

La función distributiva de la educación: un análisis aplicado al País Vasco

The Distributive Function of Education: An Analysis Applied to the Basque Country

Ander GURRUTXAGA ABAD y Alfonso UNCETA SATRÚSTEGUI

(UPV/EHU)

ander.gurrutxaga@ehu.es

alfonso.unceta@ehu.es

Recibido: 30.11.09

Aprobado definitivamente: 7.4.10

RESUMEN

Los fenómenos educativos son, ante todo, fenómenos sociales. Ello no permite concebir la educación de forma independiente sino como uno de los escenarios en el que el entramado de lo social se manifiesta. Fruto del vertiginoso cambio social, los sistemas educativos que hoy conocemos poco tienen que ver con los propios de tiempos pretéritos. Sobre todo por la extraordinaria diversidad y heterogeneidad del alumnado, una fuente inagotable de tensiones. Por eso, la forma en que tal diversidad está presente en los centros educativos no es un dato marginal. Es más, deviene un problema educativo crucial y constituye un indicador fundamental de la existencia, en su caso, de un estado de igualdad distributiva entre la educación pública y la educación privada-concertada. Las páginas que siguen se ocupan de estas cuestiones, y de su expresión práctica en el País Vasco.

PALABRAS CLAVE: Educación, cambio social, escuela-masa, educación informal, tecnologías, heterogeneidad, sentido, vínculos educativos.

ABSTRACT

Educational events are primarily social phenomena. It does not make conceiving education independently but as one of the scenarios in which the fabric of society is evident. Resulting from a rapid social change, educational systems that we know today have little to do with those of the past especially due to the extraordinary diversity and heterogeneity of the student body which is an endless source of tension. Therefore, the manner in which such diversity is present in schools (or educational centres) is not marginal. Moreover, education becomes a crucial issue and is a key indicator of the existence of a state of equal distribution between public education and collaborative private education. The following pages will address these subject-matters and their practical expression in the Basque Country.

KEYWORDS: Education, social change, school-mass, informal education, technologies, heterogeneity, sense, educational relationships.

SUMARIO

1. Los problemas contemporáneos de la *educación*. 2. *Calidad, Igualdad y Equidad*: conceptos, usos y significados. 3. Educación sostenida con fondos públicos y escolarización universal. 4. Educación Pública y Privada en el País Vasco: una situación singular. 5. La realidad educativa vasca: igualdad y equidad en perspectiva comparada. 6. A modo de conclusión. Bibliografía.

1. LOS PROBLEMAS CONTEMPORÁNEOS DE LA EDUCACIÓN

De la misma forma que la estructura social contemporánea está caracterizada por nuevas formas sociales de intercambio, adaptación e integración, lo están también los sistemas educativos. En su seno y de manera muy específica, los centros educativos, presentan en la actualidad distintos síntomas de fragilidad muy conectados con el tipo de vínculos que condicionan sus relaciones internas y externas.¹ Ello ha coincidido con la aparición de numerosas formas de relación y significación social antaño desconocidas que son plenamente características de la sociedad contemporánea y, sobre todo, con la llamada democratización cuantitativa de la enseñanza² que ha transformado el paisaje de los establecimientos educativos.

La gran demanda de educación que caracteriza a las sociedades avanzadas, unida a la extensión de la enseñanza obligatoria, ha provocado en todo el contexto occidental europeo una confluencia de problemas sociales y educativos en un ámbito, el educativo, tradicionalmente bastante protegido. Nada extraño si se pone en relación el devenir exitoso del proceso de escolarización, la consolidación del capitalismo de consumo, y la democracia de masas, cuya coincidencia provoca lo que se ha venido en denominar el paso de la escuela-selectiva a la escuela-masa.³

Los cambios acontecidos son lo suficientemente importantes para señalar el ocaso de una larga etapa y el nacimiento de nuevas y comple-

jas tendencias. Como bien ha señalado Morin *“hemos aprendido al final del siglo XX que la visión de un universo obediente a un orden impecable debe ser sustituida por una visión en la que en este universo lo que está en juego es el diálogo (relación a la vez antagonista, concurrente y complementaria) entre el orden, el desorden y la organización”*. (Morin, 1999; 43)

La progresiva descomposición de las pautas de unidad educativa y escolar la reconocemos siguiendo la huella profunda que la universalización de la educación va a dejar en los centros educativos, a consecuencia fundamentalmente de una espectacular transformación del alumnado. La heterogeneidad y diversidad de este último pasa a constituir un problema central para el desarrollo efectivo de la actividad educativa.⁴ En palabras de Goffman: *“la situación cesa de estar definida, las posiciones previas se vuelven insostenibles, y los participantes se encuentran sin un curso de acción claramente trazado. Por lo general, estos últimos perciben una nota discordante en la situación y llegan a sentirse molestos, confundidos y desconcertados. En otras palabras, se desorganiza el pequeño sistema social creado y sustentado por la interacción ordenada y metódica”*. (Goffman, 1987; 258)

Al ampliarse y diversificarse sobremanera las tipologías del alumnado, la respuesta al reto de la heterogeneidad ha venido dada partiendo de los principios de adaptación, integración, e incluso personalización de los procesos educativos. Ahora bien, tanto los modelos de atención a la diversidad desarrollados, como la propia

¹ Ello explica que la consideración durkheimiana sobre el carácter único y múltiple de la educación adopte en las sociedades tardomodernas un sentido problemático y diferente. Ver DURKHEIM, E. (1.996): *Educación y sociología*. Barcelona. Península.

² La expresión está tomada de GONZALEZ VILA, T. (1.998): “Obligatoriedad, comprensividad y diversidad en la educación secundaria.” En FUNDACIÓN SANTILLANA: *Aprender para el futuro. Documentos de debate*. Madrid. Fundación Santillana. Págs.99-112.

³ El entorno de la escuela-masa ha sido analizado desde muy diversas perspectivas. Algunos acercamientos de interés pueden encontrarse en CARDUS, S. (2.000): *El desconcert de l'educació*. Barcelona. Edicions La Campana; FERNANDEZ ENGUITA, M. (2.001): *Educación en tiempos inciertos*. Madrid. Ediciones Morata; FUNES ARTIAGA, J.: (1.995) “Cuando toda la adolescencia ha de caber en la escuela”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 238. julio-agosto, págs.32-34; POSTMAN, N. (1.999): *El fin de la educación*. Barcelona. Eumo-Octaedro.

⁴ La atención a la diversidad se asocia en el ámbito educativo con un conjunto de colectivos que requieren una atención educativa especializada. Colectivos que por distintas razones de carácter social, relacionadas esencialmente con los cambios sociales y también con el acceso universal a la educación, se han ampliado notablemente en los últimos tiempos. Porque al grupo integrado por aquellas personas con algún tipo de discapacidad física o psíquica que constituye el campo originario de desarrollo de la educación especial, se han unido en las últimas décadas aquellos sectores de la población procedentes de medios sociales más desfavorecidos, que muestran dificultades adicionales de aprendizaje, problemas severos de integración o comportamientos y conductas desafectas, cuando no conflictivas.

distribución de los colectivos educativamente más complejos entre unos y otros centros educativos, han constituido dos focos de controversia. Algo bastante comprensible si pensamos que nuestros centros estaban concebidos más bien para atender poblaciones homogéneas y por lo tanto los problemas de adaptación no son en absoluto insignificantes.

En estas condiciones la gestión de la heterogeneidad constituye uno de los retos de mayor actualidad presente y futura para la educación, y como ya hemos señalado en otro lugar, “*en la mayoría de los países europeos que han abordado las reformas educativas en la segunda mitad del siglo XX, el debate sobre la comprensividad y el tratamiento a la diversidad constituye todavía hoy un lugar común, particularmente entre los docentes*”.⁵ (Unceta, 2000; 476)

Paradójicamente, los problemas originados por la expansión cuantitativa de la educación coinciden con el influjo de la sociedad del conocimiento, es decir, con la necesidad de renovar, incrementar y actualizar el conocimiento lo que, a su vez, ha estimulado los debates sobre el presente y futuro de las metodologías, las prácticas pedagógicas, los contenidos, y la propias formas de gestión de la educación. Y todo ello cuando el concepto de *calidad* se ha hecho omnipresente y funciona como núcleo referencial de la cultura organizativa contemporánea. Hasta tal punto, que como indica García Garrido, “*la preocupación por la «calidad» es el leit motiv de todas las reformas y experimentaciones recientes, contrapesando así el esfuerzo realizado a lo largo de todo el siglo XX a favor de la «cantidad»*”. (García Garrido, 1998; 126)

Lo que ocurre es que la *calidad* se nos presenta como un concepto problemático, multiforme, con muchos significados posibles y también con manifiestas implicaciones sociales, ideológicas y políticas. Porque como bien ha señalado Santos Guerra, “*bajo este término se esconden*

muchas acepciones, muchos intereses, muchas decisiones, mucho dinero, muchas trampas. (...) Bajo la superficie de muchas contestaciones se esconde una compleja trama de tópicos, sofismas, confusiones, simplificaciones. Además –obviamente– de perspectivas de valoración muy distintas. Lo que para unos es calidad para otros es precisamente su antítesis”. (Santos Guerra, 2001; 311)

Debemos pues insistir no sólo en el carácter polisémico de la *calidad*, sino también en su notable contenido ideológico. Desde esta última perspectiva, bajo el mismo paraguas terminológico, *calidad*, cabe pensar y elaborar distintos objetivos políticos para la educación, dependiendo de aquello que consideremos que constituye su finalidad principal, que es lo que en última instancia termina por decidir sus objetivos preferentes. Marchesi y Martín nos lo recuerdan: “*En torno al concepto de calidad de la educación están situados un conjunto de temas sobre los que debe adoptarse alguna decisión que influirá después en la orientación general del sistema educativo : la función del servicio público y privado de la educación, la elección de centro escolar, la evaluación de los centros y de los alumnos, la información que se proporcione a la sociedad, la provisión y gestión de los recursos, el grado de descentralización del currículo, la participación de la comunidad educativa en las decisiones, el desarrollo profesional de los docentes*”. (Marchesi y Martín, 1998; 34)

La existencia por lo tanto de una perspectiva política en relación al proyecto de *calidad* es innegable. De una parte porque las concepciones educativas e ideológicas devienen en proposiciones políticas. Pero además porque estratégicamente la mayoría de los Estados han convertido la aspiración de una educación de *calidad* en el objetivo preferente de sus políticas educativas, partiendo del supuesto de que el futuro de la educación está asociado esencialmente a tal logro.⁶

⁵ Un análisis específico acerca de estas cuestiones puede encontrarse también en el trabajo monográfico sobre la “Reforma Educativa en el Estado Español” de *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, nº 260, julio-agosto.

⁶ Distintos autores han puesto de manifiesto esta cuestión pero nos parece particularmente explícita la posición de AMAGI, I. (1996): “La calidad de la enseñanza escolar.” UNESCO: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid. Fundación Santillana. Págs.237-239. Dice así: “*la mejora de la calidad de la enseñanza escolar debería ser un objetivo fundamental de los responsables políticos de todos los países, sea cual fuere su situación, durante el próximo siglo*”.

En síntesis, empezamos por reconocer que los fines de la educación han venido transformándose y lo seguirán haciendo inexorablemente en el futuro. Y que la *calidad* se ha instalado como el referente básico de la educación de nuestro tiempo. Al respecto, ha emanado, al menos en algunos sectores, la idea de que la *calidad* puede ser parte de la solución, pero también parte del problema. Esto tiene que ver, como ya hemos explicado, con una de las cuestiones que se hace cada vez más presente en el escenario educativo contemporáneo: la existencia de una amalgama de alumnos a los que no sólo debe garantizarse el derecho a acceder a la educación en condiciones de igualdad, sino también atender a su diversidad de manera equitativa.

Igualdad y equidad entre los alumnos que están en los centros educativos porque la educación se dirige a un público que contemporáneamente queda constituido por la totalidad de los ciudadanos en edad escolar, y por lo tanto es la expresión de una multiplicación de diferencias sociales, económicas, étnicas, lingüísticas, culturales e individuales. Ante una situación como la descrita no resulta indiferente el grado en que los distintos centros educativos son reflejo de tal diversidad. Y en el sistema educativo que pretendemos analizar, el del País Vasco, al igual que en la mayoría de los sistemas educativos occidentales, coexisten dos tipos de centros financiados con fondos públicos, los centros públicos y los centros privados-concertados.

Así pues, lo que nos proponemos en las líneas que siguen es, en primer lugar, analizar el concepto de *calidad* teniendo en cuenta los requerimientos de igualdad y equidad presentes en nuestros sistemas educativos. En segundo lugar, poner en relación ciertas características de los alumnos –destinatarios preferentes de los fines igualitarios y equitativos de la educación– con las de los centros educativos que los acogen, bien se trate de centros públicos o centros privados-concertados. Y todo ello en el escenario educativo específico del País Vasco. Por último, se trata de evaluar si la aportación a la *calidad*, la *igualdad* y la *equidad* en la prestación del servicio educativo es similar en los centros públicos y en los centros privados-concertados.

2. CALIDAD, IGUALDAD Y EQUIDAD: CONCEPTOS, USOS Y SIGNIFICADOS

La interpretación que se haga de cada uno de estos tres conceptos resulta, a nuestro entender, fundamental para definir el modelo de la *calidad* que se asume como referencia del quehacer educativo, y de ello depende que se otorgue más o menos relevancia a aspectos tales como las características de la población escolar y el entorno social de referencia, o se ponga más el acento en otros indicadores como los resultados académicos o las tasas de éxito.

En relación a lo anterior conviene recordar que el criterio por el cual los centros educativos definen sus proyectos puede estar basado en los intereses, las motivaciones y los objetivos de grupos específicos, que pueden o no coincidir con los intereses colectivos en una sociedad. Es precisamente por ello que, desde distintas posiciones, se ha insistido en que “*un concepto más amplio de calidad debe incorporar la atención preferente a grupos de alumnos con mayor riesgo de bajo rendimiento o de abandono escolar; a aquellos que se encuentran en situaciones de desventaja por tener algún tipo de discapacidad física, psíquica o sensorial o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Desde esta perspectiva la calidad incluye la equidad como uno de sus rasgos distintivos*”. (Marchesi y Martín, 1998; 33)

La *equidad* está esencialmente relacionada con la igualdad de oportunidades y consecuentemente con la atención a la diversidad. Si la heterogeneidad cultural, social y económica caracteriza actualmente a la población educativa, y la *calidad* incluye la *equidad* como uno de sus rasgos distintivos, el proyecto de *calidad* debe necesariamente vincularse al objetivo de reducir los efectos desiguales generados por dicha heterogeneidad. Desde este horizonte, garantizar la *igualdad* y la *equidad* y desarrollar la *calidad* se entienden como objetivos relacionados. Pero es precisamente en torno a tales objetivos donde se producen las discrepancias y se manifiestan las diferencias porque aunque la diversidad del alumnado constituye una realidad ineludible, Escudero nos recuerda que “*los sistemas escolares, los centros y las identidades profesionales de los docentes, a pesar de tantas y tantas reformas, han cambiado menos de lo*

que hubiera sido necesario y exigible para afrontar un desafío tan nuevo y desbordante”. (Escudero, 2001; 4)

La anterior es una de las razones que explican que *calidad, igualdad y equidad*, en tanto conceptos construidos social y políticamente, hayan sido interpretados de distinta forma en función de intereses culturales, ideológicos y económicos también distintos. Ahora bien, aún constatando la existencia de divergencias y ambigüedades, el punto de encuentro entre tales interpretaciones lo hallamos en los destinatarios de unos y otros discursos. En tal sentido, y aunque parezca una obviedad, no está de más recordar que carece de sentido discurrir sobre *calidad, igualdad y equidad* en educación sin hacer referencia a individuos y grupos sociales.

De acuerdo a esto último, la formulación en un caso y la aplicación en el otro de tales conceptos desplazan el foco, en primer lugar, hacia los individuos y los grupos sociales, y en segundo lugar, hacia los lugares en los que se prestan los servicios educativos, los centros educativos. Es decir, *calidad, igualdad y equidad* para quién y entre quiénes, dónde y cómo, y para qué. Examinemos sucintamente estas cuestiones.

Desde la óptica de los individuos y de los grupos sociales, mientras las condiciones y posibilidades de acceso a la educación mejoraban y se escolarizaba a un porcentaje cada vez mayor de la población, los sistemas educativos eran considerados más igualitarios y equitativos. Es por ello que el incremento de la población escolar fue valorado como uno de los mejores indicadores de los logros distributivos de la educación. En definitiva, siendo la desigualdad un rasgo de la situación social, la educación se entendía como un espacio de oportunidades que era tanto más igualitario y equitativo cuanto más gente tuviera acceso al mismo. Pero, como hemos explicado, las cosas actualmente ya no son sólo así, debido fundamentalmente a que en nuestro entorno la escolarización universal constituye una realidad.

Además, como indica Fernández Enguita, el centro educativo, *“al ser concebido como escenario de la realización de un derecho social igual para todos –el derecho a la educación–, cuyas concreciones se han ampliado además a un ritmo galopante –periodo de escolarización obligatoria, periodo de oferta obligatoria, pro-*

visión pública por alumno–, lo que ha generado es una dinámica igualitaria de proyecciones sociales más amplias. (...) El problema llega cuando, por un lado, se ha de compatibilizar la igualdad con la libertad y la responsabilidad; por otro, cuando, al pasar de las palabras a los hechos, se topa fuera y dentro de la institución, con la diversidad del público potencial y real.” (Fernández Enguita, 2001; 84)

Tomando en cuenta lo anterior podemos comprender mejor que el problema de la igualdad y la equidad ya no se plantea exclusivamente hacia afuera, es decir, no se concentra sólo en las posibilidades de acceso y los porcentajes de escolarización. Garantizado el acceso y por tanto la escolarización, la mirada gira ahora hacia el interior de los centros educativos, y se focaliza fundamentalmente en torno a la asunción de la diversidad y de sus múltiples formas de expresión. La tarea es ahora promover la igualdad y la equidad de manera activa en el seno del sistema educativo y en sus centros.

Precisamente este es el punto en que la mirada se desplaza hacia los lugares en los que se prestan los servicios educativos, es decir, el momento en el que el análisis de la contribución de los centros educativos a la *calidad, la igualdad y la equidad* entra en juego. Porque siendo cierto que, en la actualidad, el sistema educativo en su conjunto garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso, no lo es menos que en su seno coexisten dos tipos de centros financiados con fondos públicos, los centros públicos y los centros privados-concertados. Y la razón de su financiación pública deriva precisamente de su consideración, en uno y otro caso, como servicio público.

Es por ello que, como bien se ha señalado, *“una evaluación cuyo objetivo es comprobar que el sistema educativo está ofreciendo calidad e iguales oportunidades a todos los alumnos, independientemente de su condición social o cultural, tiene que tener muy en cuenta las diferencias existentes de hecho entre los centros”.* (VV.AA., 2002; 31) Y una visión de la educación acorde con la realidad actual exige poner de manifiesto tales diferencias en el caso de que existan.

De tal manera que el servicio educativo, en tanto se encuentra financiado con fondos públicos, debe establecer como su primera prioridad que las posibilidades de escolarización y las

condiciones de *calidad* que se ofrecen a todos los alumnos sean similares en los centros públicos y los centros privados-concertados. El concepto de equilibrio que desde esta perspectiva debe perseguirse es más amplio que el que tiene que ver con una paritaria distribución aritmética del alumnado entre unos y otros centros. De tal forma que si el equilibrio tiene que ser además equitativo, la noción se ensancha. Como indica Seibold, “*la «equidad» en educación tiene que ver, en general, con la igualdad de oportunidades y con el respeto por la diversidad. Pero esta «equidad educativa» más que «igualdad aritmética», es «igualdad proporcional», ya que tiene en cuenta la asignación de sus recursos a los más desprotegidos y débiles del Sistema Educativo*”. (Seibold, 2000; 219)

La igualdad proporcional a la que se refiere Seibold exige que la educación pública y la educación privada-concertada, más allá de sus lógicas específicas, se conviertan en espacios por los que puede indistintamente transitar la diversidad del alumnado que habita en la actualidad en nuestras aulas. Tal supuesto parece coherente con la ya aludida concepción de la educación como servicio público y la correspondiente financiación de aquellos centros privados que voluntariamente acceden a la financiación pública de su actividad. Se trataría, en todo caso, de un estadio efectivo de *calidad e igualdad* proporcional basado en la *equidad* que podría llegar, en cierto sentido, a difuminar las fronteras entre lo público y lo privado.

De hecho, la concepción contemporánea de la educación como un servicio público y la correspondiente extensión de la idea de servicio público tanto a la actividad que desarrollan los centros públicos como los centros privados-concertados, puede llegar a generar una cierta sensación de falso igualitarismo, obviamente fomentada por algunos discursos políticos. En tal sentido, no conviene olvidar la reflexión de Lerena: “*enseñanza pública y enseñanza privada se diferencian por sus instalaciones materiales, por su profesorado, por el tipo de organización de esos elementos. Se diferencian por su clientela. Pero sobre todo se distinguen porque obedecen a dos proyectos distintos: un proyecto universalista (...) y un proyecto particularista, de grupo o de clan.*” (Lerena, 1986; 345)

En todo caso, la consideración de la educación como servicio público debe incluir la explicitación de los objetivos educativos públicos colectivos que, por lo tanto, son de obligado cumplimiento para todos los centros escolares financiados con fondos públicos, sean estos de titularidad pública o privada. Es por ello que la *calidad* o, mejor dicho, las diversas concepciones de la *calidad* acaban siendo reconocibles a través de los principios que las inspiran, que en su aplicación fijan una serie de criterios sobre el tipo de objetivos educativos que se consideran prioritarios, entre ellos las formas de distribución que se proponen entre todos los centros educativos financiados con fondos públicos. El esclarecimiento del paradigma de *calidad* requiere por lo tanto clarificar el significado de distintos conceptos: eficiencia, resultados, evaluación, participación autonomía...etc., Su interpretación es lo que lo orienta y dota de sentido.

3. EDUCACIÓN SOSTENIDA CON FONDOS PÚBLICOS Y ESCOLARIZACIÓN UNIVERSAL

La concepción clásica de lo público en el mundo educativo fue elaborada a partir de la centralidad del Estado, cuya expresión en el ámbito normativo fue la consideración del espacio público como el escenario esencial de las prácticas educativas y por tanto como la concreción del proyecto educativo del Estado-Nación. Sin duda tal concepción había emergido históricamente, y la propia historicidad de la educación pública y la educación privada iba a situar posteriormente la relación entre ambas en un campo normativo y axiológico notablemente diferente.

En todo caso y aunque no resulta posible realizar definiciones omnicomprendivas de lo público y lo privado en educación, pues las diferencias entre ambos varían además dependiendo de cada contexto nacional, de manera muy general puede afirmarse que “*la escuela pública posibilita más el desarrollo de la justicia; y la escuela privada hace posible más fácilmente el nacimiento de la libertad*”. (Fullat, 1983; 178) Así pues, si la escuela pública se forjó como expresión del vínculo entre educación y Estado, y del deber de este último para con un

derecho fundamental de los ciudadanos,⁷ la escuela privada se institucionalizó en torno a la idea de libertad de enseñanza, trasladando a los padres la libertad de elegir el tipo de educación deseada para sus hijos.

Sin embargo, a los efectos de garantizar el derecho a la educación, de manera que este último fuera compatible con la libertad de enseñanza,⁸ se fue desarrollando en la segunda mitad del siglo XX la idea de que la educación y la enseñanza constituyen actividades de interés público, por lo que con independencia de la iniciativa jurídica de ambas actividades, al constituir un servicio público, debe ser financiada con fondos públicos. Progresivamente, *“de la clara contraposición clásica entre la escuela pública sostenida por los fondos públicos y la escuela privada sostenida con fondos de sus clientes directos, se pasa a una contraposición más suave: posee la condición de público todo servicio que sea de interés para la comunidad. Educación pública y educación privada pasan a ser formas alternativas de facilitar unos mismos fines, cuya justificación se hará en términos de los modelos educativos a los que sirven en una sociedad plural”*. (Gimeno Sacristán, 1996; 62)

Lo cierto es que la concepción de la educación como servicio público, y la consiguiente integración formal de los ámbitos público y privado bajo el mismo paraguas, ha ejercido una gran influencia sobre la forma en que uno y otro ámbito interactúan en el escenario educativo. Es decir, ha variado la percepción social de su significado y sus relaciones. Incluso, desde determinados sectores, se ha sostenido la idea de que la opción entre educación pública y educación privada sería simplemente un acto de elección entre dos proyectos que, a primera vista, no presentan grandes diferencias.

En concurrencia con esta forma de ver las cosas, *“el sector privado aparece como un mero duplicado del sector público, en la medida en que asegura las funciones en materia de educación e instrucción que incumben directamente a la escuela pública.(...) Sin embargo, parece lógico suponer que la elección de la enseñanza privada se debe a que se ha establecido una comparación entre los dos sectores, lo que equivale a decir que detrás de la cuasi-similitud institucional de estos dos sistemas (misma financiación, mismo cuadro docente, mismos exámenes, misma administración tutelar...), existen diferencias funcionales debidas al hecho de que no aseguran el mismo tipo de servicio educativo”*. (Ballion, 1999; 273-274)

Coincidiendo con la visión de Ballion, muchas son las voces que discrepan abiertamente de la supuesta similitud de los espacios público y privado a la hora de prestar y garantizar el servicio educativo. Más al contrario, las diferencias se presentan como cruciales, y no sólo en lo que hace a la imagen social de unos y otros centros. En esta línea se sitúa Lerena para quien *“la enseñanza pública es la puesta para todo el mundo; la que no puede excluir a nadie; la que debe dar acogida al que llega sin preguntarle por sus aspiraciones, por sus exigencias, por su condición.(...) Por contra, la enseñanza privada constituye un reto para los padres que quieren lo mejor para sus hijos”*. (Lerena, 1986; 339-340)

Lo que a nuestro entender resulta poco discutible es que además de la distinta naturaleza jurídica de uno y otro espacio educativo, tanto la educación pública como la educación privada están cargadas de símbolos que han emergido de distintas situaciones (ubicaciones, edificios, instalaciones, uniformes, servicios, tipo de profe-

⁷ No podemos detenernos aquí a debatir otras finalidades atribuibles a la acción del Estado como, por ejemplo, la que señalan Ramírez y Boli: *“el interés del Estado en la educación de masas fue conformado por la construcción política de la educación de masas, es decir, por su conocida índole institucional más que por los efectos reales de la educación de masas obligatoria en las estructuras del Estado-Nación”*. RAMÍREZ, F.O.; y BOLI, J. (1987): “La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial.” En FERNANDEZ ENGUIA, M. (ED.) (1999): *Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona. Ariel. pág. 301. (Original de “The political construction of mass schooling: european origins and worldwide institutionalization”. *Sociology of Education*. nº 60. págs. 6-20) Lo que nos interesa subrayar ahora es que el concepto de escuela privada va edificándose precisamente en contraposición o alternativa al de escuela pública.

⁸ Un análisis en profundidad de ambas cuestiones está contenido en la ponencia de MARTINEZ LOPEZ MUÑOZ, J. L. (2000): “Problemática del desarrollo de la libertad de educación.” *Encuentro Internacional sobre elección de escuela y derechos humanos*. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander. 2-4 agosto.

sores, tipo de alumnos, resultados académicos...) y de significaciones, en torno a cuestiones como el orden, la eficacia, el estatus social, la eficiencia, la seguridad, etc.

Ahora bien, supuestas las dos diferencias anteriores, la única forma de dilucidar si los centros públicos y los centros privados-concertados aseguran el mismo tipo de servicio educativo, es analizando *su* aportación real a la extensión de la *calidad*, la *igualdad* y la *equidad*, por medio de un conjunto de indicadores. Y hoy en día, las diferencias entre centros, además de por medio de otros indicadores, se establecen muy especialmente en función del tipo de alumnado que escolarizan. Nuestra impresión es que, desde la perspectiva del logro de los objetivos educativos básicos, el tipo de alumnado constituye la condición de posibilidad más importante.

De ahí que ante una situación como la descrita, en el tiempo en el que la escolarización universal es ya un hecho, no resulte indiferente el grado en que los distintos centros educativos son reflejo de tal diversidad del alumnado. Y consecuentemente, la manera en que unos y otros centros protegen el acceso igualitario a la educación, desarrollan políticas identificadas con la defensa de la equidad y procuren la mejora de la calidad educativa para el conjunto de la población escolar y no sólo para una parte de ella. Posiblemente, analizar en la práctica el cumplimiento de este conjunto de tareas, sea la mejor manera de trazar con nitidez la línea que separa, en su caso, a los centros públicos y los centros privados-concertados.

Por lo tanto, nuestra intención es aportar algunos indicadores de la situación en el País Vasco que nos informen acerca de la diferente estructura de una y otra red educativa y del grado de diversidad que incorporan los distintos centros educativos que las integran. Con ello lo único que pretendemos es explorar algunas vías que permitan visualizar mejor la conexión entre determinados supuestos y su concreción en la realidad educativa.

4. EDUCACIÓN PÚBLICA Y PRIVADA EN EL PAÍS VASCO: UNA SITUACIÓN SINGULAR

Aunque la libertad de enseñanza y la gratuidad en el acceso a la educación figuren formalmente en muchas legislaciones y constituciones de diversos países, los niveles de financiación efectiva de la iniciativa privada presentan enormes diferencias. Por otra parte, los estados han tendido a retener todos los instrumentos propios de la planificación educativa, con independencia de que ésta sea ejercida de acuerdo a criterios más o menos descentralizados. En el caso del Estado Español, la descentralización de la gestión educativa es en la actualidad muy notable en el ámbito no universitario, y por otra parte, se advierten algunas diferencias muy significativas en lo relativo a la financiación pública de la educación, según consideremos unas u otras Comunidades Autónomas.

Al respecto, el sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco presenta bastantes singularidades. De una parte porque más del 50% del alumnado del sistema no universitario está matriculado en Centros de titularidad privada. Por la otra, puesto que prácticamente el 100% de los Centros de titularidad privada están acogidos al régimen de concertación,⁹ con una cobertura y una financiación mucho más amplia que en otros sistemas educativos del entorno. En efecto, no sólo existen conciertos educativos plenos para todo el tramo de enseñanza obligatoria, sino que el grado de financiación de la enseñanza no obligatoria –los primeros años de la educación infantil, el bachillerato y muy en particular la formación profesional– es altísimo cuando no pleno. Otra particularidad de los Centros de titularidad privada de la CAPV es la existencia de las ikastolas¹⁰ que constituyen un modelo único.

La singularidad educativa vasca, en lo que se refiere a la evolución y consolidación tanto de la educación pública como de la educación privada, es probablemente la consecuencia de tres circunstancias diferentes que, en la práctica, se desarrollan de forma encadenada. En primer lugar, la

⁹ El concierto educativo es el instrumento jurídico de que disponen los centros privados que quieren impartir la educación básica en régimen de gratuidad, y tiene por objeto garantizar la impartición de la educación básica obligatoria en centros privados mediante la asignación de fondo públicos destinados por la Administración a la prestación del servicio público de la educación.

controversia centro-periferia, es decir, la lucha por el control político de la educación y las decisiones en materia educativa; en segundo lugar, la pugna por el control ideológico de la educación que ha tenido al Estado y la Iglesia como protagonistas fundamentales; y en tercer lugar, el debate y las políticas de financiación que siempre han tenido de fondo la interpretación sobre el significado del derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

Por lo que respecta a la primera cuestión, a lo largo del siglo XIX las polémicas han sido habituales, bien sea en torno a las normas educativas dictadas por el Estado o a la interpretación de los límites competenciales en relación al nombramiento de maestros u otras cuestiones. Aunque no podemos detenernos aquí en un análisis en profundidad, el trasfondo estrictamente político de tales polémicas debe ubicarse en el antagonismo entre las pretensiones competenciales derivadas del régimen foral y la voluntad centralista de control sobre el espacio educativo, asociada al proyecto del estado liberal.

La identificación entre el estado y el ámbito educativo público tuvo sus consecuencias sobre la evolución de la educación pública, sobre todo en la etapa franquista, en la que resultó notablemente penalizada cuando menos por dos razones. En primer lugar, al no favorecerse el incremento del número de centros y por tanto de la oferta pública, lo que estranguló cualquier posibilidad de crecimiento de la misma. En segundo lugar, la escuela pública franquista es un lugar escasamente atractivo, una escuela sin apenas penetración social, o mejor dicho, ahogada por los estigmas –escuela nacional, escuela española–, identificada con el régimen, y carente de una identidad susceptible de ser transmitida, recordada.

En cuanto a la segunda cuestión, la pugna por el control ideológico de la educación es tam-

bién característica de todo el siglo XIX y buena parte del XX. Y en esa pugna, resulta verdaderamente llamativa la influencia permanente y decisiva de la iglesia en el devenir educativo del País Vasco, incluso después de que el proceso secularizador produjera buena parte de sus efectos y una vez que la primacía formal del Estado quedó establecida en el ámbito educativo. Y en tal sentido lo que llama la atención es que la iglesia vasca ha logrado convertirse en uno de los marcos adecuados para interpretar las necesidades públicas, debido a su gran influencia sobre una sociedad que ha reaccionado defensivamente ante la imposición de un espacio público-estatal percibido como ajeno.¹¹

Es cierto que la iglesia acabaría por ceder en la segunda mitad del siglo XX su posición de liderazgo en la defensa del euskera y de la cultura vasca, pero esta circunstancia no puede hacernos ignorar que la cultura político-religiosa de resistencia no ha dejado de impregnar el espacio educativo vasco durante la mayor parte de los dos últimos siglos. Y ha ido perfilando, a través de la mayoría de los centros educativos religiosos, la construcción de un espacio privado con voluntad de consolidarse como una de las alternativas educativas a la idea estatal de lo público. Todo ello, sacando además provecho del Concordato entre la Santa Sede y el Estado Español cuyos efectos se prolongaron durante toda la etapa franquista.

La tercera y última cuestión es más contemporánea y tiene que ver con la intensidad y extensión de la financiación pública de la educación privada. Los datos comparados expresan claramente que desde la promulgación de la LODE¹² los centros privados-concertados del País Vasco han sido y son todavía los más y mejor financiados de todo el Estado Español. Ello se explica porque durante los primeros años de la etapa de

¹⁰ Las ikastolas son una forma de escuela desarrollada en el País Vasco en los años sesenta del siglo pasado, una realidad educativa, pero sobre todo lingüística aunque también cultural e identitaria, que terminará promoviendo relaciones inéditas entre esas tres dimensiones. Actualmente el movimiento de ikastolas está integrado por 101 centros educativos, 46.000 estudiantes y 3.550 profesionales de la educación entre gestores y profesores. La ikastola que es una escuela en lengua vasca se presenta como un espacio educativo social-identitario-intersubjetivo por oposición al representado por el modelo público-estatal-político. Las ikastolas están agrupadas en Federaciones bajo la forma cooperativas de enseñanza y en tanto que son entidades escolares, comparan entre ellas una serie de rasgos comunes. En este sentido lo más reseñable es que se basan en la tradición de participación social para la gestión y la organización.

¹¹ Ver por ejemplo GARCIA DE CORTAZAR, F.; Y FUSI, J.P. (1998): *Política, nacionalidad e iglesia en el País Vasco*. Donostia-San Sebastián. Txertoa.; también DÁVILA BALSERA, P. (COORD.) (1995): *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, Siglos XIX y XX*. Bilbao. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.; o IZTUETA, P. (1.981): *Sociología del fenómeno contestatario del clero vasco*. Zarauz. Elkar.

¹² Ley Orgánica sobre el Derecho a la Educación aprobada el 3 de julio de 1.985.

gestión autonómica de la educación inaugurada en la década de los ochenta del pasado siglo, el Gobierno Vasco hizo una apuesta decidida por un sistema educativo en el que los centros públicos y los centros privados-concertados coexistieran en condiciones casi de competencia más que de complementariedad.¹³ Cuando menos a tenor de la apuesta decidida por una generosa financiación pública de la educación privada.

Así pues, la evolución de los tres factores que venimos de mencionar, controversia centro-periferia, control ideológico sobre la educación, y políticas de financiación, explican que la influencia de la educación privada en la determinación de las políticas educativas haya constituido una constante, en detrimento de la educación pública, y consecuentemente nos ayudan a comprender el gran peso acumulado por los centros privados-concertados del País Vasco. De la naturaleza crucial de tal legado se deriva en buena parte la forma en que se manifiestan la relación contemporánea entre la educación pública y la educación privada.

Partiendo de este estado de cosas lo que pretendemos analizar, a la luz que puedan arrojarlos un conjunto de indicadores, es la contribución de unos y otros centros educativos a una práctica educativa igualitaria y equitativa. Porque, como ya hemos indicado, hoy día la escolarización universal de la ciudadanía no garantiza, por sí misma, la superación de las desigualdades. Y dado que las expresiones de tal desigualdad son diversas, la valoración de la contribución educa-

tiva a su tratamiento e integración no puede hacer abstracción de la forma en que tal diversidad tiene su reflejo en los centros educativos.

5. LA REALIDAD EDUCATIVA VASCA: IGUALDAD Y EQUIDAD EN PERSPECTIVA COMPARADA.

No resulta sencillo, por no decir imposible, encontrar en el ámbito educativo occidental ejemplos similares o equivalentes a lo que en el País Vasco se conoció como el Acuerdo Político para el Pacto Escolar,¹⁴ y tampoco creemos que existan muchos antecedentes de la regla básica que rigió dicho acuerdo, el establecimiento de la *cuota escolar*. La cuota escolar constituye el criterio fundamental de planificación para la distribución del alumnado entre la red educativa pública y la privada prácticamente hasta el día de hoy. Establece una proporción máxima de alumnado a matricular cada curso en el total de cada red,¹⁵ e implica el seguimiento y control sobre el alumnado y las aulas concertadas en los centros privados-concertados. El mantenimiento de la cuota escolar constituyó el objetivo básico que guió el desarrollo del Pacto Escolar. Como muestra la **tabla 1**, la aplicación de este principio de distribución aritmética ha permitido que todavía en el curso 2007/08 la proporción de alumnado matriculado en una y otra red educativa siga siendo aceptable, aunque con diferencias apreciables entre unas y otras etapas educativas.

Tabla 1
Distribución porcentual del alumnado por redes. Curso 2007-08. Porcentajes.

	Pública	Privada
Ed. Infantil	51,1%	48,9%
Ed. Primaria	49,2%	50,8%
ESO	44,0%	56,0%
Bachillerato	52,6%	47,4%
Formación Profesional	52,4%	47,6%

Fuente: Consejo Escolar de Euskadi. Elaboración Propia.

¹³ No podemos detenernos a analizar ni los discursos ni la influencia de la acción política en este estado de cosas. Pero sus efectos han sido evidente en el caso del País Vasco.

¹⁴ Acuerdo de Coalición que suscriben los Partidos Políticos Euzko Alderdi Jeltzalea-Partido Nacionalista Vasco (EAJ-PNV) y Eusko Alkartasuna (EA) para la formación del Gobierno Vasco de la Séptima Legislatura el 6 de julio de 2.001.

¹⁵ Se consideró como referencia los datos del curso 1991/92, aproximadamente un 50% de alumnado en cada red educativa.

LA DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA Y TERRITORIAL DE LA OFERTA

Dado que la población escolar vasca se distribuye prácticamente al cincuenta por ciento entre una y otra red educativa podría pensarse que, desde el punto de vista geográfico y territorial, la cobertura de ambas redes es similar, reflejando también una situación de equilibrio.

La importancia de la variable geográfica y territorial viene dada por el hecho de que uno de los supuestos asociados a la idea de calidad educativa es la capacidad de los centros de adecuarse y responder a las necesidades de la población, tratando de superar las dificultades derivadas de su medio geográfico y territorial de referencia. Esto último involucra y afecta a amplios sectores de la población que, alejados de las concentraciones urbanas, habitan en entornos donde la oferta de servicios es menor, lo que constituye un obstáculo real para sus posibilidades de acceso, en este caso, a los servicios educativos. De tal forma que la diversificación territorial de la oferta educativa se constituye en un indicador de carácter distributivo, en tanto coadyuva a igualar las condiciones de acceso a la educación del conjunto de la población con independencia de su ubicación en el territorio.

Habida cuenta de las evidencias contenidas en la **tabla 2** y la **tabla 3**, es patente que las disparidades entre el grado de oferta y cobertura de una y otra red escolar son significativas, de modo de puede hablarse de dos modelos o patrones distintos, cuando menos si se atiende a

factores tales como el grado de concentración o diversificación espacial de la oferta o la pauta de especialización de una y otra red. De tal manera que, desde la perspectiva que estamos considerando, educación pública y educación privada-concertada pueden ser caracterizadas y diferenciadas de acuerdo a los rasgos que se desprenden de la propia realidad educativa, y que se proyectan en formas distintas de colaborar en la escolarización de la población.

La **tabla 2** nos muestra que en el curso 2007/08 la oferta pública existe en el 95% de los municipios con oferta educativa en el País Vasco, mientras que la presencia de la oferta privada-concertada sólo alcanza al 40%. Además, 104 municipios del País Vasco, la mayoría de ellos de tamaño medio o pequeño, carecerían de oferta educativa de no existir la oferta pública. De hecho, la mayor parte de los centros privados-concertados se ubican en las zonas urbanas en las que la población se condensa.

Las diferencias son menos acusadas si analizamos la distribución de la oferta en el nivel de educación secundaria tal y como muestra la **tabla 3**. La oferta privada-concertada está presente en un número mayor de municipios en este nivel educativo, más especializado y con una oferta geográficamente más concentrada. Frente al papel crucial que los centros educativos públicos desempeñan en la escolarización inicial del alumnado vasco, el momento del acceso, la presencia de los centros de la red privada-concertada aumenta conforme se avanza en la trayectoria educativa.

Tabla 2

Distribución de la oferta educativa en el País Vasco en Educación Infantil y Primaria según el número de municipios y la titularidad de los centros por Territorios Históricos. Curso 2.007/08. Totales.

Territorios Históricos	Total Municipios con oferta	Número de municipios con oferta según la titularidad de los centros				
		Sólo Público	Sólo Privado-Concertado	Público y Privado-Concertado	Oferta Pública	Oferta Privada-Concertada
Araba	25	18	1	6	24	7
Bizkaia	80	48	2	30	78	32
Gipuzkoa	71	38	5	28	66	33
País Vasco	176	104	8	64	168	72

Fuente: Consejo Escolar de Euskadi. Elaboración Propia.

Tabla 3
Distribución de la oferta educativa en el País Vasco en Educación Secundaria según el número de municipios y la titularidad de los centros por Territorios Históricos. Curso 2.007/08. Totales.

Número de municipios con oferta según titularidad de los centros	ESO	Bachillerato	FP
Sólo Público	26	24	26
Sólo Privado-Concertado	10	13	13
Público y Privado-Concertado	56	30	19
Oferta Pública	82	54	45
Oferta Privada-Concertada	66	43	32

Fuente: Consejo Escolar de Euskadi. Elaboración Propia.

LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Uno de los colectivos que más ha crecido en los últimos años en los centros educativos del País Vasco es el integrado por la población inmigrante. De hecho en el curso 2007/08 el número de inmigrantes escolarizados superaban ya los 20.000.¹⁶ Como se aprecia en la **tabla 4**, la escolarización de este colectivo se produce de forma descompensada en todos los territorios del País Vasco. Globalmente el 66% de este alumnado se escolarizaba en el curso 2007/08 en centros públicos, en algunos casos con centros que concentran colectivos cuantitativa y cualitativamente muy difíciles de atender. Esta es una tendencia sostenida del Sistema Educativo del País Vasco, que pone en evidencia la inexistencia de procedimientos equilibrados para la distribución e

integración de este tipo de población escolar.

La **tabla 5** nos informa de la distribución del nuevo alumnado inmigrante en un curso escolar, 2007/08, en el que más de seis de cada diez nuevas incorporaciones tienen por destino un centro público. Este dato no es sino uno más de una forma de proceder que desde hace años viene poniendo a muchos centros públicos ante el riesgo de convertirse en guetos.

De hecho, estas tendencias a la guetización pueden apreciarse en la **tabla 6**, pues es significativo el número de centros públicos que integran a más de un 20% de alumnado inmigrante. Ha de tenerse en cuenta, además, que existe una correlación manifiesta entre este tipo de población y situaciones económicas desfavorecidas, por lo que un número alto de este tipo de alumnado repercute en las posibilidades de éxito en el proceso de aprendizaje.

Tabla 4
Distribución del alumnado inmigrante por Territorios y Redes Educativas. Curso 2.007/08. Porcentajes.

Distribución por Redes	Araba	Bizkaia	Gipuzkoa
Centros Públicos	73,40	68,50	53,70
Centros Privados-Concertados	26,60	31,50	46,30
TOTAL	100,00	100,00	100,00

Fuente: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Elaboración Propia.

¹⁶ Puede tomarse como referencia que en el curso 2001/02 el número de inmigrantes escolarizados era 4.118 según datos del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasc

Tabla 5
Distribución del nuevo alumnado inmigrante por Redes Educativas. Curso 2.007/08. Totales y Porcentajes.

Distribución por Redes	Totales	%
Centros Públicos	2.436	63,72
Centros Privados-Concertados	1.387	36,28
TOTAL	3.823	100,00

Fuente: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Elaboración Propia.

Tabla 6
Centros que escolarizan alumnado inmigrante procedente del extranjero según el porcentaje que representa este alumnado sobre el alumnado total de cada centro y su distribución por redes educativas. Curso 2.007/08. Totales y Porcentajes.

Porcentaje de población inmigrante escolarizada	Centros Públicos	Centros privados-concertados
< 5% de alumnado inmigrante	200 (59%)	140 (41%)
> 5% de alumnado inmigrante	249 (75%)	82 (25%)
> 20% de alumnado inmigrante	58 (78%)	16 (22%)
Alumnado inmigrante	62,7%	37,3%

Fuente: Consejo Escolar de Euskadi. Elaboración Propia.

LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Como es sabido, el concepto de necesidades educativas especiales ha venido ampliándose en los últimos años e incluye también en la actualidad al alumnado proveniente de medios desfavorecidos o con síntomas de inadaptación escolar. En este apartado vamos a referirnos tanto al colectivo citado anteriormente como al alumnado afectado por algún tipo de discapacidad

visual, auditiva, psíquica y motora, plurideficiencias, problemas emocionales graves, autismo y sobre dotación intelectual. La información disponible se refiere, por una parte, a los niveles de escolarización inicial (Educación Infantil y Primaria) y, por la otra, a la situación en el tramo comprendido entre los doce y los dieciséis años, el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria.

La información que contiene la **tabla 7** se refiere a la situación en Infantil y Primaria en el curso 2007/08.

Tabla 7
Aulas de apoyo en 2º ciclo de Ed. Infantil y Ed. Primaria. Porcentaje de aulas abiertas de Ed. Especial respecto al total de aulas, según territorios y tipo de centro. Curso 2007-08. Totales y Porcentajes.

	Públicos			Concertados			Todos los centros		
	Aulas Apoyo	Total aulas	% apoyo	Aulas Apoyo	Total aulas	% apoyo	Aulas Apoyo	Total aulas	% apoyo
Araba	77	729	11%	22	459	5%	99	1.188	8%
Bizkaia	290	2.304	13%	102	1.907	5%	392	4.211	9%
Gipuzkoa	145	1.512	10%	76	1.371	6%	221	2.883	8%
País Vasco	512	4.545	11%	200	3.737	5%	712	8.282	9%

Fuente: Consejo Escolar de Euskadi. Elaboración Propia.

En los niveles iniciales un 9% de las aulas activas en ese curso tenían la consideración de aulas de apoyo. Sin embargo la media de estas aulas en los centros públicos ascendía al 11% mientras que en los centros privados-concertados descendía al 5%. Un dato aún más concluyente es que el 72% de estas aulas de apoyo activas en el curso 2007/08, o lo que es lo mismo, siete de cada diez aulas, estaban ubicadas en centros públicos. La situación es algo distinta si consideramos la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), lo que refleja la **tabla 8**.

Conviene recordar que en esta etapa educativa y en el propio curso 2007/08, el 56% del alumnado matriculado cursaba sus estudios en centros privados-concertados. Sin embargo, como se observa en la, el 54% de las aulas de apoyo activas estaban ubicadas en centros públicos, afirmando una vez más la pauta de una mayor participación de estos centros en la atención a la diversidad en sus distintas manifestaciones.

LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO Y EL ORIGEN SOCIOECONÓMICO

Mucho se ha debatido sobre la influencia de factores económicos y sociales en la trayectoria educativa de los alumnos. Problemas de integración y comportamiento, bajos rendimientos académicos o fracaso escolar son algunas de las manifestaciones que comúnmente se asocian de manera más directa el alumnado que proviene de contextos socioeconómicos medios o bajos. Es

decir, aunque con manifestaciones variables y de distinta intensidad, resultan innegables e intensos los efectos de los contextos socioeconómicos de referencia sobre los rendimientos del alumnado.

Como muy bien ha señalado Cardús, “*toda acción educativa está sujeta a unos rígidos condicionamientos relacionados con la procedencia económica, cultural y social de los individuos que están implicados en ella, factores que se imponen forzosamente a las conciencias y a las voluntades particulares. Además, la mayor parte de estos condicionamientos resultan invisibles y se contemplan como algo natural, lógico, de sentido común*”. (Cardús, 2001; 17)

Una manera de hacer visible estas diferencias es tomar en consideración el porcentaje de becarios que escolariza cada centro educativo. La beca, aunque sea en muchas ocasiones exponente de situaciones complejas, está fundamentalmente asociada a factores de carácter económico. De ahí que un buen indicador de las diferencias socioeconómicas sea la condición de becario. En el caso que estamos analizando, aunque no disponemos de datos actualizados, si hemos creído conveniente aportar los que aparecen en el último Informe del Consejo Escolar de Euskadi que se refiere al curso 2004/05. Son de por sí elocuentes y no parece lógico pensar en una involución del estado de cosas que reflejan. La **tabla 9** nos muestra, en distintas escalas, el porcentaje de becarios que albergan los centros públicos y los centros privados-concertados. Como puede apreciarse las diferencias son más llamativas cuanto mayor es el porcentaje de becarios que se escolariza en un solo centro.

Tabla 8

Aulas de apoyo en ESO. Porcentaje de aulas abiertas de Ed. Especial respecto al total de aulas incluidas las de diversificación curricular), según territorios y tipo de centro. Curso 2007-08. Totales y Porcentajes.

	Públicos			Concertados			Todos los centros		
	Aulas Apoyo	Total ESO	% apoyo	Aulas Apoyo	Total ESO	% apoyo	Aulas Apoyo	Total ESO	% apoyo
Araba	39	241	16%	29	258	11%	68	499	14%
Bizkaia	135	895	15%	110	895	12%	245	1790	14%
Gipuzkoa	77	562	14%	73	613	12%	150	1175	13%
País Vasco	251	1698	15%	212	1766	12%	463	3464	13%

Fuente: Consejo Escolar de Euskadi. Elaboración Propia.

Tabla 9
Centros que escolarizan alumnado becario según el porcentaje que representa este alumnado sobre el alumnado total de cada centro y su distribución por redes educativas. Porcentajes. Curso 2004-05.

Porcentaje de alumnado becario	Centros Públicos	Centros privados-concertados
Hasta 20%	102 (44%)	132 (56%)
Entre 20% y 40%	186 (63%)	111 (37%)
Entre 40% y 60%	117 (72%)	46 (28%)
60%	87 (91%)	9 (9%)
Alumnado becario	59,0 %	41,0 %

Fuente: Consejo Escolar de Euskadi.

Tabla 10
Porcentaje de becarios en el conjunto de etapas (3-19) y en las de escolarización universal (3-16), según redes. Curso 2004-05.

Red	% becarios (3-19)	% becarios (3-16)
Pública	36%	43%
Privada-Concertada	23%	29%*

Fuente: Consejo Escolar de Euskadi.

La distribución de becarios que se observa en la tabla 10 referida también al curso 2004/05, no hace sino corroborar el impacto diferente que este tipo de población educativa tiene sobre una y otra red. El dato relativo a las edades de escolarización universal es especialmente llamativo y muestra hasta qué punto se han incrementado las dificultades con las que se enfrentan en la actualidad los centros educativos.

Los alumnos ingresan en el sistema educativo arrastrando su propia historia, la de su origen, la de las condiciones económicas de cada entorno, la de las eventuales discapacidades de carácter físico, psíquico o sensorial, o la de sus distintas capacidades y actitudes. La diversidad no es sino la expresión colectiva de la suma de esas historias, en muchos casos contradictorias, al ser fruto de biografías y experiencias diametralmente opuestas. Es cierto que en tanto han existido alumnos, estos siempre han trasladado su propia historia a los centros educativos. Sin embargo, en la actualidad, lo novedoso es que el número de historias diversas es enorme. De ahí que en la atención a la diversidad se reconozcan las diferencias entre los tipos de servicio educativo.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

La preocupación por la igualdad y la equidad en educación no es privativa del tiempo presente, sino que ambos son conceptos que han aparecido históricamente vinculados a las funciones y los objetivos del quehacer educativo. Como bien señala Fernández Enguita, “*el discurso dominante sobre la educación –al menos el discurso público, pues otra cosa son los razonamientos y los cálculos privados– ha estado siempre impregnado por la idea de que la educación debía ser una manifestación y un instrumento de la igualdad social. Manifestación de la igualdad por ser ella misma distribuida de manera igual, e instrumento para su consecución por ser considerada uno de los principales determinantes de las oportunidades sociales y, sobre todo, económicas de las personas. Sin embargo, esta vinculación, aunque omnipresente, recurrente y hasta obsesiva, no puede decirse que haya sido jamás clara ni en su ámbito, ni en sus objetivos, ni en sus métodos*”. (Fernández Enguita, 2001; 74)

En todo caso, la contribución a la igualdad y la equidad educativas parece formar parte del

eje central de las prácticas educativas, cosa distinta es que en su entorno graviten otros objetivos que también conciernen a la educación. Por otra parte, el término *contribuir* presupone la existencia de determinados objetivos, en este caso los propios del quehacer educativo, y a su vez, la identificación de aquellos agentes que son sujetos de tal contribución. Por lo tanto *quién, cómo y a qué* es necesario contribuir, son preguntas cuyas respuestas no deben presuponerse, pues es precisamente el contenido de estas últimas el que determina la concepción de acuerdo a la cual la contribución a la igualdad y la equidad educativas debe ser analizada.

La respuesta al *quién* debe considerar necesariamente la definición contemporánea de la educación como un servicio público. En nuestro caso y, en consecuencia con esta definición, aquellos centros educativos que han asumido los requerimientos del servicio público, han accedido a la financiación de su actividad por medio del régimen de conciertos educativos, y por lo tanto, han de asumir las obligaciones que de ello se derivan.

En cuanto al *cómo* debe concretarse tal contribución, la respuesta está inequívocamente vinculada a los requerimientos educativos propios de cada tiempo histórico. Nosotros hemos propuesto un conjunto de indicadores que entendemos se relacionan directamente con la función distributiva de la educación y por tanto con la *igualdad* y la *equidad* en educación. Puede objetarse el carácter incompleto o parcial de tales indicadores, pero difícilmente cabe discutir su vinculación con los dos objetivos señalados.

Por último, la respuesta a "*a qué*" es necesario contribuir resulta, por lo demás, bastante obvia. Sea cual fuere la mirada desde la que se contemple la realidad educativa de nuestro tiempo, ésta choca necesariamente con los problemas de desigualdad territorial o personal que los alumnos representan e incorporan al medio escolar. Problemas que no pueden orillarse sino que la educación ha de empeñarse en combatirlos.

En nuestro caso, cuando hemos dirigido la mirada al Sistema Educativo Vasco y a la realidad de sus centros educativos públicos y privados-concertados hemos encontrado que la incorporación de la desigualdad y la diferencia ha dejado una huella muy diferente en unos y en otros. Tales huellas tienen que ver no sólo con

los contextos en los que la oferta educativa se desarrolla, algo que como hemos visto está muy relacionado con las posibilidades reales de acceso a la educación del conjunto de los ciudadanos, sino que también afectan a la forma en que los distintos tipos de población escolar se distribuyen entre los centros de una y otra red educativa. Y este estado de cosas además de tener que ver con las condiciones en que el servicio educativo se desenvuelve, también tiene su expresión en el resultado de los procesos educativos. Porque lo uno y lo otro está relacionado.

A tenor de los indicadores analizados, los datos expresan de manera reiterada un conjunto de evidencias que pueden resumirse como sigue:

1- La vocación universalista de la educación pública se pone de manifiesto, en primer lugar, en el nivel de cobertura territorial que abarca la red de centros públicos. Así, en el momento inicial de acceso a la educación (infantil y primaria), los centros públicos constituyen la referencia exclusiva en el caso del 60% de los municipios vascos que disponen de oferta escolar en los niveles educativos iniciales. Es decir, la educación pública es garante del acceso a la educación en una gran mayoría de los municipios del País Vasco, y tiende a constituir prácticamente la oferta exclusiva en aquellos de menor tamaño poblacional.

2- La mayor parte del alumnado que más atención requiere en razón de su origen, grado de discapacidad, u otras características que condicionan su integración en el ámbito escolar, encuentra ubicación en los centros públicos. Lo que los datos muestran es que la oferta privada-concertada participa en mucha menor medida en la acogida a la población escolar inmigrante, la escolarización del alumnado de origen socioeconómico más desfavorecido, o la atención a colectivos afectados por algún tipo de discapacidad. La realidad da cuenta por lo tanto de diferencias notables en unos y otros casos entre la contribución e implicación de los centros públicos y aquellos de carácter privado-concertado.

3- La radiografía de los centros educativos del País Vasco que hemos analizado a lo largo de estas líneas es el mejor exponente de las diferencias cruciales que se dan entre la educación pública y la educación privada-concertada, o lo que es lo mismo, su diferente contribución a la

igualdad y la equidad. La manifestación esencial de estas diferencias se plasma en el distinto grado de compromiso con los alumnos que son portadores de diferencias económicas, sociales y culturales. Al respecto, los datos indican que los centros públicos desempeñan una función crecientemente asistencial en tanto los privados-concertados observan, por lo general, un comportamiento más selectivo.

En síntesis, en el caso del Sistema Educativo del País Vasco, el supuesto de un servicio educativo único se desvanece, mientras mantiene toda su vigencia la idea de que, en general, el espacio público y el espacio privado-concertado

no incorporan de la misma manera ni en la misma proporción la diversidad social, económica y cultural que caracteriza hoy en día al alumnado. Parece plausible que la educación pública contribuye en mayor medida que la educación privada-concertada a la consecución de la integración social y cultural, a la escolarización de un alumnado mucho más diverso, al respeto a la pluralidad, en definitiva, a la igualdad y la equidad. Y el caso del País Vasco no es, probablemente, más que una expresión más de una realidad más amplia y generalizada en el conjunto de los sistemas educativos de nuestro entorno.

BIBLIOGRAFÍA

- AMAGI, I. (1996): "La calidad de la enseñanza escolar." UNESCO: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid. Fundación Santillana.
- BALLION, R. (1999): "La enseñanza privada, ¿una escuela a medida?" En FERNANDEZ ENGUIITA, M. (ED.): *Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona. Ariel.
- CARDUS, S. (2001): *El desconcierto de la educación*. Barcelona. Ediciones B.S.A.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA. Monográfico "La Reforma Educativa en el Estado Español" 1997, nº 260, julio-agosto.
- DÁVILA BALSERA, P. (COORD.) (1995): *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, Siglos XIX y XX*. Bilbao. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- DURKHEIM, E. (1996): *Educación y sociología*. Barcelona. Península.
- ESCUADERO, J.M. (2001): *Garantizar el derecho de todos a una buena educación: políticas y prácticas para una diversidad equitativa*. Ponencia presentada en las XII Jornadas Estatales del Forum de Administradores de la Educación celebradas en Oviedo los días 6, 7 y 8 de diciembre.
- IZTUETA, P. (1981): *Sociología del fenómeno contestatario del clero vasco*. Zarauz. Elkar.
- FERNANDEZ ENGUIITA, M. (ED.) (1986): *Marxismo y Sociología de la Educación*. Madrid. Akal.
- FERNANDEZ ENGUIITA, M. (ED.) (1999): *Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona. Ariel.
- FERNANDEZ ENGUIITA, M. (2001): *Educación en tiempos inciertos*. Madrid. Ediciones Morata.
- FULLAT, O. (1983): *Escuela pública, escuela privada*. Barcelona. Humanitas.
- FUNES ARTIAGA, J.: (1995) "Cuando toda la adolescencia ha de caber en la escuela". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 238. julio-agosto, págs.32-34.
- GARCIA DE CORTAZAR, F.; Y FUSI, J.P. (1998): *Política, nacionalidad e iglesia en el País Vasco*. Donostia-San Sebastián. Txertoa.
- GARCIA GARRIDO, J.L. (1998): "Tendencias de los sistemas educativos de cara al siglo XXI." En *Forum Deusto: Educación*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1996): "Los retos de la educación pública. Cómo lo necesario puede devenir en desfasado." En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 248, Junio, págs.59-67.
- GOFFMAN, E. (1987): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu.
- GONZALEZ VILA, T. (1998): "Obligatoriedad, comprensividad y diversidad en la educación secundaria." En FUNDACIÓN SANTILLANA: *Aprender para el futuro. Documentos de debate*. Madrid. Fundación Santillana.
- LERENA, C. (1986): "Enseñanza pública y enseñanza privada en España: sobre el porvenir de una ilusión". En FERNANDEZ ENGUIITA, M. (ED.): *Marxismo y Sociología de la Educación*. Madrid. Akal.

- MARCHESI, A.; y MARTIN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Editorial.
- MARTINEZ LOPEZ MUÑIZ, J. L. (2000): "Problemática del desarrollo de la libertad de educación." *Encuentro Internacional sobre elección de escuela y derechos humanos*. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander. 2-4 agosto.
- MORIN E. (1999): *Les sept savoirs nécessaires a l'éducation du futur*. Paris. UNESCO.
- POSTMAN, N. (1999): *El fin de la educación*. Barcelona. Eumo-Octaedro.
- RAMIREZ, F.O.; y BOLI, J. (1999): "La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial." En FERNANDEZ ENGUITA, M. (ED.) (1999): *Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona. Ariel.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2001): "La calidad, un concepto controvertido y manipulado" En CANTON, I. COORD.: *La implantación de la calidad en los Centros Educativos*. Madrid. Editorial CCS.
- SEIBOLD, J. (2000): "La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa". *En Revista Iberoamericana de Educación*. nº 23. Mayo-agosto, págs. 215-231.
- UNCETA, A. (2000): "Retos de la educación ante los procesos de transformación social, cultural y política en el final del siglo XX." En VV.AA.: *El bienestar de la cultura*. Bilbao. UPV/EHU.
- VV.AA. (2002): *La Educación a debate. Cuadernos con alternativas*. Madrid. Fundación Alternativas.