
PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN LA ESPAÑA DE LOS CAMBIOS

Juan González-Anleo
Universidad Pontificia de Salamanca

RESUMEN

El artículo revisa en sus grandes líneas y con acopio de los datos más relevantes el sistema educativo español, «complejo, sobrecargado, sensible y explosivo», como no podía dejar de serlo en una sociedad de cambios rápidos, descentralización apresurada, conflictos ideológicos y problemáticos consensos. Persisten en el sistema educativo los viejos problemas que tantas veces ha encarado la Sociología española —las desigualdades, las deficiencias en calidad, las reformas y contrarreformas precipitadas...— y han surgido problemas nuevos, como la irrupción de las TIC en la enseñanza, la fragmentación o «federalización», la integración de los hijos de los emigrantes, el declive de las humanidades y, con un nuevo aspecto, el eterno problema de la calidad.

Un breve examen del entorno de la enseñanza —la población escolar y escolarizable, su nivel de estudios o capital humano, la presencia emigrante, las expectativas de la población...— sirve de prólogo a la revisión panorámica del sistema educativo español en sus diversos niveles: su estructura presente, sus recursos económicos y humanos —el profesorado— y la lógica de la pirámide escolar. Una atención especial al «problema del día», la calidad de la enseñanza y la LOCE: razones favorables y desfavorables, opinión y valoración de los grupos interesados. Finaliza este «panorama global de la enseñanza en la España de los cambios» con una rápida ojeada a la cuestión de la equidad y la evolución del sistema de becas.

1. VISIÓN GLOBAL DE LA ENSEÑANZA: VIEJOS Y NUEVOS PROBLEMAS

En España, sociedad europea desarrollada y de tamaño medio, con una dinámica poblacional exangüe pero prometedoramente reanimada por una fuerte corriente de inmigrantes, debilitada por problemas serios de integración y estructuración definitiva del Estado, poseedora de una característica y secular pereza científica y tecnológica, y en vísperas de la consolidación de la sociedad de la información basada en la TIC, no debe extrañar que la enseñanza aparezca como la institución o sistema más complejo, sobrecargado, sensible y explosivo de la sociedad. Por su volumen, por sus funciones, por sus recursos financieros y humanos, y por sus relaciones activas y pasivas con el resto de las instituciones sociales. Su entorno, dirían los estudiosos de las organizaciones, es *turbulento*, porque las demandas de los políticos y partidos, de los ciudadanos, de los grupos de presión —sindicatos, corporaciones de profesores, asociaciones de padres de familia...— que pretenden influir en sus objetivos y en la asignación de sus recursos, son muchas veces contradictorias, excluyentes. La institución enseñanza juega con un bien precioso para la sociedad: los niños y los jóvenes. En ella se enfrentan dos valores consagrados por la modernidad: la libertad y la igualdad, de difícil armonía, sobre todo cuando se trata de asignar recursos y promocionar a determinados grupos o categorías de personas. Y en sus niveles más altos, la Universidad, la sociedad se juega la baza definitiva de la creación de ideas-para-bien-vivir y ciencia, tecnología, investigadores y científicos para llevar esas ideas a la vida real y cotidiana, y contribuir así al bienestar social y a la calidad de vida de los ciudadanos.

El sector de la enseñanza afecta directamente a una parte muy considerable de la población española: más de 600.000 profesores, nueve millones y medio de alumnos, tres o cuatro millones (millón más, millón menos) de padres y madres con hijos en escuelas, institutos y universidades, y un número considerable de difícil precisión de personal administrativo y de servicios, a los que hay que añadir los funcionarios de las Administraciones públicas y autonómicas en Ministerios, Consejerías, Delegaciones y Departamentos con tareas de dirección, gestión y control de la cosa educativa. Muchos millones. Una sociedad desarrollada se puede permitir esos «lujos», o esos «sacrificios necesarios», depende del punto de vista personal, sin ralentizar por un momento su esfuerzo e inversión en otros ámbitos de la actividad económica, social y cultural. El sistema educativo —más o menos sistema¹— es el único de los sistemas o subsistemas sociales orientado predominantemente al futuro. También lo está en parte el subsistema familia por medio de una de las funciones —la reproducción— que, con contadas excepciones, implica más gratificaciones y menos

¹ Amando de Miguel, en el prólogo al libro de Juan González-Anleo, *El sistema educativo español* (Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1985, p. 13), expresa sus reservas sobre el término «sistema»: «Llamarla sistema [a la maquinaria educativa española] me parece a mí concederle un exceso de lógica y coherencia».

conflictos de toda índole. Ambos son sistemas de reproducción social, hay que subrayarlo. De ahí una de las razones de su complejidad y vulnerabilidad.

El sistema educativo español aparece atravesado por *conflictos ideológicos* con raíces muy antiguas, tensiones y enfrentamientos que reaparecen con ocasión de cualquier movimiento, legal o presupuestario, de la autoridad o autoridades educativas. La *Ley Orgánica de la Calidad* del 23 de diciembre de 2002 lo acaba de poner de manifiesto. Debido probablemente a esta, al parecer, inevitable «contaminación» ideológica, y al irritante hacer y deshacer de las sucesivas reformas educativas por obra y gracia de los partidos en el poder, las leyes de mayor o menor envergadura están siempre agolpándose para entrar en el Parlamento o Parlamentos y en el *BOE* y sus equivalentes autonómicos. Es una extraña maldición que arrastra nuestro sistema educativo desde la LGE de 1970. O desde antes, probablemente. Que hablen los historiadores de la educación.

La enseñanza tiene en España un sorprendente poder de movilización popular, permanente en los medios y muy frecuente en las calles de las grandes ciudades. Siempre, sea cual sea el partido que gobierne, aparecerán disidentes, descontentos con la ley, reglamento, asignación presupuestaria o disposición oficial de turno. Los disidentes se llamarán, según la coyuntura, asociación de padres de familia, de izquierdas o de derechas, partido político, Iglesia católica, sindicato, corporación profesional, colegio o cualquier otro grupo de presión. Se hacen así más difíciles las reformas sensatas, consensuadas y duraderas.

La dinámica educativa despierta un eco resonante en las familias. No podía menos de ser así. Los padres de los alumnos suelen mostrarse exigentes con los profesores y las autoridades educativas, y extrañamente complacientes con sus hijos estudiantes. El Informe del INCE de 1997 lo puso de manifiesto entre los padres de alumnos de ESO: el 71% de los padres se mostraba satisfecho con el rendimiento de sus hijos en los estudios, cifras que no cuadran con los datos reales del fracaso escolar a los 14 y 16 años en España².

Por su mismo carácter de institución en contacto directo con los ciudadanos más frágiles, menos «hechos», una buena parte de los cuales permanecen recluidos entre sus muros más tiempo del que probablemente quisieran, o por otras razones de difícil identificación, el sistema educativo tiende a cargar sobre sus anchas espaldas muchos problemas, deficiencias y malestares de la ciudadanía. El gamberrismo juvenil, el fracaso escolar, las barreras al ascenso social, la endémica precariedad de la ciencia y tecnología *made* en España, la rendición incondicional y acrítica de niños y adolescente a la «perversa» influencia de la televisión, las actitudes intolerantes y racistas, la adicción al alcohol y a las drogas, la misma maldición de los nacionalismos radicales y excluyentes..., tantas cosas y tantas situaciones antes las que muchos proclaman el pecado mortal de omisión de la escuela y de los profesores.

² INCE, *1. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global*, Madrid, MEC-INCE, 1998, p. 158.

Finalmente, todos los que escriben seriamente sobre nuestra enseñanza coinciden en que en este año 2003, en el umbral de un salto gigantesco hacia una *terra incognita*, una sociedad incierta configurada por la globalización, las TIC, los cambios suscitados por la biotecnología, los incalculables movimientos migratorios y los presuntos choques de civilizaciones o de regiones, la enseñanza es, sobre todo, un reto para todos. Esta palabra se ha pronunciado muchas veces. Esta vez parece que va en serio.

Sin entrar aún en el análisis e interpretación de los datos más relevantes, es aconsejable un rápido recorrido por el paisaje educativo de nuestro país. A primera vista, lo más destacado es quizá la *persistencia de los viejos problemas* con los que la sociología española de la educación se topaba ya desde sus comienzos. La realidad es contradictoria en sí misma, defienden grandes filósofos; la sociedad lo es igualmente, reléase a Simmel, y la enseñanza sigue los pasos de la realidad y de la sociedad. Los conflictos generados por una contradicción intrínseca no se pueden solucionar, sólo se pueden gestionar. Mientras las partes en liza se empeñen en encontrar soluciones mágicas a conflictos de esa índole, la energía y los recursos invertidos en esa búsqueda de milagros no se podrán dedicar a menesteres más obvios, apremiantes y eficaces para la mejora de la calidad de la enseñanza con equidad y libertad.

En el Informe FOESSA del 70 ya se consagraba una atención especial al eterno problema de la calidad de la enseñanza —«calidad, rendimiento y organización de la enseñanza»— y a la democratización de la misma —igualdad de oportunidades, clasismo de los colegios de la Iglesia y acceso de los hijos de obreros a la Universidad—. Pero la pirámide educativa ya no interesa hoy tanto, porque los grandes fallos en la escolarización y en la escolaridad real, que tanto preocupaban en los sesenta y setenta, han sido felizmente superados en su gran mayoría por la evolución positiva del sistema educativo. Quedan aún pasos por dar, en especial la comparación con otros países de la UE, y el problema planteado por los hijos de inmigrantes con *handicaps* de dominio del español e incorporación tardía al curso escolar. Volveré sobre estos temas.

La mejora de la calidad como reto prioritario del sistema educativo es preocupación muy extendida en todos los países. En la Declaración conjunta a favor de la Educación propiciada por la Fundación Encuentro y refrendada por la gran mayoría de la comunidad educativa se decía: «La educación ha de ser objeto de una política de Estado que garantice los medios, las estrategias y los recursos necesarios para hacer frente al más grande de los retos planteados: el logro de una educación de calidad compatible con los principios de equidad social y de libertad»³. El obstáculo principal es que esa mejora sólo se puede conseguir si se comienza por adoptar cambios imprescindibles, o así juzgados, en la misma estructura y organización del sistema educativo; si se procuran estímulos y recompensas para una mayor motivación de los profesores; si se cambian o se retocan algunos planes de estudio o parte de los mismos; si se

³ Informe España 2001, Madrid, Fundación Encuentro, 2001, p. 131.

repiensan y se rediseñan algunas asignaturas... Demasiados intereses profesionales, posiciones adquiridas, leyes previas necesariamente modificadas... para que no surjan resistencias de todo tipo. Políticos y legisladores, como padres putativos de esas leyes que hay que anular parcialmente o retocar; cuerpos de profesores a los que se recortan sus atribuciones y su ámbito de poder y de expansión, sindicatos que dicen defender a sus afiliados injustamente tratados por la nueva ley de turno, padres de alumnos que ponen el grito en el cielo porque sus hijos tendrán que pasar por las horcas caudinas de más pruebas o se verán obligados a repetir cursos enteros o asignaturas más exigentes...

El problema de la democratización ya no se llama así, ni la bandera de la igualdad de oportunidades es enarbolada hoy en exceso por sectores de la izquierda, ni el viejo «clasicismo» de los colegios de la Iglesia goza de suficiente reclamo en el discurso político o mediático. Se habla más bien del problema de las «dos redes», término que ha heredado la carga explosiva de la célebre polémica de los sesenta y setenta sobre la escuela pública y la escuela privada⁴. La LOGSE y la sabia política de los conciertos educativos ha quitado mucho hierro a la polémica, aunque el problema de la igualdad se ha reencarnado en los últimos tiempos en dos nuevas «criaturas»: la oposición a los nuevos itinerarios establecidos en 3.º y 4.º de ESO por la Ley de Calidad, y la denuncia de la presunta reprivatización de la enseñanza, asunto algo turbio debido a que se entrecruza con el pronunciado descenso demográfico, que afecta de manera algo diferente a los dos sectores o «redes».

Han aparecido *nuevos problemas en la enseñanza*. Era inevitable. Cuando se soluciona un problema aparece de inmediato otro para ocupar su incordiante lugar. Porque cuando se satisface una «necesidad-obligación» —la escolarización, por ejemplo—, una «necesidad-aspiración» toma su relevo: la calidad de la enseñanza ya recibida, en una plaza escolar ya obtenida (Chombart de Lauwe). Cuando un aspecto o dimensión (o indicador) de la calidad de la enseñanza sea satisfecho, tomará su relevo otro. El indicador por excelencia de la calidad es el rendimiento escolar, o su «negativo», el no fracaso escolar. Si algún día un alto rendimiento escolar es finalmente alcanzado, aparecerá la necesidad de una enseñanza que atienda a aspectos de la formación integral del alumno, por el momento poco atendidos o abiertamente depreciados. Ocurre ya con los valores y su famosa transversalidad, acusada muchas veces de ineficaz y de poco más que un neologismo sugerente. Está ocurriendo con el malsano déficit en «Humanidades», nuevo problema de la enseñanza española al que quiere dar una respuesta seria la Ley de Calidad.

Otro nuevo problema, éste sí absolutamente nuevo, es la *inquietante dispersión y fragmentación de la enseñanza* o, con el término que algunos prefieren, «federalización» de la enseñanza. La LOGSE insistió en la flexibilidad y el programa o currículo abierto. El problema es más grave de lo que muchos imagi-

⁴ Habla de las dos redes Álvaro Marchesi en su último libro, *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza, 2000, pp. 73-98.

nan. Afecta, lógicamente, a la unidad política del país, sea cual sea la idea que cada uno tenga de ella. Afecta también a la igualdad de oportunidades de los jóvenes a la hora de optar a un puesto para el que se exijan determinados conocimientos que, por la razón que sea, no se adquieren de forma correcta y equiparable en algunas Comunidades Autónomas. Afecta al mismo progreso y adaptación del joven estudiante que, al cambiar de residencia, puede encontrarse en la nueva escuela situada en una diferente Comunidad con un ciclo de estudios que no corresponde al ciclo que hasta entonces había cursado. Afecta a la necesaria tolerancia y aceptación entre alumnos procedentes de distintas regiones del país. Las asignaturas de Historia, Geografía y las Ciencias Sociales, enfocadas desde ángulos ideológicos muy contrastados, pueden ser responsables de xenofobias, reivindicaciones políticas sin suficiente fundamento, e incluso de actitudes de violencia y de radicalismos que todos condenan. Puede decirse que, en principio, las Comunidades Autónomas han aceptado un modelo educativo común, más o menos consensuado y compartido, pero han acentuado exageradamente en él sus intereses localistas o nacionalistas y sus ideas —o prejuicios— sobre los hechos, los acontecimientos, las historias o leyendas locales, el folclore, las relaciones con otras Comunidades y con España en su totalidad, etc. La tentación de introducir sesgos o de exagerar las peculiaridades propias se revela irresistible en las Ciencias Sociales: Historia, Geografía, Lengua y Literatura.

Un tercer nuevo problema de la enseñanza es la irrupción de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en los medios e instrumentos educativos, en las prácticas de los profesores y en las capacidades de aprendizaje de los alumnos. Aparece el «ciberestudiante», con una herramienta de incalculable poder en sus manos, aplicable por igual al juego, el trabajo, el estudio y la amistad virtual. Las TIC han destrozado la noción y la práctica clásicas de la comunicación: «unos pocos hablan a muchos». Por primera vez en la historia, gracias al ordenador y a Internet, «muchos hablan a muchos». El papel del profesor no podrá ya ser el mismo. Ni el del alumno. Su enemigo más peligroso podrá ser el aluvión de información que reciba a través de Internet. «Información» y «Conocimiento» pueden rivalizar entre sí, las oleadas siempre renovadas de información pueden ahogar el conocimiento. En la sociedad de la información se habla de los «ejecutivos del saber», que podrán ocupar en la sociedad los puestos dirigentes del dinamismo social que hace dos siglos reclamaba Saint-Simon para los «industrialistas». El rol central del profesor será enseñar al alumno cómo transformar la masa de información, en ninguna otra época tan al alcance de todos, en conocimiento. Aunque de momento esos servicios de Internet estén tomando su tiempo en llegar a nuestras aulas⁵. Recuerda Castells: «El desfase esencial será entre quienes sepan qué hacer con la información y quienes no lo sepan (...) El problema central (...) es tener la capacidad educativa y mental para seleccionar información, transformarla en

⁵ Fundación Encuentro, *Informe España 2002*, Madrid, 2002, pp. 41-46.

conocimiento y especificar las aplicaciones de ese conocimiento en los objetivos que nos demos en la vida, tanto colectiva como individualmente»⁶. Educar y potenciar esa capacidad será la tarea docente por excelencia.

La integración social de los hijos de inmigrantes en las comunidades receptoras se presenta como un problema y un reto poco estudiado por la Sociología española. No está claro el modelo de integración de los inmigrantes que la sociedad española favorece: el francés, de *integración desde arriba*, que hace hincapié en la integración en la nación más que en el Estado; el inglés, de *integración desde abajo*, en el que se da gran autonomía a las comunidades extranjeras emigradas, que pueden conservar su cultura a condición de respetar las reglas del juego social del país receptor en el que se integran a través del trabajo y de la participación sindical y política; el norteamericano, *híbrido* en el que van confluyendo los dos modelos anteriores, y en virtud del cual se integran en el país grandes masas de emigrantes que conservan algunos vestigios culturales propios, pero, en contrapartida, se mantienen fuertes barreras sociales entre grupos étnicos y no se consigue fácilmente la plena integración (los negros, por ejemplo)⁷. Sea cual el modelo elegido —mucho me temo que al final se acabará copiando de aquí y de acullá—, la escuela será siempre un agente de primer orden en una integración armoniosa que incluya el respeto debido a las diferencias e identidades propias de los inmigrantes. No el respeto indebido. El cuarto pilar de la educación que expone el Informe Delors, «aprender a convivir», revela en este serio problema de la enseñanza española toda su importancia. «Aprender a convivir» para conseguir la integración de las culturas y de las minorías en el seno de cada pueblo. El sistema educativo tiene ante sí como tarea inexcusable el desarrollar en los alumnos el conocimiento de los demás, de su historia, sus tradiciones, su cultura, su espiritualidad y su religión.

Una mención tan sólo a un quinto problema, ni tan nuevo como pudiera pensarse ni en absoluto resuelto: *el declive de las Humanidades en la enseñanza española*. Nos enfrentamos otra vez con el riesgo de la sobrecarga de la enseñanza, sobre todo de la secundaria. Pero la enseñanza de las Humanidades —Filosofía, Lenguas Clásicas, Literatura, Historia, Geografía, Ética, Religión (sea cual sea su configuración)— es la condición básica de la educación integral que persigue todo sistema educativo digno de ese nombre, el eje vertebrador de la formación de la persona humana. Es, asimismo, el contrapeso necesario al predominio implacable de las llamadas «ciencias duras» y de la tiranía de los laboratorios de que hablara Ortega, con su prolongación actual en las disciplinas orientadas al dominio de la nuevas tecnologías. Y un aspecto poco considerado del estudio de las Humanidades: las «ciencias duras» y los aprendizajes tecnológicos no tienen «rostro», no son donadores de identidad individual ni colectiva. Las Humanidades, sí. Y no pienso tanto en la identidad de España como nación, sino en una identidad más ancha y generosa: la del mundo occi-

⁶ Manuel Castells, *El País*, 9 diciembre 2000.

⁷ Juan González-Anleo, «El poblado marroquí de Manuel Garrido», *Sociedad y Utopía*, n.º 1, 1993, p. 181.

dental, con sus valores y sus derechos humanos, asentados después de tantos desastres, tantas violaciones morales y tantas batallas, ideológicas, políticas y militares.

2. EL ENTORNO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El primer aspecto del entorno o contexto del sistema educativo español es la población en edad de estudiar. España ha perdido dos millones de menores de 16 años en la última década, el mismo número que ha ganado su población total. Esto dice el censo de 2001. En esa década la población española ha aumentado en casi dos millones de personas, gracias, sobre todo, a la aportación de los inmigrantes; también a la mayor expectativa de vida, que ha engrosado los tramos etáneos superiores. En 1991 éramos 38,8 millones y, en 2001, 40,8 millones (datos del INE). Los menores de 16 años representaban en 1991 el 21,1% de la población y el 15,6% en el 2001. La población escolarizable, de 0 a 29 años, representaba en 1991 el 44% de la población total y en el 2000 el 37%. A pesar de este descenso, España contaba todavía en 1997 con una proporción de población escolarizable ligeramente superior a la media de los países de la UE, que estaba fijada en un 38%, entre el 35% de Alemania y el 48% de Irlanda⁸. Perdemos rápidamente posiciones debido a nuestra ínfima tasa de natalidad. La repercusión en la demanda de plazas escolares y las tasas de ocupación de las mismas es considerable, y puede en ocasiones agudizar las tensiones entre la enseñanza pública y la privada.

El nivel de estudios de la población española es el segundo aspecto del entorno del sistema educativo. La percepción social, bien fundamentada, de que a los más educados acaban correspondiéndoles habitualmente empleos y posiciones laborales de mayor categoría, actúa como una poderosa palanca que eleva las aspiraciones y motivaciones para el estudio. Crece así en la población la demanda de escolarización en los tramos superiores del sistema educativo. El Informe FOESSA de 1970 puso de manifiesto que el 43% de las amas de casa *deseaba* que sus hijos cursaran estudios superiores, aunque sólo el 26% *esperaba* que lo pudieran conseguir. En aquel momento, en el año 1967, la Universidad española contaba con 152.957 alumnos matriculados, 459 por 100.000 habitantes, y los autores del Informe calculaban que podrían llegar a ser 383.000 en el año 1975⁹.

Los datos del *Sistema estatal de indicadores de la educación 2002* reflejan una situación media en relación con los países de la OCDE. En 1999 el nivel de estudios de la población adulta —25 a 64 años— era el siguiente:

⁸ INCE, *Sistema estatal de indicadores de la educación 2002*, Madrid, MEC, 2002, pp. 18-20.

⁹ *Informe sociológico sobre la situación social de España. FOESSA 1970*, Madrid, Euramérica, 1970, pp. 943 y 963.

- El 11% poseía estudios inferiores a la Educación Primaria.
- El 31%, Educación Primaria.
- El 23%, Educación Secundaria Obligatoria.
- El 15%, Educación Secundaria Postobligatoria.
- El 21%, Educación Superior.

Las diferencias por sexo son de escasa significación, no así las existentes entre las Comunidades Autónomas. Las Comunidades de Madrid, el País Vasco y Navarra presentaban los porcentajes más altos de población con estudios postobligatorios, entre 42 y 47%, y Castilla-La Mancha, Extremadura y Andalucía los más bajos, entre 25 y 29%. El problema fundamental de estas diferencias en «capital humano» es que en la generación joven de las Comunidades más desfavorecidas educativamente se mantienen o aumentan esas diferencias, más comprensibles en las generaciones maduras. Así, las Comunidades Autónomas con mayor «ganancia» educativa del grupo joven en relación con la población total son el País Vasco, Navarra, Asturias y Aragón, con alrededor de 25 puntos porcentuales a favor de los más jóvenes, mientras que las Comunidades de Canarias, Extremadura y Castilla-La Mancha sólo muestran una diferencia de 2 a 15 puntos.

En relación con los países de la OCDE, este renglón del capital humano español se sitúa un punto por debajo de la media, si atendemos al porcentaje de la población entre 25 y 64 años con estudios superiores, un 22%. En los 29 países incluidos en *L'Indicateurs de l'OCDE* del 2001, España figura en el puesto 17, con un 21% con estudios superiores, pero por delante de países como Francia, Portugal, Grecia e Italia. Nos superan claramente, en Europa, los países escandinavos, Bélgica, el Reino Unido, Suiza, Alemania y Holanda¹⁰.

El nivel de estudios de la población es un aspecto importante del capital humano por cuanto los grupos de mayor nivel educativo, el caso típico de los profesionales, motivan con mayor insistencia a los hijos para que «reproduzcan» el nivel educativo alcanzado por sus padres, les proponen modelos de autorrealización educativa, y así, indirectamente, inyectan en el sistema de enseñanza una tensión necesaria para su expansión y su dinámica. Esta tensión de la demanda social es utilizada por el sistema educativo para presionar al Gobierno y conseguir mayores recursos.

Un tercer aspecto del entorno hay que buscarlo en *las expectativas de los padres españoles* sobre el nivel máximo de estudios que desean para sus hijos. En el año 2000 eran muy altas: el 78% de los padres de alumnos de 12 años quería para sus hijos estudios superiores, y un porcentaje algo menor, el 71%, de padres de alumnos de 16 años. Si los padres poseían ellos mismos estudios superiores, el porcentaje de los que aspiraban a ver sus hijos en la Universidad se disparaba hasta el 94%. Dos factores importantes: el sexo y la titularidad del

¹⁰ INCE, *Sistema estatal de indicadores de la educación, op. cit.*, pp. 30-33.

centro en el que cursan los chicos sus estudios. Se esperan con más frecuencia estudios superiores para las chicas que para los chicos; para éstos existe una alta expectativa de estudios superiores, pero gana algunos puntos la opción del Bachillerato o la FP frente a las chicas. La titularidad del centro en que los hijos cursan sus estudios eleva el techo de las expectativas de los padres: en los centros privados los padres alientan expectativas más elevadas para los estudios de sus hijos, lo que concuerda perfectamente con su estatus ocupacional, también más elevado, como ha comprobado la investigación de la Fundación Encuentro con datos de 1995¹¹.

Véanse gráficos 1 y 2.

Esta distribución de preferencias paternas del nivel máximo de estudios para los chicos y las chicas está estrechamente relacionada con las expectativas de los mismos chicos y chicas. Difícil precisar si las expectativas de los padres influyen en las preferencias de los chicos, o al contrario. Los estudiosos no acaban de ponerse de acuerdo sobre las razones de este «desembarco» arrollador de las mujeres en un terreno hasta hace relativamente poco tiempo marcado por una superior presencia masculina. Pero los datos son tozudos:

- A los 12 años esperan alcanzar como nivel máximo educativo los estudios universitarios el 41% de los chicos y el 52% de las chicas.
- A los 16 años las proporciones respectivas son el 50% para los chicos y el 75% para las chicas.

El declive demográfico y su impacto lógico en la demanda de educación se ven en cierta forma compensados por la *presencia cada vez más visible de hijos de inmigrantes* en las aulas. Es un aspecto del contexto educativo que cobra cada día mayor importancia ante el descenso poblacional en dos millones de chicos menores de 16 años. «La escuela ha sido una de las instituciones más accesibles a la población emigrante, incluso en épocas en las que la irregularidad era una cuestión presente en el debate público; los hijos de los emigrantes “sin papeles” no han encontrado problemas especiales para matricularse en los centros escolares. En este sentido el derecho a la educación ha estado garantizado a pesar de la precariedad jurídica. El nuevo reglamento sobre extranjeros sancionó dicha práctica»¹².

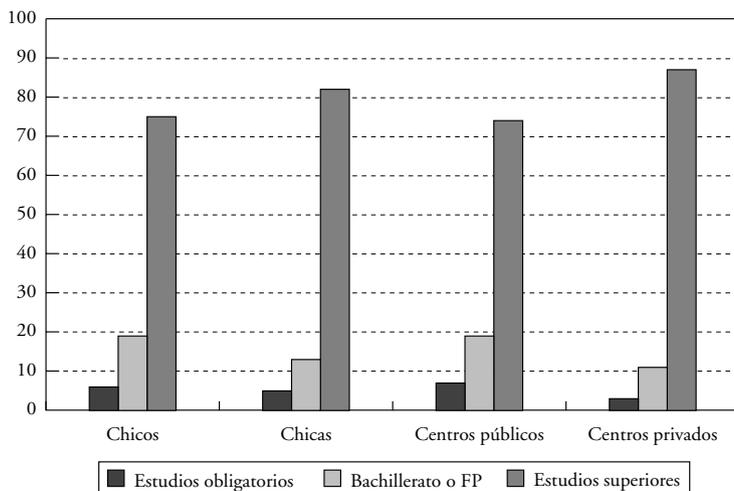
En el curso escolar 1991-1992 los alumnos extranjeros representaban sólo el 5 por mil en los niveles no universitarios. Eran prácticamente «invisibles» en el panorama educativo español. En el curso 2000-2001 el volumen de menores extranjeros escolarizado es todavía relativamente débil: 133.000 alumnos matriculados en niveles no superiores del sistema educativo, pero han pasado de 5 a 19 alumnos de cada mil. Existen notables diferencias de alumnos no españoles inscritos según el nivel educativo en cuestión:

¹¹ Citado por Álvaro Marchesi, *Controversias en la educación española*, op. cit., p. 90.

¹² Eliseo Aja et al., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona, Fundación «la Caixa», pp. 45-50.

GRÁFICO 1

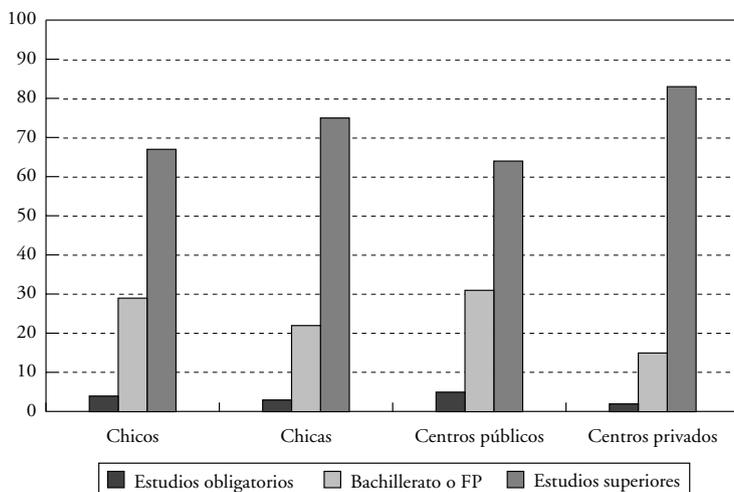
Expectativas educativas de los padres para sus hijos (12 años)



FUENTE: *Sistema estatal de indicadores de la educación*, Madrid, INCE, MEC, 2002, p. 35.

GRÁFICO 2

Expectativas educativas de los padres para sus hijos (16 años)



FUENTE: *Sistema estatal de indicadores de la educación*, Madrid, INCE, MEC, 2002, p. 35.

- En Educación Infantil, 20 de cada mil alumnos son extranjeros.
- En Educación Primaria, 23 por mil.
- En Educación Secundaria Obligatoria, 19 por mil.
- Y en Educación Postobligatoria, 9 por mil.

La concentración de alumnos extranjeros es muy diferente según las Comunidades Autónomas, lo que hace que el eventual problema de la integración de esos alumnos en la comunidad escolar se presente de forma muy contrastada en las diferentes Comunidades. Tres tienen por encima del 30 por mil de alumnos extranjeros matriculados en niveles no universitarios: Madrid (43), Baleares (41) y Canarias (31), mientras que cinco no tienen ni un 10 por mil de alumnos extranjeros matriculados: Galicia (6), Asturias (7), Extremadura, Cantabria (8) y el País Vasco (9). La concentración de alumnos no españoles dentro de las ciudades de mayor receptividad es muy diferente, sin duda, según se trate del centro o de la periferia de la ciudad, y según los barrios. En Madrid hay ya centros escolares con un 25% de alumnos extranjeros.

Otros datos para la polémica: atendiendo a la titularidad de los centros, un 78% de alumnos extranjeros estudia en centros públicos y el 22% restante en centros privados. Aparece de nuevo, lo hace con mucha frecuencia, el problema de las dos redes de enseñanza. En los centros públicos la proporción de alumnos extranjeros es mayor que en los privados: 22 por mil frente a 13 por mil. Véase tabla 1.

TABLA 1

Alumnos extranjeros matriculados por cada mil

<i>Niveles</i>	<i>Total</i>	<i>En centros públicos</i>	<i>En centros privados</i>
Educación Infantil	20	23	12
Educación Primaria	23	28	15
Educación Secundaria Obligatoria	19	24	11
Educación Secundaria Postobligatoria	9	9	8
Todas las etapas	100	78	22

FUENTE: *Sistema estatal de indicadores de la educación*, Madrid, MEC-INCE, 2000, p. 105.

Estas diferencias entre los centros públicos y los centros privados plantean el problema de la diferente apertura de las dos redes a los alumnos extranjeros, que, en su gran mayoría, son «emigrantes económicos», procedentes de países subdesarrollados o con un Estado de Bienestar poco desarrollado. En 1998, de los 77.040 extranjeros menores de 16 años, el 38% procedía del Magreb, el 11,5% de Asia, el 9,2% de América del Sur, el 6,5 de América Central y Cari-

be, el 5,9% del África subsahariana, y el 3,6% de Europa del Este, regiones o países todos con las dificultades y carencias antes señaladas¹³. La inferior apertura de los centros privados al menor inmigrante podría considerarse, según algunos, como otra forma de discriminación social. Contraatacan los portavoces de los centros privados: la diferente ubicación de este tipo de centros, la mayoría situados en distritos o barrios en los que los emigrantes económicos no suelen instalarse por razones económicas y de accesibilidad de la vivienda, explicaría aquella menor apertura. Sin minusvalorar el hecho de que los padres de religión musulmana o no católica son, con frecuencia, reacios a enviar a sus hijos a colegios de la Iglesia. El debate ha saltado a los medios, y ha sido trivializado por no pocos políticos. Faltan estudios serios.

3. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: ESTRUCTURA Y RECURSOS

El sector educativo español es un sistema complejo con funciones y objetivos múltiples y no siempre concordantes entre sí ni con las exigencias y demandas del entorno. Se ha dicho¹⁴ que el sector educativo es un sistema más directo y establecido (que la familia) de desigualación social de la población y lleva aparejado un sistema de socialización *inter pares* (con condiscípulos y amigos) y un objetivo manifiesto de seleccionar y diferenciar a la población para trabajos diversos que implican estatus desiguales. La Sociología clásica de la Educación, sin ignorar esos objetivos y funciones, hablaría en primer lugar de «la socialización metódica de las jóvenes generaciones», una «cierta homogeneidad social» y la formación integral de la personalidad (Durkheim), de «los métodos de influir la conducta humana para que encaje en las pautas predominantes de integración social» (Mannheim), de «la función de favorecer cambios sociales» (Dewey)...

La nota más destacada del sistema educativo es su omnipresencia y su volumen. En el curso 1992-1993 se contaban 9.048.977 alumnos, cifra nunca lograda, y algo más de 600.000 profesores; en total, una «comunidad» de casi 10 millones de personas, la cuarta parte de la población española. Hay que añadir los millones de familias involucradas en la educación, no sólo con su esfuerzo socializador de los niños, sino través de las asociaciones de padres, su pertenencia a consejos escolares, su aportación económica complementaria a los estudios de sus hijos (en especial en los centros privados, concertados o no), sus contactos más o menos frecuentes con los tutores y profesores de sus hijos, etc. Las sociedades modernas son hoy sociedades en pie de guerra educativa, con un «ejército profesional» —los profesores—, millones de «conscriptos» —la mayoría menores de edad— y padres «voluntarios» que suplen las deficiencias o, sencillamente, las limitaciones del sistema educativo.

¹³ Eliseo Aja, *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, op. cit., p. 47.

¹⁴ Jesús de Miguel, *Estructura y cambio social en España*, Madrid, Alianza, 1988, pp. 455-456.

El estancamiento del sector educativo, que diagnostican algunos sociólogos¹⁵, es indiscutible si nos fijamos sólo en la dimensión cuantitativa del sistema, debido a la desfallecida dinámica poblacional. Pero aumentan los profesores, recurso primero y primordial del sistema; éste se flexibiliza y se enriquece, adaptándose mejor a las necesidades y demandas de la sociedad; se impone como prioritario el objetivo de la «calidad», y aumenta significativamente la esperanza de vida escolar en el sistema general: de 12,9 años en 1986-87 a 14 años en 1991-92, y a 15 años en 1998-99. El dinero, público y privado, segundo recurso clave del sector, sigue llegando debidamente a éste, con más parsimonia de la deseada. En 1999 era de 32.400 millones de euros, un 5,8% del PIB, porcentaje idéntico al de 1992. Desde entonces ha disminuido hasta el 4,5% del PIB, pero también lo ha hecho el número de alumnos atendidos. Volveré sobre esto.

Las grandes cifras del sistema educativo español dan una idea del volumen y complejidad del sistema:

1) *Centros educativos:*

• De Educación Infantil	15.739
• De Educación Primaria	13.775
• De Educación Secundaria Obligatoria	9.171
• De Bachillerato	4.132
• De FP (Plan 1970)	606
• De FP (LOGSE)	2.488
• De Enseñanza de Idiomas	191
• De Enseñanzas Artísticas	3.185
• De Enseñanza de Música	731

2) *Alumnos:*

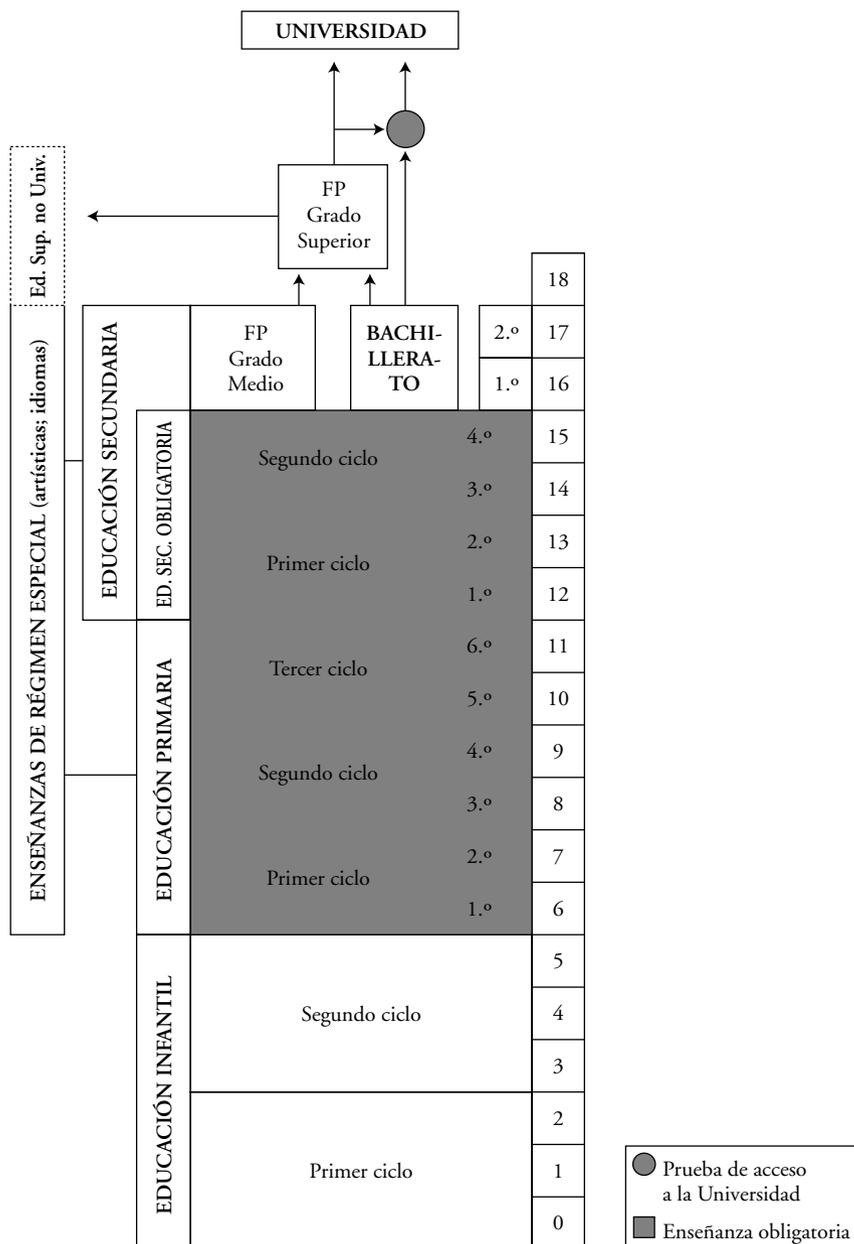
• De Educación Infantil	1.164.156
• De Educación Primaria	2.494.067
• De Enseñanza Secundaria Obligatoria	1.943.329
• De Bachillerato/COU	128.791
• De Bachillerato (LOGSE)	604.568
• De FIP según LGE de 1970	70.790
• De FP Grado Medio	191.550
• De FP Grado Superior	185.928
<i>Total</i>	<i>6.783.179</i>

Estas grandes cifras de centros y de profesores se articulan en una estructura que la nueva Ley de Calidad de la Enseñanza (LOCE) ha dejado establecida como muestran los gráficos 3 y 4. El gráfico 3 representa la estructura del siste-

¹⁵ Jesús de Miguel, *Estructura y cambio social en España, op. cit.*, p. 456.

GRÁFICO 3

Estructura del sistema educativo según la LOGSE



Educación y por la mayoría de los profesores, y a la que se atribuye una gran responsabilidad en las cifras del fracaso escolar, entre otras deficiencias¹⁶, sin que nadie ignore sus virtudes, entre ellas, sobresaliente, la de haber extendido la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. Las novedades más relevantes introducidas en el sistema educativo español por la nueva Ley son las siguientes:

- 1) Reimplantación de los *exámenes de recuperación*, una prueba extraordinaria que se realizará después del 30 de junio o después del 1 de septiembre, según determinen las Comunidades Autónomas.
- 2) *Implantación de una reválida* para poder obtener el título de Bachiller y poder acceder a la Universidad. Pero los centros universitarios podrán realizar pruebas de acceso para los estudiantes. Es decir, los estudiantes tendrán que superar una segunda prueba, probablemente para las carreras que tengan mayor demanda. La reválida propiamente dicha empezará a ser aplicada el curso 2005-2006.
- 3) Introducción de *nuevos itinerarios* en los que se distribuirán los alumnos de los dos últimos cursos de la ESO, 3.º y 4.º. La distribución se hará de acuerdo con su rendimiento de Matemáticas: Matemáticas A (perspectiva «más operativa y práctica») y Matemáticas B («perspectiva más científica»). En 3.º de ESO habrá dos itinerarios, el Tecnológico, presuntamente orientado a la FP, y el Científico-Humanístico. En 4.º los itinerarios serán tres: el Itinerario Tecnológico (menos nivel en Matemáticas), el Itinerario Científico (más nivel en Matemáticas) y el Itinerario Científico-Humanístico (opción entre Matemáticas A y Matemáticas B, con el latín como asignatura obligatoria).
- 4) *Repeticiones de curso*: los estudiantes podrán repetir cada uno de los cuatro cursos de la ESO, en lugar de sólo dos, como había establecido la LOGSE. Es decir, desaparece la promoción automática de curso, una de las grandes novedades de la LOGSE y que muchos profesores y padres de alumnos han considerado durante años un gran fallo del sistema, desmotivador para los alumnos y pesadilla para muchos profesores.
- 5) En el terreno de las materias las novedades más importantes se reflejan en: a) *la Cultura Clásica*, hoy optativa, pasará a ser obligatoria para todos los itinerarios en 3.º de ESO, y será impartida por los profesores de latín y griego; b) *la Religión* será objeto de una elección por parte del alumno, que podrá optar entre ella y una disciplina no confesional. Ninguna de estas materias se contabilizará con nota a la hora de pasar curso.

Los recursos del sistema educativo son de una variedad y complejidad de la que difícilmente pueden dar ideas los artículos y libros sobre indicadores de la

¹⁶ Véase la evaluación realizada por el INCE en 1997: *1. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global*, Madrid, MEC-INCE, 1998, especialmente las pp. 143-165, con las Conclusiones y Recomendaciones.

buena salud del sistema educativo. El excelente *Sistema estatal de indicadores de la enseñanza*, publicado por el INCE, en su edición del 2002, se limita a dos apartados: «los recursos financieros y económicos» y «los recursos humanos: profesores y alumnos por grupos y por profesor». Otros recursos son más difíciles de captar, no digamos ya de trasladar a indicadores y datos: la cultura ambiente, la producción literaria del país, los estímulos sociales y mediáticos a la educación, el ambiente motivador de las familias de alumnos, la organización de los centros educativos, el «currículo oculto» y la «cultura organizacional» de los mismos, los frutos de la investigación e innovación pedagógica, la competitividad real entre los centros, etc. Las expectativas de los padres sobre el nivel máximo de estudios para sus hijos han sido ya vistas. Es hora de pasar a los dos grandes indicadores antes mencionados: el gasto en educación y los profesores.

El gasto público en educación alcanzó su cúspide en 1993, con 3 billones 130 millones de pesetas, el 4,9% del PIB. En 2001 había descendido al 4,5% del PIB, algo más de 29.000 millones de euros. Según las estimaciones de la Fundación Encuentro, se debería haber gastado 2.600 millones de euros más, de haberse mantenido el mismo porcentaje del PIB que en 1993. Desde otro ángulo: el descenso del gasto en educación en el 2001 fue, siguiendo la misma pauta, de 479.000 millones de pesetas. El *Informe España 2002* cita en esa misma línea una de las conclusiones del Consejo Escolar del Estado en su estudio sobre el curso 1998-1999: «estamos en el mismo nivel global que en 1991 (...), se aprecia un descenso en el gasto público y un incremento en el gasto que realizan las familias»¹⁷. La tabla 2 ofrece una panorámica general de esta evolución.

TABLA 2

Evolución del gasto en educación, 1992-2001

<i>Años</i>	<i>Miles de millones de pesetas</i>	<i>Porcentaje del PIB</i>
1992	3.590,2	6,1
1993	3.842,4	6,3
1994	4.002,4	6,2
1995	4.295,9	6,2
1996	4.552,9	6,2
1997	4.761,6	6,1
1998	5.038,1	6,1
1999	5.407,6	6,2
2000	5.751,2	5,7
2001	6.021,3	5,6

FUENTE: Consejo Escolar del Estado, *Informe sobre el estado y la situación de la educación. Curso 2000-2001*, Madrid, MEC, 2002, p. 58.

¹⁷ Fundación Encuentro, *Informe España 2002. Una interpretación de su realidad social*, Madrid, Fundación Encuentro, 2002.

La comparación del gasto público español en educación con el de la OCDE deja en un lugar poco halagüeño a nuestro país, que figura en el puesto 14 de una lista de 27, como indica la tabla 3.

TABLA 3

Gasto en educación en España y la OCDE

	<i>Gasto total</i>		<i>Gasto público</i>		<i>Gasto privado</i>	
	1995	1999	1995	1999	1995	1999
España	5,5	5,3	4,6	4,4	1,0	0,9
Media OCDE	—	5,8	—	4,6	—	1,4

FUENTE: OCDE, *Informe Anual sobre Educación*, octubre de 2002.

Es de justicia recordar aquí con un mínimo apoyo estadístico la disminución del número de alumnos en el sistema educativo español. Al comienzo de este estudio se hablaba de una merma de dos millones de menores escolarizables en los últimos diez años. Descendiendo al terreno de los efectivamente escolarizados en niveles ante universitarios, los datos son los siguientes:

- Curso 1993-94: 7.939.490.
- Curso 2000-01: 6.783.179.

La disminución ha sido espectacular: un 1.556.311 alumnos menos en siete años, unos 165.000 anualmente. Amén de la lógica alarma en las instituciones educativas y el profesorado, y un eventual aumento de la competitividad entre los centros docentes —lo que en igualdad de condiciones no dejaría de ser una bendición para el sistema y para la sociedad—, lo que aquí interesa es el impacto de esta evolución en el gasto por alumno.

Quizá por esta razón, y aunque ha disminuido el gasto público de educación, el *gasto por alumno* ha crecido en España entre 1995 y 1999 más de un 20%. A pesar de este crecimiento, el gasto por alumno de 1999 quedaba bastante por debajo de la media de los países de la OCDE, en especial en la educación universitaria, en la que el gasto medio de la OCDE superaba al español en un 62%. Es incomprensible que en España el gasto por un alumno de Universidad exceda sólo en un 18% al del alumno de Secundaria, cuando en los países de la OCDE (media) el porcentaje es un 78%. La tabla 4 da cuenta de esta llamativa inferioridad de la Universidad española, así como de las otras diferencias del gasto por alumno.

TABLA 4

Gasto por alumno: OCDE y España

	<i>Ed. Infantil</i>	<i>Ed. Primaria</i>	<i>Ed. Secundaria</i>	<i>Ed. Superior</i>
España	2.789	3.635	4.864	5.707
Media OCDE	3.746	4.229	5.174	9.210

FUENTE: OCDE, *Informe Anual sobre Educación*, octubre de 2002.

A pesar de la desprivatización de la enseñanza, que empieza a declinar hacia 1999, la aportación de las familias a los gastos de educación ha crecido proporcionalmente más que el gasto público en la década de los noventa. Entre 1992 y 2001 el gasto público ha crecido desde 3 billones 590.000 pesetas a 6 billones 21.300 millones, un 68% de crecimiento; en ese mismo período el gasto de las familias ha pasado de 700.000 millones a 1 billón 291 millones, con un crecimiento del 84%. La tabla 5 ofrece una visión completa de dicha evolución.

TABLA 5

Evolución del gasto público y privado en educación

<i>Años</i>	<i>Gasto total</i>		<i>Gasto público</i>		<i>Gasto de las familias</i>	
	<i>Miles de millones</i>	<i>Porcentaje PIB</i>	<i>Miles de millones</i>	<i>Porcentaje PIB</i>	<i>Miles de millones</i>	<i>Porcentaje PIB</i>
1992	3.590,2	6,1	2.496,6	5,0	700,5	1,2
1995	4.295,9	6,2	3.429,0	4,9	947,9	1,4
1998	5.038,1	6,1	3.993,0	4,8	1.130,0	1,4
1999	5.407,6	6,2	4.277,4	4,9	1.210,2	1,4
2000	5.751,2	5,7	4.560,5	4,5	1.270,7	1,3
2001	6.021,3	5,6	4.825,2	4,5	1.291,1	1,2

FUENTE: Consejo Escolar del Estado, *Informe sobre el estado y la situación del sistema educativo 2000-2001*, Madrid, MEC, p. 595.

Esta gran y creciente aportación de las familias al gasto total en educación explica que si, en el gasto público educativo, España ocupa el puesto 19 en la lista de países de la OCDE, en el gasto privado nuestro puesto es el séptimo, por delante de países como Francia, Italia, Holanda y el Reino Unido, y sólo por detrás de países como Corea del Sur, Estados Unidos, Canadá y Alemania, entre los más destacados.

Volviendo a España, las diferencias en el gasto público dedicado a la enseñanza son muy notables entre las Comunidades Autónomas, no sólo desde el punto de vista cuantitativo, lo que es perfectamente lógico, sino, sobre todo, desde el punto de vista del gasto por alumno, en los diferentes niveles educativos, lo que ya no parece tan lógico. La tabla 6 ofrece una idea de estas disparidades desde el primer punto de vista.

TABLA 6

Gasto público en educación, 2001 (millones de pesetas)

<i>Administración educativa</i>	<i>Educación no universitaria</i>	<i>Educación universitaria</i>	<i>Total</i>
Andalucía	531.414	95.075	626.489
Aragón	80.380	17.962	98.342
Asturias	74.847	16.834	91.681
Baleares	55.738	5.985	61.723
Canarias	168.836	29.190	198.027
Cantabria	40.341	6.854	47.196
Castilla y León	187.436	42.249	239.685
Castilla-La Mancha	139.104	14.917	154.020
Cataluña	414.912	85.319	500.230
Comunidad Valenciana	293.148	58.678	351.826
Extremadura	92.444	11.488	103.921
Galicia	212.773	36.801	249.574
Madrid	351.488	116.963	468.451
Murcia	95.895	16.639	112.534
País Vasco	216.892	30.090	247.981
La Rioja	20.404	3.262	23.666
MECD	3.244.801	17.407	220.487
TOTAL	3.244.801	613.779	3.858.580

FUENTE: Consejo Escolar del Estado, *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Curso 2000-2001*, Madrid, MEC, pp. 593-594.

4. EL PROFESORADO

Nadie duda de que el profesor es la clave de bóveda del majestuoso sistema escolar. De él depende esencialmente el rendimiento escolar, problema crucial en la enseñanza de todos los países que han conseguido superar ya el listón de la escolarización plena en sus niveles obligatorios. En sus manos está el futuro de la calidad de la enseñanza de más de nueve millones de alumnos. No todo depende del profesor, pues no trabaja solo, sino dentro de una organización. Y como en toda organización, en todo centro docente cuentan también, y

mucho, su estructura, ágil o burocratizada, bien o mal adaptada a su entorno inmediato, hoy más bien turbulento; sus instancias de poder; el nivel cultural y motivacional de las familias que envían sus hijos a las aulas; el apoyo económico y moral (prestigio) de la comunidad y de la sociedad a su profesorado; la cultura escolar; los omnipresentes presupuestos educativos; el equipamiento...

Cuando echó a andar la LOGSE, uno de los problemas por ella avivados fue el de la condición del profesorado. Ya con la Ley de 1970 de Villar Palasí se había denunciado un desajuste grave en el profesorado: la LGE amplió la escolaridad hasta los 14 años y estableció el nuevo ciclo de EGB, suprimiendo sólo los cursos de Bachillerato elemental. Para atender a las necesidades de profesorado para el nuevo ciclo se crearon las Escuelas Universitarias de Profesorado, pero antes de que pudieran salir de éstas los nuevos profesores ya se estaban dando en los centros de Básica los cursos equivalentes a los de Bachillerato elemental. Y muchos profesores no aceptaron dar los 7.º y 8.º cursos, que no les reportaba gratificación económica alguna y sí problema de índole disciplinaria ante la actitud de algunos alumnos «pasotas». Empezaban a aparecer los «objectores escolares» de que habló después el Informe INCE de 1997 sobre la ESO. La historia, afirma Míguez Posada, se repite: la ampliación de la escolaridad hasta los 16 años planteó la lucha, justa en gran medida, por parte del Magisterio que quiso impartir la ESO. Descontento entre los funcionarios de Educación. No se acababa de perfilar una carrera docente que fuera capaz de sortear de una vez lo escollos de la selección, formación, promoción, interinidades, oposiciones, condición de funcionarios, etc.¹⁸ La recentísima Ley de la Calidad parece haber puesto su particular granito de arena en estas extrañas ruedecillas del encaje y desencaje de los profesores. Es muy posible, dicen algunos, que la posibilidad abierta por la Ley de que los licenciados puedan ser catedráticos sin tener experiencia docente ni pertenecer al cuerpo de profesores levante ampollas en algunos profesores en activo.

Más allá del ámbito estricto del estatus del profesorado español aparecen otros dos problemas básicos. El primero se refiere al «desajuste creciente entre las demandas de los profesores y sus posibilidades reales de enfrentarse a ellos con eficacia y garantías de éxito. Este distanciamiento se va ampliando a través de una espiral de acciones y reacciones. Los ciudadanos exigen más y mejor enseñanza pero los profesores no pueden responder a ello con la amplitud y celeridad requerida. Su malestar es percibido por los ciudadanos como muestra de falta de competencia profesional, lo que contribuye a reducir su valoración social...»¹⁹. El segundo problema tiene que ver, precisamente, con esa «reducción» de prestigio social. El trabajo de González Blasco y González-Anleo sobre el profesorado español no universitario cifró esta insatisfacción con su prestigio profesional en un 86% de profesores que reclamaba un prestigio

¹⁸ Agustín Míguez Posada, «El profesor como fundamento de la calidad de la educación», *Boletín de Doctores y Licenciados de Filosofía*, marzo 1994.

¹⁹ Álvaro Marchesi, *Controversias en la educación española*, op. cit., pp. 247 ss.

«mucho mayor» o «mayor». Los profesores juzgaban de mayor prestigio que el suyo el de los médicos, abogados, militares de carrera y periodistas²⁰.

Sobre los profesores de ESO, la etapa educativa más conflictiva del sistema educativo español, el Informe del INCE de 1997 concluyó: «Hay muchos motivos para pensar que la imagen que la sociedad tiene del profesor en general, y la que en particular tiene la sociedad española acerca del profesor español, no es en absoluto negativa. Sin embargo, el profesor español —especialmente quizás el de educación obligatoria— no lo percibe así. Más bien piensa que (...) la sociedad descubre preferentemente una imagen negativa (...) y piensa además que, cuando se producen informaciones negativas sobre el profesorado, nadie suele salir en su defensa: ni la administración ni los padres»²¹. ¿Problema de hipersensibilidad del profesorado? Puede ser. Tradicionalmente, la mayoría de los profesores se han quejado y se quejan de sus salarios. Pero un Informe de la OCDE de 2002 revela que los salarios de los profesores españoles de ESO con quince años de práctica docente figuran entre los más altos del mundo en términos relativos, y representan un 1,77% en relación al PIB, índice sólo superado por Corea (2,48), Suiza (2,18) y Turquía (1,91). El salario de los profesores de Secundaria Obligatoria (1,65) sólo es superado por el de los profesores de cuatro países, y el de los de Primaria por el de tres. En relación con las horas lectivas, prosigue el mismo Informe, los profesores españoles de ESO y equivalentes trabajan 561 «horas de contacto» con los alumnos al año, figurando así en el puesto 22 de la lista de la OCDE: en 21 países los horarios son mucho más exigentes, empezando por Australia y Estados Unidos, donde las horas de contacto anuales son 995 y 964, respectivamente. Algo similar sucede con los profesores de Bachillerato (con 548 horas y el puesto 18), mientras que los profesores de Primaria lo tienen mucho más crudo (casi 900 horas al año)²².

Las grandes cifras del mundo del profesorado español muestran en su evolución de forma inequívoca que el presunto estancamiento de nuestro sistema educativo se refiere sólo al volumen declinante del alumnado. El número de profesores en los diferentes niveles de enseñanza sigue siendo muy grande y su evolución no presenta signos de parálisis. El cuadro siguiente ilustra perfectamente el crecimiento, de momento imparable, del profesorado en todos los niveles tanto en los centros públicos como privados. Lógicamente, el crecimiento ha sido mayor en los espacios escolares menos saturados, el de los Estudios Superiores y el de las Enseñanzas Artísticas y de Idiomas. Una sociedad de consumo, el cultural incluido, y de crecimiento económico, especialmente en el sector servicios, tiene necesidad cada vez mayor de personal con esos tipos y esos niveles de conocimientos y habilidades, lo que favorece el empleo de las mujeres. Véase tabla 7.

²⁰ Pedro González Blasco y Juan González-Anleo, *El profesorado en la España actual*, Madrid, Fundación Santa María, 1994, pp. 126-127.

²¹ INCE, *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe General, 1997*, op. cit., p. 151.

²² *El País*, 11 febrero 2002.

TABLA 7

Evolución del profesorado por niveles de enseñanza

	1991-1992	1996-1997	1997-1998	1998-1999
TOTAL profesorado	100	110	112	116
Educación no Universitaria ...	100	107	108	112
— Centros públicos	100	110	112	115
— Centros privados	100	100	99	105
Educación Universitaria	100	127	134	139
Educación Régimen Especial ..	100	118	125	134

FUENTE: *Sistema estatal de indicadores de la enseñanza, op. cit., p. 55.*

Una visión panorámica más detallada aparece en las dos tablas siguientes, 8 y 9. En el sector público el crecimiento del profesorado ha sido de 1,9, superior al del sector privado, 1,4. El nivel de Educación Secundaria/FP ha sido el más dinámico en el sector público, frente a una cierta atonía en el sector privado, que antaño copaba prácticamente este tipo de enseñanza. Véanse las tablas 8 y 9.

TABLA 8

Profesores de centros públicos en el 2000 y 2001

Niveles	2000-2001	1999-2000	Variación relativa (%)
Educación Infantil/Primaria	176.109	163.813	- 7,5
Educación Secundaria/FP	196.109	168.823	-16,4
Ambos grupos de niveles*	13.233	45.879	-71,2
Educación Especial	2.991	3.114	-3,9
TOTAL	388.803	381.629	-1,9

* Profesorado que compatibiliza la enseñanza en E. Infantil/E. Primaria y en E. Secundaria/FP.

FUENTE: Consejo Escolar del Estado, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, 2000-2001, op. cit., p. 531.*

A estas cifras del Régimen General hay que añadir los profesores del Régimen Especial: 3.325 de Escuelas de Idiomas y 13.327 de Enseñanzas Artísticas.

El crecimiento del profesorado ha sido algo menor, en el curso 2000-2001, en el sector privado: un crecimiento del 1,4%, frente al 1,9% del sector públi-

co. Si ha habido reprivatización del sistema educativo español, no se percibe en este dato, al menos. La tabla 9 presenta los números pertinentes.

TABLA 9

Profesorado en centros privados en el 2000 y 2001

<i>Niveles</i>	<i>2000-2001</i>	<i>1999-2000</i>	<i>Variación relativa (%)</i>
Educación Infantil/Primaria	62.001	59.837	- 3,6
Educación Secundaria/FP	62.765	60.278	- 4,1
Ambos grupos de niveles	9.683	12.497	-22,5
Educación Especial	2.549	135.069	- 3,7
TOTAL	136.998	135.069	- 1,4

FUENTE: Misma de la tabla anterior, p. 555.

El proceso de *feminización del profesorado español* parece haberse estabilizado en torno al 58% en el curso 1998-1999, después de haber crecido 2 puntos porcentuales en los años anteriores. Según el Sistema estatal de indicadores de la educación (p. 54), pueden distinguirse dos etapas en este proceso:

- Entre 1987 y 1997 disminuyó el número de profesoras de Educación Infantil en 4 puntos porcentuales, y subió en el resto de niveles, correspondiendo al incremento de la Educación Secundaria, Formación Profesional y Educación Especial específica: unos 7 puntos porcentuales.
- Entre 1997 y 1999 la subida se produjo sobre todo en la Enseñanza Universitaria y en las Enseñanzas de Régimen Especial: un punto porcentual.

El crecimiento del profesorado femenino fue algo mayor en la enseñanza privada que en la pública. En el curso 1998-1999 las mujeres fueron un 64% en el sector privado y un 56% en el público. Las diferentes tasas de feminización —habrá que empezar a hablar más bien del problema de la masculinización, dado el protagonismo creciente de las mujeres en el profesorado español— varían mucho según los niveles educativos: máxima en el nivel educativo más poblado, el de Educación Infantil y Primaria, 75 y 81%, respectivamente, y mínima en la Educación Universitaria, 33 y 37%²³.

Un indicador esencial, directamente relacionado con el rendimiento y la calidad de la enseñanza, es el *número de profesores por alumno*. La situación general ha mejorado entre 1989 y 1998, disminuyendo claramente la *ratio* en todos los niveles del sistema educativo. Lo detalla la tabla 10.

²³ INCE, *Sistema estatal de indicadores de la enseñanza 2002, op. cit.*, p. 53.

TABLA 10

Relación profesor/alumnos en la enseñanza pública y privada, 1989-1998

	1989			1998		
	<i>Alumnos</i>	<i>Profesor</i>	<i>Ratio</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Profesor</i>	<i>Ratio</i>
TOTAL	8.496.187	431.991	19,7	7.261.965	494.061	14,7
Pública	5.611.013	305.464	18,4	5.032.292	369.097	13,6
Privada	2.885.174	126.527	22,8	2.229.673	124.964	17,8

FUENTE: MEC, *Estadísticas de la Educación en España, 1998*, cit. en Juan González-Anleo, «La realidad actual de la educación en España», Ponencia en el *V Congreso de Educación y Gestión*, Madrid, Ediciones SM, 1999, p. 18.

La *ratio* profesor/alumnos no es la misma, como cabía esperar, en los diferentes niveles de enseñanza. Mínima en la Educación Especial, que exige un tratamiento y relación con el alumno mucho más personalizada; máxima en Bachillerato. Y, en todos los casos, sensiblemente mayor en la enseñanza privada que en la pública, con una leve tendencia a disminuir la *ratio* en el sector privado. Lo que no aparece en los datos disponibles es la dedicación de los profesores a los alumnos en cada uno de los tipos de enseñanza; es verosímil que en los centros privados, por razones económicas en muchos casos, los profesores dediquen más horas a la enseñanza.

El profesorado universitario merece un apartado especial por su especial complejidad. En la década 1983-1992 el crecimiento del profesorado, un 61%, no había conseguido acompañar a la expansión del alumnado, un 72%²⁴. Si retrocedemos en el tiempo y consideramos la evolución del profesorado universitario durante veinte años, desde 1976 hasta 1997, hallamos una asimetría similar, algo menor: entre esas dos fechas el alumnado universitario había crecido un 181% y el profesorado un 161%. Por el contrario, en la década 1993-2002, en las universidades públicas, el ritmo de crecimiento del profesorado ha superado ampliamente al crecimiento del alumnado. Entre 1993 y 2002 los alumnos de Universidad han pasado de 1.290.521 a 1.497.210, una diferencia de 206.689, lo que representa aproximadamente un 16% de crecimiento, mientras que en ese mismo período los profesores han pasado de 55.014 a 84.370, una diferencia positiva de 29.356, o sea, un 53% de crecimiento. Los grandes números del profesorado universitario y su evolución entre el curso 1992-1993 y 2001-2002 figuran en la tabla 11.

²⁴ Jesús de Miguel, *Estructura y cambio social en España, op. cit.*, p. 482.

TABLA 11

Evolución del profesorado de las universidades públicas, 1993-2002

	1992-1993	1997-1998	2000-2001	2001-2002
Catedráticos de Universidad .	5.261	6.739	7.419	7.746
Profesores titulares de Universidad	15.449	21.297	24.446	26.012
Catedráticos de Escuelas Universitarias	1.190	1.728	2.008	2.167
Profesores titulares de Escuelas Universitarias	9.164	11.225	12.080	12.278
Otro profesorado	23.950	32.073	35.049	36.167
TOTAL	55.014	73.062	81.022	84.370

FUENTE: MEC, *Datos y cifras. Curso Escolar 2002-2003*.

Al igual que en los otros niveles de enseñanza, en la universitaria progresa también la feminización del profesorado. A comienzos de la década de los ochenta las mujeres representaban el 21% del profesorado, y en 1990 alcanzaban ya el 29%. El progreso más evidente se está produciendo en las carreras técnicas, donde la proporción de profesoras es mucho menor que en las Facultades: en torno a un 17%, frente al 45% de las Facultades. Pero es muy probable que este proceso, que «no tiene límites», se acelere, pues «cada vez las mujeres que están en BUP+COU (hay más mujeres que varones) sacan mejores notas que los varones, por lo que sus posibilidades de realizar carreras técnicas —si así lo deciden— es mayor»²⁵.

5. LA PIRÁMIDE ESCOLAR

La imagen de «pirámide escolar» tiene pleno sentido: la educación es un bien o recurso escaso y se distribuye en forma de estratos en la población de todos los países, aunque el perfil de la pirámide pueda variar mucho. Lo ha hecho rápidamente en España, sobre todo desde 1970, cuando se superó la vergüenza del sistema dualista. En la sociedad española hay, en este curso 2002-2003, 8.280.607 alumnos. La mayor parte, un 84,6%, en las enseñanzas no universitarias; el resto, en Facultades y Escuelas Técnicas. No se tienen en cuenta las enseñanzas no integradas en el sistema educativo del régimen general. Pero por debajo de la línea de flotación del sistema educativo late todavía el lacerante problema del *analfabetismo*. Sigue siendo un problema grave, afir-

²⁵ Jesús de Miguel, *Estructura y cambio social en España, op. cit.*, p. 470.

ma Amando de Miguel: «Se considera un problema antiguo, felizmente superado, pero no es así. Aunque lo fuera parcialmente, el analfabetismo es la tara fundamental de la Historia de España contemporánea (...) Este es el factor decisivo para explicar por qué la sociedad española ha tardado más tiempo del exigido por la razón histórica para incorporarse al mundo moderno (...) Aquí reside también la explicación de un profundo hecho estructural: la constitución y persistencia de “dos Españas” muy distintas, tanto en el mapa geográfico como en el ideológico»²⁶.

La evolución del analfabetismo en España ha sido de constante disminución y, pese a la cifra actual, reliquia de un triste pasado educativo, pone de manifiesto el enorme esfuerzo de alfabetización y escolarización que se ha realizado en el siglo pasado. Amando de Miguel destaca tres etapas: las de 1920-1930 y 1960-1970, caracterizadas ambas por la bonanza económica, y la «etapa crítica» de 1930-1940, de «progreso espectacular de las campañas alfabetizadoras»²⁷.

En 1981, según un viejo y esmerado estudio de Joaquín Tena Artigas, había en España 2.044.661 analfabetos mayores de 10 años. El descenso ha sido fulminante: un 17% de analfabetos en 1950, un 12,7% en 1960, un 9,7% en 1970 y un 6,6% en 1982²⁸. Para 1991 se propone una tasa de 1,8% para los varones y 4,6% para las mujeres. Parece que nos acercamos, afirma el autor antes citado, al «final de un fenómeno secular».

La evolución en la última década del alumnado matriculado ha sido dispar, se siente uno tentado a calificarla de turbulenta, con avances en unos niveles —Infantil, Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Universidad— y retrocesos en la Educación Primaria y la Educación Especial y la Enseñanza Profesional. Véase tabla 12.

A pesar de la patente disminución de la población matriculada, que se ha reducido en diez años en un 12%, las tasas de escolaridad han crecido en todos los tramos de edad. En algunos de forma espectacular pero de escasa significación, dado lo reducido de la población escolarizada en el punto de partida, el curso 1992-1993. Así ha ocurrido con la tasa de escolaridad de los chicos de tres años, que ha pasado de ser un 45,9% en dicho año al 94,7% en el curso actual, 2002-2003. De 6 a 15 años la tasa se ha mantenido en un cien por cien. En los siguientes grupos etáneos la escolarización ha crecido en torno a un 10%. Algo menos en el grupo mayor, de 25 a 29, con un crecimiento del 7,9%.

La majestuosidad de la pirámide escolar no debe hacernos olvidar su nueva configuración en comparación con la de 1973, habiéndose ensanchado actualmente su parte superior, debido al aumento de la tasa de escolari-

²⁶ Amando de Miguel, *La sociedad española 1994-95*, Madrid, Editorial Complutense, 1995, p. 102.

²⁷ *Ibidem*, pp. 104-105.

²⁸ Juan González-Anleo, *El sistema educativo español*, Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1985, pp. 49-50.

TABLA 12

Evolución del alumnado matriculado, 1992-2003

<i>Niveles</i>	<i>1992-1993</i>	<i>2001-2002</i>	<i>2002-2003</i>
Educación Infantil	1.052.488	1.211.826	1.253.196
Educación Primaria	4.468.759	2.475.027	2.461.059
Educación Especial	35.120	27.241	27.575
Educación Secundaria Obligatoria	105.405	1.901.238	1.882.150
BUP y COU	1.557.069	13.068	0
Bachillerato	13.705	677.554	661.415
Formación Profesional Primer Grado	440.236	0	0
Formación Profesional Segundo Grado	433.322	0	0
Ciclo Formación Grado Medio - II	9.392	212.627	227.050
Ciclo Formación Grado Superior - III	12.960	212.066	227.574
Programas Garantía Social	12.960	42.027	48.238
TOTAL	8.118.456	6.802.054	6.783.397
Enseñanza Universitaria	1.290.521	1.529.357	1.497.210
TOTAL	9.408.977	8.331.411	8.280.607

FUENTE: MEC, *Datos y Cifras. Curso Escolar 2002-2003*.

dad de la población en los sectores no obligatorios de enseñanza. Este aumento no ha sido homogéneo en el conjunto del país, aunque en las enseñanzas obligatorias las diferencias son insignificantes ya que la norma general es la escolarización plena. En el sector no obligatorio las diferencias son notables.

Las cifras de alumnos escolarizados de población estudiante en el conjunto de las enseñanzas obligatorias y no obligatorias del Régimen General han experimentado en general fuertes pérdidas en la última década, debido, sobre todo, al descenso demográfico. Las Comunidades Autónomas más afectadas han sido, por este orden: Asturias, el País Vasco, Galicia y Cantabria, con más de 25 puntos por debajo de la media nacional, que ha sido el 16,4%. Se han «librado», en cierta medida, las Comunidades de Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura y Murcia, muy por debajo de la media nacional, y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, que han experimentado incluso un crecimiento. Véase la tabla 13.

En el grupo de edad de 15 a 18, etapa de enseñanza *no obligatoria*, las tasas de escolarización abandonan, como era de esperar, el espacio soñado del cien por cien. Así, en el curso 1998-1999, a los 15 años la tasa nacional de escolarización en la enseñanza no obligatoria era el 24%, a los 16 años el 60%, a los 17 años el 69% y a los 18 años, edad tránsito entre la Enseñanza Secundaria No Obligatoria y la Enseñanza Superior, la tasa de la etapa secundaria era 40%

TABLA 13

Evolución de la población estudiante en las Enseñanzas de Régimen General entre 1992 y 2001

	1992	2001	Variación	Porcentaje
TOTAL	8.238.161	6.887.096	1.351.165	-16,4
Andalucía	1.613.755	1.426.791	186.964	-11,6
Aragón	218.322	176.774	41.548	-19,0
Baleares	146.983	141.496	5.487	-3,7
Canarias	365.969	339.344	26.625	-7,3
Cantabria	110.689	82.794	27.895	-25,2
Castilla y León	491.797	378.810	112.987	-22,9
Castilla-La Mancha	329.045	312.860	16.185	-4,9
Cataluña	1.222.657	991.863	230.794	-18,9
Comunidad Valenciana	819.522	690.643	128.879	-15,7
Extremadura	216.710	199.499	17.211	-7,9
Galicia	562.284	413.016	149.268	-26,5
Madrid	1.061.268	890.175	171.092	-16,1
Murcia	248.325	229.965	18.360	-7,4
Navarra	101.589	80.895	20.694	-20,4
País Vasco	435.370	312.976	122.394	-28,1
La Rioja	51.542	41.672	9.870	-19,1
Ceuta	15.235	15.720	485	3,2
Melilla	12.687	15.209	2.522	19,9

FUENTE: Consejo Escolar del Estado, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 2001-2002*, Madrid, MEC, 2002, p. 498. Elaboración propia.

y la de la etapa superior universitaria un 22%. En el marco de estos datos generales destacan las siguientes diferencias:

- A los 15 años no pueden sacarse conclusiones, dado el diferente ritmo de implantación de la LOGSE en algunas Comunidades Autónomas.
- A los 16 y 17 años tienen porcentajes superiores a la media nacional en ambas edades el País Vasco, Galicia, Navarra, Madrid, Aragón, La Rioja y Asturias.
- A los 18 años, la edad tránsito, tienen los mayores porcentajes de escolarización en los estudios postobligatorios Cantabria, Galicia y Canarias, entre un 45 y un 48% de sus correspondientes grupos de edad, y en los estudios superiores la Comunidad Foral de Navarra, el País Vasco y la Comunidad de Madrid.
- En el curso 1998-1999, las Comunidades que tienen una tasa de escolarización en las edades entre 15 y 18 años por encima de la media

nacional son el País Vasco, Asturias, la Comunidad de Madrid, Castilla y León, Cantabria, Aragón y Galicia²⁹.

- Parece comprobado que el porcentaje de estudiantes baja en aquellas regiones en las que el mercado laboral, al ser más dinámico, ofrece perspectivas mejores de empleo a los jóvenes mayores de 16 años. Un estudio de la *Caixa de Catalunya* analiza el período 1987-2001 y revela que la tasa de escolarización de los jóvenes de 16 a 28 años que viven con sus familias está muy por debajo de la media en Murcia, Cataluña, Valencia, Canarias y Baleares. En Asturias, Castilla y León, Madrid, Navarra y Galicia sucede lo contrario³⁰.

Puede afirmarse, a la vista de todos los datos expuestos, que la escolarización y el nivel de estudios alcanzados en la última década varían considerablemente en las diferentes Comunidades Autónomas. El País Vasco, Navarra y Madrid disfrutaban de los mejores niveles educativos, en tanto que los estudiantes de Canarias, Andalucía y Extremadura alcanzan con bastante menos frecuencia el umbral de la Universidad. Pero lo más relevante es la coincidencia entre la precariedad educativa y la económica: Andalucía, Canarias, Extremadura y Ceuta-Melilla presentan los porcentajes más altos de jóvenes que dejan los estudios con sólo el nivel de Primaria. En el extremo opuesto se observa que el mayor desarrollo económico y social coincide con niveles más altos de estudios, aunque hay excepciones, como la de Cataluña, que, con un alto nivel económico y un fuerte sector industrial, no sobrepasa prácticamente el nivel educativo medio del país. La tabla 14 da cuenta de estas discrepancias.

La enseñanza privada, concertada o no concertada, representa en estos momentos el 28,3% del total de la enseñanza en España. La enseñanza no universitaria privada representa casi un tercio de la total, y la enseñanza universitaria no pasa del 8,6%. En el curso 1982-1983, hace veinte años, la enseñanza privada no universitaria superaba ampliamente el tercio de la total: un 42,5% de la Preescolar, un 36,4% de la Primaria, un 44,3% de la Formación Profesional y un 34,4% de BUP-COU³¹. Diversos factores han contribuido a este descenso del sector privado: el más relevante y conocido, el pronunciado declive de las congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza en los colegios de la Iglesia. Entre las congregaciones religiosas que más miembros han perdido, por abandono o por radical reducción de su reclutamiento, ocupan los primeros puestos las dedicadas a la enseñanza: junto con las Hijas de la Caridad, los Hermanos de La Salle, Jesuitas, Marianistas, Maristas, Sagrados Corazones, Escolapios, Esclavas del Sagrado Corazón, Irlandesas, Jesús María, Escolapias... No hay que olvidar la pronunciada secularización de la sociedad y, desde luego, una oferta de enseñanza pública muy mejorada, en cantidad y en calidad.

²⁹ *Sistema estatal de indicadores de la enseñanza*, op. cit., pp. 85 y 86.

³⁰ *El País*, 26 agosto 2002.

³¹ Juan González-Anleo, *El sistema educativo español*, op. cit., p. 83.

TABLA 14

Población con estudios finalizados en los últimos diez años

	Total	Nivel de estudios alcanzado (%)			
		Educación Primaria	Educación Secundaria 1. ^a etapa	Educación Secundaria 2. ^a etapa	Educación Superior
Andalucía	633.600	11,9	35,4	20,0	32,7
Aragón	91.300	4,3	22,6	23,5	48,6
Asturias	76.500	3,8	27,2	24,3	44,7
Baleares	62.700	4,3	44,9	18,0	32,8
Canarias	143.400	12,2	26,8	25,7	33,2
Cantabria	45.900	3,2	26,2	29,3	41,2
Castilla y León	165.900	5,6	26,4	24,9	43,1
Castilla-La Mancha	129.100	7,1	40,5	19,7	32,7
Cataluña	512.000	3,7	25,0	23,6	47,7
Comunidad Valenciana	335.300	3,1	36,9	21,1	38,9
Extremadura	84.100	12,3	41,8	20,1	25,8
Galicia	204.600	7,0	30,7	22,1	40,2
Madrid	457.400	1,9	19,2	21,4	57,6
Murcia	101.400	7,5	39,7	19,0	33,8
Navarra	42.100	1,9	15,6	21,7	60,8
País Vasco	170.600	1,3	13,3	19,7	65,8
La Rioja	20.900	4,9	21,5	25,3	48,2
Ceuta y Melilla	11.600	10,0	42,4	20,7	26,9
<i>España</i>	<i>3.288.500</i>	<i>6,1</i>	<i>29,1</i>	<i>29,1</i>	<i>43,0</i>

FUENTE: Instituto Nacional de Estadística, 2.º trimestre 2000.

Una prueba convincente del impacto de la secularización en la escena educativa española la ofrece el estudio realizado por la FERE (Federación Española de Religiosos de la Enseñanza). El 90% de los padres que escogen un colegio católico para sus hijos no lo hace prioritariamente por su ideario (católico, se entiende), sino por «los valores humanos, la calidad de la enseñanza, la seguridad y la disciplina». Y un 13% de los padres que escogen para sus hijos la escuela pública los llevaría a la escuela religiosa si tuvieran plaza en ella. El 75% de los padres se muestra conforme con el reparto público-privado que caracteriza al actual sistema educativo español³².

La distribución de los alumnos entre el sector público y el privado puede verse en la tabla 15, construida sobre las previsiones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para el curso 2002-2003.

Si se tiene en cuenta la evolución de la enseñanza privada en los últimos veinte años se comprende mejor la futilidad de algunas discusiones actuales

³² *El País*, 17 febrero 2003.

TABLA 15

Número de alumnos para el curso 2002-2003 por sectores

Niveles	Total	Enseñanza pública		Enseñanza privada	
		N.º absoluto	%	N.º absoluto	%
Enseñanza Infantil	1.253.196	826.129	65,9	427.067	34,1
Enseñanza Primaria	2.461.059	1.638.896	66,6	822.163	33,4
Enseñanza Especial	27.575	13.458	48,8	14.117	51,2
Enseñanza Secundaria Obligatoria .	1.882.150	1.232.874	65,5	649.276	34,5
Bachillerato	661.415	491.602	74,3	169.813	25,7
Formación Profesional*	498.002	366.854	73,7	131.148	26,3
TOTAL	6.783.397	4.569.813	67,4	2.213.584	32,6
Enseñanza Universitaria	1.497.210	1.368.431	91,4	128.779	8,6
TOTAL	8.280.607	5.938.244		2.342.363	

* Comprende el alumno de Ciclos Formativos de FP de Grado Medio y Superior, Programas de Garantía Social y resto de FP II.

FUENTE: MEC, *Datos y Cifras. Curso Escolar 2002-2003* (previsiones).

sobre la «reprivatización» de la enseñanza privada en España. Se ha hablado, con razón y con datos en la mano, de «desprivatización» de la enseñanza en España, que en una sola década, de 1980 a 1990, ve descender en un 13% el número de estudiantes a los que el sector privado imparte educación y reducirse el gasto privado en educación al 22% del total, desde el 34% de 1980. En contrapartida, en el ámbito de los Estudios Superiores se habrían creado nuevas universidades privadas. A Deusto, Comillas, Pontificia de Salamanca y Navarra, del Opus Dei, las Universidades privadas «clásicas», se van a añadir, entre otras, las de Alfonso X El Sabio, Antonio de Nebrija, Universidad Europea de Madrid, San Pablo-CEU, Universitat Lliure de Catalunya, la Católica de Ávila, etc.³³. Pero en número de alumnos las universidades privadas representan sólo el 8,6% del alumnado universitario total, y el alumnado de las universidades privadas de reciente creación apenas ha alterado la desproporción de alumnos entre el sector público y el sector privado de la enseñanza superior. Desproporción que no parece fácil de alterar significativamente en un futuro próximo.

Al número de alumnos por profesor —14,7 de media en el conjunto de los niveles no universitarios— se añade ahora otro indicador de calidad: *el promedio de alumnos por unidad escolar*. Los *Datos y Cifras del Curso Escolar 2002-2003* proponen los siguientes números (tabla 16).

³³ Jesús de Miguel, *Estructura y cambio social en España, op. cit.*, pp. 462 y 479.

TABLA 16

Número medio de alumnos por unidad, curso 2002-2003

<i>Niveles</i>	<i>Total</i>	<i>Enseñanza pública</i>	<i>Enseñanza concertada</i>	<i>Enseñanza privada no concertada</i>
Enseñanza Infantil	19,8	19,2	—	21,0*
Enseñanza Primaria	20,7	19,3	24,6	21,6*
ESO	25,4	24,4	28,2	22,5*

* Corresponde a la enseñanza concertada y a la enseñanza privada sin concertar.

FUENTE: MEC, *Datos y Cifras. Curso Escolar 2002-2003*.

En simetría con el número de alumnos por profesor antes mencionado, este promedio de alumnos por unidad escolar sigue la misma doble tendencia: aumento del número medio de alumnos a medida que se asciende en la pirámide escolar, y superioridad de los centros públicos, con promedios significativamente más bajos que los correspondientes a los centros privados, sobre todo a los privados concertados. El promedio de alumnos por grupo en BUP/COU y Bachillerato LOGSE es más elevado que en los tres niveles de la tabla 16, pero desaparece prácticamente la pauta de un promedio menor en los centros públicos que en los centros privados.

TABLA 17

Promedio de alumnos por grupo en BUP/COU y Bachillerato LOGSE, curso 2000-2001

<i>BUP/COU</i>		<i>Bachillerato LOGSE</i>	
<i>Centros públicos</i>	<i>Centros privados</i>	<i>Centros públicos</i>	<i>Centros privados</i>
33,1	29,4	26,5	26,8

FUENTE: MEC, Consejo Escolar del Estado, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2000-2001*, pp. 89-90.

En Formación Profesional los promedios de alumnos por grupo son bastante inferiores a los correspondientes a la enseñanza secundaria no obligatoria: 24,2 en FP II, 19,7 en los ciclos de Grado Medio y 21,0 en los ciclos de Grado Superior. Disminuyen drásticamente las diferencias entre los centros públicos y privados.

6. LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO: CALIDAD Y RENDIMIENTO

Ha sido la preocupación por la calidad de la enseñanza la que ha acelerado la realización de proyectos de evaluación del sistema educativo, especialmente antes de iniciar reformas totales o parciales del mismo. El punto de partida y el impulso motivador ha sido, casi siempre, la verificación de un rendimiento educativo por debajo de lo planeado, de los recursos invertidos o de las expectativas de los grupos de población concernidos. En España, recuerda García Garrido, fue el movimiento de reforma de los años sesenta el que llevó a dar los primeros pasos, y fueron los organismos creados desde entonces —Consejo Escolar del Estado, CENIDE (después rebautizado INCIE, CIDE), Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas o entidades creadas por las mismas con esta finalidad, sin olvidar los promovidos por los Departamentos universitarios de Pedagogía, Sociología, Psicología y Ciencias de la Educación— los que realizaron los estudios más importantes. Se fueron sucediendo los grandes informes oficiales: el Libro Blanco de 1969; el Informe de la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 1976; el documento de 1981 sobre la Enseñanza Secundaria; el Informe de la OCDE de 1986 sobre la política educativa española; el Libro Blanco de 1989, prólogo a la LOGSE; el Informe de 1994 sobre los «Centros educativos y la Calidad de la enseñanza: propuesta de actuación», con 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza; los Informes Anuales del Consejo Escolar del Estado; las acciones evaluadoras llevadas a cabo por la Inspección de Educación...³⁴. Desde su perspectiva propia cada uno, han investigado la situación y los múltiples aspectos del sistema educativo, sus deficiencias, carencias, necesidades y disfunciones, los problemas manifiestos y latentes del mismo, sus relaciones con otras instituciones (la económica y la religiosa, sobre todo), y han propuesto todo tipo de reformas y medidas conducentes a su mejora. Desde fuera del sistema de enseñanza, los Informes FOESSA, desde el primero, de 1970, al último, de 1994, han dedicado siempre una atención especial a la «situación» educativa, a veces adelantándose a los mismos estudios e informes oficiales.

El clima creado en la sociedad española por la Ley de Calidad de la Enseñanza del 2002 aconseja ahora consagrar las reflexiones siguientes al problema del rendimiento escolar en los diversos niveles de enseñanza, aparcando otros hallazgos y propuestas técnicas o políticas contenidos en los informes y estudios mencionados.

El Informe FOESSA de 1994, sobre datos de finales de los ochenta, cifró el fracaso escolar patente en nuestro sistema educativo en unos porcentajes llamativos de abandonos y repeticiones de curso: 1) En EGB no alcanzaron el título

³⁴ José L. García Garrido *et al.*, *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. El sistema educativo en el último tramo de la escolaridad obligatoria*, Madrid, MEC-INCE, 1998, pp. 13-24.

de graduado escolar en torno a la quinta parte de los alumnos, pero al comienzo de la década fracasan en este empeño más de la mitad de los alumnos. 2) En BUP/COU la tasa de abandono escolar fue del 7% en el curso 1986-1987. En el curso siguiente promocionaban curso en BUP/COU el 74% de los alumnos del sector público y el 88% del sector privado, el 79% total. 3) En FP la tasa de abandono escolar era un 24% en el primer curso. 4) Para la Universidad el único dato fiable sería el porcentaje de alumnos que terminan sus estudios en el plazo previsto: el 42,7% en las Facultades y Colegios universitarios (el 46,8% de mujeres), el 21,2% en las Escuelas Técnicas Superiores (el 23,4% de mujeres), el 19,8% en las Escuelas Universitarias Técnicas (el 20,1% de mujeres) y el 47,4% en las Escuelas Universitarias no Técnicas (el 60,2% de mujeres)³⁵. Es necesario advertir que el fracaso escolar, al menos tal como es medido en el V Informe FOESSA, no es el mejor criterio para calibrar la calidad de la enseñanza. Lo más sustancial del problema de la calidad es conseguir objetivos de aprendizaje y conducta dignos y positivos, tanto para el individuo como para la sociedad³⁶.

La Evaluación de la Educación Primaria fue realizado por el INCE en 1996 sobre una muestra nacional en 486 centros de 6.º Curso de EGB y 2.º Curso de Educación Primaria de todas las Comunidades Autónomas, con 19.500 cuestionarios aplicados a los alumnos, casi 10.000 a los padres y cerca de 2.000 a los profesores. El resultado global fue desalentador: sólo un 51% de los alumnos de 12 años obtuvo resultados aceptables en Matemáticas, algo más en Geometría (67%) y Medida (66%) que en Operaciones y en Organización de la Información (59%). Sólo un 64% consiguió resultados aceptables en Lengua Española, y un porcentaje más bajo de aciertos correspondió a «Análisis y reflexión» sobre la propia lengua.

Un estudio posterior del INCE sobre *la Educación Primaria*, de 1999, profundizó en dos factores relacionados con los vaivenes del rendimiento escolar: la práctica docente de los profesores y la vida familiar, social y cultural de los alumnos, vista desde la percepción de los padres³⁷. Los hallazgos más relevantes en relación con la práctica docente fueron los esperados, sin ninguna sorpresa: existe una relación positiva entre el rendimiento de los alumnos y una programación innovadora, una mayor frecuencia de reuniones de los coordinadores, utilización de materiales actuales y funcionales... El análisis del segundo tipo de factores del rendimiento, los relacionados con la vida familiar, social y cultural de los chicos, tampoco deparó grandes sorpresas: los tres tipos de actividades más relacionadas con el rendimiento escolar fueron, primero, la asistencia a conciertos, teatro y cine, el visitar museos y realizar excursiones; segundo, dedicar tiempo a estar con los amigos y realizar deportes; tercero, disponer de

³⁵ FOESSA, *V Informe Sociológico sobre la situación social de España*, Madrid, FOESSA, 1994, I, pp. 1128-1133.

³⁶ José Luis García Garrido, «Calidad y libertad en los sistemas educativos europeos», Ponencia en el *I Congreso de EG*, Madrid, SM, 1995, p. 57.

³⁷ INCE, *Resumen Informativo*, n.º 22 y 23, octubre y noviembre 2001.

tiempo para dibujar, leer y hablar con los padres. El primero y segundo de los factores parecen correlacionar positivamente con el rendimiento escolar, mientras que el segundo —amigos y deportes—, siempre según la percepción de los padres, correlacionaría negativamente con el rendimiento. Dato interesante: a mayor autonomía, autoestima y competitividad de los chicos, rendimientos escolares más altos.

El Diagnóstico del Sistema Educativo. La Escuela Secundaria Obligatoria, realizado por el INCE en 1997 y dirigido por José Luis García Garrido con un equipo de cinco catedráticos de Universidad y un inspector de Educación y catedrático de Instituto, formuló un repertorio de conclusiones y recomendaciones que, en su parte dedicada al rendimiento y fracaso escolares, insiste en que las tasas de fracaso de los alumnos españoles se encuentran por encima de las alcanzadas por los países desarrollados, con un promedio de 25% de alumnos de 14 años con resultados claramente insatisfactorios, y un 33% de alumnos de 16 años que se sitúa en el límite inferior de la distribución, puntuaciones muy alejadas de los mínimos aceptables. Estas tasas de fracaso escolar se inscriben en un contexto causal ya conocido: el del crecimiento de la escolarización, que causa con frecuencia un descenso global del nivel de la enseñanza. Además, una parte importante de los alumnos que fracasan lo hacen por pleno y consciente desinterés hacia lo que la escuela les ofrece, pese a la presión que puedan ejercer padres y profesores. La sociología norteamericana de la educación habla de la «escuela irrelevante»; el INCE creó para esta ocasión la castiza expresión de «objetores escolares», que declaran abiertamente su rechazo a la escolarización que «padecen» pero que carecen de libertad para evadirse de ella. El desinterés de este grupo de alumnos de ESO es una de las causas principales de las situaciones de indisciplina que se producen en los centros docentes. La escuela española no parece preocupada hoy por la búsqueda de la excelencia, y los padres se muestran demasiado complacientes con sus hijos y optimistas sobre sus resultados escolares, lo que no contribuye a elevar los niveles de rendimiento escolar. El *Diagnóstico* señaló otros puntos relacionados con el rendimiento escolar:

- El rendimiento suele ser mayor en los centros privados que en los públicos, «sin diferencias abismales». Se confirma de nuevo la importancia que en estas diferencias juega el nivel sociocultural de las familias, por lo general más alto entre los alumnos que asisten a centros privados.
- Las diferencias socioculturales de origen familiar sólo en parte explican el rendimiento desigual, sin olvidar el hecho de que los centros privados amortiguan en mayor medida que los públicos el efecto de estas diferencias socioculturales.
- Los profesores valoran positivamente el diseño de la ESO —objetivos, áreas fundamentales, temas transversales—, pero expresan sus dudas sobre la aplicabilidad del modelo en las situaciones concretas de centro y aula.

El diagnóstico sobre la ESO puso de manifiesto diferencias «molestas» entre los resultados de las Comunidades Autónomas en diferentes áreas: Gramática y Literatura, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Geografía e Historia. Estas diferencias intercomunitarias son algo más significativas en el grupo de alumnos de 16 años. A este grupo se refieren las comparaciones siguientes. En «comprensión» lectora, sobre una media de 271 (las escalas de rendimiento se establecieron entre 0 y 500), la diferencia mayor apareció entre Madrid (279) y Valencia (262); en Gramática y Literatura, entre Madrid (278) y Valencia (255); en Matemáticas, entre Navarra y Aragón (ambas 274) y Valencia (251); en Ciencias de la Naturaleza, entre La Rioja (294) y Aragón (262), y en Geografía e Historia, entre La Rioja (295) y Murcia (254)³⁸.

El estudio dirigido por Álvaro Marchesi abordó el mismo tema que el diagnóstico del INCE: la evaluación de la ESO³⁹. El análisis de una encuesta de los mismos 13.500 alumnos de 31 centros a lo largo de los cuatro años de la ESO, junto con la opinión de padres y profesores, permiten llegar, entre otras conclusiones, a estas seis más relacionadas con la evaluación de la enseñanza: 1) los peores resultados escolares en la ESO se concentran en el primer ciclo, por la brusquedad del tránsito desde la Escuela Primaria y por la excesiva dispersión de asignaturas; 2) el número de repetidores depende sobre todo del contexto sociocultural de los alumnos: hay centros de contexto sociocultural bajo con un 50% de repetidores, mientras que centros de contexto sociocultural alto sólo tienen un 4%; 3) los padres son especialmente críticos con la participación en el centro, con las notas de sus hijos —¿cómo no?— y con las actividades extraescolares; 4) la educación en valores arroja resultados muy dispares: a lo largo de los cuatro años de la ESO suben la tolerancia y la sensibilidad de los estudiantes ante la igualdad de sexos, pero disminuyen sus actitudes favorables al medio ambiente y a la salud; 5) la valoración del centro por parte de la comunidad educativa depende, fundamentalmente, del número de repeticiones; 6) contrasta la alta valoración de los padres y alumnos de la extensión obligatoria de la enseñanza, frente a la opinión negativa de los profesores, expresión de su desánimo ante los conflictos y los problemas de indisciplina en los centros⁴⁰.

³⁸ INCE, *Diagnóstico...*, op. cit., p. 65.

³⁹ Álvaro Marchesi y Elena Martín, *Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, Madrid, Fundación Santa María, 2002.

⁴⁰ IDEA y CC.OO. realizaron una encuesta a los profesores sobre la calidad de la enseñanza y los cambios por la LOGSE, y sus hallazgos confirman esta postura de resistencia a la extensión de la enseñanza obligatoria, algo disonante con algunos valores de la profesión docente, y sólo explicable por la convicción de muchos docentes de que el problema de los «objetores escolares», de indisciplina e incluso violencia en las aulas, es debido a la incorporación a la enseñanza obligatoria de chicos que carecen de motivación y de apoyo familiar y ambiental para seguir estudiando y para quienes, por todo ello, la escuela a los 15 ó 16 años carece de sentido (*El País*, 28 octubre 2001). Otros hallazgos de esta misma encuesta confirman esta postura de los profesores: el 61% juzga negativa la «desaparición de la convocatoria de septiembre», punto muy discutido de la LOGSE; el 42% juzga igualmente negativa la «limitación del número de repeticiones» (sólo la

No deben extrañar estos datos sobre el rendimiento de los alumnos españoles de ESO. Un estudio de la OCDE avisa de la baja calificación de España en diversos parámetros del rendimiento escolar de alumnos de 15 años. Puestos 18, 19 y 23, por debajo de la media, en «comprensión de la escritura», «cultura científica» y «cultura matemática», con 493, 491 y 476 puntos, respectivamente (puntos logrados: de 441 a 557; total de países: 29). Los primeros puestos, monótonamente, para Japón, Corea, Finlandia, Canadá, Nueva Zelanda...⁴¹.

La Ley de Calidad de la Educación (LOCE), de diciembre de 2002, ha levantado una ruidosa polémica. Casi todos los protagonistas de la misma están de acuerdo con las causas de los problemas que la nueva Ley intenta solucionar: escolarización obligatoria de niños de 14 a 16 años, etapa evolutiva muy complicada; aumento de una población escolar inmigrante con claras deficiencias en su formación básica; mayor autonomía de los adolescentes y menor control por parte de sus padres, debido a la incorporación de la mujer al trabajo extradoméstico; consiguientes indisciplina y desmotivación del alumnado... La Ley de Calidad ofrece como soluciones los nuevos itinerarios, la reválida o Prueba General de Bachillerato (PGB), la mayor posibilidad de repetición de cursos... Se enfrentan las razones en pro y en contra.

Razones a favor:

- A los alumnos que actualmente siguen en la escuela contra su voluntad, los «objetores escolares», hay que escolarizarlos de otra forma, pues la practicada en la ESO ha fracasado. Se proponen nuevos itinerarios, en función de capacidades diversas.
- La fuerte restricción de las repeticiones de curso, es decir, la promoción automática, ha devaluado la ESO, desmotivado a las familias y alumnos, y desanimado a los profesores.
- Una sociedad competitiva y exigente reclama una cultura escolar de rigor y de excelencia.
- La mediocridad no debe constituir un objetivo común (García Garrido).
- Las medidas de apoyo al profesorado —reconocimiento de la función tutorial, sustitución de las jornadas lectivas para los profesores mayores de 55 años, premios a la excelencia, licencias retribuidas...— buscan motivar a unos profesores muy desanimados, como han certificado todos los estudios sobre el problema.
- La generalización de la gratuidad de los centros infantiles en todos los centros privados concertados eliminará una fuente importante de desigualdad de los alumnos que van a Primaria.

aprueba un 36%); el 74,5% opina que una de las causas de los problemas educativos se refiere a «las nuevas condiciones sociales y culturales de los alumnos», y el 61% culpa de esos problemas a la aplicación de la LOGSE.

⁴¹ *El País*, 11 febrero 2002.

Razones en contra:

- Los itinerarios en las edades abarcadas por la ESO no hacen más que separar a los estudiantes y reproducir la desigualdad social en las escuelas, en lugar de compensarla.
- Más exámenes y reválidas sólo suponen desconfianza en el sistema. Entonces hay que evaluar el sistema, y no los estudiantes. (Pero el sistema ha sido ya evaluado, y los estudiantes forman parte esencial del mismo.)
- La reforma española de la LOCE es la única que se inclina por separar tan pronto a los alumnos, a partir de los 14 años.
- Lo esencial e impostergable es el aumento de los gastos de enseñanza hasta el 7% del PIB, que es la media europea.
- Lo realmente importante es actuar sobre la desigualdad del punto de partida: las familias y el medio social.
- La separación de alumnos refuerza la distancia social. Una «ley sociológica y educativa» dice que si juntas a todos los alumnos más débiles, tenderán a hacerse más débiles, por lo que no es eficaz ni justa⁴².

Los actores principales de la escena educativa se han pronunciado con pareceres muy divergentes. Un rápido recorrido sobre los estudios realizados confirma esa disparidad de sentires y quererres:

1) Entre mayo y junio de 2000, la Fundación «la Caixa» realizó una investigación sobre la percepción que tienen las familias de la enseñanza. En total, 22.600 entrevistas a más de 2.500 padres de alumnos de Primaria y Secundaria. Resultados de mayor interés, relativos al problema de la separación de alumnos (sin referencia a la LOCE, aún no debatida):

- Al 72% de los padres le parece bien la prolongación de la educación obligatoria hasta los 16 años.
- El 77% rechaza totalmente que se distribuya a los chicos por clase en función del rendimiento académico: más brillante frente a menos brillante.
- A los chicos que no quieren seguir estudiando se les debe permitir no ir al colegio (9% de padres), ir a clases separadas en el mismo colegio (31%), ir a las mismas clases (28%)⁴³.

2) En febrero y marzo de 2001, una encuesta del Hogar del Empleado (2.230 docentes de 102 centros públicos de siete Comunidades) confirmó la

⁴² Declaraciones de François Dubet, Director Adjunto del Centro de Análisis e Intervención Sociológica de Francia, fundado por Alain Touraine (*El País*, 27 mayo 2002).

⁴³ *El País*, 16 abril 2001.

postura mayoritariamente favorable a la LOCE de los profesores españoles: la implantación de tres itinerarios a partir de los 14 años, que conduzcan uno al bachillerato, otro a FP y otro a la inserción laboral, recibió una «nota» de 7,3 (de 0, nada positivo, a 10, muy positivo); la introducción de la convocatoria de septiembre para cuarto curso fue aprobada con una «nota» de 7,2; el aumento del número de repeticiones en la etapa dividió a los profesores, obteniendo una «nota» de 4,8.

3) En la Universidad de Otoño del Colegio de Licenciados de Madrid, el sindicato ANPE realizó una encuesta entre los 815 profesores asistentes. Los tres resultados más relevantes fueron éstos:

- El 73% aceptó la Ley de Calidad.
- El 93% valoró positivamente la desaparición de la promoción automática.
- El 61% mostró su acuerdo con la propuesta de distintos itinerarios formativos en el segundo ciclo de ESO.

4) El denso y concienzudo estudio realizado por el Instituto IDEA, bajo la dirección de Álvaro Marchesi, desde un enfoque más pedagógico que sociológico, llegó a conclusiones muy válidas sobre las opiniones de profesores, padres y alumnos en torno a la ESO⁴⁴. El estudio destacó como aspectos positivos las buenas relaciones entre los profesores y los alumnos y entre los alumnos, la alta valoración de padres y alumnos sobre la extensión de la educación obligatoria, el funcionamiento positivo de los centros, la capacidad de algunos de éstos para enfrentarse con éxito a sus difíciles condiciones por estar situados en contextos socioculturales desfavorecidos... Entre las conclusiones negativas sobresale la ya mencionada en investigaciones anteriores: la negativa valoración de los profesores de la educación obligatoria y de la ESO, pero también el desánimo de los profesores, el desinterés de los alumnos, los obstáculos para cambiar la práctica pedagógica y las mayores dificultades de los centros situados en contextos socioculturales desfavorecidos. Los autores se apresuran a explicar el hallazgo sobresaliente: no se trata de un rechazo de la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, como tal, sino más bien de una protesta contra las condiciones reales en que se ha llevado a la práctica dicha extensión y a la organización desde un modelo comprensivo de esta etapa.

Equidad en la enseñanza española

El viejo estudio del CIDE de 1992, «viejo» por sus fuentes, el censo de 1981, ofrecía como dato más destacado la distancia entre la tasa de escolariza-

⁴⁴ Álvaro Marchesi y Elena Martín, *Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, Madrid, Fundación Santa María, 2002, pp. 342-346.

ción a partir de los 16 años de los hijos de obreros y la de los hijos de los profesionales, directivos, técnicos, ejecutivos y empresarios. La primera descendía rápidamente desde el 49% a los 16 años hasta el 8,1% a los 24, en tanto que la segunda iba declinando pausadamente desde el 78% a los 16 años hasta el 30% a los 24⁴⁵. Este dato no hacía más que corroborar la tesis clásica sobre la desigualdad educativa que preside desde tiempo inmemorial la estrategia política de muchos de los partidos, gobiernos y grupos de presión que vivaquean y operan en el terreno de la enseñanza, y el discurso sociológico de quienes se interesan por ese problema.

La igualdad educativa ha sido considerada tradicionalmente como un medio para reducir las desigualdades económicas y sociales, y no tanto como un bien en sí misma. Pero el utilizar la educación como un instrumento de nivelación es discutible, «y en todo caso debe tenerse en cuenta que puede producir graves ineficacias, como se están produciendo en España hoy»⁴⁶. Pero se impone la evidencia empírica de centenares de estudios que en las últimas décadas han certificado la relación directa de la inversión en capital humano de los individuos de una generación y su nivel de ingresos procedentes de su trabajo. A pesar de la rentabilidad de las inversiones educativas, los mercados de capitales no las financian, ni las empresas, que son en la mayoría de los casos las que utilizan luego el capital humano generado por el sistema educativo. Es aquí donde se inserta la noción y praxis de la igualdad de oportunidades, entendida como la posibilidad de que cada individuo reciba tanta educación como cualquier otro con independencia de su renta familiar, raza, sexo, etc., de forma que dicha posibilidad no esté condicionada por su origen socio-económico. Nace así la política de igualdad de oportunidades, que se despliega en tres puntos: la existencia de una enseñanza obligatoria primaria y secundaria, impartida en centros públicos gratuitos; la oferta al alumno de programas de préstamos y becas para romper la dependencia que vincula el ingreso en los niveles educativos postobligatorios al nivel de renta familiar, y la búsqueda de igualdad de resultados mediante programas de educación compensatoria.

La implantación en el ámbito de la enseñanza obligatoria de la escuela pública y gratuita y de los conciertos educativos no puede ocultar el hecho de que en los últimos tiempos han aparecido en España otras fuentes de desigualdad, como las diferencias territoriales de gasto público educativo, de compleja y difícil explicación, donde se combinan factores políticos, económicos y sociales. Pero el resultado es simple e inequívoco: dependiendo de su residencia, los alumnos de centros públicos o concertados parten con una ventaja o desventaja en función de la dotación económica educativa de la Consejería de cada Comunidad. El 1992 el gasto por alumno en la enseñanza pública superaba las 250.000 pesetas anuales en el País Vasco y Navarra, mientras que en

⁴⁵ CIDE, *Las desigualdades en Educación en España*, 1992, cit. por FOESSA: *V Informe Sociológico sobre la situación social de España*, Madrid, FOESSA, 1994, I, p. 1137.

⁴⁶ Gabriel Tortella, «Defender la educación pública», *El País*, 22 enero 2003.

Galicia, Murcia, la Comunidad Valenciana y Andalucía quedaba por debajo de las 200.000⁴⁷. Aparece otro factor «territorial» en esta construcción de la desigualdad educativa: la ubicación del centro en un barrio de determinadas características socioeconómicas. En función de su domicilio y de la proximidad de éste a un centro concertado, los alumnos no tienen la misma posibilidad de ser admitidos a él. Y los centros concertados atienden preferentemente, aunque sólo sea por esta razón territorial, a sectores sociales de mayor nivel que los centros públicos. Álvaro Marchesi así lo confirma con datos de la Fundación Encuentro de 1996: en la zonas residenciales de clase alta no hay centros públicos, mientras que en las zonas marginales de los suburbios y en los pueblos pequeños apenas hay centros privados⁴⁸. Una peculiar ecología de la educación, en estrecha alianza con la historia del desarrollo educativo español, podría dar cuenta de esta configuración escolar.

Otra fuente menor de desigualdad educativa es la ausencia de una política coherente y global de becas para libros, material, transporte, etc., no cubiertos con fondos públicos para la mayoría, política que sólo está vigente en algunas CC.AA. Y, en esta misma línea, se acusa la precariedad de las ayudas compensatorias para cubrir los *costes de oportunidad* para que los jóvenes de menores ingresos se sientan con fuerzas para proseguir estudios postobligatorios. El problema es simple: el coste de oportunidad —por ingresos esperados pero no recibidos— se calculaba en 1990 en 450.000 pesetas anuales, y la ayuda compensatoria, que no llegaba a todos, se fijaba en ese mismo año entre 120.000 y 200.000 pesetas.

El sistema de becas funciona de manera desigual, y ha sido acusado de retroceso en los últimos años, paralelamente a la disminución del gasto en educación. La cuantía prevista para becas y ayudas por el MECD en el curso 2002-2003 es de 747,4 millones de euros, con un aumento de 33,4 millones respecto al curso anterior, y los Informes del Ministerio insisten en que desde 1997 sus presupuestos destinados a becas se han ido incrementando continuamente, mientras que la población escolar ha presentado un descenso constante. En el último decenio los presupuestos iniciales habrían aumentado un 15,4% en términos reales, al tiempo que en ese mismo período el alumnado de enseñanzas universitarias y no universitarias (excepto el País Vasco, que tiene transferidas las competencias en materia de becas) ha disminuido en un 11,1%. Véase tabla 18.

La disposición de los chicos para seguir estudiando después de la etapa obligatoria no depende exclusivamente de factores económicos, de la renta familiar, de la posibilidad de obtener una beca o de la experiencia personal de fracasos que conducen a la desmotivación. Intervienen también factores culturales de importancia inconcreta. En el *Informe Juventud en España 96*, Martín Serrano cifraba en un 38% el porcentaje de jóvenes (15 a 29 años) que había

⁴⁷ Víctor Pérez Díaz *et al.*, *Familia y sistema de bienestar*, Madrid, Argenteria, 1998, p. 135.

⁴⁸ Álvaro Marchesi, *Controversias en la educación española*, *op. cit.*, pp. 89-92.

TABLA 18

Presupuestos del MECD para becas y ayudas al estudio, varios años

<i>Año</i>	<i>Presupuesto inicial (miles de euros)</i>	<i>Crédito extraordinario (miles de euros)</i>	<i>Ratio crédito/ alumnado (en euros)*</i>
1992	466.220		47,7
1995	474.012		53,8
1998	528.494	133.202	62,8
2000	612.023		75,3
2002	688.790		86,6

* Excepto el País Vasco.

FUENTE: MEC, *Datos y Cifras. Curso escolar 2002-2003*.

dejado de estudiar o lo iba a hacer ya. Confluían en esta proporción los jóvenes que estaban aún estudiando pero no pensaban seguir haciéndolo (7%); los jóvenes que no estaban estudiando y, aun queriéndolo, no podían continuar sus estudios, y los jóvenes que no estaban estudiando ni les gustaría volver a estudiar. La voluntad juvenil de seguir estudiando dependería, finaliza Martín Serrano, de que predomine en los jóvenes un talante más calvinista, más orientado a valorar el estudio como un desafío para la propia superación, mayor disposición para volver a estudiar o para seguir estudiando⁴⁹. Al final, es el factor humano el que, por encima de estructuras, recursos y leyes, pero no sin contar con ellos, tiene la última palabra.

⁴⁹ Manuel Martín Serrano y Valverde Hermida, *Informe de la Juventud en España 1996*, Madrid, Instituto de la Juventud, 1997, pp. 117-118.

ABSTRACT

This article gives a broad brush-stroke review of the Spanish education system, with a wealth of relevant information; the system is «complex, overloaded, sensitive and explosive». This is the natural consequence of a society that has undergone rapid change, hasty decentralization, ideological conflict and problematical consensus. The age-old problems that have so often faced Spanish sociology persist in the education system. These are: inequalities, deficiencies of quality, reforms and hasty counter-reforms. New problems have also arisen, such as the sudden arrival of «TIC's» in the teaching world, fragmentation or «federalization», the integration of immigrants' children into schooling, the decline in the study of humanities and, taking on a new aspect, the eternal problem of quality.

A short examination of the teaching environment —school/student population and those who must be schooled, their level of studies or human capital, emigrant presence, and the expectations of the population— serve as a prologue to the panoramic review of the Spanish education system at its different levels: its present structure, its economic and human resources, the teachers serving its aims, and the logic of the student pyramid. Particular attention is paid to the «problem of the day», which is the quality of teaching and the LOCE (the latest education reform law to be passed): opinions for and against, opinion and appraisal of the groups concerned. This «global panorama of education in a Spain undergoing changes» ends with a quick look at the matter of the fairness and evolution of the scholarship system.