco años en primaria

	LECTURA	MATEMÁTICA	RENDIMIENTO (AÑOS 1 A 5)	RENDIMIENTO (AÑO 1)	RENDIMIENTO (AÑO 5)	REPETICIÓN (AÑOS 1 A 5)	CONDUCTA (AÑOS 1 A 5)
Rezago DI: Rojo	-0.61***	-0.74***	-1.02***	-1.12***	-0.84***	0.393***	-0.68***
Rezago DI: Amarillo	-0.46***	-0.51***	-0.68***	-0.72***	-0.54***	0.211***	-0.38***
Edad relativa							
Cuartil 2	0.08***	0.04	0.07***	0.07***	0.03	-0.012	0.01
Cuartil 3	0.09***	0.05	0.17***	0.18***	0.10***	-0.024***	0.04*
Cuartil 4	0.19***	0.10***	0.22***	0.26***	0.12***	-0.025***	0.03
Es niña	0.18***	-0.06***	0.19***	0.19***	0.17***	-0.037***	0.65***
Nivel socioeconómico							
AFAMPE	-0.17***	-0.16***	-0.13***	-0.12***	-0.17***	0.021***	-0.08***
TUS	-0.39***	-0.28***	-0.32***	-0.29***	-0.32***	0.066***	-0.24***
Nivel socioeducativo							
Prim completa	0.13*	0.16**	0.21***	0.19***	0.15***	-0.064***	0.11***
Media incompleta	0.29***	0.25***	0.36***	0.32***	0.28***	-0.088***	0.19***
Media completa	0.46***	0.43***	0.62***	0.52***	0.53***	-0.147***	0.32***
Terciaria	0.66***	0.67***	0.89***	0.69***	0.78***	-0.188***	0.46***
Riesgos socio-sanitarios							
Peso al nacer -0.04	-0.04	-0.08*	-0.15***	-0.14***	-0.13***	0.037***	-0.04
Captación tardía	-0.05*	-0.06**	-0.10***	-0.08***	-0.10***	0.027***	-0.06***
Controles prenatales	-0.13***	-0.11***	-0.16***	-0.12***	-0.15***	0.033***	-0.13***
Parto prematuro	-0.02	0	0	-0.01	0.02	0.002	0.03
Ausencia del padre	-0.08***	-0.07***	-0.12***	-0.09***	-0.08***	0.030***	-0.14***
Madre adolescente	-0.13***	-0.09***	-0.05***	-0.02	-0.07***	0.003	-0.12***
Constante	-0.38***	-0.38***	-0.18***	-0.17***	-0.09*	-1.83***	-0.29***
N	5519	5471	12768	12884	12875	12801	12910

Fuente: elaboración propia con base en el Panel EIT2016; ***Sig. <=0.01; **Sig. <=0.05; *Sig. <=0.1.

El resto de los coeficientes reportados en la tabla II muestra asociaciones significativas entre todos los factores sociodemográficos incorporados como variables de control y los resultados educativos, con algunas especificaciones que interesa señalar⁸. Encontramos, en primer lugar, efectos de la edad —relativa a la generación escolar— sobre los desempeños en las pruebas SEA+2021, especialmente pronunciadas en el caso de lectura, con brechas de 0.19 d.s. entre los menores y mayores de la generación (cuartiles 1 y 4). Un patrón similar se registra respecto a los resultados en el boletín en Rendimiento y para los riesgos de repetición, en ambos casos en desmedro de los niños de menor edad, sin efectos significativos sobre la calificación en Conducta. Por su parte, las niñas obtienen mejores desempeños en el test de lectura de SEA+2021 (0.18 d.s.), pero menores en matemática (0.06 d.s.), y alcanzan calificaciones más altas que los varones tanto en Rendimiento como en Conducta. Además, enfrentan riesgos significativamente menores que los varones de repetir algún grado escolar en los primeros cinco años en primaria.

El nivel socioeconómico y el nivel socioeducativo del hogar se asocian en el sentido esperado con todos los indicadores de resultado considerados. A modo de ejemplo, las brechas de aprendizaje entre los y las hijas de madres con menor y mayor nivel de educación (primaria incompleta y terciaria) son casi de 0.70 d.s. (aproximadamente dos años de escolarización) y las diferencias entre los/las niños/as de hogares más pobres (TUS) respecto a los hogares no beneficiarios de programas sociales son de entre 0.28 d.s. (matemática) y 0.39 d.s. (lectura). Finalmente, con pocas excepciones, los indicadores de riesgo socio-sanitario asociados a la gestación y el nacimiento tienen efectos netos significativos y en el sentido esperado sobre cualquiera de los resultados educativos valorados.

3.2. ¿Qué dominios del DI son relevantes para la trayectoria escolar posterior?

El segundo set de modelos (tabla IV)⁹ estima el efecto del rezago en cada dominio del DI considerado por separado, a través de la incorporación de una variable *dummy* para cada una de las dimensiones, que distingue entre alumnos/as con y sin rezagos —leves o severos— en esa área particular {rojos o amarillos = 1; verdes = 0}.

Consistentemente con nuestra hipótesis 4 y con los antecedentes sobre el tema, los resultados muestran que el rezago infantil en las habilidades cognitivas (HC) tiene un peso preponderante en la predicción del desempeño escolar posterior y se asocia a: i) menores niveles de aprendizaje, tanto en el área de lectura como de matemática; ii) calificaciones más bajas en Rendimiento —sobre todo al inicio del ciclo primario, pero también en el mediano plazo—; y iii) riesgos sensiblemente más altos de repetición a lo largo de los primeros 5 años en la escuela graduada. Las brechas estimadas en la habilidad lectora y matemática asociadas a situaciones de rezago en HC a los 5-6 años de edad (rojos y amarillos) y quienes no evidenciaban rezagos en esta dimensión (verdes) son de 0.43 d.s. y de 0.51 d.s., respectivamente. Respecto al Rendimiento promedio en los primeros 5 años de escolarización, los efectos estimados alcanzan 0.69 d.s. (0.75 d.s. en el año 1 y 0.58 d.s. en el año 5), mientras que en Conducta encontramos asociaciones más bajas, pero importantes, además de significativas (0.25 d.s.). Por su parte, el rezago cognitivo al término de la educación inicial supone un riesgo 18 puntos porcentuales más alto de repetir al menos en una oportunidad a lo largo de la ventana de observación.

8 Nótese que, al estar controlados por los rezagos en el DI, los coeficientes para estos indicadores corresponden exclusivamente a sus efectos directos sobre los indicadores de logro, pero omiten su efecto indirecto, mediado por su impacto previo en el desarrollo infantil.

9 La tabla reporta exclusivamente los efectos estimados para los indicadores vinculados al rezago en el DI, pero no para las variables de control.

A pesar de ser preponderante, HC no es la única dimensión del DI asociada a la trayectoria escolar posterior. En primer lugar, todos los dominios valorados por EIT —a excepción de la motricidad gruesa (MG)— se asocian significativamente con el riesgo de repetición, aunque la magnitud de estos efectos es mínima en comparación con el impacto reportado para HC. En tanto, el rezago temprano en la dimensión «Desarrollo social y enfoques hacia el aprendizaje» (HSEA) tiene efectos significativos y en el sentido esperado sobre cualquiera de los restantes indicadores de logro: los y las niñas valoradas como rojos o amarillos en este dominio se desempeñan, en promedio, entre 0.14-0.15 d.s. por debajo en los test de lectura y matemática de SEA+, obtienen peores calificaciones en Rendimiento (la brecha respecto a los verdes es de 0.25 d.s.) y, especialmente, en Conducta (0.72 d.s.). Este último resultado sugiere que las habilidades socioemocionales captadas por EIT juegan un rol particularmente importante en la adaptación social a la escuela.

Aunque con efectos de menor magnitud, los rezagos tempranos en la dimensión de motricidad fina (MF) se asocian también con habilidades matemáticas y lectoras descendidas: las brechas son de 0.10 d.s ($p < 0.01$) en matemática y de 0.9 d.s. en lectura ($0.05 < p < 0.1$) y predicen peores resultados en las calificaciones tanto de Rendimiento como de Conducta. Inversamente, y a excepción del riesgo de repetición, el rezago en los dominios de Lenguaje y Comunicación (LC), Conciencia de Sí Mismo y del Entorno (CME) y Motricidad Gruesa (MG) no aparecen asociados de forma sistemática a ninguno de los resultados considerados.

Tabla IV. Efectos marginales de cada dominio del DI al término de la educación inicial sobre el logro escolar en los primeros cinco años en primaria

	LECTURA	MATEMÁTICA	RENDIMIENTO (AÑOS 1 A 5)	RENDIMIENTO (AÑO 1)	RENDIMIENTO (AÑO 5)	REPETICIÓN (AÑOS 1 A 5)	CONDUCTA (AÑOS 1 A 5)
Rezago DI: Rojo							
HC	-0.43***	-0.51***	-0.69***	-0.75***	-0.51***	0.182***	-0.25***
LC	-0.07	-0.06	-0.05	-0.07**	-0.08**	0.029***	0.05*
HSEA	-0.15***	-0.14***	-0.25***	-0.20***	-0.23***	0.029***	-0.72***
CME	-0.05	-0.03	-0.04	-0.10***	-0.03	0.023**	0.05*
MF	-0.09*	-0.10**	-0.14***	-0.15***	-0.12***	0.046***	-0.12***
MG	0.04	0	-0.04	-0.04	-0.01	0.001	0.12***

Fuente: elaboración propia con base en el Panel EIT2016.

***Sig. ≤ 0.01 ; **Sig. ≤ 0.05 ; *Sig. ≤ 0.1

Variables de control: edad relativa, sexo, contexto socioeconómico del hogar, contexto socioeducativo, factores de riesgo socio-sanitario vinculados a la gestación y el parto.

3.3 Riesgos acumulativos

El tercer análisis explora el efecto acumulativo del rezago en cada dominio adicional del DI sobre la trayectoria escolar posterior. Distinguimos aquí entre niños/as sin rezagos y con rezagos en 1, 2, 3, 4, 5, o 6 de las dimensiones valoradas por EIT. Los resultados reportados en la tabla IV¹⁰ sugieren, conforme a nuestra hipótesis 5, una asociación significativa y positiva entre el número de dominios del desarrollo «comprometidos» al término de la educación inicial y la magnitud del impacto posterior, respecto a cualquiera de los resultados educativos analizados. Esta relación no parece ser, sin embargo, de carácter lineal. La brecha más importante se constata entre los y las niñas con y sin rezagos en el

10 La tabla reporta exclusivamente los efectos estimados para los indicadores vinculados al rezago en el DI, pero no para las variables de control.

DI. Los efectos marginales asociados a pasar de 1 a 2 dimensiones deficitarias, de 2 a 3 y de 3 a 4 son relativamente constantes y menores, en comparación con el «costo» de la primera dimensión identificada. En el caso específico de las habilidades lectoras y matemáticas valoradas por SEA+ -pero no en el resto de los indicadores-, la acumulación de riesgos encuentra además un «techo» en torno a la dimensión número 4.

En cifras: respecto a quienes alcanzaron un desarrollo infantil adecuado al término de la educación inicial (valorados como verdes por EIT en todas las dimensiones), los desempeños en el test de lectura caen 0.36 d.s. (rezago en un único dominio del DI), 0.47 d.s. (2 dominios), 0.57 d.s. (3 dominios) y 0.69 d.s. (4 dominios). La acumulación de una quinta o sexta área con rezagos no genera, en tanto, diferencias importantes respecto a este último resultado. Un patrón similar se registra, en tanto, para los desempeños en el test SEA+ de matemática, para las calificaciones en Rendimiento y Conducta y para los riesgos de repetición, con la diferencia de que, para los tres últimos indicadores, no se registra un efecto “techo” análogo al observado para los desempeños en SEA+.

Tabla V. Efectos marginales de la acumulación de rezagos en el DI al término de la educación inicial sobre el logro escolar en los primeros cinco años en primaria

NRO DOMINIOS DEL DI CON REZAGO	LECTURA	MATEMÁTICA	RENDIMIENTO (AÑOS 1 A 5)	RENDIMIENTO (AÑO 1)	RENDIMIENTO (AÑO 5)	REPETICIÓN (AÑOS 1 A 5)	CONDUCTA (AÑOS 1 A 5)
1	-0.36***	-0.37***	-0.67***	-0.66***	-0.55***	0.165***	-0.42***
2	-0.47***	-0.60***	-0.81***	-0.80***	-0.68***	0.234***	-0.47***
3	-0.57***	-0.63***	-0.83***	-0.93***	-0.67***	0.268***	-0.46***
4	-0.69***	-0.74***	-0.98***	-1.08***	-0.77***	0.355***	-0.56***
5	-0.65***	-0.71***	-1.03***	-1.13***	-0.86***	0.412***	-0.62***
6	-0.68***	-0.76***	-1.16***	-1.28***	-0.93***	0.436***	-0.81***

Fuente: elaboración propia con base en el Panel EIT2016

***Sig. <=0.01; **Sig. <=0.05; *Sig. <=0.1

Variables de control: edad relativa, sexo, contexto socioeconómico del hogar, contexto socioeducativo, factores de riesgo socio-sanitario vinculados a la gestación y el parto.

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio se propuso valorar los efectos sobre el logro escolar asociados a situaciones de rezago en distintas dimensiones del desarrollo infantil, cognitivas y no cognitivas, vinculadas a la «preparación para la escuela» y «para los aprendizajes». Partimos para esto, de la Evaluación Infantil Temprana (EIT) de Uruguay, un protocolo de valoración del desarrollo, de aplicación a gran escala y en contextos escolares, focalizado en niños y niñas de educación inicial, en este caso, de 5-6 años de edad.

Consideramos, alternativamente, tres especificaciones de nuestra variable de desarrollo infantil: una medida global, que resume la situación de cada estudiante en los distintos aspectos valorados por EIT; la identificación de rezagos leves o severos en cada uno de los dominios, considerados por separado; la acumulación de rezagos en más de un dominio del desarrollo infantil. En los tres casos, la estimación de los impactos sobre el logro escolar controla por un amplio set de variables antecedentes de tipo sociodemográfico.

Nuestro análisis, de tipo longitudinal, abarca una ventana de observación de 5 años desde el ingreso a la escuela primaria y contempla diversos indicadores de logro: el desempeño en test estandarizados de

lectura y matemática al año 5, independientemente del grado escolar, las calificaciones en Rendimiento y Conducta asignadas por los docentes y los riesgos de ser retenido en el grado al menos en una oportunidad.

4.1 Síntesis de resultados

Nuestros resultados muestran, de forma robusta, que quienes culminan la educación inicial con rezagos leves o severos en distintas habilidades asociadas al desarrollo infantil alcanzan desempeños escolares sustantivamente descendidos a lo largo de la enseñanza primaria. El rezago severo en nuestro indicador global de desarrollo infantil se asocia con una brecha en las habilidades lectoras, valoradas cinco años más tarde, equivalente a 1.8 años de escolarización y con brechas en las habilidades matemáticas equivalente al progreso que un niño típico logra a lo largo de más de 2 años. Quienes presentan rezagos leves al término de la educación inicial se desempeñan algo mejor pero, de todos modos, muy por debajo en comparación con aquellos que siguieron la trayectoria de desarrollo esperada hasta los 5-6 años de edad. Encontramos diferencias similares al considerar, como indicador de resultado, a las calificaciones de fin de curso en Rendimiento otorgadas por los propios docentes. En este caso, hemos mostrado además que, aunque los efectos tienden a decrecer a lo largo del tiempo, la asociación entre el rezago temprano en el desarrollo infantil y las calificaciones en Rendimiento sigue siendo muy alta al 5to año desde la transición a primaria. En tercer lugar, el desarrollo infantil al término de la educación inicial es un potente predictor del riesgo de repetición durante los primeros 5 años en primaria, con brechas de hasta 40 puntos porcentuales entre los y las niñas con rezagos severos y sin rezagos en el indicador de desarrollo global. Por último, los análisis muestran correlaciones importantes entre la situación de DI al término de la educación inicial y el promedio de las calificaciones asignadas por los docentes en Conducta a lo largo de los primeros cinco años en la escuela. Todos estos resultados son consistentes con nuestras hipótesis 1 a 3.

Del conjunto de dominios que abarca EIT, las habilidades vinculadas específicamente al «Desarrollo cognitivo» son las que más fuertemente se asocian al desempeño académico posterior. Este resultado se constata tanto respecto de las habilidades lectoras y matemáticas evaluadas mediante el test SEA+, como en las calificaciones en Rendimiento y en los riesgos de repetición. Encontramos, adicionalmente, efectos netos significativos asociados al rezago en la dimensión de «Habilidades Sociales y Enfoques Hacia el Aprendizaje» (HSEA) tanto sobre los indicadores de desempeño y rendimiento académico como también, y de forma incluso más fuerte, para los resultados en Conducta. De hecho, HSEA es la dimensión que más fuertemente se asocia con esta última dimensión del logro escolar, con efectos sustantivamente más altos que los reportados para HC y para el indicador de DI global. A su vez, presentamos evidencia de que el rezago temprano en las habilidades vinculadas a la «Motricidad final» predice desempeños descendidos en todos los indicadores de logro, aunque la magnitud de las asociaciones es comparativamente más baja que en los casos anteriores (hipótesis 4). Por último, nuestros resultados son altamente consistentes con la quinta hipótesis de «riesgos tempranos acumulativos»: el rezago en un dominio adicional del desarrollo infantil tiene impactos acumulativos sustantivos sobre el logro escolar posterior, en cualquiera de los indicadores de resultado valorados en este trabajo.

Estos hallazgos son ampliamente consistentes con la acumulación internacional sobre el tema (Ricciardi *et al.*, 2021). A su vez, extienden la evidencia específica disponible en Uruguay (Borba *et al.*, 2018; Cabella *et al.*, 2015; Cardozo, Fonseca y Silveira, 2022; Castelao, 2021; Failache y Katzkowicz, 2018;

Failache, Salas y Vigorito, 2015; Mara *et al.*, 2000; Vásquez *et al.*, 2021) en tres grandes aspectos: i) ampliando las dimensiones e indicadores de resultado escolar considerados; ii) ampliando la ventana de observación, lo que permite valorar efectos escolares de corto y mediano plazo asociados al desarrollo infantil; iii) explorando tanto los efectos globales, como específicos y acumulativos del rezago temprano en diferentes dominios del desarrollo infantil vinculados a la preparación para la escuela.

4.2 Implicancias

En países como Uruguay, que han logrado incorporar a toda la población de 4-5 años a la educación inicial y que cuentan con instrumentos potentes para la valoración del desarrollo infantil y del progreso escolar posterior, es posible identificar de manera temprana a aquellos niños que, con alta probabilidad, enfrentarán dificultades académicas y no académicas durante su trayectoria en la enseñanza primaria. Los protocolos de valoración del desarrollo infantil en contextos escolares, tales como EIT, tienen un alto potencial en este sentido y constituyen una base sólida sobre la cual definir estrategias de intervención oportuna que permitan anticiparse al «fracaso escolar», en sus distintas manifestaciones, y alinear la trayectoria de cada alumno/a con las expectativas de logro de los distintos ciclos escolares. En forma consistente con numerosos antecedentes (Daviesa *et al.*, 2016; Duncan *et al.*, 2007; Pace *et al.*, 2018; Ricciardi *et al.*, 2021), los hallazgos presentados en este artículo indican que las habilidades asociadas al desarrollo cognitivo temprano son un aspecto particularmente determinante, sobre el cual parece necesario concentrar esfuerzos específicos. De acuerdo a nuestros resultados, otros dominios del desarrollo infantil son también críticos, tanto por su impacto sobre el rendimiento específicamente académico, como por su potencial relevancia en otros planos, como la integración social en la escuela, las disposiciones actitudinales y comportamentales (Tavassolie *et al.*, 2020; Collie *et al.*, 2019; Sabol *et al.*, 2017). En particular, las habilidades socioemocionales y vinculadas a los «enfoques hacia el aprendizaje» parecen jugar un papel importante en este sentido. En tercer término, el estudio sugiere que la correcta identificación de los y las niñas que transitarán a la escuela primaria en situación de «riesgo educativo» debería considerar la acumulación de rezagos en distintas dimensiones del desarrollo infantil temprano, es decir, no solo *qué* dimensiones del desarrollo están leve o severamente comprometidas, sino también *cuántas*.

4.3 Limitaciones y líneas a futuro

Identificamos tres limitaciones de nuestro trabajo. Primero, nuestra estrategia de análisis se basa en la valoración de efectos netos, tanto para el indicador de desarrollo global como para cada uno de los dominios de interés. Sin embargo, no avanzamos en la identificación de configuraciones o tipologías de riesgo, más allá del análisis de «riesgos acumulativos». Esto deja abierto un campo de indagación potencialmente fértil sobre el que, comparativamente, existen pocos antecedentes (Pan *et al.*, 2019; Tavassolie *et al.*, 2020), que permitiría entender mejor la forma en que algunos de los aspectos de la preparación para la escuela se potencian —o, eventualmente, se amortiguan— entre sí, respecto a su impacto en las oportunidades y riesgos educativos posteriores. Segundo, hemos limitado el análisis de efectos de corto vs. mediano plazo al indicador de Rendimiento escolar. Resulta necesario avanzar en esta línea agregando la valoración de las trayectorias de aprendizaje, es decir, de los niveles y ritmos de desarrollo de las habilidades académicas a través de la escolarización, por oposición a las competencias demostradas en un punto específico del tiempo (Morgan *et al.*, 2018; Nelson y Powel, 2017; Neuen-dorf *et al.*, 2020). Por su carácter adaptativo, el test SEA+ tiene una alta potencialidad en este sentido,

que prevemos explotar en próximas contribuciones. En tercer lugar y, tal como se señaló antes, nuestra sub-muestra SEA+2021 presenta sesgos, pequeños pero significativos, respecto al conjunto de la cohorte de estudiantes que sigue el Panel EIT 2016. Dado su «signo», entendemos que estos sesgos podrían, eventualmente, ocasionar errores de tipo II (descartar como no significativas asociaciones que sí lo sean), pero no de tipo I (reportar como significativas correlaciones que no lo son). En este sentido, nuestras conclusiones respecto a los vínculos entre el desarrollo infantil y los logros de aprendizaje constituyen, probablemente, estimaciones «conservadoras» respecto a los efectos «verdaderos» lo que, en cualquier caso, reforzaría nuestro argumento central.

Referencias bibliográficas

- Borba, Elisa; Cardozo, Santiago; Castela, Gimena; Peri, Andrés; Salsamendi, Gabriela y Silveira, Adrián (2018). *Desarrollo infantil y riesgo de repetición en 1º*. Montevideo: DIEE-ANEP.
- Cabella, Wanda (Coord.) (2015). Informe final. Encuesta Nacional de Salud, Nutrición y Desarrollo Infantil. Montevideo: INE-Udelar-OPP-MIDES-UCC-MSP.
- Cardozo, Santiago, Silveira, Adrián y Fonseca, Bruno (2022): “Detección temprana del riesgo escolar. Predicción de trayectorias de rezago en la educación primaria en Uruguay mediante técnicas de machine learning”. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 52(2), 297-326. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.391>.
- Castela, Gimena (2021): “Calidad del ambiente familiar, desarrollo infantil y resultados escolares. Un análisis longitudinal”. *Serie Maestría en Demografía y Estudios de Población*, 19.
- Claessens, Amy y Engel, Mimi (2013): “How Important is Where You Start? Early Mathematics Knowledge and Later School Success”. *Teachers College Record*, 115(6), 1-29. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146811311500603>.
- Claessens, Amy; Duncan, Greg y Engel, Mimi (2009): “Kindergarten skills and fifth-grade achievement: evidence from the ECLS-K”. *Economics of Education Review*, 28(4), 415-427. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.09.003>.
- Collie, Rebecca J.; Martin, Andrew J.; Nassar, Natasha; Roberts, Christine L. (2019): “Social and Emotional Behavioral Profiles in Kindergarten: A Population-Based Latent Profile Analysis of Links To Socio-Educational Characteristics and Later Achievement”. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 170-187. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000262>.
- Davies, Scott; Janusz, M. Dukub, E. y Ashley Gaskin (2016): “Using the Early Development Instrument to Examine Cognitive and Non-Cognitive School Readiness and Elementary Student Achievement”. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 63-75.
- DiPerna, J. C.; Lei, P. y Reid, E. (2007): “Kindergarten Predictors of Mathematical Growth in the Primary Grades: An Investigation Using the Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Cohort”. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 369-379.
- Duncan, Greg; Dowsett, Chantelle; Claessens, Amy; Magnuson, Katherine; Huston, Aletha C; Klebanov, Pamela; Pagani, Linda S.; Feinstein, Leon; Engel, Mimi; Brooks-Gunn, Jeanne; Sexton, Holly;

- Duckworth, Kathryn; Japel, Crista (2007): "School Readiness and Later Achievement". *Developmental Psychology*, 43 (6), 1428-1446. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>.
- Failache, Elisa; Salas Gonzalo y Vigorito Andrea (2015). *Trayectorias educativas de los adolescentes en Uruguay. Un estudio en base a datos de panel*. Serie Documentos de Trabajo, DT 06/2015. Instituto de Economía, FCEA-UDELAR, Uruguay.
- Failache, Elisa y Katzkowicz N. (2018). *Desarrollo infantil: Una aproximación a sus determinantes. Concurso de proyectos de investigación: "Primera infancia: análisis comparado de la primera y segunda ola de la Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (ENDIS)"*. Montevideo:Ministerio de Desarrollo Social.
- Greene, William H. (2018). *Econometric Analysis*. 8th Edition. Londres: Pearson.
- Hunter, Leah J.; Bierman, Karen y Hall, Cristin M. (2018): "Assessing Non-cognitive Aspects of School Readiness: The Predictive Validity of Brief Teacher Rating Scales of Social-Emotional Competence and Approaches to Learning". *Early Education and Development*, 29 (8), 1081-1094. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1495472>.
- Kurdek, Lawrence A. y Sinclair, Ronald J. (2001): "Predicting Reading and Mathematics Achievement in Fourth-Grade Children from Kindergarten Readiness Scores". *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 451-455. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.451>.
- López, Alma Yadhira (2020). *A Validity Study of The Evaluación Infantil Temprana (EIT)*. New Brunswick: The University of New Brunswick, Graduate Academic Unit of Interdisciplinary Studies.
- López, Alma Yadhira y Salsamendi, G. (2018). *La universalización de la Evaluación Infantil Temprana: una apuesta a la equidad*. Montevideo: III Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa (COLMEE).
- López, Alma Yadhira y Willms, J. (2020): "A National Evaluation of Kindergarten Outcomes: Findings from Uruguay" en James Hall, Ariel Lindorff, Pamela Sammons (eds.): *International Perspectives on Educational Effectiveness Research*. Nueva York: Springer Cham.
- Mara, Susana; Alesina, Lorena; Cabrio, Silvina; Erramouspe, Raquel; Pazos, Liliana y Ibañez, Wilfredo (2000). *Estudio de Evaluación de impacto de la Educación Inicial en el Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- McClelland, Megan M. y Cameron, Claire (2018): "Developing Together: The Role of Executive Function and Motor Skills in Children's Early Academic Lives", *Early Childhood Research Quarterly*, 46., 142-151. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.014>.
- Morgan, Paul L.; Farkas, George; Wang, Yangyang; Marianne M.; Oh, Yoonkyung and Maczuga, Steve (2018): "Executive Function Deficits in Kindergarten Predict Repeated Academic Difficulties Across Elementary School". *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 20-32. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.009>.
- Nelson, Gena y Powel, Sarah (2017): "A Systematic Review of Longitudinal Studies of Mathematics Difficulty". *Journal of Learning Disabilities*, 51 (6). DOI: <https://doi.org/10.1177/0022219417714773>.

- Neuendorf, Claudia; Jansen, Malte y Kuhl, Poldi (2020): “Competence Development of High Achievers Within the Highest Track in German Secondary School: Evidence for Matthew Effects or Compensation?”. *Learning and individual differences*, 77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101816>.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What student know and can do*. Paris: OECD Publishing.
- Pace, Amy; Alper, Rebecca; Burchinal, Margaret R.; Golinkoff, Roberta Michnick y Hirsh-Paseke, Kathy (2018): “Measuring Success: Within and Cross-Domain Predictors of Academic and Social Trajectories in Elementary School”. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 112-125. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.001>.
- Pagani, Linda S.; Fitzpatrick, Caroline; Archambault, Isabelle; Janosz, Michel (2010): “School Readiness and Later Achievement: A French Canadian Replication and Extension”. *Developmental Psychology*, 46 (5), 984-994. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0018881>.
- Pan, Qianqian; Trang, Kim T.; Love, Hailey R. & Templin, Jonathan (2019): “School Readiness Profiles and Growth in Academic Achievement”. *Frontiers in Education*, 4. DOI: <https://doi.org/10.3389/fe-duc.2019.00127>.
- Rhoades, Brittany L.; Warren, Heather K.; Domitrovich, Celene E. y Greenberg, Mark T. (2011): “Examining the Link Between Preschool Social-Emotional Competence and first Grade Academic Achievement: The Role of Attention Skills”. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (2), 182-191. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.003>.
- Ricciardi, Courtney; Manfra, Louis; Hartman, Suzanne; Bleiker, Charles; Dineheart, Laura y Winsler, Adam (2021): “School Readiness Skills at age Four Predict Academic Achievement”. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 110-120. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.05.006>.
- Romano, Elisa; Babchishin, Lyzon; Pagani, Linda S. and Kohen, Dafna (2010): “School Readiness and Later Achievement: Replication and Extension Using a Nationwide Canadian Survey”. *Developmental Psychology*, 46 (5), 995-1007. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0018880>.
- Sabol, Terri J.; Bohlmann, Natalie y Downer, Jason T. (2017): “Low-Income Ethnically Diverse Children’s Engagement as a Predictor of School Readiness Above Preschool Classroom Quality”. *Child Development*, 89 (2), 556-576. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12832>.
- Sloat, Elizabeth; Beswick, Joan F. y Willms, J. Douglas (2007): “Using Early Literacy Monitoring to Prevent Reading Failure”. *Phi Delta Kappan*, 88 (7) DOI: <https://doi.org/10.1177/003172170708800711>.
- Tavassolie, Tanya; Bleiker, Charles; Manfra, Louis; Hartman, Suzanne; Dinehart, Laura H. y Winsler, Adam (2020): “How Profiles of School Readiness Relate to Grade 3 Performance Among Low-Income Ethnically- and Linguistically-Diverse Children”. *Applied Developmental Science*, 26 (2), 267-289. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1781633>.
- UNESCO (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Resumen ejecutivo, LLECE-UNESCO, Santiago.

Vásquez-Echeverría, Alejandro; Tomás, Clementina; González, Meliza; Rodríguez, Juan I., Alvarez-Nuñez, Lucía; Liz, Maite, Pérez, Mónica; Rudnitzky, Fanny; Berón, Cristian; Gariboto, Giorgina y Lopez Boo, Florencia (2021): “Developmental Disparities Based on Socioeconomic Status and Sex: An Analysis of Two Large, Population-Based Early Childhood Development Assessments in Uruguay”. *Early Child Development and Care*, 192 (12), 1857-1875. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1946528>.

Waters, Nicholas E; Sammy F; Tang, Sandra; Morrison, Frederick J. y Davis-Kean, Pamela E. (2021): “Pathways from Socioeconomic Status to Early Academic Achievement: The Role of Specific Executive Functions”. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 321-331. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.008>.

Willms, D., Laurie, R., Tunison, S. y Haley, A. (2000). *Using Early Years Evaluation in a Response-to-Intervention (RTI) Model*. Research, Evaluation, and Assessment in Schools, USA.

Nota bibliográfica

Santiago Cardozo Politi es docente e investigador del Departamento de Sociología de la Universidad de la República (DS-Udelar) y del Departamento de Investigación y Estadística Educativa de la Administración Nacional de Educación Pública (DIEE-ANEP) de Uruguay. Se ha especializado en el estudio de la desigualdad de oportunidades educativas, con énfasis en el análisis longitudinal de trayectorias educativas. Fue el responsable del segundo estudio Pisa Longitudinal (PISA-L 2009-2014) en Uruguay. Actualmente, coordina el proyecto «Modelos de riesgo escolar y estrategias de intervención oportuna en la enseñanza primaria» (2019-2023), enfocado en la identificación temprana de factores de riesgo —con énfasis en el desarrollo infantil— que permitan anticipar el fracaso escolar en la trayectoria posterior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7767-1617>.

Educación en igualdad y Sociología de las Relaciones de Género: resistencias culturales de la transformación social

Education in Equality and Sociology of Gender Relations: Cultural Resistances of Social Transformation

Ana Fondón Ludeña y Teresa Alzás García¹

Resumen

Coincidiendo con la implementación de Bolonia en la Universidad Española (2009), la Universidad de Extremadura se plantea introducir una serie de medidas para desarrollar líneas de formación en igualdad tanto a estudiantes como a docentes. Casi 15 años después estamos en situación de realizar un balance de las limitaciones que hemos encontrado en este proceso así como los resultados obtenidos con el fin de realizar mejoras que permitan continuar trabajando en este objetivo.

Palabras clave

Género, educación, educar en igualdad

Abstract

According with the implementation of Bologna at the Spanish University (2009), the University of Extremadura introduced a series of measures to develop lines of training for both students and teachers. Almost 15 years later we can take stock of the limitations we have encountered in this process as well as the specific results in order to make improvements that need to continue working on this objective.

Keywords

Gender, education, equal education.

Cómo citar/Citation

Fondón Ludeña, Ana y Alzás García, Teresa (2023). Educación en igualdad y Sociología de las Relaciones de Género: resistencias culturales de la transformación social. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16(1), 76-91. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.1.16647>.

Recibido: 07-02-2020
Aceptado: 10-01-2023

¹ Ana Fondón Ludeña, Universidad Rey Juan Carlos, anabell.fondon@urjc.es; Teresa Alzás García, Universidad de Extremadura, teresaag@unex.es.

1. Introducción y estado de la cuestión

La formación en género e igualdad ha ido incorporándose en las últimas décadas al ámbito educativo en gran medida de manera transversal. No obstante, cobra una importancia esencial en los planes de formación inicial del profesorado. La posibilidad de introducir esta formación en un ámbito tan directamente implicado con la formación de la ciudadanía se convierte en un objetivo fundamental de cualquier tipo de política de igualdad y de eliminación de las diferencias por razón de género (Romero y Abril, 2008). La aplicación en el ámbito educativo y lo provechoso de la incorporación de la formación de género en los estudios de formación del profesorado, han sido señaladas hace ya tiempo².

El régimen de la perspectiva de género en el ámbito educativo, y más concretamente en la formación inicial del profesorado, se ha transformado en las últimas décadas de una manera notable. Inicialmente, la mayor parte de las actuaciones se centraron en las etapas de Primaria y Secundaria para pasar a colocar el foco en la influencia que la misma institución educativa tiene en la socialización de niños y niñas desde las etapas infantiles. El currículo oculto de hecho, era uno de los principales focos de estudio y trabajo como elemento destacable del mantenimiento de los estereotipos y las desigualdades de género en las instituciones de enseñanza. También en el currículo explícito cabía hablar de la presencia de estereotipos sexistas en los libros de texto, de tal forma que en los últimos años ha habido una nutrida industria didáctica destinada a corregir esta situación y a replantearse todo el currículum en términos de género (González y Lomas, 2002).

Gracias a las numerosas investigaciones y a las crecientes publicaciones que aportan resultados y evaluaciones se han ido perfeccionando las múltiples medidas adoptadas gran parte de los países miembros de la Unión Europea para reducir y en última instancia eliminar la desigualdad de género que el propio sistema educativo ha reproducido durante décadas. Algunos de los aspectos más destacables en este sentido son:

- La progresiva feminización de las etapas postobligatorias del sistema educativo (Bonal y Calero, 1999).
- Las críticas a la carencia de educación emocional en nuestro sistema educativo (y su fuerte conexión con el sistema de género) (Oliveira, 2000).
- La poca presencia de hombres entre los profesionales de la educación (Santos Guerra, 2000).
- Una creciente preocupación sobre la construcción de la masculinidad en las escuelas (Leko, 2000), como consecuencia del estudio sobre las identidades de chicos y chicas, que ha ido ganando terreno al debate sobre la igualdad (Subirats & Tomé, 2007).
- La evidencia de un rendimiento escolar más pronunciado de las mujeres en casi todas las áreas, fenómeno que se agudiza a medida que aumenta la edad (Merino *et al.*, 2003).
- El debate sobre la conveniencia de sistemas segregados (aulas o centros diferenciados para niños y niñas) (Barrio Maestre, 2005).
- La denuncia del heterosexismo y la homofobia del sistema educativo, tanto en términos de currículum manifiesto como de currículum oculto (COGAM, 2005; Romero, 2006).

² Véase por ejemplo Pérez González (1998) en Género y sociología de la educación en la formación del profesorado.

- La evidencia de que, la brecha género en las aspiraciones en el ámbito de las STEAM acaba generando segregación laboral en este ámbito profesional, siendo un sector de empleo masculinizado. (Sainz, 2017, 2020).

En España, no son pocos los estudios³ que han profundizado y examinado la cultura de género con especial énfasis en el sistema educativo. En línea con resultados de investigaciones anteriores⁴ destacan la posición central de la institución educativa como vertebradora cultural y transmisora de ideologías de género. Precisamente es la institucionalización de creencias y códigos propios de los sistemas de escolarización una de las mayores ventajas que podemos encontrar de cara a la transformación del panorama social en lo que a género se refiere.

Sin embargo, la implementación de planes de actuación e inclusión en materia de género en los centros de enseñanza encuentran, a menudo, resistencias importantes por parte de los agentes implicados. Algunas de las razones de estas resistencias las encuentra Bonal (1997) en una serie de factores que remiten a la ideología global del centro respecto a la organización escolar, el grado de flexibilidad pedagógica, la percepción de las dinámicas de aprendizaje, las costumbres y/o los hábitos que condicionan los procesos de cambio. Pero también, Colás y Jiménez (2006) identifican la realidad de cómo las percepciones que el profesorado mantiene sobre el género permiten reconocer situaciones de desigualdad y discriminación, actuar en consecuencia y plantear directrices y medidas de innovación educativa en este ámbito. Y por otro lado, Corbisiero y Nocenzi (2021), señalan factores estructurales dentro de los órganos de gestión y toma de decisión educativos como resistencias claves que frenan la inclusión de la perspectiva de género en la práctica docente.

En este sentido, la radiografía de la cultura de género del profesorado en nuestro país, muestra un panorama bastante sexista, tal como ha puesto de manifiesto Bonal (1997) aclarando que se trata de un sexismo más por omisión que por acción; es decir, manifiesta una resistencia a la implantación de medidas de innovación educativa en esta área, contribuyendo así a la reproducción cultural.

Por tanto, si atendemos a la influencia que ejercen las creencias sobre el género del profesorado en la práctica docente, —tal como han puesto de manifiesto Freixas y Fuente-Guerra, 1994— es necesario reconsiderar su formación inicial. Sólo a través de los profesionales de la enseñanza es posible trasladar a los centros educativos, de manera real, una cultura igualitaria y desarrollar una conciencia crítica que permita la transformación de pautas sociales que mantienen la desigualdad de los géneros.

Con este fin, en los últimos años encontramos diseños e implementaciones de diferentes legislaciones que han pretendido paliar estas desigualdades entre géneros, con especial proyección y desarrollo del sistema educativo. Así, encontramos una referencia muy directa en la propia Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que, en sus artículos 23 y 24, establece que el sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Igualmente, deberá incluir la eliminación de los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva, así como el fomento de la igualdad entre unas y otros. De la misma manera, se determina que las administraciones educativas deben garantizar un igual derecho a la educación entre ambos géneros a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones

3 Lomas, 1999; Blanco, 2001; Barberá y Martínez, 2004; Bonal, 1997; Rebollo y Mercado, 2004, por citar algunos referentes en este campo.

4 Acker, 1995; Arnot y Weiner, 1987; Ball, 1989; Reverte, 2020; Scraton, 1995; Spender y Sarah, 1993; Weiner y Arnot, 1987, entre otras.

educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que se produzcan desigualdades por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados. Para ello, las administraciones educativas deben desarrollar actuaciones como:

- El principio de igualdad entre hombres y mujeres debe estar específicamente reflejado en los currículos de todas las etapas educativas.
- La revisión y rechazo de los contenidos sexista o estereotipos patriarcales de los materiales escolares.
- La aplicación de los principios de igualdad en todos los programas de la formación en educación y formación del profesorado así como en los planes de formación permanente.
- Diseño de campañas de sensibilización y medidas normativas para la equilibrada presencia entre hombres y mujeres en los cargos de gestión y dirección de los espacios educativos.
- Fomento del conocimiento y la difusión, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
- Reconocimiento del papel de las mujeres en la historia de la educación y las disciplinas y/o áreas de estudio.

Una de las principales expresiones de la ideología de estos propósitos normativos puede observarse en la serie de competencias que se especifican en los actuales títulos de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Así, de acuerdo con las directrices ministeriales determinadas para ambos títulos, encontramos que en las Competencias Transversales de ambos Grados figuran la necesidad de adquirir, por parte de los futuros maestros y maestras, las siguientes capacidades:

- Adquirir y manifestar un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.
- Ser conscientes del derecho de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y aplicar medidas que eliminen los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y fomenten la igualdad plena entre unas y otros.

En el mismo sentido, puede encontrarse una referencia a esta cuestión en las Competencias establecidas por la administración educativa para el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria:

- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

Desde que se inició el proceso de convergencia europea de los estudios superiores, las universidades españolas comenzaron hace casi 15 años a reformar sus planes de estudio. Reforma pretendía ir más allá de la mera reconversión de asignaturas existentes. La intención era una transformación estructural del

sistema educativo de enseñanza superior. En este proceso, la mayoría de los centros universitarios españoles responsables de la formación inicial del profesorado —lo que fueron durante muchos años las Escuelas de Magisterio,— hoy reconvertidas en Facultades de Educación o de Formación del Profesorado, fundamentalmente acogieron con satisfacción y grandes expectativas la transformación de las antiguas diplomaturas a grados, ya que representaba, de alguna manera, la consecución de una vieja aspiración del mundo de la educación y, en concreto, de la formación inicial del profesorado. Igualmente, la implantación obligatoria del **Máster en formación del profesorado de secundaria** vino también a generar una gran esperanza presuponiendo que abriría una línea de innovación e investigación en materia educativa.

De esta manera, las universidades abordaron la creación de los tres títulos a los que se hace referencia anteriormente tomando como punto de partida las directrices ministeriales establecidas por la administración educativa, cuya expresión más directa son el conjunto de competencias que figuran en las respectivas Memorias de Verificación que la ANECA (Agencia Nacional para la Evaluación y Acreditación) ha venido aprobando durante estos últimos años.

Así, la inmensa mayoría de los centros universitarios asumieron las propuestas legislativas y las directrices que hacen referencia explícita a la igualdad de género y al fomento de las acciones necesarias para que ésta se haga efectiva.

En el caso de la Universidad de Extremadura, la elaboración de los títulos de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria se llevó a cabo por una comisión mixta compuesta por profesorado de la Facultad de Educación (Badajoz) y de la Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres). Siempre fue intención de dicha comisión la creación de una asignatura que recogiese gran parte de los planteamientos expuestos en las páginas precedentes en cuanto a la formación directa en materia de género. Fruto de esta pretensión y tras un profundo debate sobre la cuestión, se consiguió un pleno consenso, para implantar una asignatura denominada «Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia», encuadrada en la Materia «Sociedad, Familia y Escuela», perteneciente, en ambos títulos, al Módulo Básico.

De esta manera, por primera quedaba recogida, en unos títulos universitarios oficiales, una materia directamente relacionada con la formación en género, no existiendo ninguna asignatura igual, ni similar, en ningún otro título de la Universidad de Extremadura. Igualmente, al analizar detenidamente los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de las universidades españolas, se comprueba que no existe ninguna asignatura de las características de la que se ha citado anteriormente, si bien, sí existen materias, en cuyo desarrollo, se tratan cuestiones relacionadas con la igualdad de género, pero siempre de forma complementaria a otras cuestiones vinculadas, en líneas generales, con la educación para la igualdad de oportunidades y la ciudadanía.

Desde su entrada en vigor en 2009 hemos venido recogiendo información sobre, la práctica y las problemáticas encontradas en el discurrir de estas enseñanzas y en particular en el desarrollo de la Asignatura «Sociología de las Relaciones de Género y la Familia». El análisis aquí presentado recoge las principales conclusiones obtenidas hasta ahora.

2. Material y métodos

Por el carácter de nuestro propósito de estudio, es fundamental plantear un análisis de carácter subjetivo desde una perspectiva fenomenológica que nos permita centrarnos en la experiencia de los individuos y

la interpretación de su realidad. Consideramos en su momento que se trataba del enfoque más pertinente dado que lo que realmente nos interesa es la percepción de la realidad y los significados que se han construido socialmente.

Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen. Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente. Por consiguiente, se trata siempre de hechos interpretados [...] Esto no significa que en la vida diaria o en la ciencia seamos incapaces de captar la realidad del mundo; sino que captamos solamente ciertos aspectos de ella: los que nos interesan para vivir o desde el punto de vista de un conjunto de reglas de procedimiento aceptadas para el pensar, a las que se denomina método científico. (Schutz, 1995, p. 37)

Para Godin (2010) «la fenomenología ofrece recursos metodológicos y conceptuales que pueden ayudar a superar la oposición entre feminismo de la diferencia y feminismo de la igualdad», así como la alternativa de un feminismo naturalista y otro construccionista. Igualmente, en consonancia con la etnometodología de Berger y Luckmann (1991) si queremos comprender realmente ese proceso de construcción de significados sociales debemos centrarnos en estudiar la subjetividad para poder explicar la objetividad. Por ello, «La fenomenología es un humanismo con implicaciones para el feminismo, porque es la toma de conciencia de las diferencias de la humanidad en interrelación con las identidades pretendidas». (López Sáenz, 2014).

Para este fin las técnicas cualitativas parecen el mejor conjunto de instrumentos. El **paradigma cualitativo** nos proporciona la posibilidad de centrarnos en el componente subjetivo del estudio de la realidad social.

Para Amezcual y Carricondo (2000) a la vista de los estudios publicados en las últimas décadas, no se entenderían los abordajes cualitativos sin la idea de la complementariedad metodológica, en tanto una buena parte de las investigaciones que buscan comprender la subjetividad y la significación, se interrogaron previamente sobre relaciones entre variables y su medición

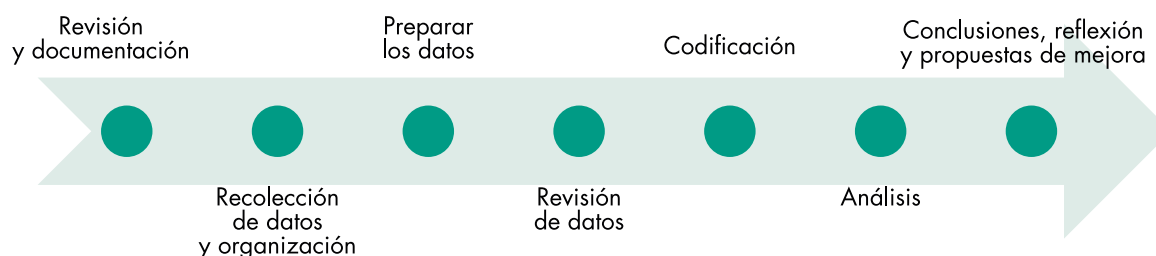
Las técnicas cualitativa «estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de o interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevistas, experiencia personal, etc., que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas» (Flores, García, y Rodríguez, 1996, pág. 10).

Sin anular la intención de incorporar un análisis cuantitativo en fases posteriores, para esta fase nos hemos centrado en un **análisis del discurso** que nos permita perfilar los elementos presentes, recurrentes y diferenciadores en los discursos emergentes acerca de la necesidad e importancia de enseñar en igualdad. Dado que nuestro objetivo es conocer la percepción de práctica de la enseñanza en igualdad de los diferentes agentes implicados en el proceso consideramos idóneo el análisis del discurso puesto que nos permite adentrarnos en la expresión comunicativa de las ideas y captar el sentido de las mismas. Esta

técnica de análisis cualitativo destaca por su multidisciplinaridad y heterogeneidad de corrientes lo cual no rebaja el rigor siempre que las categorías o las dimensiones estén bien definidas y siempre resulta enriquecedor para la investigación. Dado que como apunta Colás y Jiménez (2004), a través del análisis del discurso se accede a la «expresión de una cultura» y también el discurso «refleja las mentes de los sujetos y la construcción que hacen de la realidad y de sus contextos sociales. Este planteamiento llevado al terreno de los estudios de género suponen prestar atención a la dinámica entre sujeto y contexto sociocultural». (2004, p, 71).

Para recoger, ordenar y trabajar con la información obtenida hemos utilizado el *software* webQDA el cual no ha facilitado el análisis y la interpretación de los datos.

Las etapas metodológicas que hemos seguidos han sido:



2.1 Revisión y documentación

A través de la bibliografía científica en torno a los conceptos de educación para la igualdad y sociología del género. Así mismo se repasó la literatura existente en torno a la relación entre escuela/igualdad y las posibilidades de análisis para ello. Las bases de datos a las que se acudieron fueron CIS, ISOC-CIS, ERIC, Academic Search Library, Dialnet.

2.2 Recolección de datos y organización

Al comienzo de cada curso académico se pasaba un cuestionario al menos a dos de los grupos que cursarían la asignatura con el objeto de conocer las actitudes respecto a la materia. Esta información no se utilizará en este análisis, pero consideramos necesario incluir para un hipotético análisis cuantitativo. Al final de cada curso académico (desde el 2009/10 hasta el pasado 2020/21) hemos realizado:

- 6 entrevistas en profundidad al profesorado que impartía la asignatura.
- 1 cuestionarios de preguntas abiertas al menos a dos grupos de estudiantes que cursaron la asignatura.
- 3 entrevista en profundidad con un miembro del equipo directivo de las dos facultades donde se cursaba la asignatura (Facultad de Educación y Facultad de Formación del Profesorado).

Este planteamiento nos permitía así obtener información sobre las tres dimensiones que considerábamos centrales para el análisis:

- **Dimensión enseñanza/docente:** para permitirnos conocer las dificultades con las que se encuentran en el desarrollo de la asignatura, sus percepciones sobre cómo reacciona el alumnado

respecto a los contenidos y las actividades o si existe o no progresión en el aprendizaje. Las unidades de análisis para esta dimensión son:

- Necesidad de una formación en igualdad (NFP) para conocer cómo los y las docentes justifican, interiorizan, trabajan y desarrollan la impartición de la materia.
- Técnicas más eficaces para trabajar la igualdad en el aula (TD) para conocer dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje qué dinámicas les han resultado más interesantes y cuáles han tenido menor aceptación.
- Problemática en la actividad docente (PD) para conocer los inconvenientes y resistencias que encuentran en el desarrollo del programa docente.
- **Dimensión aprendizaje/alumnado:** para permitirnos conocer la valoración de los estudiantes de la asignatura, así como si la consideran necesaria en su formación, la metodología que consideran más apropiada para el desarrollo de competencias del programa docente. Las unidades de análisis para esta dimensión son:
 - Necesidad de una formación en igualdad (NFA) para conocer si los estudiantes consideran pertinente tanto recibir una formación para educar en igualdad como incluirla en sus futuros ámbitos profesionales.
 - Técnicas más eficaces para trabajar la igualdad en el aula (TA) para conocer dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje qué dinámicas les han resultado más interesantes.
 - Problemática en el aprendizaje (PA) para conocer los inconvenientes que encuentran en el desarrollo de competencias de la materia.
- **Dimensión gestión/institución:** para conocer las implicaciones y la coherencia del centro con la cultura de la igualdad de género. Las unidades de análisis para esta dimensión son:
 - Implicación del centro en la formación para la igualdad (IC) para conocer la percepción del equipo directivo sobre la necesidad de educar en igualdad así como la implantación de recursos y actividades para su trabajo
 - Coordinación de actividades para la educación en igualdad (AC) para conocer las facilidades que el centro ofrece al desarrollo de acciones internas y externas que potencien las competencias desarrolladas en el aula en materia de educación para la igualdad
 - Problemáticas existentes (PC) para detectar inconvenientes y resistencias en el desarrollo de una formación integral para la educación en igualdad que incluya todos los agentes implicados en el centro.

2.3 Preparar los datos para el análisis

Una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas, para ir ordenando la información ya comentamos con anterioridad que hemos utilizado el *software* de análisis WebQDA. Este tipo de software permiten registrar toda la información cualitativa recogida, facilitando el proceso de gestión y análisis de datos.

2.4 Codificación de los datos cualitativos

Esta fase metodológica es previa al análisis del discurso y consiste fundamentalmente en identificar los fragmentos del texto (discurso) que recogen información relativa a las unidades de análisis establecidas.

3. Análisis y resultados

Una vez ordenada y estructurada la información procedemos al análisis de la información. Resumimos las principales conclusiones a continuación:

En referencia a la **dimensión enseñanza/docente**: encontramos un discurso saturado sobre la problemática común en las enseñanzas en igualdad: la falta de coordinación con otras materias, otros profesores y profesoras y la normalización social de la desigualdad.

La falta de coordinación con otras materias: encontramos la demanda permanente de convertir en realidad la inclusión de manera transversal de la perspectiva de género en todas las materias impartidas en la formación.

Profesora 3 (2012): “lo que no puede ser es que nosotras nos matemos por abrir la mente a los estudiantes en materia de género y luego en otras asignaturas no mencionen ni a una científica relevante del área (...) que haberlas haylas”.

La falta de coordinación con otros profesores y profesoras es una constante que reivindican los y las docentes de la materia que nos ocupa alegando la falta de interés o concienciación a la hora de introducir la perspectiva de género en sus asignaturas, así como la falta de preparación para ello.

Profesora 2 (2017): “seguimos con lo mismo, nosotras dándole importancia al lenguaje inclusivo y el profesorado más conservador tirándonos por tierra nuestra labor en sus clases”.

Profesor 3 (2019): “hablo con colegas y me cuentan que nadie les ha enseñado a introducir la perspectiva de género en su materia y que no van a cambiar ahora todo el temario para introducirla, que no en realidad no es relevante para lo que enseñan”.

La normalización social de la desigualdad es cierto que se aprecia más acusada en la primera fase del estudio (2009-2012). En la segunda etapa, como consecuencia de las campañas de sensibilización en los *mass media* es una idea menos presente aunque no desaparece. El porcentaje de de estudiantes que al inicio de curso considera que no hay desigualdad entre hombres y mujeres sigue siendo alto. La buena noticia, en estos términos es que el profesorado, al terminar sondea de nuevo a los grupos con los que ha trabajado y este porcentaje desciende notablemente motivo de orgullo y satisfacción por parte de los y las enseñantes.

Profesora 1 (2010): “no das crédito... el primer día de clase la gran mayoría de la clase no entiende porqué hay una materia para educar en igualdad en el siglo XXI. Piensan que eso es cosas de sus abuelas y ahora no hay discriminación de sexo en ningún sitio”.

Profesora 3 (2014): “cada vez menos, pero llegan a la Universidad sin ver la desigualdad en materia de género y asocian la violencia de género a una patología del maltratador”.

Respecto a la necesidad de una formación en igualdad (NFP) se aprecia la formación y concienciación de los y las docentes aunque reivindican que no es una tarea sencilla puesto que deben desmontar los «mitos sobre la igualdad» existentes tanto del alumnado como del profesorado.

Profesora 3 (2011): “algunos profesores casposos nos llaman incendiarias y nos dicen que tenemos revolucionado al grupo preguntando por las mujeres en la psicología o la organización de centros. Claro, yo ante eso... solo puedo invitar al profesor en cuestión a asistir como un estudiante más a mis clases... a ver si aprende algo”.

Profesora 1 (2015): “No lo ven... están rodeados de publicidad sexista. Cuando se lo explicas en clase alucinan, pero esas gafas no las traen. Hay que enseñarles a mirar”.

Respecto a técnicas más eficaces para trabajar la igualdad en el aula (TD) existe una opinión generalizada de que el trabajo con material audiovisual es el más eficiente y eficaz así como las actividades donde los estudiantes puedan desarrollar cierto grado de creatividad y diseño de materiales propios.

Profesora 3 (2010): “El trabajo con películas y videoclips funciona bien. El alumnado lo percibe como una actividad poco teórica porque entra por una pantalla y no por un texto científico. Luego trabajan con una ficha de trabajo para detectar estereotipos de género y siempre se sorprenden con el resultado final. Se les graba la sorpresa”.

Profesora 1 (2019): “Las habilidades que tienen para diseñar material docente con perspectiva de género es sorprendente; lo mismo te diseñan un juego de la oca de igualdad que te escriben un reguetón condenando la violencia machista”.

Respecto a la problemática en la actividad docente (PD) el mayor problema detectado es la falsa creencia en la igualdad generalizada y la poca capacidad crítica de los estudiantes.

Profesora 2 (2016): “cuesta mucho que conecten la cultural patriarcal con su día a día. Tienen asociada la desigualdad a los modelos familiares tradicionales y piensan que como ahora las chicas pueden estudiar y trabajar, ya está todo arreglado”.

Profesor 1 (2018): “son incapaces de conectar los estereotipos de género con la desigualdad de oportunidades. Por supuesto el papel de los Gobiernos en materia de igualdad ni se lo cuestionan”.

En referencia a la **dimensión aprendizaje/alumnado:**

Respecto a la necesidad de una formación en igualdad (NFA) debemos señalar que es uno de los aspectos sobre el que los estudiantes presentan mayor transformación opinática. En gran medida, tras cursar la asignatura existe la opinión de haber desarrollado la competencia de detectar la desigualdad de género y haber interiorizado la necesidad de trabajar la igualdad desde las primeras etapas educativas donde entienden jugarán un papel fundamental.

Estudiante 8 (2014): “pensaba que era una asignatura chorra pero conocer los datos de la desigualdad y entenderlos desde la cultura patriarcal me ayudó a entenderla”.

Estudiante 3 (2019): “es verdad que con todo el tema del Me Too tenía curiosidad por saber de qué iba. Cuando las famosas salen en la TV gritando Me Too, me parecía absurdo. Ahora entiendo muchas cosas que antes no podía ver”.

Respecto a las técnicas más eficaces para trabajar la igualdad en el aula (TA) coinciden con el diagnóstico del profesorado. El trabajo de análisis audiovisual permite a los estudiantes trabajar sobre formatos con los que se sienten cómodos y acceder a analizar situaciones cotidianas en profundidad.

Estudiante 1 (2013): “está muy bien ver pelis que creías que eran normales y de pronto entender por qué pasan cosas. Luego lo aplicas a tu vida y es más fácil verlo también. Además los anuncios publicitarios esconden connotaciones que antes no sabía, me parecía lo más normal”.

Estudiante 7 (2018): “la parte de los textos es un poco rollo, a mi me mataba, no entendía nada. Luego la profesora aplicaba las ideas a las actividades y me enteraba mucho mejor. Los debates a veces eran tensos y continuaban después de clase y eso me gustaba porque tenía que fijarme en cosas que antes no le daba importancia (...) como cuando tuvimos que elaborar un listado de elementos sexistas en un entorno educativo; toda la vida en la escuela y nunca me había fijado!

Respecto a la problemática en el aprendizaje (PA) es común un discurso de resistencia inicial que va relajándose a los pocos meses de trabajo. El principal problema detectado es la incoherencia que encuentran con su entorno más cercano (amigos, familias, etc.) que mantienen una normalización de la desigualdad así como una estigmatización del feminismo.

Estudiante 8 (2010): “claro, yo llego a mis colegas y les explico algunas cosas sobre la publicidad sexista y me llaman feminazi; cuesta mucho contarles que el feminismo es igualdad, la mayoría están muy confundidos”.

Estudiante 3 (2014): “en mi casa no lo ven. Mis hermanas dicen que si ellas quieren ser ingenieras lo pueden ser y eso es igualdad; y lo del lenguaje inclusivo, mi padre dice que una estupidez. No les voy a explicar todo lo que aprendo porque en realidad no quieren saberlo”.

Dimensión gestión/institución: Ciertamente de manera sostenida y generalizada es la dimensión donde encontramos casi sin alteraciones un discurso políticamente correcto respecto a la defensa de la perspectiva de género. No obstante, hemos podido detectar que la coordinación con el perfil más clásico del profesorado es una de las principales resistencias a la hora de dar coherencia al proyecto conjunto de la educación en igualdad.

Respecto a la implicación del centro en la formación para la igualdad (IC) los distintos equipos directivos han mostrado desde el inicio del proyecto una postura pro-igualdad y cooperante en todo momento no solamente con las iniciativas planteadas por el profesorado de la asignatura sino con la colaboración permanente con la Oficina para la Igualdad de la Universidad así como abierta a todas las actividades relacionadas en este aspecto con la comunidad universitaria. Sin embargo no eluden que hay un sector del profesorado reacio a la participación incluso en actos de condena contra la violencia machista; no porque la apoyen sino porque sienten que la sociedad no es responsable:

Gestor 1 (2010): “nuestra predisposición es absoluta. Creemos en la necesidad de que los futuros maestras y maestros puedan educar en igualdad y debemos formarlos para ello”.

Gestor 1 (2013): “a veces recogemos quejas de los estudiantes sobre comentarios sexistas de algunos profesores. Es delicado tomar medidas porque todo requiere un protocolo y al intentar razonar con el profesor en cuestión nos mira como si quisiéramos comenzar una cruzada contra él. La formación en igualdad del nuestro propio profesorado debería ser una exigencia para la docencia”.

Respecto a la coordinación de actividades para la educación en igualdad (AC) en general no hay problemas con su realización. Los equipos directivos se coordinan con la Oficina para la Igualdad y con agentes externos para dinamizar proyectos durante todo el curso así como acciones puntuales cuando son requeridas.

Gestor 2 (2018): “participamos en toda actividad vinculada a la igualdad que desde el centro o desde fuera permite nuestra participación. Ahora mismo, colaboramos con varias ONG’s que trimestralmente plantean ciclos de cine, exposiciones y charas para sensibilizar sobre el asunto. Es cierto que en los últimos años nos hemos centrado menos en los estereotipos y más en la prevención de la violencia pero creo que es porque algo vamos avanzando en esta materia”.

Respecto a las problemáticas existentes (PC) aluden permanentemente a la formación del profesorado en materia de igualdad y a la normalización social de la desigualdad.

Gestor 1 (2010): “tenemos docentes que se niegan a introducir la perspectiva de género en sus asignaturas, que atacan el lenguaje inclusivo e incluso que critican algunas actividades que se realizan en el centro; por supuesto el 8 de Marzo ni aparecen por el centro (risas)”.

Gestor 2 (2016): “es cierto que la asignatura Sociología de las Relaciones de Género juega un papel fundamental que permite observar resultados en un solo curso. Es fácil ver a estudiantes de primero más participativos, activos e implicados en materia de igualdad tras haberla cursado. Siempre me pareció una necesidad.

4. Discusión y conclusiones

Aunque en el apartado anterior hemos presentado las ideas más relevantes nos gustaría resumir los aspectos más destacados de nuestro estudio en las siguientes ideas:

1. Los centros de formación para el profesorado y las facultades de educación son el primer nivel en el que debemos comenzar a educar en igualdad. En contra de lo que intuitivamente podamos pensar, los estereotipos de que «vivimos en una sociedad igualitaria» suponen la mayor resistencia para la formación en este ámbito. Creemos haber puesto de manifiesto que el futuro de la enseñanza llega a las aulas sin apenas conciencia crítica de las desigualdades y normalizando patrones patriarcales.
2. Los planes de actuación e inclusión de la perspectiva de género en los centros de enseñanza pasan por una fase inicial de desmontar la normalización de la desigualdad para poder construir e instruir en la perspectiva de género y deben aplicarse a profesorado, alumnado y equipos de gestión.

3. Las mayores resistencias encontradas en este estudio para el óptimo desarrollo de la educación en igualdad en la UEX han sido:
 - a. Resistencias del profesorado. Encontramos todavía un importante sector del profesorado reacio a aceptar la necesidad de trabajar con perspectiva de género. La formación en materia de género no es obligatoria para la docencia y en muchas ocasiones se mantienen patrones jerárquicos y patriarcales que impiden o contradicen las iniciativas pro-igualdad.
 - b. Resistencias del alumnado. Grandes contradicciones por haber sido educados en una sociedad que ha ocultado durante muchas décadas las desigualdades existentes. Los estereotipos que vinculan la igualdad con movimientos radicales de superioridad de la mujer se extienden a la misma velocidad que las campañas de sensibilización de las campañas de violencia machista y no existe una estricta formación al respecto.
 - c. Resistencias de los centros. Se mantienen en muchas ocasiones elementos que perpetúan la desigualdad a través del curriculum oculto que necesitarían la cooperación de toda la comunidad universitaria para su erradicación.

En este sentido, seguir trabajando en los centros de formación por la inclusión de todos los agentes en temas de igualdad supone un reto para ir superando las resistencias descritas en este estudio.

Referencias bibliográficas

- Acker, Sandra (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Amezcu, Manuel y Carricondo Guirao Antonia (2000): "Investigación Cualitativa en España. Análisis de la producción bibliográfica en salud". *Index Enferm*, 28-9:26-34.
- Arnor, Madelieine y Weiner, Gaby (Eds.) (1987). *Gender and the Politics of Schooling*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ball, Stephen J. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona. Paidós.
- Barrerá, Ester y Martínez, Isabel (2004). *Psicología y Género*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Barrio Maestre, José María (2005). *Educación diferenciada, una opción razonable*. Pamplona: Eunsa.
- Blanco, Nieves (Coord.) (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Bonal, Xavier (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Grao
- Calero, Jorge y Bolanl, Xavier (1999). *Política educativa y gasto público aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- COGAM (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM. <http://www.cogam.org/>.
- Colás Bravo, Pilar y Jiménez Cortés, Rocío (2004): "El discurso de género en los centros educativos". *Revista de Ciencias de la Educación*, 197.
- Colás Bravo, Pilar y Jiménez Cortés, Rocío (2006): "Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares". *Revista de Educación*, 340, 415-444.

- Corbisiero, Fabio y Nocenzi, Mariella (2021): “¿Qué género/tipología de Universidad en Italia? Resistencias y buenas prácticas didácticas por la igualdad de género”. *La Aljaba: Segunda Época, Revista de Estudios de la Mujer*, 25 (1), 113-124.
- Feixas, Anna y Fuentes-Guerra, Marina (1994): “La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado”. *Revista de Educación*, 304, 165-176.
- Gondim, Elnora y Marra Rodrigues, Osvaldino (2010):- “Considerações sobre a educação: Uma perspectiva do Self”. *Nómadas. Revista Crítica de Ciências Sociais e Jurídicas*, 27 (3), 433 (en línea). <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/26976>, consultado el 24 de junio de 2019.
- González, Ana y Lomas, Carlos (Coord.) (2002). *Mujer y educación*. Barcelona: Graó.
- Lesko, Nancy (Ed.) (2000). *Masculinities at School*. London: Sage.
- LEY 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- Lomas, Carlos (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona. Paidós.
- López Sáenz, M^a Carmen (2014): “Fenomenología y feminismo”. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 63, 45-63.
- Memoria de Verificación del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Extremadura.
- Memoria de Verificación del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura.
- Memoria de Verificación del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Universidad de Extremadura.
- Merino, Rafael; Sala, Guillem y Troiano, Helena (2003): “Desigualdades de clase, género y etnia en educación” en Francisco Fernández Palomares (ed.): *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Oliveira, Mercedes (2000): “La educación sentimental. Una carencia en el sistema educativo” en Miguel Ángel Santos Guerra (ed.): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Pérez González, Beatriz (1998): “Género y sociología de la educación en la formación del profesorado”. *Tavira*, 15, 7-20.
- Rebollo, Ángeles y Mercado, Inmaculada (Coords.) (2004). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI. Voces para la igualdad*. Madrid: McGraw Hill.
- Reverte, Sonia (2020). *La perspectiva de género en la enseñanza universitaria de grado*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Romero Díaz, Alfons y Abril Morales, Paco (2008): “Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil”. *REIFOP*, 11 (3).
- Sáinz, Milagros (2020). *Brechas y sesgos de género en la elección de estudios STEM ¿Por qué ocurren y cómo actuar para eliminarlas?* Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

- Sáinz, Milagros y Müller, Jörg (2017): "Gender and Family Influences on Spanish Students' Aspirations and Values in Stem Fields". *International Journal of Science Education*, 40 (2), 188-203. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1405464>.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Schutz, Alfred (1995). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Scraton, Sheila (1995). *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid. Morata.
- Spender, Dale y Sarah, Elizabeth (1993). *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona: Paidós.
- Subirats, Marina (Coord.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, Marina & Brullet, Cristina (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Winer, Gaby y Arnot, Madeliene (1987). *Gender Under Scrutiny: New Inquiries in Education*. London, Hutchinson.

Notas bibliográficas

Ana Fondón Ludeña es doctora en Sociología, Master en Divulgación Científica y Gestión del Conocimiento y licenciada en Sociología. Posee una amplia formación complementaria enfocada a la docencia y la investigación con perspectiva de género. Su trayectoria profesional vincula varios ámbitos: Administración Pública, Tercer Sector y Empresa privada lo que le ha permitido generar sinergias y puntos de encuentro de para el desarrollo de proyectos y colaboraciones. La docencia reglada en la Universidad (desde 2009) se vincula a la Sociología de la Educación, la Sociología de las Relaciones de Género y la Familia, la Sociología de la Empresa y la Acción Social, Sociología del Consumo, Estructura Social Contemporánea y las Técnicas de Investigación Social. Es también docente en la Universidad de Mayores impartiendo Sociología de la Comunicación y Sociología Política desde 2009. Colabora también desde 2019 en el Master de Educación Inclusiva e interculturalidad de la UNIR y como directora de TFM. Colabora también con la Universidad Nebrija en el Master en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la educación y el aprendizaje digital. Realiza labores de asesoría y consultoría para la Administración Pública y el Tercer Sector. En el ámbito de la gestión universitaria ha desempeñado cargos de coordinación de títulos (Master de Enseñanza Secundaria), de asignaturas (Sociología de la Educación, Sociología de las Relaciones de Género y la Familia, Procesos de enseñanza y aprendizaje, sociología de la comunicación), de cursos (innovación social, emprendimiento, introducción de perspectiva de género, metodologías activas para la docencia e investigación) y una subdirección de la Oficina para la Igualdad de la UEX. Participa en proyectos de investigación con diferentes universidades y sus publicaciones relevantes se vinculan al ámbito de la sociología de la educación, la cultura, la innovación docente y el bienestar subjetivo.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9185-2318>.

Teresa Alzás García es Licenciada en sociología y master en Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Profesora contratada doctora de la Universidad de Extremadura de departamento de dirección de empresas y sociología. Entre las distintas líneas de trabajo cabe destacar las investigaciones en el marco de la sociología de las relaciones de género y sociología de la educación. Dentro de la gestión universitaria ha sido directora de la oficina AlumniUEX y forma parte de la comisión de calidad del grado de educación social.

Reseña

Clases Sociales

Castelló-Cogollos, Rafael (2022). *Camins d'incertesa i frustració. Les classes mitjanes valencianes (2004-2018)*. València: Institució Alfons el Magnànim. ISBN: 978-84-7822-916-1, 196 pàgines.

Feito Alonso, Rafael (2022). *Desigualdades de clase social en el siglo XXI*. València: Tirant lo Blanc. ISBN: 9788419071361, 176 pàgines.

Francesc J. Hernández¹

Los profesores Rafael Castelló (Universitat de València) y Rafael Feito (Complutense), a los que me referiré por los apellidos dada la homonimia, acaban de publicar sendos libros sobre clases sociales que comparten rigor y pretensión divulgativa y que son, en cierto sentido, complementarios en enfoque y estilo. Ambos textos acreditan una bibliografía actualizada y exhaustiva y en los dos se percibe claramente un dominio de las fuentes y procedimientos estadísticos, aunque están aligerados de academicismo, tal vez buscando la lectura de personas interesadas en las ciencias sociales o del estudiantado (o del estudiantado interesado en ciencias sociales o del estudiantado de ciencias sociales que esté interesado). Este ánimo divulgador se advierte bien en la presentación mesurada de tablas y gráficos, compuestos en color en el libro de Castelló y a veces de dimensión excesivamente breve en el de Feito (¿cuándo aprenderán las editoriales que algunos gráficos merecen página completa?!).¹

El enfoque de Feito es de gran angular, aunque también se concentra en asuntos más concretos, como la apasionante cuestión de los muy ricos. Castelló buscó poner el foco en las clases medias, lo que le exige frecuentemente tener que abrir el plano al conjunto social, sobre todo por el innegable carácter modélico que suelen tener para otros grupos.

Las dos obras están más que justificadas. En el caso de Feito, es conocido su libro de 1993 sobre estructura social. Podría pensarse que este lo revisa, lo que no resulta innecesario después del aldabonazo de la obra de Piketty y las convulsiones del primer cuarto del siglo XXI. Respecto al trabajo de Castelló, hay que entenderlo, por una parte, como una especie de continuación centrada en los estratos medios de la Comunidad Valenciana del estudio más general de Ariño y Romero sobre la secesión de las élites (de hecho, Ariño dirige la colección donde ha aparecido), y, por otra parte, como el esfuerzo por analizar la composición de clases de ámbitos geográficos determinados (en este caso, el País Valenciano), pretensión que se remonta décadas atrás hasta, por lo menos, los trabajos de Ernest Lluch o Damià Mollà.

El estilo es muy diferente; el de Feito, bregado en el texto de intervención (indispensable su blog para quien quiera estar al tanto de la educación actual) se nutre de la claridad envidiable de la prosa anglosajona (que conoce bien, no solo por sus lecturas, sino también por su tarea de traductor) y de su pericia por engarzar la anécdota con lo general; el de Castelló, de redacción más pausada, pero no menos nítida, con-

¹ Francesc J. Hernández, Universitat de València, francesc.j.hernandez@uv.es.

tenido a veces (como cuando bordea las consecuencias políticas de lo expuesto) e insistente en garantizar que la persona que lee no se pierda en la argumentación.

A mi modo de ver, uno de los mayores méritos de ambos trabajos es balizar el terreno de la sociología, una disciplina que en demasiadas ocasiones permite intromisiones en sus dominios. Castelló y Feito usan la economía, como usan la estadística, para definir la desigualdad causada por comportamientos colectivos y los estilos de vida asociados a tales conductas, e incluso el impacto que tales estilos tienen en otros grupos sociales. En eso coinciden explícitamente. Feito, al invocar el celeberrimo libro sobre la distinción de Bourdieu y explicar el sentido del uso científico de la noción de «clase»; Castelló, mediante la explicación de rentas, consumos o condiciones laborales, y de cómo los grupos sociales por debajo de las escasas clases medias se identifican con estas, por lo menos en su «crisis aspiracional» (más claramente: han sido los «pagafantas» de las sucesivas crisis), lo que deriva en una «fatiga de solidaridad». También resultan sumamente interesantes los análisis electorales de Feito. En definitiva, ambos se mueven en el terreno abierto por la primera página de *El Capital*, donde la pregunta por el origen de la riqueza se desborda en el conflicto social.

Para la persona interesada en la sociología de la educación ambos libros resultan recomendables, al menos por tres razones. La primera, porque esa disciplina solo florece sobre el terreno del análisis de clases, con mayúsculas, y no solo sobre su restricción al problema funcionalista de los ascensores sociales. La segunda, porque los inapelables resultados empiricos sobre rendimiento de PISA (en el caso de Feito) o de inversión educativa por niveles de ingresos (en el caso de Castelló) solo cobran significado en el marco del análisis de clases, como explican los autores. La tercera, como ya he comentado, para salvaguardar la autonomía científica de la disciplina, lo que no es tarea menor, habida cuenta de las pretensiones colonizadoras o parasitarias de otros discursos «pedagógicos» (en el sentido del último Bernstein). Sin ir más lejos, ayer un periódico de difusión en todo el país titulaba a suficientes columnas: «El estrés académico lastra el aprendizaje de los niños de nivel socioeconómicos bajo». Pase el eufemismo de «niveles socioeconómicos bajo» para no mencionar la noción de «clase», no grata en tabloides liberales, pero ¿qué es el «estrés académico» sino una metáfora de los «influjos perversos» que pueblan la pseudociencia? O sea, quiérese decir que, en definitiva, tienen bajo rendimiento no porque sean pobres, sino porque eso les agobia. Seguro que alguien estará diseñando ya una terapia, bien armada con el prefijo «neuro» y sazónada con frases positivas de sobre de azucarillo. ¿Por qué hay que dar pávulo a los enésimos intentos de psicologizar/psiquiatrizarse la pobreza? En tiempos de posmodernismo y relativismo, el mejor antídoto contra la frenología de la «angustia escolar» y otras hipóstasis o imposturas ya no es recomendar una lectura atenta de los textos arqueológicos o genealógicos de Foucault, que ya explicó los sofismas que las alimentaron pero que resultará inaceptable para los artistas de la escala psicométrica y la significación estadística, sino exortizarla con análisis contundentes como los de Castelló y Feito. Y no es para eludir el estudio de la mediación, por la que la pobreza se torna bajo rendimiento (y en esto debemos agradecer a Feito que nos aportara los textos de Willis y otros), sino para estudiarla como objeto científico y no exonerarnos de su análisis tomando atajos voluntaristas.