

Colección Estudios Sociales

Núm. 5

La familia española ante la educación de sus hijos

Víctor Pérez-Díaz

Juan Carlos Rodríguez

Leonardo Sánchez Ferrer



Fundación "la Caixa"

Este estudio trata de contribuir al debate educativo en España. Para empezar, centra la atención en el marco institucional de la educación, para ver si éste favorece o dificulta la libertad de elección de los agentes y en especial, en el caso de la enseñanza secundaria, la de los padres. Pero, por otra parte, no hay libertad sin responsabilidad, tanto por lo que se hace como por lo que se omite. La libertad y la acción responsable de los padres en materia educativa son las dos caras de una misma moneda.

El análisis de los debates públicos sobre educación en España y los países de su entorno, que constituye la primera parte del libro, sugiere una evolución que parte de la afirmación del principio de libertad de elección, pasa por su olvido relativo durante un siglo de experimentación, dominada, en buena medida, por el protagonismo estatal, y desemboca en una recuperación titubeante de aquel principio en la actualidad.

Pero para que esta recuperación sea efectiva, los padres han de asumir realmente su responsabilidad educativa. Justamente la segunda parte de este estudio se dedica a analizar la encuesta que mide el grado de asunción de esta responsabilidad. Esta encuesta, a padres de alumnos de enseñanza primaria y ESO, analiza la percepción que tienen de sí mismos como responsables de la educación de sus hijos y la contrasta con el ejercicio efectivo de esta responsabilidad, a distintos niveles: como educadores directos de sus hijos, como coadyuvantes de la educación de los colegios, como partícipes en el funcionamiento efectivo del sistema escolar, y como ciudadanos que intervienen en la discusión pública sobre educación.



Colección Estudios Sociales

Núm. 5

La familia española ante la educación de sus hijos

Víctor Pérez-Díaz
Juan Carlos Rodríguez
Leonardo Sánchez Ferrer



Fundación "la Caixa"

© Víctor Pérez-Díaz, Juan Carlos Rodríguez, Leonardo Sánchez Ferrer
© Fundación "la Caixa", 2001

La responsabilidad de las opiniones emitidas en los documentos de esta colección corresponde exclusivamente a sus autores. La Fundación "la Caixa" no se identifica necesariamente con sus opiniones.

Edita

Fundación "la Caixa"

Av. Diagonal, 621
08028 Barcelona

Patronato de la Fundación "la Caixa"

Presidente

José Vilarasau Salat

Vicepresidentes

José Juan Pintó Ruiz

Enrique Alcántara-García Irazoqui

Alejandro Plasencia García

Patronos

Joan Antolí Segura

Francisco Bové Tarragó

Antonio Brufau Niubó

Marta Corachán Cuyás

Luis Elías Viñeta

Isidro Fainé Casas

Ramón Fàbrega Sala

José Ramón Forcada Fornés

María Isabel Gabarró Miquel

Salvador Gabarró Serra

Manuel García Biel

Javier Godó, Conde de Godó

María del Carmen Gomà Raich

Federico Mayor Zaragoza

Jorge Mercader Miró

Julio Miralles Balagué

Miguel Noguera Planas

Mateu Puigròs Sureda

María Assumpció Rafart Serra

Manuel Raventós Negra

María Pilar Riart Gil

Luis Rojas Marcos

Juan Vilalta Boix

Secretario

Ricardo Fornesa Ribó

Vicesecretario

Alejandro García-Bragado Dalmau

Director General

Luis Monreal Agustí

Colección Estudios Sociales

Director

Josep M. Carrau

ÍNDICE

	PÁG.
PRESENTACIÓN	7
<hr/>	
I. INTRODUCCIÓN	9
1. La piedra angular de este estudio: el principio de libertad y de responsabilidad personal	9
2. Un apunte sobre la perspectiva histórica: la recuperación del punto de arranque del principio de libertad	14
<hr/>	
Primera parte: LOS DEBATES	
<hr/>	
II. DEBATES PÚBLICOS: LA CALIDAD EDUCATIVA	21
1. Debates que han acompañado a la expansión del sistema educativo, con especial referencia al de la desigualdad social	23
Las diferencias de recursos educativos (equipamientos) entre unas escuelas y otras	26
La escuela comprensiva	30
Herencia genética y medio ambiente: el retorno de una discusión permanente	34
Orden de libertad, familia y economía de mercado: las raíces de la desigualdad social	37
2. El debate sobre la calidad educativa	41
De nuevo, la comprensividad de la escuela	51
El retorno a lo esencial (o ‘back to basics’)	59
La implicación de los padres y las familias en la educación de los hijos	62
<hr/>	
III. EL DEBATE SOBRE LA ELECCIÓN ESCOLAR	71
1. Escuela pública y enseñanza concertada, y elección dentro de la escuela pública	75

	<u>PAG.</u>
2. El cheque escolar	87
3. La escolarización en casa como elección educativa	99

Segunda parte: LA ENCUESTA

IV. LOS PADRES, RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN Y EDUCADORES	107
1. Padres e hijos	108
Los padres: descripción de la muestra	108
Los hijos: nivel, curso y jornada escolar	110
2. La experiencia escolar: rendimiento y disciplina	114
Rendimiento escolar: asignaturas suspendidas, cursos repetidos y repetidores por curso	114
Problemas de conducta	130
3. Los padres como responsables de la educación de sus hijos, y sus expectativas	132
La responsabilidad de los padres, y la de la generación anterior	133
Valores tradicionales que transmitir	136
Expectativas que tienen puestas en sus hijos	140
4. Los padres como educadores “formales”, y los recursos educativos y culturales que ponen al alcance de sus hijos	145
Actividades extraescolares	145
Recursos educativos y culturales en el hogar: biblioteca, televisión, ordenador personal	151
Los padres como educadores “formales” directos y la formación del capital social en la familia: hacer los deberes, tomar la lección y acompañar a los hijos en actividades culturales	163
La influencia de la implicación de los padres en el rendimiento escolar	174

	<u>PAG.</u>
V. LOS PADRES Y LAS ESCUELAS	178
1. Los padres como demandantes o consumidores de la educación para sus hijos: criterios de elección de escuela	178
Colegio público o colegio privado	179
Preferencias sociales: sexo, inmigración	184
Preferencias lingüísticas en las comunidades autónomas con lengua propia	188
2. Preferencias de los padres en términos de los contenidos y las formas de la enseñanza	193
Los contenidos	193
Las formas de la enseñanza: ambiente escolar, motivación, tiempo de estudio	197
3. La elección del centro escolar por los padres	204
Razones de la elección del centro	205
Información recogida al elegir colegio: número de centros considerados	210
La opción de salida	212
4. Información y juicios sobre los profesores y sobre los resultados educativos	214
Acceso a la información	214
Juicio sobre los profesores	220
Juicio sobre los resultados de la enseñanza	223
5. Los padres como partícipes en la comunidad escolar	228
Participación en el gobierno de los centros	229
Participación en asociaciones de padres de alumnos y otras actividades	234
VI. LOS PADRES COMO CIUDADANOS	239
1. Información e inclinaciones generales	239
Información recogida de los medios de comunicación	239
Lo público y lo privado	241
Sensación de necesidad de una mejora de la enseñanza pública	243

	<u>PAG.</u>
2. Las reformas del pasado reciente	244
La comprehensividad de la escuela y la prolongación de la enseñanza obligatoria de la LOGSE	245
¿Todo se arregla con más fondos públicos?	250
3. Las reformas posibles del futuro: la experimentación con mecanismos de mercado	253
Competencia entre centros y difusión de información relevante	254
Las bases de la competencia: autonomía en la contratación de profesores y en la selección de estudiantes	258
El cheque escolar: mayor libertad individual pero temor a las consecuencias de su ejercicio	261
El cheque escolar: predisposición a utilizarlo	265
4. Reformas posibles del futuro: la experiencia de la escolarización en casa	269
<hr/>	
VII. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	273
1. El debate educativo	273
Características del debate español	274
2. La encuesta y sus resultados: aquiescencia y reticencia ante el <i>statu quo</i>	277
La cara de la aquiescencia con lo que hay	277
Y la cruz de la reticencia con lo que hay	280
3. Qué hacer: una estrategia posible de «optimismo cauteloso»	284
<hr/>	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	289
<hr/>	
APÉNDICE	297
Encuesta ASP 00.030. Ficha técnica	297
Grupos de discusión. Composición	301
<hr/>	

Presentación

Acostumbrada nuestra sociedad a lo largo del siglo pasado a considerar la educación, tanto como un bien que había que impulsar, en cuanto que su generalización coadyuvaba a resolver el problema de las desigualdades sociales, como uno de los medios imprescindibles para reducir el atraso del país en relación con los más avanzados económicamente, el debate sobre la educación se centra desde hace unos años esencialmente, sobre su calidad. Pero recuerdan los autores que en sus orígenes, en el siglo XIX, en el impulso a la educación estaba presente el deseo de hacer individuos libres, que pudieran utilizar sus capacidades de autoentendimiento y autodeterminación. Ésta según dicen olvidada vinculación entre educación y libertad la reclaman para nuestros días.

La obra que presentamos dedica efectivamente sus primeros capítulos a presentar las líneas del debate actual sobre la educación. Nos dice que en la educación no hay solamente un problema de oferta, sobre la cual, conseguida ya su generalización, las instituciones deben esforzarse en que la educación tenga la calidad que se pide. En la educación está presente también una demanda, concretada en las familias, cuya opinión sobre el sistema educativo, sobre la oferta, es interesante conocer.

En primer lugar, los padres, como demandantes de educación, se ven en la necesidad de proceder a una elección entre la oferta disponible, elección que luego valoran en función de la correspondencia entre los resulta-

dos esperados y los conseguidos. También como simples ciudadanos están en una mejor situación para opinar sobre las reformas educativas que pueden modificar la actual institucionalización del sistema educativo, que giran en buena parte alrededor del incremento de la competencia entre centros educativos. En tercer lugar, es interesante conocer el papel de los padres como corresponsables en la educación de sus hijos y no como simples adquirentes de servicios educativos. Todos estos aspectos se estudian en esta obra a través de una amplia encuesta a los padres realizada a nivel español.

El estudio ha sido dirigido por el profesor Víctor Pérez-Díaz, catedrático de sociología de la Universidad Complutense de Madrid, y en la realización del mismo han intervenido además D. Juan Carlos Rodríguez, profesor de sociología, también de la Universidad Complutense, y D. Leonardo Sánchez Ferrer, profesor de ciencia política de la Universidad de Burgos.

La publicación de este trabajo en la Colección Estudios Sociales de la Fundación "la Caixa" se justifica por nuestro deseo de contribuir con esta aportación al debate sobre la educación obligatoria en España.

Alejandro Plasencia

Vicepresidente

Fundación "la Caixa"

Barcelona, febrero de 2001

I. Introducción

1. La piedra angular de este estudio: el principio de libertad y de responsabilidad personal

El objetivo de este estudio es el de *contribuir a un cambio en el debate educativo* por partida doble. En primer lugar, pensamos que el foco principal del contenido del debate ha de ser el problema de la relación entre el sistema educativo y la formación de un orden de libertad. En segundo lugar, queremos rectificar el equilibrio relativo entre los diferentes partícipes en ese debate, es decir, entre, por un lado, las autoridades públicas y las «comunidades de debate político (o de política pública)» (asociaciones de grupos de interés, sindicatos de profesores, medios de comunicación) y, por otro, las gentes ordinarias, a favor de estas últimas. Al decir «contribuir» queremos decir que con este estudio sólo tratamos de aportar dos piezas a esta tarea de rectificación, sabiendo que ésta es sumamente ardua y que nuestra contribución, parcial, necesita ser continuada y desarrollada.

Se trata de dos piezas muy distintas, puesto que una es un ensayo tentativo y exploratorio sobre la evolución de los debates públicos y académicos tanto en España como fuera de ella (capítulos II y III), y la otra es una explotación sistemática de una encuesta entre padres y madres de alumnos de la enseñanza obligatoria en España (capítulos IV, V y VI). Las dos piezas están integradas, sin embargo, en la medida en la que forman parte de un conjunto cuya piedra angular es el principio de libertad de decisión educativa y su

correlato, que es el principio de responsabilidad personal de los padres en la educación de sus hijos.

Para empezar, haremos una exploración del tema de la evolución de los debates recientes en la academia y en el espacio público que tiene un carácter tentativo, y de simple introducción a la parte fundamental del estudio. En esa introducción sugerimos que la tendencia general de los debates parece apuntar en una dirección interesante. En el arranque, esos debates parecen estar centrados en la relación de la educación con los temas del crecimiento económico y la cohesión social, con frecuencia bajo la forma de una discusión acerca de los temas de la meritocracia y de la desigualdad. Sin embargo, con el tiempo, y en parte como consecuencia de los resultados poco concluyentes de la política de reducción de la desigualdad social por medio del sistema escolar, y de la dificultad de encontrar un *trade off* satisfactorio entre los objetivos de una estrategia meritocrática y los de una estrategia igualitaria (estrategias ambas que pertenecen al corazón del proyecto socialdemócrata en Europa y el llamado liberal en los Estados Unidos), se produjo un desplazamiento del debate hacia los temas de la calidad de la enseñanza.

Con este desplazamiento hacia el tema de la calidad se plantean problemas tales como el del rendimiento educativo de la escuela llamada «comprehensiva», aparentemente puesto en cuestión por la persistencia de resultados decepcionantes de los tests de control, el del contenido de las enseñanzas y la cuestión del *back to basics* o de «retorno a lo fundamental», el de la implicación de los padres en la educación, y otros.

Ahora bien, tanto los debates sobre la relación de la educación con el crecimiento económico, sobre las batallas en torno al poder político, y sobre las cuestiones de la cohesión y la desigualdad social, como los debates en torno a la calidad tienen algo en común: que apenas ponen en cuestión el marco institucional en el que opera la organización escolar. Cabe conjeturar que el supuesto *implícito* de todos esos debates es el de dar por buena la deriva histórica del marco institucional del sistema educativo hacia uno dominado por la regulación estatal y la subvención pública, y por la sumisión del sistema educativo a los acuerdos corporativos entre la clase política (conservadora o socialdemócrata en Europa, republicana o demócrata en

Estados Unidos), los sindicatos de enseñantes, el sector público educativo (con su aparato de funcionarios y administradores) y un sector privado a la defensiva, quizá tan ansioso por obtener subvenciones públicas que estaba dispuesto a renunciar a buena parte de su identidad educativa propia si ése era el precio a pagar por obtenerlas, aunque ello redujera la diversidad de la oferta educativa.

El paso siguiente en el debate educativo ha consistido en relacionar el problema de la calidad educativa con una puesta en cuestión de un marco institucional que desincentiva, aparentemente, una mejora de la calidad, y, por tanto, en la búsqueda de esquemas alternativos. Una alternativa sería la del marco que maximizara la capacidad de elección de los diversos agentes del sistema: los padres, los alumnos, los profesores y los empresarios educativos (públicos y privados).

Si el debate sobre la calidad aboca a plantear un problema de «libertad de elección», hay que recordar que este problema es susceptible de soluciones muy diversas. Entre ellas, cabe destacar tres: la de una elección mediante el uso de subvenciones públicas a todo tipo de empresas educativas en tanto que éstas sean capaces de atraer alumnos (y aquí cabe distinguir entre una elección limitada entre escuelas públicas o cuasi-públicas, tales como las privadas concertadas; y una elección entre públicas y privadas en general y en igualdad de condiciones); la de una elección mediante el uso del llamado «cheque escolar», que se da directamente a las familias, que a su vez lo entregan a las escuelas elegidas; o la de una elección previa entre el sistema escolar y la educación en el seno de la familia, mediante desgravaciones fiscales que dejan en manos de las familias unos recursos económicos que pueden invertir en el sistema escolar o en su propia dedicación a la enseñanza de sus hijos.

Conviene tener en cuenta que el tema de la libertad de la elección así planteado aproxima la cuestión al corazón de nuestro tema, que es el de la relación entre la educación y el orden de libertad, todavía (sólo) bajo una forma meramente instrumental. Según ello, el *marco institucional* más libre, es decir, el que maximiza la libertad de elección tanto de los padres (y los estudiantes) como de los empresarios de la enseñanza, públicos o privados (en rigor, creemos que la distinción entre centros públicos y privados debería

ser, *a estos efectos*, de nula o muy escasa relevancia), sería también el más conducente a una mejora de la calidad de la enseñanza.

Lo que hacemos con esta exploración es sugerir una «lógica» en la evolución de los debates educativos de los países occidentales, incluida España, examinar su punto de llegada, y *tantear la distancia* entre el debate tal como se realiza en España y tal como se lleva a cabo en otros países, y, hasta cierto punto, en especial, en los Estados Unidos, país considerado como un laboratorio de experimentos educativos que suele anticipar el desarrollo de los acontecimientos en el resto de las sociedades occidentales o de tipo occidental.

Nuestras observaciones apuntan a un retraso apreciable de los debates españoles, ya que aquí se instaura la escuela comprensiva hacia los años ochenta, justo cuando se van haciendo más frecuentes las reflexiones críticas que aconsejan una revisión matizada del modelo; se tiende a una homogeneidad del sistema educativo, justo cuando se hacen más intensas las llamadas a la diversidad; y se marginan sistemáticamente los debates sobre la capacidad de elección, justo cuando éstos van adquiriendo cuerpo, al menos como tema de debate, en diversos países. Lo que este retraso relativo sugiere, a su vez, es que la «comunidad de política educativa» (la clase política, los expertos y los diversos grupos de interés) no ha ejercido ni ejerce un liderazgo especial sobre la materia, sino que más bien se inclina por establecer primero, y reiterar después, su consenso de mantenimiento del *statu quo*. Implícito en ese consenso habría una apuesta por un marco institucional de la educación que concede poco margen a la libertad de elección, la experimentación y la diversificación de experiencias educativas, y tiende a perpetuar prácticas educativas probablemente poco ambiciosas, y que, tratando de financiar el sistema con cargo al estado, pretende «mejorarlo» por el procedimiento de aumentar gradualmente el volumen de esa financiación estatal.

Y sin embargo, creemos que en la *evolución* de esta opinión hay, a pesar de su tendencia a ir a la zaga de los acontecimientos y a resistirse a los cambios, elementos que apuntan en una dirección algo distinta, y quizá más prometedora: un conato de experimentación local sobre el cheque escolar, el estímulo a la elección entre institutos públicos, las discusiones todavía fallidas o titubeantes sobre las humanidades, las palabras que se usan alusivas

cada vez más a la «calidad» de la educación, los esfuerzos de algunas instituciones por ofrecer indicadores fiables de los rendimientos escolares, y la receptividad cada vez más alerta a la experiencia y la discusión internacional.

En el arranque de este capítulo hemos señalado que la clave de nuestra reflexión reside en la combinación del principio de la libertad de elección de los padres con el de la responsabilidad personal por la educación de sus hijos. El análisis de la evolución de los debates sugiere, a nuestro juicio, una evolución orientada hacia la reafirmación de este principio de libertad: una evolución que cabría leer al modo hegeliano, como una «astucia de la razón» que nos ha conducido desde la afirmación originaria de este principio (ver la sección siguiente), a su olvido relativo en el curso de un siglo de experimentación dominada por el protagonismo estatal, y a una recuperación titubeante de este principio en la actualidad. Pues bien, que esta recuperación sea efectiva pasa por que los padres asuman realmente su responsabilidad educativa. A medir, en lo posible, el grado, mayor o menor, de esta asunción de responsabilidad, se orienta la encuesta analizada en la segunda parte de este trabajo.

Por ello, dedicaremos el resto, y la mayor parte, de este libro a analizar los resultados de una encuesta entre padres de alumnos de la enseñanza obligatoria. Se trata de una muestra de *circa* 2.500 padres y madres (sobre todo, madres) de alumnos, a los que se ha sometido a un cuestionario relativamente amplio de preguntas. En ese cuestionario, analizamos la percepción que los padres tienen de sí mismos como responsables de la educación de los hijos, y contrastamos esta autopercepción con el ejercicio efectivo de esta responsabilidad que se atribuyen. Lo que el análisis parece revelar es que hay una distancia apreciable entre la declaración de responsabilidad y el ejercicio efectivo de ésta (una distancia paralela, por lo demás, a la que puede observarse en otros campos de la actividad social y política de los españoles).

Consideramos el grado del ejercicio efectivo de esta responsabilidad de los padres teniendo en cuenta diversas dimensiones de su conducta y de sus opiniones: como educadores directos de sus hijos, como coadyuvantes de la educación de los colegios, como partícipes en el funcionamiento efectivo del sistema escolar, y como ciudadanos que apoyan unas u otras políticas educativas de acuerdo con determinadas opiniones y razonamientos. El balan-

ce es, como se verá, mixto, habiendo lugar tanto para una lectura que subraye la dejadez, la confusión, la tendencia a quedarse por debajo de lo que llamamos un «umbral de satisfacción oportunista» con el funcionamiento del sistema por parte de los padres, como para otra lectura que ponga de manifiesto cierta percepción de los problemas, cierta sensibilidad ante los temas de la calidad de la educación, cierta inquietud ante el *statu quo*, cierta predisposición para un grado u otro de cambio, incluyendo algunas rectificaciones del marco institucional que favorezcan el aumento de la capacidad de elección.

Una vez más, lo que nos interesa es *medir la distancia* entre la realidad de dónde está la sociedad española, y en particular el segmento directamente concernido de los padres de alumnos en las enseñanzas obligatorias, y el modelo ideal (para nosotros, y no necesariamente para cada lector) de una sociedad interesada en el establecimiento de un orden de libertad consecuente, y, por tanto, de un sistema educativo lo más congruente posible con ese orden de libertad.

En nuestra conclusión, reflejamos lo que nos parece que son los hallazgos principales de la encuesta, y los ponemos en relación con algunas de nuestras observaciones generales sobre la evolución de los debates. Y, una vez establecida o sugerida la distancia entre el modelo y la realidad, introducimos algunas recomendaciones prácticas que, imaginamos, con suerte y con paciencia, podrían acortarla.

2. Un apunte sobre la perspectiva histórica: la recuperación del punto de arranque del principio de libertad

Sin necesidad de remontarnos más atrás en el tiempo, conviene recordar que el gran impulso al pensamiento sobre la educación del siglo XIX no procedió simplemente del interés por conseguir individuos adaptados a su tiempo histórico, e instrumentos útiles en una tarea de conquista de la naturaleza o explotación de sus riquezas, de afirmación del estado y su poder en el mundo, y de asegurar la cohesión social de la comunidad, bien porque se mantuviera su jerarquía bien porque se redujera su desigualdad, bien porque

se incluyera a los sectores marginados de la sociedad. Fundamental en aquel impulso fue el deseo de conseguir ante todo *individuos*, y esto quería decir individuos conscientes de su individualidad y proclives a hacer uso de sus capacidades de autoentendimiento y autodeterminación; en otras palabras, de conseguir individuos *libres*.

En el pensamiento de gentes tan diversas (en el tiempo y en el espacio) como Wilhelm von Humboldt, John Henry Newman o Émile Durkheim hay una conexión esencial entre el sistema educativo que ven emerger a lo largo del siglo XIX, y sobre el que ellos mismos quieren ejercer (y ejercen) su influencia, y un modelo de sociedad que podemos llamar un orden de libertad. El primer debate educativo de las sociedades contemporáneas ha sido, por tanto, el de la relación entre la educación y el orden de libertad.⁽¹⁾

Es cierto que a partir de la Primera Guerra Mundial ha habido una ofuscación de una parte de las sociedades occidentales, atraída por las falsas promesas del colectivismo (bajo las formas del totalitarismo nazi y fascista, así como del totalitarismo comunista, en sus versiones más duras o más blandas), y ha habido un período, también, de confusión entre quienes se adhirieron al orden liberal formado por la combinación de democracia liberal y economía de mercado, acerca de la importancia relativa del estado y la clase política a la hora de «liderar» a la sociedad y resolver sus problemas. Esta confusión es relativamente comprensible si se piensa en la necesidad que estas sociedades experimentaron de superar el reto de los modelos fascista y comunista respectivamente, y el papel que el estado y la clase política, inevitablemente, hubieron de jugar en esta tarea de resistencia, supervivencia y finalmente derrota del adversario.

A lo largo de este período «de furor y de ruido» que va de 1914 a, digamos, 1989, el debate educativo ha tendido a marginar o dejar en segundo plano el tema inicial de la relación entre la educación y el orden de libertad, para centrarse en otros temas, sin duda de cierta importancia pero relativamente secundarios, como son los de hacer que la educación fuera un instru-

(1) Véase Humboldt (1993 [1852]), Newman (1947 [1852]) y Durkheim (1982 [1904-1905]). Se puede entender ese momento de reflexión encarnado en Humboldt, Newman y Durkheim como la culminación de una larga tradición que pudiera remontarnos a la antigüedad clásica, la Edad Media, el Renacimiento y la Ilustración (Garin, 1968).

mento para otros objetivos, y de este modo asegurarse de la contribución de la educación al funcionamiento de la economía, a la eventual grandeza de las naciones en el concierto mundial, o al reforzamiento de su cohesión social (por los procedimientos diversos de legitimar sus jerarquías o reducir sus desigualdades, de homogeneizar sus poblaciones o, por el contrario, afianzar su diversidad).

La sociología estructural-funcionalista, con la que están enlazadas, aunque sea de una manera crítica, las líneas de investigación de James Coleman (1990) y Christopher Jencks (1972), entre otros, y, desde otro punto de vista, la tradición de la teoría económica del capital humano, se sitúan en esta problemática; pero a esta problemática pertenecen también las corrientes de la sociología europea llamada crítica o estructuralista, más o menos influidas por la tradición marxista (como es el caso de Pierre Bourdieu [1977]), con su énfasis en las luchas por el poder educativo como parte del campo de luchas (de clases) en la sociedad en general, y con su interpretación del sistema educativo como una pieza de lo que suelen llamar el sistema general de reproducción de la sociedad capitalista.

Pues bien, la perspectiva adoptada en este estudio es la de quienes creen que (incluso para aprovechar lo mucho que de aprovechable hay en los debates anteriores) conviene volver al foco del debate inicial, es decir, a la relación entre el sistema educativo y el orden de libertad (entendido éste como un orden indeterminado e indeterminista). Desde este punto de vista, el sistema educativo *no* es considerado como un simple *instrumento* al servicio de la economía, la cohesión social o la «voluntad de poder» (de este o aquel grupo social, o de una nación, por ejemplo), sea de los individuos, sea del agregado o colectivo humano que éstos formen. En otras palabras, desde este punto de vista, la calidad de la educación *no* es medida por su contribución a la economía, a la ocupación del poder político o al status social de los miembros de la sociedad, ni al servicio de objetivos económicos, políticos y sociales que tengan a la comunidad como su sujeto o agente de referencia. Estos objetivos pueden ser más o menos razonables, o irrazonables: todo depende, desde nuestro punto de vista, de si acrecen o reducen el grado de la libertad de los individuos. Pero en todo caso, la virtud del sistema educativo no se agota, ni siquiera consiste principalmente, en ser un instrumento para

esos objetivos. Lo primero es lo primero, y los primero es la libertad de los individuos. La educación es medida, por tanto, primariamente, por su contribución a esa libertad, y sólo secundariamente por su contribución a la *societas cupiditatis* (o «llena de deseos», o «necesidades») correspondiente.⁽²⁾

Esto supuesto, a la hora de trasladar nuestras conclusiones a recomendaciones prácticas, nos encontramos con dos paradojas. La primera es la siguiente. Creemos que el cambio de paradigma de debate educativo que proponemos (con sus dos elementos: el de centrar el foco de atención en el marco institucional, favoreciendo la capacidad de elección; y el de enfatizar la acción responsable de las gentes ordinarias, es decir, sobre todo, de los padres, en materia educativa) implica una reducción relativa de la importancia del estado y de la política, así como de las políticas públicas. Sin embargo, ello pasa por un debate en el espacio público, una modificación en las posiciones de al menos una parte de la clase política, y, a la postre, una decisión estatal que realice el cambio del marco institucional por la cual la propia autoridad pública se autolimita y reduce el alcance de su propia actuación. La segunda paradoja es que si la clase política y la comunidad del debate político es reticente a efectuar ese cambio, también observamos una resistencia a hacerlo por parte de la propia población, aunque haya en esa resistencia elementos contradictorios de interés. Todo esto nos lleva, como se verá, a unas recomendaciones hechas en un espíritu de, digamos, «cauteloso optimismo».⁽³⁾

(2) El argumento a favor de la aplicación del principio de libertad, y del orden de libertad consiguiente, al tema educativo puede hacerse por la deseabilidad intrínseca de la realización del principio, o por su carácter de instrumento al servicio del objetivo general del crecimiento del conocimiento y la capacidad adaptativa de la sociedad al medio, lo que puede implicar los objetivos de asegurar la eficacia de su economía, la cohesión de su sociedad o la gobernabilidad de su *politeia*, como hace Hayek (1960). La línea de investigación en la que se sitúa este libro responde a un esfuerzo, de cierto tiempo, guiado desde el principio por la intención de redefinir el campo de la discusión educativa en la dirección de centrar la atención sobre la calidad de sus contenidos y el marco institucional de las experiencias educativas, y abocado a una reafirmación cada vez más insistente en la deseabilidad intrínseca del principio de libertad de elección. Véase: Pérez-Díaz (1972); Pérez-Díaz (1981; 1984), ambos recogidos en Pérez-Díaz (1987); Pérez-Díaz (1995); Pérez-Díaz (1996), recogido en Pérez-Díaz (1997); Pérez-Díaz (2000); y Pérez-Díaz y Rodríguez (1998).

(3) La expresión se encuentra en Chubb y Moe (1990).

Primera parte
LOS DEBATES

II. Debates públicos: la calidad educativa

A veces, la discusión política y mediática refleja el interés real de las naciones por un tema determinado, otras, los tópicos o lugares comunes de la conversación del momento. Lo cierto es que la preocupación por la educación está presente de manera conspicua en los discursos de los principales dirigentes políticos en los últimos años. Algunos son presentados por la prensa y la televisión como líderes mundiales, como el presidente de los Estados Unidos, Bill Clinton; otros lo son de manera aproximada, como el primer ministro británico, Tony Blair; otros se limitan a ser líderes locales, como el presidente del estado-ciudad de Singapur o el del estado de California. Todos estos líderes suelen insistir en que sin educación, o sin capital humano, sus países están condenados a la decadencia: a no mantener su liderazgo mundial, a no participar en él, a no llegar a ser un país desarrollado. La frase canónica, al parecer, es la de que «la educación es la llave del futuro». En otras palabras: sin ella, sus países no tienen futuro.

En cierto modo, habría que tomar estas declaraciones políticas *cum grano salis*. Si fueran ciertas, lo habrían sido también antes, y, en este caso, sus países, no habiendo tenido futuro en el pasado, no tendrían hoy presente, y habrían desaparecido. Lo cual no es el caso.

De hecho, declaraciones semejantes se han repetido en el pasado. Sin ir más lejos, el presidente George Bush hizo de la educación uno de los temas centrales de su campaña presidencial a comienzos de los ochenta, de manera semejante a como su hijo, el gobernador Bush, lo está haciendo de

su campaña el año 2000: es decir, a medio camino entre la retórica y la realidad. Pero ya en los años sesenta, ése fue uno de los temas dominantes de la campaña de John Kennedy. De hecho, en los últimos cuarenta años, el debate sobre la educación en los Estados Unidos ha sido uno de los grandes temas de política pública, en el que se han involucrado los políticos, los expertos y el público, y ha dado lugar a un sinnúmero de experiencias. Pero en los cincuenta años previos ocurrió algo parecido, de lo que son testimonio las reflexiones de Hannah Arendt de los años cincuenta, que arrojan una luz retrospectiva (y crítica) sobre los esfuerzos de varias generaciones de reformadores en estas materias (Arendt, 1977).

Puede pensarse que ese discurso público estereotipado sobre la educación contiene un «núcleo razonable» a pesar de las exageraciones, simplificaciones y distorsiones que suelen acompañarle, y que éste consiste en que la educación es, en parte, junto con otras cosas (tal vez más importantes), también, un instrumento «que puede permitir a las naciones competir ventajosamente en la nueva economía mundial y hacer frente a los retos que suponen la incorporación de las nuevas tecnologías y la globalización» (Halsey, Lauder, Brown y Wells, 1997: 7-8). Hay que reconocer que, al menos, esta visión parcial e instrumental-economicista de la educación tiene el mérito de orientar la atención del público hacia el tema educativo, y le puede incitar a hacerse preguntas acerca de qué tipo de educación tienen, cuál quieren, y por qué.

Esto supuesto, tenemos que constatar que en España este discurso educativo-instrumental y economicista y los debates consiguientes, incluidos los relativos a las implicaciones sociales de la educación, han tenido menos relevancia que en otros países. La educación suele tener un peso en los programas y discursos políticos menor que el de otros temas sociales, como los de las pensiones, la sanidad o la regulación del mercado de trabajo. Los problemas educativos rara vez aparecen en el debate político general, salvo en ocasiones aisladas y por cuestiones aparentemente más político-partidistas que educativas en su sentido propio, como muestra el reciente debate sobre las humanidades. A lo largo de estos dos capítulos, y en especial en las conclusiones del libro, veremos algunas posibles razones de tal desinterés. En todo caso, conviene tener en cuenta que los debates que vamos a explorar en las páginas siguientes se han desarrollado más en otros países que en España.

Los debates educativos más ostensibles han seguido una evolución singular. Si bien el tema económico ha subyacido a estos debates, en los años sesenta y setenta muchos políticos y expertos centraron su atención en la relación entre educación y desigualdad social, aunque cabe pensar que esto desvió la atención de otros temas como el de la expansión del sector público educativo y el consiguiente aumento del poder político de los funcionarios y los sindicatos de docentes públicos.

Ha ocurrido, sin embargo, que, con el tiempo, el problema de la desigualdad ha perdido el carácter central que tuvo en el pasado, y ha sido desplazado, a su vez, por otros. En los últimos quince a veinte años ha adquirido mayor relevancia el problema de la calidad de la enseñanza; y de ello se está pasando a centrar la atención en la relación entre la calidad educativa y la elección educativa. A lo largo de las páginas siguientes veremos cómo se ha ido tratando la cuestión de la calidad en los últimos cuarenta años desde el punto de vista teórico y de la práctica política, mientras que en el capítulo siguiente nos centraremos en la elección escolar, como una de las cuestiones de más relevancia en el debate público educativo de los últimos tiempos.^(*)

1. Debates que han acompañado a la expansión del sistema educativo, con especial referencia al de la desigualdad social

En el pensamiento educativo que arranca del Renacimiento (inspirado por la antigüedad clásica pero tributario, a su modo, de la tradición medieval, aunque reaccione, en parte, contra ella) y continúa con los ensayos especulativos y los experimentos institucionales de los siglos XVI a XVIII, hay una conexión esencial entre libertad y educación (Garin, 1968). Cabe reconstruir una gran parte de esa trayectoria como guiada por la creencia de que la educación hará a los individuos libres y capaces de vivir en un orden de libertad. Así se aboca a los grandes pensadores educativos del siglo XIX (ya aludidos) como Humboldt, Newman o Durkheim, todos ellos conectados con reformas institucionales importantes en sus respectivos países.

(*) Este libro se acabó de escribir a finales de agosto del año 2000, de manera que recoge los debates tal y como habían transcurrido hasta esa fecha. No obstante, en la corrección de galeras hemos considerado conveniente incluir en algunos lugares breves notas a pie de página que actualizan mínimamente la información.

Esta tradición, digamos, liberal fue rudamente puesta en cuestión por los acontecimientos del siglo XX, para empezar, por las dislocaciones económicas, sociales, políticas y culturales que acompañaron a la Primera Guerra Mundial. El orden liberal pareció entrar en una fase de decadencia, y muchos dieron por supuesto que el «espíritu de los tiempos» o «el progreso histórico» había de discurrir por otras sendas. Por un lado, por la senda de los dos totalitarismos: del nazismo (y los fascismos, en cierto modo), y del comunismo. De otro, por la de la reacción estatista y semiliberal de los conservadores y los socialdemócratas, que llegaron a prevalecer después de la Segunda Guerra Mundial.

Si dejamos aparte las experiencias totalitarias, lo cierto es que el clima racionalista-constructivista y tecnocrático del mundo occidental favoreció una redefinición de la libertad misma como una «libertad positiva», entendida como un sinónimo de «poder», y un desplazamiento del interés por la educación: de la educación en tanto que condición facilitadora de un orden de libertad, hacia la educación en tanto que instrumento de una economía (nacional) eficaz, una sociedad (nacional) cohesionada y una política (nacional) democrática.

En este nuevo marco histórico se desarrolló el debate entre la clase política y los representantes de las ciencias sociales aplicadas a la educación (sociología y psicología de la educación, o la llamada ciencia de la educación), atentos a desempeñar un papel de consejeros de los diversos segmentos de esa clase política, o de expertos a su servicio. Aunque en principio ese debate podía haberse orientado hacia temas de economía de la educación, de política de la educación o de sociología de la educación en sentido propio, lo cierto es que acabó orientándose sobre todo en esta última dirección.

El debate entre los científicos sociales y los economistas acerca de las teorías de la educación, entendida como capaz de generar un «capital humano», no fue inicialmente demasiado lejos, aunque, a la larga, esta teoría había de retornar una y otra vez sobre el tapete. Los científicos sociales no habrían de redescubrir esta teoría hasta mucho más tarde, sólo después de haberse acostumbrado a la discusión de las teorías de la acción racional que les acabó llegando a través de los politólogos. Además, durante mucho tiem-

po, los científicos sociales pudieron objetar que, a efectos prácticos, las teorías de la educación como un bien económico dieron resultados muy modestos. Las conclusiones de que convenía ampliar la base educativa de la población para que ésta fuera capaz de gestionar y manejar un sistema económico de cierta sofisticación, y que, por ello, convenía universalizar la enseñanza primaria y difundir la enseñanza secundaria, parecieron siempre, con razón, conclusiones de simple sentido común. Los intentos de los organismos internacionales, plagados de expertos educativos y economistas, por «planificar» la demanda de educación derivada de la evolución de la economía, se saldaron siempre con resultados modestos y equívocos, si no con un fracaso evidente. Los intentos más pormenorizados por relacionar contenidos educativos específicos con requerimientos del sistema productivo fueron, casi siempre, decepcionantes (como se observa en el caso de la formación profesional en España en los años sesenta y setenta: Pérez-Díaz, 1972).

El debate en torno a la política de la educación resultó poco estimulante. Los funcionarios públicos y los docentes estaban interesados en una expansión sustancial de la oferta pública de educación, y estaban comprometidos en un proceso efectivo de expansión que se desarrolló con evidente éxito en los años setenta. Para el éxito de esa estrategia era vital el respaldo de un amplio consenso político-social a favor de esa expansión, facilitado por un discurso ideológico con el que se trataba de conseguir que el sector privado de la enseñanza quedara expuesto como el defensor de unos intereses particulares hostiles al progreso social, y de inhibir su defensa a cargo de los partidos de los llamados centro, centro-derecha o derecha políticas.

En estas circunstancias, los científicos sociales, entrenados en los modos de análisis de una sociología estructuralista o sistémica, y con sentimientos e intereses afines a los de los expertos y los funcionarios del sector público educativo, derivaron hacia un debate acerca del papel de la educación como garante de la cohesión de un sistema social cuyo sistema de estratificación o de desigualdad social unos consideraron «funcional», y otros estimaron «conflictivo» en el sentido de «disfuncional» o «patológico».

Se sabía, desde hacía al menos un siglo, que en los países occidentales, en los que imperaba un derecho civil (de propiedad, de contratos y de

sucesiones) heredero del derecho romano, en los que operaba una economía de mercado, y en los que, por consiguiente, había un sistema de clases económicas, el acceso al sistema educativo era diferente según la clase económica en cuestión. Para los años sesenta de este siglo era obvio que las probabilidades de completar con éxito los estudios obligatorios estaban muy condicionadas por el origen social del alumno, de modo que los pertenecientes a la llamada clase obrera, o simplemente a las clases media-baja o baja de la sociedad, tenían muchas menos oportunidades de continuar estudios medios y superiores y de alcanzar los empleos mejor remunerados y más prestigiosos socialmente. Además, se sabía que los estudiantes de esas clases que recibían educación secundaria optaban por la enseñanza profesional o vocacional mucho más que los estudiantes de clase media y alta, quienes en su mayoría optaban por la rama más académica de la enseñanza (en el caso de España, el bachillerato), más prestigiosa socialmente, y que (casi en exclusiva) daba acceso a los estudios superiores.

Lo que se planteó entonces fue lo que se podía hacer para reducir esas desigualdades notorias, cuyos excesos, por arriba y por debajo, amenazaban con poner en cuestión la cohesión social de las sociedades correspondientes. Incluso, algunos pensaban que cabía no ya reducir sino suprimir esas desigualdades, y que, en esa tarea, el sistema educativo debía cumplir un papel crucial. El problema, por tanto, fue el de establecer si la disparidad de recursos de las escuelas reforzaba la desigualdad social; si los métodos de integración e imposición de cierta homogeneidad en las escuelas, ligados algunos de ellos al modelo de la escuela comprensiva, podrían reducir esa desigualdad; si, a pesar de todo, los factores genéticos de la inteligencia disminuían las probabilidades de esa reducción a través de la escuela; y si cabía un análisis más circunstanciado y complejo de las vías a través de las cuales la familia aumentaba o reducía las probabilidades de esa reducción. A partir de aquí, se desarrollaron varias líneas de argumentación y de investigación.

Las diferencias de recursos educativos (equipamientos) entre unas escuelas y otras

Algunos estudiosos que analizaron el problema de la desigualdad en el acceso de las clases económicas a la educación identificaron como una de

sus razones las diferencias en la cantidad y calidad de los recursos educativos entre las escuelas a las que asistían unas y otras. Se argumentó que las diferencias de acceso y rendimiento en el sistema educativo podían deberse a que los recursos financieros invertidos en las escuelas con alumnos de clase obrera o de zonas rurales eran menores que los invertidos en las escuelas con alumnos de clase media y alta y/o de zonas urbanas. Este argumento se sigue sosteniendo hoy día en España. Con cierta periodicidad surgen voces que denuncian la falta de recursos en las escuelas situadas en zonas deprimidas y las desigualdades territoriales en la inversión educativa como factores que contribuyen a la desigualdad en la calidad educativa que reciben unos niños y otros.

Sin embargo, si bien en el pasado este argumento pudo haber tenido apoyo en los hechos, cada vez parece contar con menos sustento empírico, al menos en los países avanzados. Ya en los años sesenta la publicación del *Informe Coleman* en Estados Unidos (Coleman *et al.*, 1966) comenzó a debilitarlo, aunque también es cierto que ese informe, a pesar de su éxito de crítica y de prensa, se reveló con el tiempo bastante insuficiente, ya que tendió a minimizar el efecto de la escuela, y, al centrarse en cuestiones de equipamiento, descuidó otros aspectos esenciales de ésta, tales como el contenido educativo, el liderazgo ejercido en la escuela, el ideario educativo o la organización escolar. Con todo, hay que reconocer que, a partir de una exhaustiva recopilación de datos, el informe concluía, bastante persuasivamente, que, por una parte, las diferencias de equipamientos entre las escuelas de las zonas prósperas y las de zonas deprimidas eran mucho menores de lo esperado, y que, por otra, las diferencias de aprendizaje eran, por lo general, mucho mayores dentro de cada escuela que entre las distintas escuelas, lo que indicaba una mayor influencia del entorno familiar que de la escuela propiamente dicha.

De hecho, en países como España, las diferencias de recursos materiales entre las escuelas son menores hoy que en el pasado. Los sistemas públicos de enseñanza tienden a establecer sistemas de financiación basados en criterios objetivos, fundamentalmente el número de alumnos, que dejan escaso margen a grandes desigualdades en el gasto educativo. Por otro lado, tampoco está claro que allí donde coexiste un importante sector privado jun-

to al sector público se produzcan de manera sistemática diferencias importantes en la financiación de unas escuelas y otras, y que, de haberlas, éstas se den siempre a favor de las privadas. En el caso de España, el sector privado concertado (que representa más del 80% del sector privado en términos de alumnado) recibe subvenciones públicas que difícilmente cubren sus gastos básicos y que, aunque complementadas con otros ingresos (pero no con matrículas, no autorizadas para los alumnos en unidades concertadas), no permiten sostener la idea de que la enseñanza privada subvencionada dispone de recursos materiales muy superiores a los de la pública.

Sin embargo, todavía en la España de los noventa se sigue utilizando el argumento de la desigualdad de recursos de manera recurrente, especialmente en lo que se refiere a la desigualdad territorial. La transformación político-administrativa en España ha llevado a que sean las comunidades autónomas las que ejecuten el gasto público educativo, lo que ha dado lugar a que se cuantifique con más precisión el gasto realizado en cada autonomía y de esa manera salgan a relucir las diferencias territoriales que venían denunciando políticos y expertos. El trabajo de Ezequiel Uriel (1997) presenta datos sobre gasto público por alumno en la enseñanza pública que muestran diferencias considerables, a veces superiores al 20%, entre unas comunidades autónomas y otras. Este dato es usado frecuentemente para reclamar más gasto educativo al Ministerio de Educación y a las CC.AA. rezagadas en el gasto, puesto que se considera que, en aquellas comunidades que menos gastan, el sistema educativo no puede tener tanta calidad como en aquellas otras que más invierten.

No obstante, el examen de los datos revela que generalmente los agentes políticos se limitan a referirse al gasto educativo público medio por alumno y CC.AA., sin entrar a analizar el detalle de en qué se gastan las comunidades sus recursos, y sin comprobar si ese mayor gasto repercute en una mayor calidad educativa. De hecho, algunas de las comunidades que más gastan en promedio son también aquellas en las que los salarios de los profesores de la enseñanza pública son más elevados: es el caso del País Vasco y Navarra. Dado que los salarios de los profesores constituyen un porcentaje muy considerable del gasto educativo, cabe suponer que parte de las diferencias de gasto por alumno se deben simplemente a diferencias en ese

salario. Por este motivo, entre otros, habría que poner en cuestión la idea de que todo aumento del gasto repercute de manera mecánica en una mejora en la calidad de la enseñanza: resulta discutible afirmar que el hecho de que a una parte del profesorado se le aumente el sueldo suponga necesariamente una mejora en la calidad de la educación que reciben sus alumnos,⁽¹⁾ sobre todo si tenemos en cuenta que en todos los casos se trata de profesores con similares formación y características.

Con esto no afirmamos que las diferencias en los niveles de equipamientos y dotación de las escuelas no puedan tener algunos efectos sobre la calidad de la educación. Simplemente señalamos que no hay evidencia de tales posibles efectos en el caso español. Harían falta estudios más sistemáticos que tuvieran en cuenta indicadores de calidad más rigurosos que el simple gasto medio por alumno. De hecho, los resultados de los alumnos de las distintas autonomías presentados en un estudio del INCE no muestran una clara superioridad de las que más gastan. Por ejemplo, Navarra y el País Vasco, que son las que más gastan, no son las que presentan mejores resultados, salvo en comprensión lectora, gramática y literatura que se sitúan en la media, y en matemáticas que sí están por encima de la media. En cambio Galicia, que es una de las comunidades con menor gasto medio por alumno, presenta resultados por encima de la media en todas las áreas (INCE, 1998).

En cualquier caso, el argumento de la desigualdad de gasto entre comunidades es utilizado con especial insistencia por los sindicatos de profesores, que tratan así de conseguir uno de sus objetivos primordiales, la equiparación de las retribuciones de los profesores con las de los territorios en los que cobran más.⁽²⁾ Estos sindicatos han solido presentar la equiparación salarial como una forma de terminar con ciertos agravios comparativos entre unas comunidades y otras, así como una manera de igualar territorialmente la calidad de la educación.

(1) Aunque eso no signifique negar que, evidentemente, una subida salarial puede proporcionar una mayor satisfacción en los profesores y quizá contribuir a un mejor ejercicio de sus funciones.

(2) Véanse, por ejemplo, los planteamientos de sindicatos como ANPE o CSI-CSIF (ANPE, 2000; CSI-CSIF, 1998).

La escuela comprensiva

Desde principios de los años sesenta, en los países occidentales, ha habido un acuerdo casi unánime entre los políticos acerca de la deseabilidad de la expansión del sistema educativo. Los partidos socialdemócratas y los conservadores veían en esa expansión un instrumento para el crecimiento económico y la cohesión de la sociedad. Esta confluencia explica que ya hacia 1970 el gasto público en educación alcanzara en la mayoría de los países de la OCDE valores superiores al 4% del PIB, y que en ellos se contara con leyes que hacían obligatoria la educación de todos los niños y jóvenes durante diez años o más (generalmente entre los seis y los dieciséis años). Y aunque desde finales de los setenta el gasto educativo ha tendido a estancarse en los países más desarrollados, la idea de extender la educación escolar a un mayor número de jóvenes ha permanecido como un principio básico en la agenda de casi todos los partidos políticos y los actores educativos.

Al mismo tiempo, en los años sesenta, se iniciaron reformas tendientes a fomentar la integración social en las escuelas. Que los estudiantes de clase obrera escogieran enseñanzas profesionales en mucha mayor medida que los de clase media y alta era posible porque en casi todos los países la educación secundaria estaba dividida en (al menos) dos ramas, una académica, que ofrecía la forma habitual de prepararse para la universidad, y otra profesional, orientada al ejercicio de oficios que no requerían formación universitaria. En muchos países, la división se producía a edades muy tempranas, los diez u once años, momento en el que se realizaba una selección (generalmente a través de exámenes estatales) que determinaba en gran medida el futuro educativo de los niños. Para algunos autores, esa selección tan temprana conducía a la discriminación social, debido a que la influencia del entorno familiar y social es mayor cuanto más joven es la persona (Fernández Enguita y Levin, 1989). De este modo, si en las familias de clase obrera el entorno familiar era menos favorable al aprendizaje de los niños en la escuela, resultaba casi inevitable que muchos niños de dicha clase obtuvieran peores resultados en las pruebas de selección y se vieran obligados a continuar sus estudios en la rama profesional de la educación secundaria.

Las reformas que se propusieron en los años sesenta consistieron básicamente en retrasar la edad en la que se realizaba la primera selección

educativa, así como en unificar las enseñanzas que debían seguir todos los niños y jóvenes hasta esa primera selección. De esta manera, los alumnos de clase obrera habrían tenido más años de aprendizaje y de socialización en un entorno escolar similar al del resto de los alumnos, para poder así compensar las posibles deficiencias en su socialización familiar y permitirles competir en pie de igualdad con los de clase media y alta. Con frecuencia, las reformas también asumían la idea de que era conveniente que los niños de distintas clases sociales estuvieran mezclados en los mismos colegios y aulas, porque, de esa manera, se favorecía una mejor escolarización de los alumnos de las clases bajas, al educarse junto a otros niños que en promedio habían disfrutado de una mejor formación en sus familias. Incluso se sostenía que no debía separarse a los niños en distintas clases en función de su rendimiento académico (práctica hasta entonces muy extendida en todos los sistemas), porque, de esa manera, tendían a crearse entornos educativos muy diferenciados: por un lado, las aulas con alumnos preparados y motivados, que podían avanzar muy deprisa y, por otro, las aulas de los alumnos con más problemas y menos motivación, que solían sumirse en una espiral de abandono y desinterés. De nuevo, debido a la mayor presencia de alumnos de clases bajas entre aquellos con menor rendimiento académico, acabar con la segregación de las aulas se vio como un elemento reductor de la desigualdad social.

La institución emblemática de las reformas educativas de los años sesenta fue la llamada escuela comprensiva. Esta suponía, normalmente, el establecimiento de una enseñanza primaria hasta los once o doce años, a la que seguía una enseñanza secundaria de carácter obligatorio hasta los dieciséis o dieciocho, que proporcionaba el mismo título a todos los estudiantes. Los contenidos de las enseñanzas tendían a unificarse, aunque con frecuencia se dejaba un cierto margen de opción a los estudiantes, con notables diferencias de unos países a otros. De esta manera, la nueva educación secundaria podía reunir tanto materias propiamente académicas como otras de contenido más bien profesional.

El país pionero de la escuela comprensiva fue Estados Unidos, puesto que ya antes de la Segunda Guerra Mundial había comenzado un movimiento de integración de las escuelas secundarias que se extendió a todo el país y llevó a que prácticamente la totalidad de los jóvenes america-

nos fueran escolarizados hasta los diecisiete o dieciocho años en institutos que proporcionaban la misma titulación a todos los alumnos que terminaban los estudios (aunque los estudiantes pudieran optar por variedades de estudios y contenidos diversos en cada centro). Este movimiento respondió más bien a iniciativas de los estados, pero estuvo inspirado por principios parecidos en todos los casos: la idea de que todos los jóvenes americanos debían recibir una educación similar que fomentase la integración social y nacional y proporcionase iguales oportunidades de partida a todos los estudiantes, independientemente de sus razas, creencias o condiciones sociales.

En los años sesenta se emprendieron políticas favorables a la integración racial en las escuelas, éstas sí impulsadas por el Gobierno federal, cuyo objetivo era eliminar las barreras legales y de otro tipo que impedían a los niños negros y de otras minorías raciales acceder a las escuelas de mayoría blanca. Esta política también trataba de mejorar el rendimiento escolar y la integración social de alumnos procedentes de clases bajas (en este caso, niños negros) mediante su inserción en un medio escolar más favorecido: la evidencia apuntaba a que los niños de minorías raciales que se escolarizaban en colegios con un alumnado mayoritariamente blanco y de clase media obtenían un rendimiento académico medio muy superior al de los niños que permanecían en colegios de mayoría negra o hispana (Coleman, 1990). En ocasiones se llegó a obligar a algunas escuelas situadas en zonas de mayoría blanca a aceptar estudiantes de minorías raciales procedentes de otros barrios, por lo que habilitaron medidas para el transporte de estudiantes de unos barrios a otros (*busing*). En todo caso, la política de integración fue muy controvertida y criticada por amplios sectores de las clases medias blancas, quienes consideraron que dichas medidas bajaban el nivel de calidad de las escuelas, al introducir en ellas a niños con peor formación y motivación. Una estrategia que adoptaron muchas familias en cuyos colegios se había producido la integración fue trasladarse de barrio, para así llevar a sus hijos a escuelas con una composición social y racial más homogénea. En este sentido, la política de integración racial tuvo efectos mucho más limitados de los esperados.

La escuela comprensiva se desarrolló en Europa varias décadas más tarde que en Estados Unidos, pero adquirió un notable impulso durante

los años sesenta y setenta. Países como Suecia, Gran Bretaña o Francia establecieron distintas versiones de ella, que fueron sustituyendo a los anteriores modelos de educación secundaria, aunque en algunos casos no los eliminaron del todo (en Gran Bretaña, por ejemplo, sigue existiendo una pequeña minoría de escuelas secundarias muy selectivas y prestigiosas, con programas de estudio más tradicionales y académicos). En otros países la escuela comprensiva no llegó a implantarse. El caso más conocido es el de Alemania, donde la creación de institutos comprensivos se hizo de manera tímida y tardía, en parte por el sólido prestigio con que contaban tanto sus institutos como sus escuelas de formación profesional, de manera que este país continuó contando con un sistema segregado de educación secundaria.

España presenta la interesante peculiaridad de haber realizado la reforma comprensiva en los años noventa, mucho más tarde que el resto de países europeos que la habían acometido. La reforma española se ha llevado a cabo en un momento en el que la comprensividad se encontraba ya cada vez más puesta en cuestión, como veremos más adelante. ¿Por qué se ha llevado a cabo esa reforma tan tardíamente? Ya en los años setenta se había dado un importante paso hacia la comprensividad con la aprobación de la Ley General de Educación: ésta sustituyó el antiguo sistema segregado a partir de los diez años, que los propios redactores del Libro Blanco previo a la elaboración de la ley consideraban discriminatorio,⁽³⁾ por otro en el que se unificaban todas las enseñanzas hasta los catorce años, cuando se diversificaba el sistema en una rama académica y otra profesional (el BUP y la FP) (CIDE, 1992). A partir de la transición a la democracia, la nueva clase política, en general, se planteó el objetivo de reducir las desigualdades en educación mediante la extensión de la enseñanza obligatoria, pero no se llegó a concretar una propuesta de reforma comprensiva hasta llevar el PSOE varios años en el poder, en la segunda mitad de los ochenta. El largo período transcurrido se debió a las resistencias iniciales de ciertos actores educativos

(3) El comentario de los autores del Libro Blanco de la Educación en España a las diferencias de acceso al bachillerato en relación con la clase social de los alumnos fue: «Las posibilidades de acceso a la educación están muy condicionadas por la categoría socio-económica de las familias. **En rigor, con todas las salvedades y reservas con que debe acogerse una clasificación demasiado rígida, podría decirse que coexisten en nuestro país dos sistemas educativos: uno, para las familias de categoría socio-económica media y alta, y otro, para los sectores sociales menos favorecidos**» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969: 25; en negrita en el original).

y a las dudas surgidas en sectores del propio PSOE. Finalmente, el proceso culminó con la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. Posteriormente, cuando veamos los debates sobre la calidad del sistema educativo, analizaremos con más detalle algunos de los planteamientos de esta reforma.

En general, ¿han sido efectivas las reformas a la hora de conseguir los objetivos de reducción de desigualdad y de consecución de integración social que se proponían? Esta es una pregunta difícil de responder. Por una parte, parece evidente que la enorme expansión de los sistemas educativos ha llevado a que porcentajes mucho mayores de jóvenes completen la educación secundaria, de manera que hoy hay más jóvenes de clase trabajadora que consiguen terminar sus estudios que hace treinta o cuarenta años. No obstante, numerosos trabajos muestran que las desigualdades sociales en el grado de éxito educativo han persistido en gran medida (Blossfeld y Shavit, 1991; OCDE, 1997a). Tampoco puede decirse que los países que han emprendido reformas comprensivas presenten mejores indicadores de igualdad educativa que otros de parecido nivel de desarrollo que hayan mantenido los sistemas segregados, como se desprende de la comparación de Alemania con Francia o Gran Bretaña (Müller y Karle, 1993). Más complicado aún es evaluar hasta qué punto las reformas educativas han afectado a la movilidad social de los países en los que se ha emprendido, en el sentido de facilitar el ascenso social de los hijos de familias de clase trabajadora, puesto que es difícil identificar las causas de los posibles cambios en las pautas de movilidad social.

Herencia genética y medio ambiente: el retorno de una discusión permanente

Algunas de las críticas dirigidas contra las políticas de reforma educativa emprendidas para reducir las desigualdades sociales, especialmente las reformas comprensivas, han puesto en cuestión algunas de las premisas en las que se basaban dichas reformas, recordando, las unas, la importancia de los datos genéticos individuales, las otras, la importancia (y la complejidad) del factor familiar.

El principal argumento de los primeros ha consistido en señalar que el primer factor explicativo del éxito educativo y social (al obtenerse los mejores empleos) es la inteligencia de los individuos. El nivel de inteligencia vendría determinado fundamentalmente por factores hereditarios, de manera que las diferencias en el rendimiento educativo serían en gran medida el resultado de unas diferentes capacidades intelectuales, y no tanto (al menos no en la medida que predicaban los teóricos de la desigualdad social) de su posición en la escala social. Uno de los representantes más reconocidos de esta corriente es el psicólogo norteamericano Arthur Jensen, quien basó su estudio en datos recogidos de los tests de coeficiente de inteligencia (IQ, *Intelligence Quotient*) que se llevan a cabo regularmente en las escuelas americanas.

Jensen mostró que existe una clara correlación entre los resultados de las pruebas de IQ y los resultados académicos de los alumnos y, en lo que resulta más polémico, afirmó que la disparidad en los promedios de IQ de los estudiantes blancos y los negros (los blancos tenían un IQ entre diez y quince puntos superior a los negros) se debía sobre todo a diferencias genéticas entre ambas poblaciones. De manera que, según Jensen, los peores resultados académicos de las minorías raciales (y, por tanto, su inferior status socioeconómico), se debían fundamentalmente a su menor inteligencia media (Jensen, 1972). Estudios como el de Jensen han sido sometidos a diversas críticas. Algunos ponen en duda que el IQ sea un indicador válido de la inteligencia en general, puesto que ésta parecería estar compuesta de distintas capacidades que no son medidas en un test que prácticamente sólo tiene en cuenta las habilidades matemáticas y de pensamiento abstracto. También se critica que se considere la inteligencia como una capacidad principalmente hereditaria. Otras investigaciones sugieren que factores ambientales, como el entorno familiar y social, pueden tener una influencia decisiva sobre la inteligencia y sobre los resultados del test. Otros críticos aducen que, en todo caso, las diferencias genéticas de inteligencia podrían atribuirse a los individuos concretos, pero no a los grupos raciales. En todo caso, cabe señalar que, aun reconociendo la importancia del tipo de inteligencia medido, de manera aproximada y tentativa por ese tipo de test, y la consecuencia inevitable de una diferencia en el punto de partida, de aquí no se deduce necesariamente una u otra proposición normativa, ni, por tanto una recomendación

de política pública, por la simple razón de que los hechos, por sí mismos, son insuficientes para producir una norma.

El debate sobre la relación entre inteligencia, grupo étnico y resultados educativos se ha circunscrito fundamentalmente a Estados Unidos y apenas se ha desarrollado en Europa, entre otras razones, quizá, porque en este continente los test de inteligencia son poco frecuentes, al contrario de lo que ocurre en Estados Unidos, y también porque el conflicto racial no ha tenido hasta el momento un carácter tan agudo.⁽⁴⁾

En Estados Unidos la cuestión se ha revitalizado en los últimos años con la publicación de un polémico libro llamado *The Bell Curve* («la curva de campana»), escrito por dos psicólogos, Richard J. Herrnstein y Charles Murray (Herrnstein y Murray, 1994). Éstos reexaminan el argumento de Jensen con gran aparato estadístico y unas conclusiones más audaces. Afirman que el carácter abierto y meritocrático de la sociedad americana está dando lugar a una sociedad estructurada en función de la inteligencia de los individuos: los más inteligentes obtendrían el mayor éxito educativo, y a través de él, mayor éxito económico y social; los menos inteligentes tenderían a ocupar los empleos peor remunerados y el nivel inferior de la escala social. De esta manera, la sociedad se estaría ordenando de acuerdo con el mérito y la capacidad de los individuos, y en esa reorganización una buena parte de la población perteneciente a ciertas minorías raciales (sobre todos los negros, pero los hispanos también) estaría abocada a permanecer como una clase inferior no cualificada, ya que su promedio de IQ estaría muy por debajo de la media nacional. Como era previsible, el debate público sobre los argumentos de este libro ha sido intenso y apasionado. Defensores y detractores han estado alineados a menudo en posiciones políticas, lo que ha favorecido la vehemencia del debate pero no necesariamente su claridad (Fraser, 1995). En todo caso, el libro ha sido criticado con muchos de los argumentos que ya se habían utilizado contra Jensen, y algunos le han vuelto a achacar el defecto de que, en la práctica, venía a utilizar el IQ como único indicador de la inteligencia, y a considerar casi en exclusiva, o como predominantes, los

(4) La única excepción la constituye Gran Bretaña, donde sí se han recogido con más frecuencia que en el continente datos del IQ y donde ha habido autores que también han argumentado de manera parecida a Jensen (Eysenck, 1971).

factores hereditarios como explicación de las diferencias en los niveles de inteligencia. También se ha criticado su argumento meritocrático, aduciendo-se que una parte importante del éxito social y económico no lo explican factores como el éxito educativo o el coeficiente de inteligencia, sino el origen familiar y el azar.

Orden de libertad, familia y economía de mercado: las raíces de la desigualdad social

En términos generales, cabe señalar que, varias décadas después de que se iniciaran las reformas educativas tendentes a una reducción de las desigualdades sociales, el tono de los debates sobre la relación entre educación y desigualdad es más sobrio y, desde el punto de vista de los partidarios de la máxima igualdad posible, más pesimista que entonces. A la postre, la experiencia de estas décadas sugiere que los obstáculos a la realización plena del principio de la igualdad sustantiva de los individuos (diferente del principio de la igualdad ante la ley, o de la igualdad de oportunidades) son, dadas las condiciones de un orden de libertad, una economía de mercado y un sistema familiar (y sucesorio) como los de los países occidentales, imposibles de eliminar.

En último término, la libertad de disposición de los bienes económicos y la libertad de empresa, generan necesariamente nuevas formas de desigualdad, o, en otras palabras, la desigualdad es una consecuencia necesaria de la libertad misma. Pero incluso si se adopta una visión de la economía como una economía «organizada» (o un «capitalismo organizado»), de modo que se contemplara la economía de un país como si fuera algo así como una gigantesca empresa colectiva, lo cierto es que la división del trabajo en esa empresa implicaría una jerarquización de los empleos. La persistente jerarquía de las ocupaciones significa que una determinada proporción de jóvenes que lleguen a la edad adulta tendrán que conformarse con empleos poco cualificados y mal pagados. De hecho, y a diferencia de lo que esperaban los reformadores y los teóricos de la expansión educativa, no parece haberse incrementado la relación entre el nivel educativo y el nivel de status del empleo posterior. El nivel educativo, por sí mismo, sólo explica una parte de

la variación de los salarios posteriores, en tanto que otras variables asociadas al origen familiar siguen teniendo notable importancia. Incluso hay una parte importante del éxito profesional que no se puede atribuir estadísticamente a ninguna causa concreta, lo que lleva a algunos autores a considerar que la suerte o el azar también cuentan con un peso importante a la hora de determinar la posición social de las personas (Jencks, 1972).

En definitiva, la sociedad postindustrial no ha producido el sistema de selección meritocrática que algunos autores como Daniel Bell (1976) vislumbraban en los setenta, probablemente porque la clave económica de esa sociedad no reside en la llamada «tecnestructura» (de un «capitalismo organizado»), sino en los «órdenes espontáneos» de la innovación y el descubrimiento permanentes y la aplicación del espíritu de empresa propios de una economía de mercado abierta. En estas circunstancias, la desigualdad sigue siendo un problema que preocupa a los expertos y políticos, pero las tendencias actuales van más bien en la dirección de intentar reformas compatibles con el funcionamiento del sistema económico, y enfocadas a resolver los problemas de grupos sociales concretos (OCDE, 1997a).

Con todo ello se ha vuelto la mirada, una vez más, a las familias, pero de una manera distinta de la que era habitual en los años sesenta y setenta, cuando se buscaban las fuentes de la desigualdad social, y los expertos apuntaban a las diferencias en recursos económicos, culturales y sociales de que disponían las familias. Entonces, se exploraban diversos argumentos para explicar por qué la clase económica o social influye sobre el éxito académico, y algunos autores, centrándose en los factores que incidían sobre la demanda educativa, explicaban que las clases bajas estaban menos dispuestas a permanecer mucho tiempo en el sistema educativo, arguyendo que el coste de oportunidad de estudiar (es decir, los ingresos que se dejan de percibir por no trabajar) era más difícilmente asumible por las familias de esas clases, quienes en consecuencia tendían a retirar del sistema educativo a sus hijos a edades más tempranas. A ello se añadiría que, en los hogares de clases bajas, los padres suelen tener menos expectativas con respecto a sus hijos y los niños suelen contar con un menor nivel de autoestima que los de las clases altas, lo que les llevaría a abandonar antes los estudios o a optar, en todo caso, por ramas educativas menos exigentes: una observación contradi-

cha, sin embargo, por un análisis diferenciado de las familias de grupos inmigrantes.⁽⁵⁾ Otros autores dieron especial importancia a los factores familiares y sociales que inciden sobre el aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos y que darían lugar a un fracaso escolar mucho más acusado en la clase obrera que en las medias y altas, sosteniéndose, por ejemplo, que el lenguaje aprendido por los niños de la clase obrera, o más exactamente, los códigos lingüísticos asimilados por ellos a través de la vida cotidiana en ese tipo de hogares, les permite una menor capacidad de verbalización de los distintos contextos sociales y de uso de un lenguaje abstracto, lo que supone una desventaja de cara a su integración en la escuela (Bernstein, 1989). En fin, algunos han llegado a argumentar que dentro de la clase baja son más frecuentes los hogares desestructurados, ya sea por ausencia del padre, por consumo de alcohol y de otras drogas de los padres, o por la violencia doméstica, factores todos ellos que contribuirían a la inestabilidad emocional de los niños y repercutirían negativamente sobre su comportamiento y su capacidad de aprendizaje, con lo cual han asimilado, sin suficiente razón, la situación de las clases bajas en general con la de grupos marginados o excluidos próximos a esas clases.

En cualquier caso, diversos estudios mostraron que las diferencias de aprendizaje entre los niños de las distintas clases sociales eran menores de lo que se pensaba y que, por otra parte, la variación de los resultados académicos de los estudiantes solía ser mayor dentro de cada clase social que entre las diferentes clases, lo que indicaría que probablemente la disparidad de éxito educativo entre las clases se pueda explicar más por los factores asociados a la demanda mencionados anteriormente (desigualdades económicas y de expectativas) que por la existencia de diferencias muy apreciables en el rendimiento académico de los alumnos (Carabaña, 1993).

Pero ahora la línea de investigación sobre la relación entre familia y educación que se propone es muy distinta. Las teorías del capital social han abierto líneas de investigación muy interesantes en el campo de la sociología

(5) Cabría integrar en esta explicación la de quienes apuntan a las diferencias de valores o estilos de vida de unas clases y otras: los estudios formarían parte del estilo de vida (y el «capital cultural») de buena parte de las clases medias y altas, a diferencia de la clase obrera (Bourdieu, 1989) o del campesinado, propietario o asalariado, o al menos habría sido así durante una serie de generaciones en la mayoría de los países europeos occidentales.

de la educación y, más en concreto, en el estudio de las causas que explican el mayor o menor éxito educativo de los estudiantes. Todo surge a partir de la publicación en 1988 de un artículo de James Coleman, el director del ya mencionado *Informe Coleman* de los años sesenta (Coleman, 1997). Para Coleman, el capital social se refiere al caudal de confianza que un individuo u organización puede adquirir frente a otros individuos u organizaciones en el seno de una determinada estructura social. Este caudal de confianza sería positivo para el individuo de cara a sus relaciones con otros, de manera que constituiría un recurso que podría ser utilizado favorablemente en sus actividades económicas o sociales; sin ir más lejos, por ejemplo, en el propio sistema educativo. Centrándose en el sistema educativo, Coleman señala que el capital social se puede distinguir de otras dos formas de capital que poseen las familias, que son el capital financiero y el capital humano (es decir, la educación de los padres) y además ejerce un efecto independiente y positivo sobre la educación de los hijos. El autor expone varios ejemplos que ilustran dicho efecto. Uno de ellos es el hecho de que en una ciudad americana las autoridades educativas se sorprendieron al comprobar que un número importante de familias de inmigrantes asiáticos adquirirían dos ejemplares de cada libro de texto que necesitaban sus hijos en la escuela. Cuando las autoridades indagaron los motivos de tal comportamiento descubrieron que las familias compraban un segundo ejemplar del libro para que las madres pudieran estudiarlo y así ayudar mejor a sus hijos en la escuela.

Este caso demostraría que familias con escaso capital financiero y escaso capital humano (al menos medido de la manera tradicional, es decir, en años de escolarización) pueden conseguir, sin embargo, un notable grado de éxito educativo. En ocasiones también se plantea la situación contraria, por ejemplo la existencia de familias en las que el capital humano de los padres es elevado pero en las que, sin embargo, su efecto es limitado debido a la falta de interés de los padres por sus hijos. En palabras de Coleman, «si el capital humano que poseen los padres no se complementa con capital social contenido en las relaciones familiares, entonces es irrelevante para el desarrollo educativo del niño que los padres tengan mucho o poco capital humano» (Coleman, 1997: 88-89). En este sentido, determinadas estructuras familiares y sociales facilitan más que otras la acumulación de capital social. En concreto, se apunta a la intensidad y estrechez de las relaciones familia-

res, por un lado, y también a la existencia de lazos sólidos entre la familia y la comunidad que la rodea.

La teoría del capital social (más bien, en este caso un capital social-familiar) tiene consecuencias relevantes para el estudio de la desigualdad social. Entre ellas hay que destacar que debilita la creencia en la asociación entre clase social y éxito educativo, puesto que éste último no dependería sólo del status socioeconómico y cultural de la familia sino también del tipo de relaciones existente en la familia y la comunidad que rodea al niño, factores que pueden ser tan importantes o más que aquél y que difícilmente pueden ser explicados en términos de clase social: el capital social puede ser elevado tanto en familias de clase alta o media como en familias de clase baja. Estudios posteriores han tendido a confirmar algunas de las hipótesis de Coleman,⁽⁶⁾ resaltando el efecto positivo sobre el éxito educativo de la estabilidad residencial (que permite la creación de lazos más sólidos con la comunidad), así como de ciertas estructuras familiares (concretamente familias con los dos padres presentes), y el de la escolarización en colegios católicos (en trabajos realizados en Estados Unidos), en los cuales sería más frecuente la existencia de lazos comunitarios fuertes entre las familias que optan por dicha escolarización (Meier, 1999; Sandefur, Meier y Hernández, 1999).

2. El debate sobre la calidad educativa

En los últimos años, en España, se han escuchado voces contradictorias acerca del nivel educativo de los españoles. Por una parte, se repite la siguiente afirmación: «los jóvenes actuales constituyen la generación mejor preparada de la historia de España». Con ella se alude al hecho de que nunca ha habido un mayor porcentaje de jóvenes que hayan completado estudios secundarios, hayan llegado a la universidad, consigan terminar masters o doctorados, o bien hablen idiomas. Si se atiende a las estadísticas de la enseñanza en nuestro país, y se identifica «preparación» con «años de escolaridad» o «títulos escolares», la frase es cierta. En la actualidad, España cuenta con el mayor porcentaje de jóvenes con estudios completados de toda su historia, si bien alguno de sus índices (como el de estudiantes con la secundaria

(6) El nuestro se sitúa en esa línea. Véase capítulo IV, sección 3.

terminada) siga alejado todavía de los de otros países de la OCDE (OCDE, 2000: 319-24). Por otra parte, al mismo tiempo, se escuchan voces críticas con la calidad de la educación que se imparte en las escuelas e institutos (por no hablar de la universidad). Se habla de descenso de la calidad, de infantilización de los contenidos, de carencias en materias básicas, como la lectura, la expresión oral y escrita y las matemáticas. También se critica a las familias, que según algunos, como veremos más adelante, estarían renunciando a su papel educador. Sobre todo, se suele expresar la preocupación por que el sistema educativo no esté respondiendo a las necesidades de la sociedad actual. Estos argumentos no son exclusivos de España.

Desde hace unos veinte años, sucesivos debates han ido poniendo en primera línea el tema de la calidad educativa, relegando a un segundo plano (aunque no oscureciéndola, como ya hemos visto) a la cuestión de la desigualdad. Así han surgido debates sobre un supuesto declive de la calidad del sistema educativo, o, más simplemente (y más sensatamente, habida cuenta la dificultad de hacer comparaciones semejantes), debates sobre la mala calidad de la educación independientemente de que sea peor o menos mala que la del pasado.

¿Por qué ha surgido esta preocupación por la calidad del sistema educativo? Podrían enumerarse razones muy varias. Para algunos, la preocupación tiene que ver con la importancia dada al valor de la libertad individual, y a la defensa de un orden de libertad. También se ha generalizado la preocupación por la cantidad y la calidad de los servicios públicos, y se piensa que debe examinarse la intervención del estado con más atención. Muchos consideran que la calidad de la educación es la clave para el futuro económico de los países, y que, en este sentido, no basta con más educación, como sostenían las primeras versiones de la teoría del capital humano, sino que hay que tener muy en cuenta su calidad. Asimismo, hay que tener en cuenta que, en los últimos quince años, se han puesto en cuestión algunas de las reformas de los años sesenta, de modo que la expansión masiva del sistema y la comprehensividad son contempladas por algunos como factores que han llevado al deterioro de la escuela. Por último, cabe destacar la preocupación de otros por los cambios que se han producido en la familia, que han podido llevar a ésta a descuidar la educación de los hijos, y a dejarla en manos de la escuela

y de otros agentes de socialización (como los grupos de iguales o los medios de comunicación).

Una gran parte del debate sobre la calidad educativa se ha extraviado, por así decirlo, por la senda, dudosa, de la comparación de la educación de hoy, cuya calidad se conoce mal, con la del pasado, cuya calidad se conoce aún peor. Claro es que estas comparaciones pueden hacerse, e incluso son inevitables; pero han de hacerse con prudencia, y sin pretender alcanzar un grado de certeza que es imposible en ausencia de datos relativamente sólidos. En algunos países, esos datos existen, pero sólo para ciertos períodos de tiempo y en relación con algunos aspectos de la experiencia educativa. Pero donde no existen, como es el caso de España, sólo caben consideraciones impresionistas, estimulantes y sumamente útiles, si introducen conjeturas razonables y reflexiones coherentes. No caben conclusiones firmes; o al menos, no cabe esperarlas antes de que se hagan investigaciones históricas precisas, que hasta ahora no se han hecho.

Esto supuesto, los que argumentan que está teniendo lugar un deterioro en la calidad de la educación que reciben niños y jóvenes suelen basarse en la percepción de dos fenómenos que, en su opinión, se estarían produciendo desde hace años en los sistemas educativos de un gran número de países. Estos son, por una parte, el descenso en el nivel de conocimientos básicos de los alumnos que cursan la enseñanza obligatoria y, por otra parte, el incremento de los problemas de disciplina en las escuelas.

Por lo que se refiere al primer fenómeno, existe una percepción muy extendida de que los estudiantes no alcanzan el nivel de conocimientos que sería deseable en la sociedad actual. Parte de la opinión pública y, especialmente, muchos profesores, consideran que la formación de los alumnos en diversas dimensiones básicas de su educación es peor hoy día que en tiempos pasados. Así, se critica la poca capacidad de los alumnos en ciertas capacidades instrumentales básicas, como la lectura, la escritura y la formación en matemáticas. Por otro lado, se censura la insuficiente preparación de muchos jóvenes para hacer frente a los retos de la sociedad del futuro, en la que cabe esperar cada vez mayores exigencias de conocimientos en informática, nuevas tecnologías e idiomas extranjeros.

Uno de los países en los que el debate ha tenido especial relevancia es Estados Unidos, donde es posible cuantificar la evolución del nivel de conocimientos gracias a la existencia desde hace muchos años de tests estandarizados a escala nacional. En concreto, el SAT (*Scholastic Aptitude Test*), que realizan los estudiantes al final de la enseñanza secundaria, mostró desde mediados de los años setenta hasta principios de los noventa un progresivo declive en las aptitudes verbales y matemáticas medias de los graduados de secundaria norteamericanos (Chubb y Moe, 1990). A esto hay que añadir los estudios comparativos internacionales en los que se han destacado los mediocres resultados de los estudiantes norteamericanos en una materia tan básica como las matemáticas. Los promedios de los resultados de los tests de matemáticas realizados en 1995 por TIMSS/IEA (*Third International Mathematics and Science Study / International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) a niños de 9 y 14 años muestran que no sólo los escolares de países avanzados como Japón, Corea y Holanda aventajan ampliamente a sus colegas americanos en esta materia, sino que también lo hacen los escolares de países con un nivel mucho menor de desarrollo, como es el caso de Hungría o la República Checa (OCDE, 2000: 305). A partir de estas evidencias han surgido numerosas voces que han cuestionado la calidad de las escuelas americanas y su capacidad para ayudar a mantener la competitividad de la economía americana en el futuro, lo que ha llevado a desarrollar iniciativas políticas que comentaremos más adelante. En otros países también se han expresado temores similares ante lo que consideran una degradación de su sistema educativo. Este ha sido el caso, por ejemplo, de Gran Bretaña, cuyos resultados en los estudios comparativos también se muestran muy mediocres. No obstante, incluso en los países que salen mejor parados en dichos estudios internacionales se plantea con frecuencia el problema de cómo mejorar los conocimientos de los alumnos y el sistema educativo, tal como ocurre, por ejemplo, en Japón (García Garrido, 1993: 460 y ss.).

En España, el debate sobre el nivel de conocimientos de los alumnos se ha planteado de manera mucho más tímida. Por supuesto, también han surgido voces que hablan acerca de un supuesto descenso de dicho nivel de conocimientos,⁽⁷⁾ pero normalmente, lo han hecho en forma de testimonios

(7) Véase, por ejemplo, el debate sobre la ESO en la página del Ministerio de Educación y Cultura: www.pntic.mec.es/web_debate.eso.

personales apoyados con evidencia casi anecdótica. En España no hay tests estandarizados que permitan evaluar los conocimientos de los estudiantes a lo largo del tiempo. El único dato que suele aportarse para medir el éxito educativo es el del porcentaje de alumnos que pasan de unos cursos a otros y que obtienen los títulos de graduado escolar y, más recientemente, de la ESO. Este dato, sin embargo, no es muy útil para comprobar la hipótesis de un aumento o descenso del nivel de conocimientos de los alumnos: el porcentaje de aprobados ha tendido a subir, pero puede deberse a que se ha reducido el nivel de exigencia de las escuelas. De forma ocasional se han elaborado en España estudios que han llevado a cabo pruebas objetivas a muestras de alumnos para comprobar su nivel de conocimientos en determinadas materias, como el que produjo el CIDE a finales de los ochenta (CIDE, 1990) y los elaborados más recientemente por el INCE (INCE, 1998; 2000). Estos estudios, sin embargo, no permiten todavía establecer conclusiones sobre la evolución del sistema educativo, debido a que no se dispone de una serie temporal realizada con una metodología coherente.

Curiosamente, uno de los pocos datos objetivos acerca del nivel de conocimientos de los alumnos españoles apenas ha sido utilizado en el debate público. El mencionado test internacional del TIMSS/IEA muestra que los alumnos españoles de 14 años poseen unos conocimientos de ciencia claramente inferiores a la media de los países incluidos en el estudio, trece en total, de los cuales sólo uno (Bélgica) estaría por debajo de España (OCDE, 2000: 310). En matemáticas los resultados son aún mucho peores, puesto que la puntuación media de los alumnos españoles se sitúa muy por debajo del promedio de los veinticinco países incluidos en el estudio, con sólo una nación (Portugal) claramente por debajo de la media española (OCDE, 2000: 305). Estos datos apenas han aparecido de soslayo en los medios de comunicación y no han sido objeto de debate en los foros educativos de mayor trascendencia pública. Tampoco han aparecido en los documentos sobre enseñanza o programas electorales de ningún partido político o sindicato mayoritario para atraer la atención acerca de este problema. Asimismo, como veremos, el pobre rendimiento de los estudiantes españoles en matemáticas y ciencias en términos comparativos no ha dado lugar a ninguna iniciativa a favor de refor-

zar dichas enseñanzas.⁽⁸⁾ En este sentido, podría decirse que en España el debate sobre el nivel de conocimientos de los alumnos ha sido mucho más pobre y alejado de la realidad que en otros países.

Por lo que se refiere al problema de la disciplina, en las dos últimas décadas se han agravado las dificultades de convivencia en muchas escuelas e institutos de buena parte de los países industrializados. Por un lado, la prolongación de la escolaridad hasta los dieciséis años ha llevado a que permanezcan en el sistema educativo jóvenes conflictivos y desmotivados por los estudios que en otras épocas abandonaban estos últimos a edades más tempranas. Por otro lado, la juventud ha experimentado una serie de cambios que inciden de manera directa sobre los centros educativos: el incremento en el consumo de drogas, la mayor violencia juvenil o la iniciación más temprana en las relaciones sexuales. Problemas como el consumo de drogas, la violencia juvenil, o los embarazos de adolescentes constituyen hoy preocupaciones de primer orden para la opinión pública y las autoridades educativas de muchos países.

Dentro del mundo industrializado, Estados Unidos es de nuevo el país en el que estos problemas han alcanzado una mayor gravedad y en el que la opinión pública muestra una mayor preocupación por ellos. La violencia en las escuelas, especialmente en las situadas en el centro de las ciudades (*inner cities*), ha llevado a adoptar drásticas medidas de seguridad, que incluyen los cacheos y los detectores de metal para evitar la entrada de armas. Como es evidente, dicha violencia causa estragos en la convivencia dentro de las escuelas, que difícilmente pueden funcionar así como centros de transmisión de conocimiento y de asimilación de valores cívicos.

Sin llegar a los extremos de algunos lugares en Estados Unidos, en países como Gran Bretaña o Francia también se ha observado un aumento de los problemas de disciplina en las escuelas e institutos. En España, los problemas parecían de índole menor hasta hace pocos años, al menos en lo que se refiere a su repercusión pública; hasta hace dos años, en los medios de comunicación apenas aparecían noticias referentes a problemas de disciplina

(8) Nuestra encuesta señala, además, que ni siquiera los padres demandan especialmente una mayor atención a esas asignaturas (véase capítulo V, sección 2).

o violencia en los centros educativos españoles, y todos los reportajes que trataban sobre ese tema solían referirse a hechos ocurridos en otros países. No obstante, ya desde hacía algún tiempo algunos sindicatos y asociaciones (como ANPE o CSI-CSIF) de profesores habían venido destacando el aumento de las situaciones de violencia y falta de disciplina en los centros de enseñanza (CSI-CSIF, 1998). Además, desde hace dos años sí han aparecido con más frecuencia en los medios de comunicación noticias y reportajes que muestran la creciente ocurrencia de este problema en las escuelas e institutos españoles.⁽⁹⁾ Todo ello ha ido seguido, incluso, de la publicación a finales de 1999 de un informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar en España (Defensor del Pueblo, 1999), con cierta repercusión en su momento. En todo caso, según evidencias recogidas de distintos profesores, todo parece indicar que los problemas de violencia escolar y falta de disciplina son mucho más frecuentes y graves de lo que podría pensarse según lo reflejado en los medios de comunicación, y además van en aumento.

Frente a los análisis «duros» acerca de la calidad de la educación, que señalan que ésta es peor que en el pasado, o simplemente mala, están los diagnósticos «comprensivos» de otros participantes en el debate público, quienes sostienen que no hay evidencia de que la calidad sea tan mala, y menos aún que dicho declive se haya producido realmente.⁽¹⁰⁾

Algunos autores reinterpretan el descenso en el promedio de las puntuaciones de los tests estandarizados en ciertas materias afirmando que se debe a que la composición demográfica de las sociedades avanzadas está cambiando: un porcentaje cada vez mayor de jóvenes pertenece a grupos marginados social o racialmente, grupos que siempre han presentado peores resultados en dichos tests. En el caso concreto de Estados Unidos y utilizan-

(9) Véase, por ejemplo, *ABC*, 15-2-98; *El País*, 19-4-98; *La Vanguardia*, 19-4-98; *ABC*, 1-2-2000.

(10) Algunos expertos señalan que los lamentos por el descenso de la calidad de la enseñanza se vienen oyendo desde hace siglos y que si fuera cierto tal declive durante tanto tiempo la escuela no podría haber sobrevivido como institución. En esta línea se sitúan, por ejemplo, los franceses Baudelot y Establet (1990), quienes en su libro *El nivel educativo sube* incluyen algunos ejemplos de testimonios de épocas pasadas en los que se clamaba por la regeneración de la enseñanza, en términos a veces muy similares a los que emplean hoy día muchos críticos. Estos autores creen que la insistencia en afirmar la decadencia de la calidad educativa en distintas épocas se debe simplemente a que las generaciones de más edad suelen idealizar los éxitos de su propia juventud y, por tanto, miden a los jóvenes con un criterio demasiado exigente. De lo que sugieren estos autores cabría deducir, quizá, que estaríamos hoy en el mejor de los mundos posibles, sólo inferior al todavía-mejor mundo posible del futuro, que nos espera, progresivo y radiante.

do datos del SAT para el período 1974-90, Smith y Meier (1995) muestran que el declive en las medias de resultados se debe, sobre todo, a que un porcentaje cada vez mayor de jóvenes que realizan el test pertenecen a las minorías negra e hispana. Si se desagregan los resultados por grupo racial se observa que los blancos apenas han experimentado variaciones en los resultados durante todo el período, en tanto que los negros y los mexicanos los han mejorado notablemente. De esta manera, en términos estrictos, la calidad del sistema educativo no habría empeorado, el problema estaría más bien en que dicho sistema tiene que admitir a un mayor número de jóvenes problemáticos y con escaso nivel de formación en sus familias.

En España no hay estudios que permitan ver la evolución temporal de los resultados educativos, pero uno de los últimos informes del INCE (1998) proporciona datos comparativos sobre los resultados de alumnos que han estudiado la educación secundaria según los antiguos modelos de BUP y formación profesional y los alumnos que ya han cursado las nuevas enseñanzas de la ESO, para aquellos años en los que han convivido ambos sistemas. De acuerdo con una percepción muy generalizada, los alumnos que cursaban segundo de BUP (cuyo nivel de exigencia es supuestamente más elevado) habrían obtenido resultados muy superiores a los de cuarto de ESO en una serie de tests realizados para medir el rendimiento en cinco áreas de conocimiento: comprensión lectora, gramática y literatura, matemáticas, ciencias de la naturaleza y geografía e historia.

En realidad, la diferencia entre unos y otros no es muy grande, y aunque los alumnos de BUP presentan mejores resultados en promedio que los de la ESO, se observa que la mayor diferencia se da entre los alumnos de formación profesional (que dan mucho peores resultados) y los demás. Esto lleva a algunos autores a sostener que los mejores resultados de BUP se deben al hecho de que éstos representan sólo a una parte del alumnado de su edad, seleccionado en el último curso de la anterior EGB, en tanto que el acceso a la ESO no tiene ningún tipo de limitación, y que si se comparan los resultados conjuntos de los estudiantes del BUP y la FP, por un lado, con los de los estudiantes de la ESO, por el otro (homogeneizando así las poblaciones de estudio), las diferencias de rendimiento de unos y otros se difuminan bastante (Marchesi, 2000: 55-58). De este modo, según estos autores, las

reformas comprensivas en España no han dado lugar a un descenso generalizado en los niveles de enseñanza; el supuesto descenso del promedio se debería únicamente a que acceden a un mismo tipo de estudios, la ESO, estudiantes que antes se dividían en dos ramas de enseñanza distintas (Marchesi, 2000). No obstante, a este argumento también se podría responder que no está tan claro que los estudiantes de cuarto de ESO representen a los jóvenes de su edad, sin ningún tipo de selección académica. Según los datos de nuestra encuesta (véase capítulo IV, sección 3), todo parece indicar que tercero de ESO es un curso en el que se producen muchos suspensos y que es repetido por un buen número de estudiantes, de modo que actúa como una especie de filtro que lleva a que las calificaciones de cuarto de ESO mejoren sustancialmente con respecto a las del curso anterior. Si esto es así, y aunque quizá el filtro actual no sea tan fuerte como el que representaba octavo de EGB, lo cierto es que al comparar a los estudiantes de BUP y los de ESO no estaríamos hablando de poblaciones tan distintas como algunos pretenden. Además, habría que ver cuántos “repetidores” había en segundo de FP, un curso que no debe de ser muy homogéneo al respecto. En ese caso, la diferencia de resultados favorable a los estudiantes de BUP adquiriría una mayor relevancia, de modo que no podría rechazarse la hipótesis de que el actual sistema está rebajando los niveles académicos de los alumnos.

Por su parte, algunos autores sostienen que la calidad de la educación no puede medirse sólo por los resultados en ciertas materias escogidas, por importantes que éstas sean, sino que deben tenerse en cuenta también otros aprendizajes que suelen ser más difícilmente mensurables, pero que son también muy relevantes en la formación del individuo, como la sensibilidad y la vida afectiva, el deseo de saber y la solidaridad o el compromiso moral, y la educación debería ser evaluada según estos objetivos y el contexto social de cada escuela y el punto de partida de los estudiantes. De esta manera, cuando se critica a los jóvenes actuales por no conocer determinados hechos históricos o geográficos (y de ello se deduce el descenso del nivel educativo) se podría replicar que tal vez ignoren dichos hechos, pero «saben otras cosas: más idiomas extranjeros, mejor manejo de los ordenadores, más capacidad de trabajo en equipo, más habilidad para buscar información, más sensibilidad artística, más solidaridad» (Marchesi, 2000: 46). Desgraciadamente, no se suele aportar evidencia que permita afirmar que los jóvenes actuales tra-

bajan mejor en equipo, o poseen más sensibilidad artística o más hondura afectiva. Tampoco hay razón para suponer que haya una contradicción entre los aprendizajes tradicionales (lectura, matemáticas, geografía) y otros supuestamente más innovadores, como el trabajo en equipo o la capacidad para buscar información. De hecho, podría ponerse en cuestión cómo es posible desarrollar habilidades como la sensibilidad artística si no es mediante un cierto contacto con las tradiciones artísticas del pasado o con la adquisición de determinadas técnicas en dibujo, música, etc., lo que requiere, cuando menos, trabajo personal y autodisciplina.

Tras esta breve revisión del debate en curso se llega a la conclusión de que con un debate semejante es difícil llegar a conclusiones muy firmes. Probablemente los test de inteligencia miden algunos aspectos del problema, pero no otros, incluidos la formación de hábitos cognitivos o maneras de manejar problemas de índole diversa. Sin embargo, son un instrumento útil y el que no se apliquen sugiere temor a los resultados que pudieran dar. Las evaluaciones de dimensiones más complejas de la experiencia educativa no son fácilmente mensurables, pero sí son observables, y esa observación permitiría llegar a conclusiones prudentes: todo depende de la prudencia, o la capacidad de juicio del observador. Es obvio que esa prudencia no se puede acreditar mediante la exhibición de un título oficial de «observador acreditado de la educación»; lo cual sugiere la dificultad de confiar esa tarea a funcionarios, inspectores y responsables políticos. En esas condiciones, lo más razonable sería considerar con más cuidado los diferentes aspectos de la experiencia educativa, utilizar los test que fueran posibles sin sobrevalorar sus resultados pero teniéndolos en cuenta, y confiar en el «conocimiento local», es decir, en el conocimiento de las circunstancias locales de los alumnos, los profesores, los padres y las escuelas, de todas y cada una de ellas. Lo que esto significa, obviamente, es confiar en el tipo de sistema de coordinación de los conocimientos que se llama un «orden espontáneo» (y de lo que son un ejemplo paradigmático los mercados económicos abiertos).

En su defecto, la evidencia disponible y los debates en curso difícilmente permiten dar una respuesta terminante a la pregunta inicial (¿se está produciendo un declive en la calidad de la educación?). Hemos visto evidencias que apoyan una u otra respuesta y también hemos visto que hay defini-

ciones distintas de calidad, lo que condiciona la respuesta posterior. Lo que sí es indiscutible es que la calidad se ha erigido en la preocupación fundamental de los interesados en el sistema educativo y que existe en muchos países una percepción de que la educación presenta muchos rasgos insatisfactorios.

A continuación analizamos otras tres cuestiones directamente relacionadas con la calidad de la educación. Se trata de factores que influyen sobre los resultados y la eficacia de la enseñanza: el contenido y la organización de las enseñanzas, el papel de las familias como educadores directos y la participación de los padres en la escuela (y la colaboración entre padres y escuela). Otra cuestión de gran relevancia para la calidad del sistema educativo, la capacidad de elección de los padres, constituye el objeto, dado su especial interés y entidad, de una sección diferenciada de este capítulo.

De nuevo, la comprehensividad de la escuela

Como veíamos, una de las grandes transformaciones de los sistemas educativos en las últimas décadas ha sido, junto a la prolongación de la escolaridad obligatoria, la tendencia a introducir una mayor comprehensividad en la enseñanza secundaria. Estas reformas han implicado dos cambios importantes en el funcionamiento de los centros educativos. Por una parte, se han integrado en los mismos centros y aulas a alumnos con muy distinta formación, capacidad académica y motivación por los estudios. Estos alumnos estaban antes separados en distintos tipos de enseñanza (normalmente en una enseñanza académica y otra profesional), en tanto que ahora deben cursar un mismo plan de estudios (con un pequeño margen de elección de asignaturas distintas). Por otra parte, el sistema educativo ahora retiene más tiempo a un cierto número de estudiantes que anteriormente abandonaban los estudios más temprano, a causa del fracaso escolar, la desmotivación o la existencia de un entorno familiar hostil o indiferente a la escuela.

Las reformas comprehensivas siempre han originado una gran polémica. Para muchos profesores han supuesto un deterioro de la calidad de la enseñanza impartida en los institutos. El argumento que se utiliza es que la integración de estudiantes tan diversos desde el punto de vista académico

perjudica el funcionamiento de las clases, ya que no resulta fácil enseñar un mismo programa a alumnos con capacidades e intereses tan distintos. La solución que suele adoptarse es reducir para todos el nivel de exigencia, para que de esa manera los menos preparados académicamente puedan conseguir el título igual que los demás. Esto es lo que explicaría, a juicio de los críticos de la comprensivización, que se hayan reducidos los contenidos de la mayoría de las materias, así como que hayan disminuido las horas de estudio de las materias más académicas (matemáticas, lengua, etc.) en favor de otras como la educación artística, la expresión corporal o la educación física. En opinión de algunos críticos, esta circunstancia perjudica sobre todo a los estudiantes más brillantes, a quienes se priva de profundizar en materias en las que podrían alcanzar un nivel más avanzado.

La mayor oposición política a las reformas comprensivas ha venido generalmente de los partidos de centro-derecha. Esto es evidente en el caso de España, donde el Partido Popular (PP) se opuso tajantemente a la aprobación de la LOGSE en 1990. De hecho, fue el único partido que lo hizo, puesto que todos los demás, incluidos los nacionalistas de centro-derecha, apoyaron dicha ley, si bien en el apoyo de los nacionalistas resultó decisivo que se llegara a un acuerdo para aumentar significativamente las competencias de las comunidades autónomas en la configuración de los currículos educativos (Marchesi y Martín, 1998: 442). No obstante, con el paso del tiempo la oposición inicial a la ley se ha ido amortiguando, de modo que la postura actual del PP y del gobierno con respecto a la comprensividad resulta mucho más ambigua: el PP parece haber aceptado la estructura general del sistema educativo impuesta por la LOGSE, pero desearía introducir algunas modificaciones puntuales (algunas de las cuales las iremos viendo posteriormente).^(*) De esta manera, al igual que ha ocurrido en otros países donde en su día se introdujeron reformas comprensivas, la oposición inicial del centro-derecha da lugar a una aceptación crítica que se limita a

(*) A este respecto, la ministra de educación, Pilar del Castillo, ha declarado que el gobierno impulsará una ley de calidad de la enseñanza que modificaría parcialmente la LOGSE y que permitiría a los estudiantes seguir tres itinerarios distintos desde 3º de ESO, uno para quienes vayan a abandonar el sistema educativo, otro para los que pasen a formación profesional y un tercero para los que sigan la vía del bachillerato (véase *El País*, 12 de noviembre del 2000, pp. 12-13 del suplemento «Domingo»).

proponer ajustes parciales: evidentemente, se trata de reformas que, una vez puestas en marcha, tienen difícil marcha atrás.

Actualmente, las mayores críticas que se hacen en España a las consecuencias de la comprehensividad provienen fundamentalmente de grupos de profesores descontentos con la marcha de las escuelas e institutos, si bien no todos los profesores comparten las críticas, puesto que existe una gran división de opiniones entre ellos al respecto. Una propuesta que resume las posturas críticas de parte del profesorado a las reformas actuales es la que lleva a cabo la Asociación Nacional de Catedráticos de Enseñanza Secundaria (ANCABA). ANCABA (2000) sostiene que no debería asociarse la extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años (algo en lo que todos están de acuerdo y que ellos mismos consideran positivo) con la unificación de todas las enseñanzas hasta esa edad, lo que en su opinión ha deteriorado gravemente la calidad de la educación secundaria. Ellos afirman que se está produciendo un descenso generalizado en el nivel de conocimientos que adquieren los alumnos, debido a la reducción de contenidos y a la imposición de formas de enseñar «lúdicas» pero escasamente rigurosas. Además, argumentan que el deterioro afecta mucho más a los centros públicos que a los privados, puesto que estos últimos llevan a cabo una selección de su alumnado que les permite contar con grupos de estudiantes mejor formados y mantener así mayores criterios de exigencia. En su opinión, el actual sistema no sólo afecta a la calidad de la enseñanza sino que perjudica especialmente a los alumnos de clase media-baja, quienes acuden mayoritariamente a las escuelas e institutos públicos, dado que allí se les va a proporcionar una enseñanza menos rigurosa y con menos contenidos. La propuesta que realizan es volver a la antigua diversificación de la enseñanza secundaria a partir de los catorce años, momento en el que los alumnos optarían entre un bachiller de contenido más académico, o bien la formación profesional, o bien una enseñanza secundaria prolongada hasta los dieciséis años e impartida tal vez en los centros de primaria.

Frente a los críticos de las consecuencias de la comprehensividad, sus defensores aducen dos argumentos. Por una parte, afirman que las comparaciones internacionales de los tests de rendimiento académico, que ya hemos mencionado anteriormente, no muestran una superioridad clara de los alum-

nos que estudian en sistemas segregados con respecto a los que estudian en países con sistemas comprensivos (Fernández Enguita, 1986). Los datos más recientes del TIMSS/IEA señalan que hay países con sistemas comprensivos que obtienen excelentes resultados, como Japón, y otros que ofrecen buenos resultados, como la Bélgica de habla neerlandesa o Suecia, de manera que no podría establecerse de manera rotunda que la comprensividad haga descender el nivel de conocimientos de los alumnos. Lo que sí podría replicarse a este último argumento es que tampoco puede demostrarse que los sistemas comprensivos hayan supuesto una mejora de la calidad, y que (como veíamos antes) no está claro que hayan promovido la igualdad más que los sistemas segregados o tradicionales. En este sentido, la decepcionante conclusión a la que llegamos es que los datos disponibles no permiten establecer con cierta confianza qué tipo de organización escolar, la comprensiva o la segregada, alcanza mejor los objetivos propuestos.

El otro razonamiento que utilizan los defensores de la escuela comprensiva es que se trata de un modelo que permitiría adaptarse mejor a las necesidades de los alumnos. La reforma española de los noventa abundaba en argumentos de este tipo, como puede verse en el *Libro Blanco* preparatorio de aquélla (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989), en la propia LOGSE (1990) o en los libros de Álvaro Marchesi (Marchesi y Martín, 1998; Marchesi, 2000). Por ejemplo, para Marchesi no sólo son distintas las capacidades, las motivaciones y los intereses de los alumnos, sino que también lo son sus maneras de entender la realidad, de modo que la escuela debe ser consciente de ello y tratar de adaptarse a tan diversas situaciones (Marchesi, 2000: 193). En esta línea, las escuelas que proporcionan enseñanzas muy homogéneas y que valoran a sus alumnos de acuerdo con unos criterios preestablecidos estarían abocadas a incrementar los problemas de los alumnos que, por una razón u otra (distinta etnia, marginalidad social, discapacidad, etc.), no se adaptan a las normas generales. Por el contrario, aquellas escuelas capaces de transmitir unas enseñanzas comunes y al mismo tiempo de atender a la diversidad de sus alumnos tendrían muchas más probabilidades de éxito (Marchesi y Martín, 1998: 243). De ahí que, desde que se implantó la reforma en España, las escuelas e institutos deban elaborar sus propios proyectos curriculares de centro y, dentro de éstos, proyectos curriculares de ciclo y aula, para adaptarlos así a las necesidades e intereses de los diversos alumnos de cada centro.

Sin embargo, algunos profesores replican que la enorme dificultad práctica de llevar a cabo dichas adaptaciones curriculares para un alumnado muy diverso las hace casi inviables. Esta dificultad la reconocen los propios reformadores, aunque se limitan a recordar que con una buena organización escolar y con un profesorado bien preparado y entusiasta todos estos problemas podrían resolverse (Marchesi, 2000: cap. IV). Está por ver si la fe en las capacidades adaptativas y transformadoras de las organizaciones se ve refrendada por los hechos, o si se llega a un mínimo acuerdo acerca de qué signifique el refrendo de los hechos. Los hechos dicen que es escasa la frecuencia de profesores encendidos de entusiasmo reformista y transformador (algo que, simplemente, no cabe esperar como regla general), y mucho mayor la de centros de enseñanza para quienes esas «flexibles adaptaciones curriculares» suponen una carga burocrática añadida. En el mejor de los casos, la carga es menor; en el peor, ello supone que los responsables de los colegios deben habituarse a vivir en la esquizofrenia de dos conductas: la del cumplimiento *pro forma* de las directrices del ministerio y/o las CC.AA., y la del seguimiento real, más o menos bien intencionado y/o fundamentado, del «librillo» propio de maestros y profesores.

En última instancia, las adaptaciones curriculares, de tener éxito, podrían traducirse en una mayor diferenciación de las enseñanzas impartidas en unos centros y otros. El peligro que se corre es que las diferencias culturales, económicas y sociales que existen entre el alumnado de unos centros y otros lleven a que, en unos (los que cuentan con un alumnado mayoritariamente de clase media-alta), la adaptación curricular se traduzca en un mayor nivel de exigencia académica, en tanto que, en otros (allí donde los alumnos tienen un menor status socioeconómico y cultural), se impartan unas enseñanzas escasamente académicas y con un menor aprendizaje de contenidos instrumentales básicos como la lengua, las matemáticas o los idiomas extranjeros. En este sentido, podemos recordar la crítica antes mencionada de la Asociación Nacional de Catedráticos de Secundaria, que afirma que el actual sistema ha perjudicado sobre todo a los jóvenes más brillantes procedentes de familias de clase obrera, quienes anteriormente podían cursar un bachillerato con mayor nivel de exigencia y ahora se verían abocados a cursar estudios de secundaria en institutos que, en muchos casos, contarían con

un proyecto curricular adaptado para alumnos de un nivel cultural y académico mucho más bajo (ANCABA, 2000).

Ahora bien, el debate sobre qué tipo de enseñanzas proporciona una mejor calidad de educación incluye la cuestión acerca de si, aun aceptando la comprensivización, era conveniente o no que se pudiera agrupar a los alumnos dentro de las escuelas de acuerdo con su rendimiento académico. En algunos países con sistemas comprensivos bastante consolidados, sobre todo Estados Unidos, pero también en Gran Bretaña, es frecuente que en muchos centros educativos se divida a los alumnos en distintas clases de acuerdo con su rendimiento académico, lo que se conoce como *ability grouping*. El razonamiento para hacerlo es que los grupos más homogéneos (en términos de capacidad académica y motivación) funcionan mejor, puesto que al poseer todos los alumnos un nivel semejante las clases pueden prepararse más fácilmente, se puede avanzar más deprisa y son menos frecuentes las alteraciones de la disciplina (que se circunscribirían a aquellos grupos en los que se concentrasen los alumnos más conflictivos). En algunas escuelas la agrupación por rendimiento académico se hace en todas las materias, aunque en otras se hace sólo para ciertas asignaturas, como las matemáticas. En Estados Unidos es una práctica frecuente, aunque no exenta de polémica, porque para algunos expertos presenta también graves inconvenientes (Slavin, 1996). Entre ellos se encuentra, sobre todo, el hecho de que difumina uno de los principios fundamentales de la escuela integrada, esto es, que todos los alumnos se encuentren en un entorno educativo similar, para evitar que unos avancen muy deprisa y otros se estanquen irremediabilmente. El agrupamiento homogéneo de alumnos, en todo caso, se ha mantenido o incluso intensificado en algunos sistemas comprensivos como medio de hacer frente a algunos de los supuestos inconvenientes que se derivan de dichos sistemas, ya vistos en las páginas precedentes.

Una de las cuestiones que suscita el agrupamiento homogéneo es si realmente constituye una práctica eficaz, es decir, si permite a los alumnos (especialmente a los más brillantes) rendir mejor que en las clases con un alumnado más heterogéneo. En Estados Unidos se ha realizado una abundante investigación sobre el tema, con resultados contradictorios. Algunos autores que han revisado las investigaciones realizadas, como Slavin (1996)

afirman que la agrupación homogénea no presenta ventajas significativas de rendimiento de los estudiantes, salvo en la asignatura (por lo demás, crucial) de matemáticas. Otros, por el contrario, sí encuentran que la investigación avala las ventajas del agrupamiento en determinadas condiciones. Este es el caso de Kulik (1992), quien sostiene que el agrupamiento por capacidad apenas influye en el rendimiento cuando los contenidos enseñados en unos grupos y otros siguen siendo los mismos, pero sí se produce una mejora muy significativa del rendimiento cuando los contenidos se ajustan a la capacidad de cada grupo. En este sentido, piensa que el agrupamiento homogéneo, combinado con un currículum ajustado a las capacidades de cada grupo, mejora el rendimiento de todos los estudiantes, incluidos los menos preparados (en contra de lo que aseguran los adversarios de esta práctica), si bien, como es lógico, el rendimiento mejora mucho más en los alumnos más preparados.

En España, los reformadores educativos de la segunda mitad de los ochenta han abolido casi totalmente la práctica del agrupamiento homogéneo, aduciendo que ello produciría desigualdades, y temiendo que podría «configura(r) grupos de alumnos muy complicados, los que tienen más problemas para aprender, con bajas expectativas y encaminados al fracaso; no contribuye a que los alumnos se ayuden unos a otros; no facilita el intercambio de experiencias ni la relación igualitaria entre todos los alumnos» (Marchesi, 2000). El temor se extiende aún más, al añadirse que tal vez «lo más negativo (de ese agrupamiento) sea la etiqueta que se atribuye a cada alumno en función del grupo en el que se le ha situado» y que puede, de alguna manera, condicionar su autoestima y sus propias expectativas para el futuro. Por todas estas razones, y aun reconociendo que los grupos heterogéneos son más complicados y difíciles de manejar por los profesores, la LOGSE aboga porque no exista, en modo alguno, agrupación de alumnos por capacidad académica o motivación.

Sin embargo, lo cierto es que, a la hora de la verdad, la LOGSE sí permite agrupamientos homogéneos de los estudiantes con más dificultades de aprendizaje, que forman un grupo propio en varias asignaturas, generalmente las centrales (o más difíciles), y cuya enseñanza (los contenidos de ésta) se adapta a su nivel. Se supone que, una vez superada esta fase llamada

de «diversificación», podrán integrarse más adelante en el currículum normal de su curso, o, al menos, llegar lo más lejos posible teniendo en cuenta sus capacidades. En algunas escuelas se ha permitido la agrupación de alumnos con necesidades especiales, lo que se hace con el nombre de «programas de innovación», como una forma de investigar cómo conseguir un mejor rendimiento de todos los alumnos. Quizá los términos «fase de diversificación» y «programa de innovación» o «unidades de adaptación curricular» (como se denominan en Cataluña) no estigmaticen tanto como otros, de manera que se resienta menos la autoestima de los alumnos, pero, en la práctica se están formando en muchas escuelas grupos con los más atrasados académicamente y con los que presentan problemas de conducta. Teniendo en cuenta las condiciones en las que se aplica la ley, los grupos de diversificación se convierten fácilmente en vía de escape de un sistema que insiste en mantener estudiantes que no quieren estudiar, ya que es demasiado fuerte la tentación para un profesor de enviar a esos grupos a los alumnos difíciles. En cierto modo, se trataría de un ejemplo sugestivo de cómo un uso, digamos creativo, del lenguaje burocrático intenta responder a un problema real, salvar las apariencias de respetar una ley que haría muy difícil esa respuesta, y hacer posible algunos agrupamientos homogéneos sin reconocerlo (apenas) formalmente.

El intento, sin embargo, es de realización compleja y dudosa. En los últimos años, el gobierno del Partido Popular ha sugerido la posibilidad de establecer de manera más abierta y sistemática que a partir de los catorce años se pueda separar a los alumnos por rendimiento, situando a los que presentan peor rendimiento en programas de garantía social. Pero esta iniciativa ha suscitado una oposición frontal no sólo por parte de los socialistas, sino también de los nacionalistas vascos y catalanes, quienes argumentan que todo tipo de agrupación por rendimiento es socialmente discriminatorio y atenta contra la igualdad de oportunidades.⁽¹¹⁾ En este sentido, parece que muchos no pueden admitir la idea de que se acepte públicamente la puesta en marcha de una práctica que sí se realiza aunque disfrazada de diversos eufemismos (innovación, adaptación, atención a la diversidad); y que se rea-

(11) *El País*, 16-6-2000.

liza, probablemente, porque es una respuesta casi obligada de muchas escuelas ante la dificultad de conseguir un mínimo rendimiento de alumnos muy diferentes agrupados en los mismos niveles.

El retorno a lo esencial (o 'back to basics')

La cuestión que planteamos en este apartado está ligada a la actividad del movimiento a favor de recuperar las enseñanzas de materias tradicionales básicas, como la lengua, las matemáticas, las ciencias, así como de imponer una mayor disciplina y orden en las escuelas, lo que en los países anglosajones denominan el movimiento *back to basics*. El origen del movimiento está en la preocupación acerca del (supuesto) declive en la calidad, o, en todo caso, acerca de la deficiente calidad de la educación impartida en las escuelas de muchos países avanzados, pero sobre todo de Estados Unidos y Gran Bretaña; pero, a la postre, lo que importa no es tanto la comparación con el pasado cuanto con las tareas y los estándares del presente.

Como veíamos, en estos países existe la percepción de que sus estudiantes se encuentran muy rezagados con respecto a otros en el aprendizaje de las disciplinas más elementales, lo que llevaría a la necesidad de reforzar dichas enseñanzas en sus currículos escolares. Se trataría, en definitiva, sin modificar la estructura básica de los sistemas educativos, de mejorar la formación de los alumnos en ciertas capacidades instrumentales, sobre todo las tres «R» (*Reading, Writing and Reckoning*: leer, escribir y hacer cálculos aritméticos). Por su parte, los problemas de violencia a los que anteriormente aludíamos estarían en el origen de que, junto al replanteamiento de las enseñanzas básicas, también se proponga robustecer las medidas disciplinarias en las escuelas. En Inglaterra, incluso, se ha propuesto en ocasiones volver a introducir los castigos físicos en los colegios públicos.

España presenta un caso curioso a este respecto. Como ya indicábamos en un apartado anterior, los resultados de los estudiantes españoles en los tests comparativos internacionales eran, en promedio, mediocres para el área de ciencias, y mucho peores aún para el área de matemáticas. Sin embargo, apenas han surgido voces alertando de este problema. No ha habido discusión ni debate público sobre el tema, el dato parece haber sido simple-

mente ignorado, salvo por voces aisladas (como las de las asociaciones de profesores de matemáticas). En los programas de los partidos políticos de las últimas elecciones no se observan referencias sobre este tema, y tan sólo suele aludirse de manera vaga a que se reforzará la enseñanza de las matemáticas y la lengua.

Esto no quiere decir, sin embargo, que en España no haya habido debate sobre el currículum escolar, sino que no ha tenido como objeto lo que se discute en otros países, ni lo que, a tenor de los datos comparativos a nivel internacional sería conveniente tener en cuenta, sino que se ha centrado en otras dos áreas muy concretas: las humanidades y la religión.

El debate sobre la enseñanza de las humanidades lo recuperó el Partido Popular prácticamente desde que llegó al gobierno y ha tenido una especial resonancia pública. Basándose en la opinión de un cierto sector del profesorado, descontento con la reducción de las materias de humanidades en el currículum de secundaria, el PP planteó la necesidad de recuperar horas lectivas para la enseñanza de la historia, la filosofía, el griego o el latín, con el argumento de que se trataba de disciplinas especialmente formativas para el conjunto de los estudiantes. Sin embargo, el debate ha ido poco a poco derivando hacia los contenidos de la asignatura de historia, que, en opinión del gobierno, se imparte en varias comunidades autónomas con una visión excesivamente localista y desinteresada por la tradición común española. A partir de ese momento, el debate ha adquirido un carácter político marcado, puesto que partidos y asociaciones nacionalistas (y, de manera más ambigua, algunos segmentos de la izquierda) han acusado al Ministerio de Educación de tratar de volver a una enseñanza de la historia centralista e insensible a las particularidades de las nacionalidades históricas. En este debate ha intervenido la Academia de la Historia, con un informe sobre la enseñanza de la historia en los colegios españoles (Real Academia de la Historia, 2000), que es más un grito de alarma que un dictamen, quizá certero en alguno de sus diagnósticos, pero falto de densidad argumentativa y de cuidado suficiente a la hora de acopiar la evidencia empírica, amplia y sistemática, que necesitaba para sus aseveraciones.

Por su parte, el debate sobre la enseñanza de la religión en las escuelas públicas, con una dilatada tradición en la historia de España, ha vuelto a

resurgir, si bien en una variante amortiguada, a pesar de que a mediados de los ochenta parecía haberse llegado a un acuerdo entre la Iglesia y el estado para resolver esta cuestión definitivamente. En función de dicho acuerdo y de la propia Constitución, todos los colegios deben ofrecer la asignatura de religión a los alumnos que así lo deseen, con profesores designados por el episcopado y pagados por la Iglesia. No obstante, la polémica ha resurgido en ocasiones a partir de los intentos de la Iglesia católica por mejorar el status de la asignatura, tratando de convertirla en una «materia evaluable» de cara al expediente académico que se utiliza para el acceso a la universidad (en la actualidad no es una materia evaluable para esos fines). También la Iglesia ha insistido en que haya una asignatura alternativa a la religión (para los alumnos que no opten por ésta) y que la misma tenga un contenido ético.⁽¹²⁾ Toda intervención de la Iglesia en este tipo de debates suele suscitar amplia controversia política y repercute de modo destacado en los medios de comunicación, lo que seguramente constituye más un reflejo de las reminiscencias de conflictos pasados que de un verdadero interés por la relevancia del asunto.

En definitiva, los debates sobre la reforma curricular en España, aun comenzando con miras amplias, han tendido a centrarse en materias de elevado contenido político, como son la historia o la religión. Otras materias de gran importancia educativa, como la lectura, la escritura, las matemáticas o las ciencias, de algunas de las cuales se tiene constancia que se aprenden pobremente por los estudiantes españoles, apenas ocupan espacio en dicho debate, puesto que ningún partido político o sindicato importante las ha puesto sobre la mesa. Tan sólo, como decíamos, algunas asociaciones de profesores de las materias en cuestión respaldan el refuerzo de dichas enseñanzas, pero sus voces se ahogan entre las de tantas otras asociaciones que postulan un aumento similar de la docencia de sus asignaturas.^(*)

(12) Véase *ABC*, 16-3-99.

(*) El gobierno aprobó el 29 de diciembre del 2000 dos decretos impulsados por el Ministerio de Educación que delimitan más concretamente las enseñanzas mínimas comunes a todos los estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato y redistribuyen la carga lectiva sobre la que tiene competencia el estado central. Los cambios más destacados son, por una parte, que Lengua y Matemáticas ganan una hora semanal respectivamente en el primer ciclo de ESO (a costa de la educación musical y plástica); por otra, que en Historia se recupera el punto de vista cronológico, y en Historia de España (bachillerato) se fijan más detalladamente los contenidos comunes que han de aprender todos los estudiantes españoles (véase *El Mundo*, 15 de noviembre del 2000, pp. 36-37; 30 de diciembre, p. 28).

La implicación de los padres y las familias en la educación de sus hijos

Veamos a continuación algunas cuestiones relacionadas con la familia, en el sentido de tratar de determinar hasta qué punto los cambios sociales de las últimas décadas han afectado al papel de las familias como educadoras directas de sus hijos. De acuerdo con una opinión muy extendida, las familias actuales en los países más avanzados están menos implicadas que antes en la educación de sus hijos, aunque ellas no lo consideren, en modo alguno, así. Aparentemente, hay varias razones de peso que sostendrían esta opinión crítica.

Por una parte, se han dado una serie de cambios en la organización familiar que tendrían consecuencias negativas sobre la socialización de los niños. Así, por ejemplo, un porcentaje cada vez mayor de las mujeres casadas trabaja fuera del hogar, lo que resta tiempo de presencia de los padres en el domicilio y obliga a las familias a hacer uso de diversos instrumentos para el cuidado de sus hijos, como guarderías, cuidadoras en la casa o parientes (sobre todo los abuelos). El trabajo de las madres fuera del hogar afecta menos a los hijos que ya están en edad escolar, pero también en ese caso tiene repercusiones: en esas circunstancias, es más frecuente que los niños coman en el colegio, que se vean obligados a seguir actividades extraescolares para coincidir con el horario de trabajo de los padres, o que tengan que ir a llevarlos o traerlos a la escuela personas distintas de sus padres. Otro cambio en la organización familiar que ha afectado a la educación de los niños sería el debilitamiento de los lazos de la familia extensa, es decir, de los que unen a un núcleo familiar con los abuelos, tíos, primos, etc. En sociedades más tradicionales es frecuente que dichos lazos sean muy estrechos y que, en consecuencia, los niños sean educados no sólo por los propios padres sino, en mayor o menor medida, por todos los adultos que mantienen un contacto frecuente con el núcleo familiar. En las sociedades más avanzadas los lazos con los parientes que no forman parte del núcleo familiar han tendido a debilitarse, lo que conduce a que la socialización familiar de los niños sea casi responsabilidad exclusiva de los padres. Otro cambio estructural significativo es el aumento de las tasas de divorcio en todos los países occidentales, lo que ha llevado a un notable incremento en el número de familias monopa-

rentales, con las consecuencias negativas que ello conlleva para la educación de niños y jóvenes en el hogar.

Además de estos cambios en la organización familiar se han dado otros de carácter cultural, con consecuencias también importantes para la educación de los hijos. Algunos de estos cambios pueden estar relacionados con cambios históricos en cómo las generaciones se relacionan con el mundo, y con la circunstancia de que se puedan sentir responsables de él, o no. Como ya señalaba Hannah Arendt en su discusión sobre *La crisis de la educación*, la manera que tienen los padres de ejercer su autoridad sobre sus hijos es haciéndose responsables del mundo que les transmiten a éstos. Cuando los padres, por las razones que sean, rehuyen esa responsabilidad, o tratan de disminuirla, su propensión a ejercer su autoridad tiende a desvanecerse correlativamente. Ellos pueden disfrazar esta renuncia a la autoridad con otros argumentos, e imaginarse que lo que hacen es, sobre todo, reafirmar la libertad de sus hijos; y pueden reafirmarse en ese argumento haciendo una comparación entre ellos mismos y sus propios padres, en la cual ellos aparecen como liberales y sus padres como (indebidamente) autoritarios. Incluso puede ocurrir que este argumento *pro domo* tenga un núcleo razonable dentro de sí, y merezca cierta consideración. Pero ello no obsta para no reconocer que en lo fundamental su renuencia a ejercer autoridad y su renuencia a asumir responsabilidad por el mundo de los adultos que transmiten a los hijos, van parejas.⁽¹³⁾

En cualquier caso, según una encuesta realizada en 1996 en España,⁽¹⁴⁾ parece haber acuerdo en la percepción de que los padres ejercen poca autoridad sobre sus hijos, pero no tanto en la idea de que la escuela debería incrementar su autoridad. Los datos de la encuesta aseguran que el 73% de

(13) Cabría observar, quizá, que un complemento del argumento anterior está implícito en el razonamiento de Fernando Savater en su ensayo *El valor de educar* (1997) al hablar de la «crisis de autoridad» en las familias. Según este autor, muchos padres actuales, excesivamente identificados con modelos de comportamiento juvenil a los que tenderían a idealizar, habrían desarrollado tal rechazo al concepto de autoridad que ellos mismos habrían renunciado a ejercerla sobre sus hijos. Obsesionados por parecer compañeros de éstos, su temor a ejercer la autoridad les llevaría a exigir de las escuelas lo que ellos mismos no son capaces de llevar a cabo: «Cada vez con mayor frecuencia, los padres y otros familiares a cargo de los niños sienten desánimo o desconcierto ante la tarea de formar las pautas mínimas de su conciencia social y las abandonan a los maestros, mostrando luego tanta mayor irritación ante los fallos de éstos cuanto que no dejan de sentirse oscuramente culpables por la obligación que rehuyen» (Savater, 1997: 59).

(14) Encuesta de Tabula V, dirigida por Amando de Miguel (*ABC*, 17-11-96).

los padres están muy o bastante de acuerdo con la idea de que los padres de hoy en día son excesivamente tolerantes con sus hijos (frente a un 26% que están poco o nada de acuerdo con la idea), en tanto que a la pregunta de si en los colegios de primaria debería haber mucha más disciplina sólo están muy o bastante de acuerdo el 52% de los encuestados, con un 47% de éstos en contra de tal afirmación.

Otro cambio cultural relevante es la creciente importancia de la televisión como agente de socialización de niños y jóvenes. El papel de la televisión en la educación de los hijos es sumamente controvertido. Para algunos, se trata de un instrumento de banalización y de degradación de la mente y la sensibilidad infantil por una oferta televisiva de baja calidad. Según esto, la televisión o bien embrutece directamente, o bien genera un ruido que obstaculiza la comunicación de contenidos más interesantes. Hay otras posiciones más benignas y más optimistas. Así por ejemplo, para el sociólogo americano Neil Postman (1982), la televisión ha eliminado la barrera que anteriormente suponía la lectura para el acceso a una gran parte de la información por parte de los niños. Frente a la posibilidad que tenían antes los padres de ocultar ciertos hechos y realidades a sus hijos hasta que éstos alcanzaran una cierta madurez intelectual y emocional, hoy día los padres no pueden evitar que sus hijos se saturan con una avalancha de información que rompe todos los mitos y las ignorancias en las que, supuestamente, se habría envuelto antes a los niños. En ese sentido, lo que afirma Postman es que se ha producido una «desaparición de la niñez», cerrándose así, al parecer, el ciclo histórico occidental que Philippe Ariès había analizado en sus trabajos clásicos sobre la cuestión (Ariès, 1960). En todo caso, el hecho es que los padres (muchas veces ambos trabajan) ya no pueden controlar tanto los tiempos en la introducción de nueva información a sus hijos y, en definitiva, no controlan tanto su educación frente a una competidora (aparentemente) tan formidable como la televisión.

Los cambios reseñados parecen apoyar la idea de que la familia ha perdido peso como agente de educación en favor de otras instancias, como la propia escuela (y las guarderías), los medios de comunicación y los amigos de los niños y los jóvenes. Con frecuencia, se enfatizan los efectos negativos de este fenómeno y se resalta que el debilitamiento de la institución familiar

es el gran responsable de buena parte de los problemas a los que se han visto sometidos los sistemas educativos en las últimas décadas. Por ejemplo, Juan Carlos Tedesco (un experto en educación de la UNESCO) afirma que se ha producido una disociación entre la familia y la escuela, porque los niños llegan a esta última con un núcleo de desarrollo de la personalidad caracterizado bien por la debilidad de los marcos de referencia, bien por que tales marcos son distintos a los que la escuela sostiene. Sobre estas premisas, en realidad muy débiles, Tedesco construye un argumento según el cual antes la escuela era una continuación de la familia en lo que se refería a la socialización moral y los estilos de vida, en el sentido de que en ambas instituciones regían las mismas categorías, tanto en términos de valores como en la aceptación de la jerarquía y la disciplina, mientras que, en la actualidad, la familia habría experimentado un cambio mucho mayor que la escuela, porque en la primera se habrían consolidado otros principios, como una relajación de la disciplina o un mayor respeto a la diversidad y la elección individual, lo que chocaría con el formalismo y el tratamiento indiferenciado que se daría a los alumnos en la escuela (Tedesco, 1995: 44-45). Otros autores van más allá en su apreciación de los cambios en la familia y les achacan buena parte de la responsabilidad por calamidades que habrían azotado al mundo desde los años sesenta, tales como el aumento de la delincuencia, la pérdida de confianza en las instituciones, la disminución de la confianza entre las personas; y así, en un reciente ensayo de éxito, Francis Fukuyama (1999) señala que el debilitamiento de los lazos familiares y el creciente individualismo son los principales responsables de lo que él considera una gran ruptura social caracterizada por la disminución de la cohesión social.

Cabe decir, ante tales interpretaciones dramáticas de los cambios recientes en la familia, que tal vez exageren tanto las consecuencias como el peso de los factores implicados en ellas. La tensión entre los valores de la escuela y de la familia ha sido siempre notable, pero en todo caso se trata de una materia que analizar caso a caso, y teniendo en cuenta que es materia siempre mudable. Salvo situaciones de *stasis* o desagregación social extrema, los factores de cohesión social, por lo pronto, el de la familia, suelen mantener unos mínimos de convivencia; y las sociedades occidentales no representan unos mínimos de convivencia, sino unos grados de convivencia

social muy altos: en caso contrario, no podríamos estar en presencia de economías de mercado y sistemas políticos tan sofisticados y complejos como los que esas sociedades albergan. Lo cierto es que algunas interpretaciones dramáticas de la situación familiar en las sociedades contemporáneas están escasamente fundamentadas en la evidencia empírica y carecen de perspectiva histórica. Generalmente, suelen comparar la situación de las sociedades avanzadas en los años cincuenta/sesenta (un período de excepcional estabilidad social y económica) con los años ochenta/noventa (en los que han surgido nuevos problemas y reaparecido con fuerza algunos de los antiguos), sin tener en cuenta que muchos de los problemas que hoy parecen novedosos tuvieron también mucha importancia en épocas anteriores a la Segunda Guerra Mundial, como por ejemplo la delincuencia o el conflicto social. Infravaloran, asimismo, la capacidad de adaptación y de resistencia de una institución como la familia, que no sólo viene de muy lejos, sino que sigue actuando con extraordinaria eficacia en todos los campos de la actividad humana, incluidas, por supuesto, las actividades prácticas de la economía y la política.

En todo caso, si hoy día los niños y jóvenes pasan menos tiempo con su familia que hace décadas, este hecho no constituye un indicio sólido de la pérdida de importancia cualitativa de la familia como agente educativo, ni es incompatible con la idea de que los niños sigan ocupando un lugar central en la vida familiar (Pérez-Díaz, Chuliá y Álvarez-Miranda, 1998: 146). En el caso de España, distintas encuestas muestran el profundo arraigo que la institución familiar sigue teniendo en la sociedad española, así como la importancia que se concede a los hijos y a la experiencia de la maternidad y la paternidad (Fundación FOESSA, 1994: 429-30). Incluso, el hecho mismo de que hoy en día las familias hayan reducido tan fuertemente su fecundidad puede indicar que, implícitamente, se adopta una estrategia destinada a proporcionar el mejor cuidado y la mejor educación posibles a los hijos. En definitiva, resulta muy aventurado concluir que las familias actualmente se ocupen menos de la educación de sus hijos que en otras épocas, aunque objetivamente estén menos tiempo con ellos. Sí es cierto que las familias se enfrentan a una mayor competencia de otros agentes de socialización, sobre todo la televisión (cuya influencia, por lo demás, suele sobrevalorarse), pero

también hay indicios de que las parejas llevan a cabo planteamientos más individualizados y reflexivos de los problemas que afectan a sus hijos.⁽¹⁵⁾

En los últimos años se ha concedido un creciente crédito a la idea de que la participación de los padres en la escuela constituye un factor favorable para la mejora de la calidad de las instituciones educativas (Munn, 1993; OCDE, 1997b). Comienza a haber estudios que identifican la colaboración entre los padres y las escuelas como una de las variables asociadas a la eficacia en general y al mejor rendimiento académico de los alumnos en particular. No siempre es fácil entender los mecanismos por los cuales las distintas formas de participación de los padres tienden a mejorar el rendimiento de los hijos, pero suele afirmarse que en casi todos los casos ésta ejerce un efecto positivo sobre la motivación de los alumnos (Munn, 1993: 1).

No obstante, la participación reviste formas muy distintas, que no siempre son evaluadas por todos los expertos de forma igualmente positiva, ni vistas con la misma simpatía por otros participantes en el sistema educativo, como por ejemplo los profesores. Es conveniente distinguir al menos entre dos formas distintas de participación, la que podríamos llamar individual, por un lado, y la que podríamos considerar colectiva, por otro. Como veremos, la primera recoge un amplio consenso de opiniones, en tanto que la segunda resulta mucho más discutida.

La participación individual de los padres en la escuela puede resumirse en dos actividades principales. En primer lugar, está la comunicación entre los padres y los profesores y directivos de la escuela, la cual, en buena lógica, parece muy conveniente para un buen funcionamiento del proceso educativo. En segundo lugar, está el apoyo que pueden prestar los padres a las actividades de la escuela, ya sea en forma de ayuda a los hijos a la hora de hacer los deberes, de tomarles la lección, de participar en actividades organizadas por el centro o de coordinar con éste la realización de actividades educativas con los hijos en el tiempo de ocio. Todas estas maneras de colaboración son muy apreciadas tanto por los expertos que investigan sus efectos como por los profesores, que así ven apoyada su labor. Sin embargo, otras formas de colaboración no suscitan tanto consenso. Este es el caso, por

(15) Para un análisis de la evidencia sobre la familia en España ver Pérez-Díaz, Chuliá y Valiente (2000), y para la relación entre familia y educación, Pérez-Díaz, Chuliá y Álvarez-Miranda (1998).

ejemplo, de la asistencia ocasional de los padres a las clases o de la posibilidad de que algún padre o madre imparta una clase; todos ellos, tipos de participación vistos por muchos profesores como una intrusión en su trabajo cotidiano que no aporta un beneficio concreto (OCDE, 1997b).

A pesar del generalizado apoyo a la participación individual de los padres en el proceso educativo de sus hijos, lo cierto es que ésta no parece funcionar en la práctica de una manera tan eficaz como sería deseable, al menos en opinión de los profesores. Una opinión muy extendida entre el profesorado es que las familias no apoyan suficientemente la labor educativa de la escuela y que su participación no es siempre positiva. En el caso español esto se confirma en algunas encuestas que muestran que la falta de colaboración de los padres es uno de los aspectos de la actividad profesional de los profesores con la que éstos se encuentran menos satisfechos. Por ejemplo, en la realizada por González Blasco y González-Anleo (1993) se reflejaba que menos de la mitad de los profesores expresaba su satisfacción por la colaboración de los padres, frente a más del 87% que sí se sentía satisfecho por la relación con sus colegas. En otra encuesta más reciente se veía que el 30% de los profesores se quejaba de la falta de contacto con los padres, en tanto que también un 30% demandaba a los padres que dedicaran más tiempo a sus hijos, ya que consideraban que no ayudaban suficientemente a éstos (CECS, 1997). Tal vez este hecho pueda relacionarse con lo que veíamos anteriormente acerca de la real o supuesta disociación entre los valores inculcados por las familias y los que defiende la escuela.

Por lo que se refiere a la participación colectiva de los padres en la escuela, el modo más relevante en la que ésta se manifiesta es a través de su presencia en los consejos escolares junto con otros miembros de la comunidad educativa. En varios países, estos consejos escolares poseen una larga tradición como foros de encuentro en los que se reúnen padres, profesores, miembros de la administración educativa, profesores y alumnos. Generalmente, en épocas pasadas los consejos escolares solían poseer un carácter meramente consultivo. Por el contrario, desde la década de los ochenta, los consejos han tendido a asumir cada vez más funciones decisorias, en aspectos como la designación de los cargos directivos, la configuración de parte del currículum, etc. En países como Inglaterra o Dinamarca el poder de los

consejos escolares ha llegado a ser importante, con la particularidad, en el caso de Dinamarca, de que en sus consejos los padres constituyen la mayoría de sus componentes (Macbeth, 1993: 35).

En España, los consejos escolares también han adquirido un notable poder. Desde la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985, cada escuela mantenida con fondos públicos cuenta con un consejo escolar con representación de los profesores, los padres, los alumnos, el personal de administración y servicios y el ayuntamiento (en el caso de los centros privados concertados también se incluyen representantes de los titulares del centro). Entre las funciones del consejo escolar se encuentra la elección del director, la aprobación de la programación general del centro, la resolución de los conflictos y las cuestiones disciplinarias y la decisión sobre la admisión de alumnos, de acuerdo con las normas legales existentes. Cabe señalar que, al igual que ha ocurrido en otros países, en España el establecimiento de los consejos escolares con este poder decisorio ha venido acompañado de la concesión de un mayor margen de autonomía de las escuelas públicas con respecto a la administración educativa.

La potenciación de los consejos escolares responde a la idea de que es necesario un mayor control democrático de las escuelas, para que éstas respondan mejor a los intereses y necesidades de la sociedad, y en especial de los alumnos y sus familias. La idea básica en la que se fundamenta esta institución es que es bueno que las escuelas tengan un cierto margen de autonomía y que ésta la ejerzan todos los miembros de la comunidad educativa, no sólo profesores y administradores de la escuela. Se supone que al dejar oír su voz y participar en las decisiones, los padres, además de transmitir sus preferencias, se implican más en la vida del centro y pueden mejorar la eficacia de éste y su capacidad de respuesta a las necesidades del entorno (Maravall, 1984). Para el caso español, también se ha señalado que la regulación de los consejos escolares establecida en la LODE respondió al deseo del PSOE de introducir un mecanismo de control externo de los titulares de los centros privados sostenidos con fondos públicos (Calero y Bonal, 1999: 103).

El establecimiento de los consejos escolares con poder decisorio ha sido con frecuencia problemático, puesto que un buen número de profesores los han visto como un elemento intruso que disminuye su autonomía profe-

sional. En España, concretamente, parte del profesorado ve a los consejos escolares como instituciones conflictivas y poco útiles, en las que la toma de decisiones es difícil y siempre sometida a complejas transacciones. Varios sindicatos, como ANPE o CSI-CSIF, han planteado en repetidas ocasiones reforzar las competencias de los claustros de profesores en temas como la designación de los directores y otros órganos de gobierno, y en cuestiones disciplinarias, propuestas que también parece haber asumido el PP (Partido Popular, 2000). De hecho, de acuerdo con una encuesta del INCE (1998), la mayoría de los profesores (el 52%) defiende que sea el claustro de profesores el que designe al director, frente al 31% que prefiere el actual modelo de elección por el consejo escolar.⁽¹⁶⁾ Sin embargo, los partidos y sindicatos de izquierda, así como las asociaciones de padres (en especial CEAPA), son absolutamente contrarios a cualquier modificación legislativa en el sentido de restar competencias al consejo escolar, lo que se considera un ataque frontal al principio del control democrático de la escuela (CEAPA, s. f. [b]).

En cualquier caso, lo que sí es evidente es que el objetivo de control democrático de los centros dista mucho de haberse conseguido. De acuerdo con los datos recogidos por Calero y Bonal (1999), la participación de los profesores y del personal administrativo y de servicios en las elecciones para el consejo escolar ha sido muy alta en los años noventa, entre un 80% y un 90% del censo, pero la de los alumnos apenas ha sobrepasado el 50%, en tanto que la de los padres no ha llegado nunca al 20% (los datos se refieren a centros públicos en el entonces llamado territorio MEC). De hecho, el porcentaje de participación de los padres ha experimentado un descenso entre 1990 y 1996, hasta llegar a poco más del 14% en la última fecha. Esto muestra el escaso interés de la mayoría de los padres por los consejos escolares (como comprobaremos en la segunda parte de este libro). Todo parece indicar que los padres interesados en este tipo de participación forman una pequeña minoría, eso sí, muy activa, puesto que suele tratarse de personas pertenecientes a alguna de las asociaciones de padres.

(16) En la práctica, sin embargo, es muy frecuente la elección 'burocrática' del director. Ante la falta de acuerdo entre un suficiente número de profesores para formar un equipo directivo y presentarse a la elección, en numerosas ocasiones es la administración educativa la que tiene que hacer uso de su prerrogativa de sustituir al consejo escolar en esta elección. En el curso 1996-97, por ejemplo, en el territorio administrado entonces por el Ministerio de Educación, sólo el 55% de los centros tenía directores elegidos por el consejo escolar, en tanto que en el 45% restante de los casos era la administración la que los había designado (*El País*, 20-4-1999).

III. El debate sobre la elección escolar

En la mayoría de los países avanzados, el estado ha ido asumiendo cada vez una mayor responsabilidad en la regulación, financiación y provisión de la enseñanza formal, en un proceso que en algunos lugares empezó hace dos siglos. Si históricamente la educación formal había sido una actividad desempeñada en su mayor parte por las iglesias, a partir del siglo XIX hubo un intenso movimiento de educación directamente a cargo de la sociedad misma, que, sin embargo, ha quedado semioscurecido en la memoria colectiva al prevalecer la idea de que la educación era responsabilidad principal del estado moderno: un estado moderno generalmente empeñado en una tarea de construcción de un estado nacional como alternativa a los grandes conglomerados políticos de los siglos anteriores. Este moderno estado nacional y burocrático ha ido estableciendo sistemas públicos de enseñanza, que en mayor o menor medida han sustituido la educación que proporcionaban las instituciones religiosas, y han ido absorbiendo las empresas educativas de otras asociaciones no religiosas, o subordinándolas a él.

Dicho proceso de estatalización ha venido acompañado por una constante extensión de la enseñanza a sectores cada vez más amplios de la población, de manera que puede afirmarse que la constitución de los sistemas educativos de masas ha sido un fenómeno casi siempre asociado a la expansión del sector público de la enseñanza o, en todo caso, a la financiación pública de la enseñanza, sea ésta pública o privada por razón del carácter de los educadores mismos.

Las razones que explican este proceso de creación de sistemas educativos de masas de carácter preferentemente público son varias. Para algunos, se trata de un fenómeno asociado a la industrialización y modernización económica de las sociedades contemporáneas, las cuales requerirían una población alfabetizada y cada vez mejor formada (al modo como una escuela puede hacerlo) como requisito necesario para su crecimiento económico. Otros autores enfatizan más los aspectos propiamente políticos de la expansión: la educación de masas controlada por el estado se vería como un formidable instrumento para la integración nacional de los estados, que utilizarían la enseñanza como medio de unificar cultural, lingüística y políticamente a la población residente dentro de sus fronteras (Ramírez y Boli, 1998). En fin, otros se centran en el desarrollo de la educación pública como un instrumento de equidad e integración social, que permitiría la eliminación de muchas barreras que impiden la movilidad ascendente de los individuos pertenecientes a los grupos sociales más desfavorecidos. Naturalmente, todas estas explicaciones sugieren coaliciones de intereses muy variados, tanto del lado de la demanda (de los padres, interesados en conseguir educación para sus hijos) como de la oferta (de políticos, maestros, funcionarios, militares, clérigos o expertos educativos, interesados en ampliar sus esferas de influencia respectivas).

El hecho es que los estados modernos han concedido un relevante papel a la educación como medio de integración cultural y de desarrollo político, económico y social, por lo que no es de extrañar que hayan querido controlarla. De los monarcas llamados absolutos del pasado han heredado los gobernantes modernos (casi) la misma obsesión (o en realidad, una mayor) por ejercer una *potestas* moral o espiritual sobre sus súbditos, ahora rebautizados como ciudadanos.

Claro es que esta pretensión de los estados no habría podido materializarse sin la aquiescencia de tales súbditos o ciudadanos, aquiescencia que se ha ido generalizando a lo largo del siglo xx, aunque siempre haya variado significativamente de país a país. Conviene así resaltar la circunstancia de que, a pesar del carácter generalizado de la expansión del sector público en el mundo industrializado occidental, ésta se ha desarrollado de formas muy distintas en cada país, de modo que el sector educativo privado conserva una

importancia desigual en unas naciones y en otras. Así, hay países en los que el sector público ha llegado a absorber y expulsar prácticamente por completo al privado. Este era el caso, por ejemplo, de Suecia a principios de los años ochenta, cuando apenas el 0,6% de los estudiantes acudía a escuelas privadas (OCDE, 1994: 82). En otro grupo numeroso de países, entre los que se incluyen Estados Unidos, Gran Bretaña o Alemania, el sector público ha llegado también a ser hegemónico (en enseñanza primaria y secundaria), con matrículas que han llegado a superar el 90% del total del alumnado.⁽¹⁾ En unos pocos países, sin embargo, el sector privado ha mantenido un gran número de alumnos, superando incluso la matrícula total de los centros públicos. Este es el caso de países como Holanda o Bélgica, en los que las escuelas confesionales, gratuitas y sostenidas con fondos públicos, agrupan a la mayoría de los estudiantes. En general, dentro del mundo industrializado, la escuela privada mantiene su importancia numérica allí donde el estado ha decidido financiarla con fondos públicos, como ocurre también, parcialmente, en Francia, país en el que aquella (casi toda ella católica) reúne un 20% de los estudiantes de primaria y secundaria (European Commission, 1997). En cambio, en los países en los que el estado no ha financiado a las escuelas privadas, éstas han permanecido como una opción minoritaria.

España conserva un importante sector privado en la educación no universitaria. Si nos atenemos únicamente a la enseñanza obligatoria, vemos que en torno a un tercio de los estudiantes de primaria y de secundaria acuden a instituciones privadas, en su mayor parte subvencionadas por el Estado. No obstante, el avance de la escuela pública ha sido muy intenso en los últimos treinta o cuarenta años, especialmente en el ámbito de la educación secundaria. Valga como dato que en el curso 1964-65 cerca del 80% de los alumnos de enseñanza media estaban matriculados en centros privados (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969: 169). Treinta años más tarde, en el curso 1995-96, el porcentaje ascendía sólo al 25%. La mayor parte de esta progresión de la enseñanza pública tuvo lugar entre los años sesenta y los ochenta, pero incluso en la última década se ha producido un lento avance de la enseñanza pública en detrimento de la privada.

(1) Si bien en el caso británico el sector privado, aunque muy pequeño numéricamente, ha conservado un enorme prestigio social y posee una importancia cualitativa muy superior a la que le corresponde por su tamaño.

En definitiva, aun teniendo en cuenta la mencionada matización de la desigual importancia del sector privado en unos países y otros, lo cierto es que la tendencia a la expansión de la escuela pública se ha mantenido, y, hasta fechas muy recientes, parecía casi irreversible que el sistema público de enseñanza siguiera desplazando al privado. Sin embargo, desde hace algunos años parece haberse detenido esa tendencia en algunos países. El cambio es aún muy modesto, pero lo que quizá resulta más importante es que ha tenido lugar una profunda renovación de los debates acerca de la conveniencia o no de fomentar el desarrollo de un sector educativo privado que sirva de alternativa a la escuela pública. En parte, dicho debate ha sido espoleado por la preocupación acerca de la calidad de la educación (véase *supra*), y que ha motivado la búsqueda de nuevas propuestas educativas que ayuden a resolver los problemas que se perciben. Pero el debate también cuenta con nuevos argumentos, tanto teóricos como empíricos, que ponen en cuestión muchos de los razonamientos en los que se ha basado la expansión de la escuela pública durante tantas décadas.

En este sentido, el debate sobre la elección escolar ha acaparado cada vez una mayor atención entre los expertos y las personas involucradas en el sistema educativo. Por elección escolar entendemos la capacidad real de las familias de escoger la escuela que consideren más adecuada para sus hijos, es decir, el establecimiento de mecanismos que aumenten la oferta educativa que se presenta a las familias, para que éstas puedan seleccionar entre opciones auténticamente distintas. Como veremos, hay formas muy diferentes de establecer dichos mecanismos de elección. Algunas de ellas adoptan un enfoque tradicional, puesto que simplemente plantean ampliar los subsidios directos a determinadas escuelas privadas. Otras proponen la idea de hacer efectiva para todas las familias (y no sólo las más pudientes) la posibilidad de escoger libremente entre la escuela pública y la privada mediante un cheque o bono escolar. Otras se limitan a favorecer la elección entre centros públicos. Por su parte, las propuestas más radicales, como veremos al final del apartado, recomiendan retirar a los hijos del sistema educativo formal para ser escolarizados en casa.

1. Escuela pública y enseñanza concertada, y elección dentro de la escuela pública

El subsidio directo a las escuelas ha sido la forma tradicional de financiar con dinero público la enseñanza privada en los países en los que se han establecido ayudas públicas al sector no estatal. Un caso paradigmático de país que lleva proporcionando subsidios a las escuelas privadas desde hace décadas es Holanda. En este país (en Bélgica es similar) las escuelas privadas, dos tercios de las cuales son confesionales, reciben subvenciones en los mismos términos que las escuelas públicas: se las financia en función de su profesorado, sus instalaciones y otros gastos necesarios para la enseñanza. A cambio, las escuelas privadas no pueden cobrar matrículas a sus estudiantes (salvo para actividades extraescolares) y deben seguir las mismas regulaciones que las públicas en cuanto a su administración y su currículum. La única diferencia de gestión que se les reconoce a las privadas es una cierta capacidad para rechazar a potenciales estudiantes en determinadas condiciones (OCDE, 1994: 67-68).

Con este sistema de tratamiento equivalente para las escuelas públicas y privadas, en Holanda y Bélgica se han constituido enormes sectores privados, muy superiores a los de otros países de su entorno. Para el caso holandés, en concreto, se argumenta que el sistema se estableció a principios de siglo para garantizar la elección en términos de libertad religiosa para católicos y protestantes, a partir de acuerdos políticos entre los liberales y los democristianos. Curiosamente, la popularidad de las escuelas confesionales sigue intacta, pero no tanto por razones religiosas (la sociedad holandesa está muy secularizada, y además muchos de los alumnos que acuden a dichas escuelas profesan una religión distinta de la que preside la escuela), sino porque se suelen considerar de mejor calidad y defensoras de ciertas tradiciones que parecen ser apreciadas por buena parte de la población. Por ejemplo, parecen haber sido un elemento clave a la hora de resistir algunos intentos del gobierno holandés de llevar a cabo reformas comprehensivas en su sistema de enseñanza (OCDE, 1994: 71).

Otro país con una larga tradición de políticas de concertación de la enseñanza privada, aunque con rasgos muy distintos, es Dinamarca. A pesar

de tratarse de un país nórdico de tradición típicamente socialdemócrata (y no tanto democristiana, como Holanda o Bélgica), en Dinamarca se ha mantenido desde el siglo pasado la posibilidad de que las escuelas privadas organizadas por cooperativas de padres sean financiadas por el estado. Se trata de escuelas que necesariamente han de ser creadas por iniciativa de un grupo de padres de una localidad determinada, y gobernadas por un consejo formado por los padres (OCDE, 1994: 145-47). El origen de esta política está en un movimiento liberal que surgió en el siglo XIX como reacción al conservadurismo imperante en la escuela danesa de entonces (Christensen, 1995). Desde entonces se ha mantenido la libertad de creación de centros con la posibilidad de ser financiados públicamente, a pesar del enorme desarrollo de un sistema de bienestar controlado por el estado. En todo caso, sólo el 11% de los alumnos de la enseñanza obligatoria están matriculados en la escuela privada. La razón puede estar en el hecho de que sólo las cooperativas de padres pueden ser financiadas por el estado, y no las escuelas pertenecientes a instituciones con o sin ánimo de lucro, lo que supone una limitación a la creación de centros. No obstante, en los últimos años se han creado escuelas a partir de cooperativas de padres musulmanes y de otras religiones, lo que en cierto modo les ha dado un carácter más parecido al de las escuelas confesionales de otros países.

En los últimos años, algunos países que no contemplaban la financiación a la enseñanza privada han emprendido nuevas políticas que permiten la concertación de ésta con el sector público. Uno de los casos más llamativos es el de Suecia, que había eliminado prácticamente al sector privado de su sistema de enseñanza. Además, se trata de un país en el que la enseñanza pública ha gozado de considerable prestigio, tanto de cara a la opinión pública como por los resultados de sus estudiantes en las comparaciones internacionales. Sin embargo, el establecimiento de un sector privado más fuerte se ha visto como un instrumento de diversificación de la oferta que podría favorecer la aparición de innovaciones educativas, además de estimular a las escuelas públicas para estar más atentas a las necesidades y preferencias de los alumnos y sus familias. Con la llegada del Partido Conservador al poder en 1979, después de décadas de gobierno socialista, se llevaron a cabo los primeros estudios para desarrollar esta iniciativa, aunque no fue hasta 1992

cuando se aprobó la ley que regulaba las subvenciones del sector público a las escuelas privadas. Se trata de una legislación que ha recibido la aprobación tanto de los conservadores, que la han impulsado, como de los socialdemócratas, lo que ha permitido una implantación poco conflictiva de la misma. Desde entonces, la matrícula de los centros privados ha aumentado, pero sigue siendo muy baja (1,1% del total de alumnos), ya que partía de un exiguo 0,6% del alumnado. A pesar de su pequeño impacto cuantitativo, sin embargo, todo parece indicar que han contribuido a que las escuelas públicas adopten una estrategia más «empresarial» en la búsqueda de nuevos alumnos (OCDE, 1994: 79-84).

Por lo que se refiere a España, ya hemos visto la importancia que ha conservado el sector privado hasta nuestros días, con aproximadamente el 33% del alumnado en los niveles obligatorios de la enseñanza y con más de dos tercios de estos estudiantes en centros pertenecientes a la Iglesia católica. La financiación de la enseñanza privada en España se realiza a través de un sistema de conciertos entre las escuelas y la administración educativa,⁽²⁾ mediante el cual las escuelas reciben una subvención por aula a cambio de cumplir unos determinados requisitos en materia de organización y selección de alumnos. En principio, la ley sólo compromete a las administraciones a establecer el régimen de subvenciones para los niveles obligatorios de la enseñanza. Por esta razón, los conciertos que se firman entre las autoridades educativas y las escuelas suelen referirse sólo a una parte del alumnado de cada centro, los que cursan las enseñanzas obligatorias: el estado cubre los costes de las aulas (se suele emplear el término «unidades») de dichos alumnos, pero no las de aquellos otros que, por ejemplo, cursan bachillerato. No obstante, también es frecuente que las administraciones decidan concertar los niveles no obligatorios de la enseñanza, es decir, financien aulas de educación infantil en muchos centros e, incluso, como ocurre en el País Vasco y Navarra, también concierten con la mayoría de las escuelas las enseñanzas de secundaria no obligatorias.

(2) En la actualidad las comunidades autónomas, ya que las competencias educativas les han sido transferidas, en un proceso que comenzó en 1981, con los traspasos al País Vasco y Cataluña, y que sólo ha sido completado en fechas recientes.

Algo más del 70% de los alumnos del sector privado no universitario cursa estudios en aulas subvencionadas por el estado, de modo que, en su conjunto, más de la quinta parte de todos los alumnos españoles de infantil, primaria y secundaria reciben ayudas públicas indirectamente a través de la financiación de los centros (Pérez-Díaz, Chuliá y Álvarez-Miranda, 1997). Es difícil dar cifras sobre la enseñanza obligatoria, porque muchas comunidades autónomas no desagregan suficientemente sus datos. Nuestra encuesta permite, sin embargo, una buena aproximación: el 86% de los alumnos que acuden a un colegio privado lo hace a uno concertado, y el 72% de los que van a colegios privados, van a colegios religiosos (que son el 91% de los concertados).⁽³⁾

El sistema actual de concertos fue configurado por la LODE en 1985, aunque comenzó a ponerse en marcha dos años más tarde, debido a la controversia inicial y a las dificultades de su puesta en marcha. De hecho, el régimen de concertos y, en general, el estatuto de la enseñanza privada, habían sido objeto de fuertes controversias y desacuerdos entre los partidos políticos y las organizaciones educativas. La izquierda rechazaba la idea de subvencionar la enseñanza privada con dinero público, en tanto que el centro-derecha defendía la libertad de enseñanza y de elección de centro por parte de las familias, lo que implicaba subsidios públicos para que tal derecho pudiera hacerse efectivo para todos. Años de negociaciones y desencuentros dieron finalmente lugar a acuerdos básicos que pusieron fin a las «guerras escolares», de tanta tradición en la historia española.⁽⁴⁾ Desde entonces el sistema de concertos ha funcionado con un cierto nivel de aceptación por parte de los distintos sectores implicados en el sistema educativo, si bien las discrepancias ideológicas de fondo siguen haciéndose visibles con regularidad, como veremos.

Lo curioso del caso español es que, de acuerdo con los escasos datos disponibles, antes de 1970 (en pleno régimen de Franco) las subvenciones públicas a la enseñanza privada eran insignificantes en comparación con las

(3) Fuente: encuesta ASP 00.030. Véase capítulo V de este libro.

(4) Baste recordar que la enseñanza (y la consiguiente libertad o prohibición de la enseñanza por las órdenes religiosas) fue objeto de uno de los conflictos mayores y más enconados entre las derechas y las izquierdas durante la II República española.

de ahora, por lo que no puede decirse que la magnitud de la escuela privada en España se debiera, al menos hasta los años setenta, a la existencia de elevadas subvenciones a dichos centros, tal como veíamos que ocurría en otros países. La razón de tal pervivencia del sector privado hay que buscarla más bien en el hecho de que el estado disponía de una modesta oferta educativa, que se traducía en un déficit de plazas escolares en los centros públicos. Bastan dos datos para confirmar esta idea. A pesar de los planes de escolarización primaria de los años cincuenta, de acuerdo con estimaciones del Ministerio de Educación, todavía a finales de los años sesenta era necesario crear cerca de 800.000 plazas escolares en enseñanza primaria (MEC, 1969: 45-46). Por su parte, en 1962 había tan sólo 166 institutos públicos de bachillerato en toda España (Puelles, 1986: 399).⁽⁵⁾ En estas circunstancias, muchas familias españolas enviaban a sus hijos a centros privados, no tanto haciendo uso de su libertad de elección como obligadas por la falta de elección real, ya que no disponían de centros públicos cercanos a su domicilio. Tampoco es de extrañar que el nivel de estudios de la población española fuera comparativamente bastante bajo: de acuerdo con los datos del censo, tan sólo el 6% de la población adulta española había llegado a completar estudios de enseñanza media en 1960 (MEC, 1969: 37).

Las subvenciones públicas a la enseñanza privada comenzaron a adquirir gran importancia a mediados de los años setenta, tras la aprobación de la Ley General de Educación (LGE), que las había regulado por primera vez con carácter general. Al igual que iba a hacer la LODE en 1985, la LGE de 1970 establecía que sólo los centros que establecieran la gratuidad de los estudios podrían establecer conciertos para recibir las subvenciones, medida con la que se pretendía garantizar que las ayudas se destinasen a centros en los que se podría escolarizar cualquier alumno, independientemente de su origen social, y así evitar la financiación de los colegios de élite. En todo caso, el número de centros bajo el régimen de conciertos creció de manera espectacular en esa década, como muestra el hecho de que, medido en pesetas constantes de 1973, el montante total de las subvenciones a la enseñanza privada pasara de 750 millones en 1973 a 13.200 millones en 1977 y a 16.800

(5) Para hacerse una idea de la magnitud de la cifra se puede comparar ésta con los más de 1.600 institutos públicos de enseñanza media que impartían el bachillerato en España a mediados de los noventa.

millones en 1982, es decir, se multiplicó por 22 en nueve años, dentro de los cuales cabe incluir la fase de la transición democrática y de los gobiernos de centro-derecha de la Unión del Centro Democrático (Calero y Bonal, 1999: 71).

¿Por qué se comenzó a financiar la enseñanza privada con fondos públicos a partir de aquel momento? La razón que suele aducirse estriba, paradójicamente, en que la educación pública había comenzado a experimentar un fuerte impulso ya desde mediados de los años sesenta, lo que significaba que una mayor proporción de los estudiantes se estaba canalizando hacia los centros estatales, especialmente en secundaria, donde el déficit de centros públicos era mayor. Aunque la matrícula de los centros privados no se resintió durante los setenta, debido a que el gran aumento de la demanda total compensó la caída relativa, la percepción de los titulares de los centros privados era que se estaba perdiendo terreno frente a la escuela pública, de modo que la petición de ayuda estatal podía interpretarse como una estrategia defensiva en momentos de incertidumbre. Además, el aumento de los costes de la enseñanza, debido al incremento de los salarios de los profesores (aumento iniciado en la pública y que la privada tenía que seguir), hizo empeorar la situación financiera de muchos colegios privados, quienes vieron en la financiación pública la mejor garantía de la continuidad de sus escuelas.⁽⁶⁾

La extensión del régimen de conciertos suscitó la oposición de sectores como los profesores de la enseñanza pública, distintas asociaciones de padres, numerosos expertos educativos y los partidos y organizaciones de izquierda, quienes argumentaban que las subvenciones suponían una distracción de fondos que podrían ser utilizados más equitativamente en la enseñanza pública. Durante la transición democrática todos los partidos denominados de izquierda, incluido el PSOE, defendían la idea de una escuela

(6) Los colegios privados estaban agrupados directa e indirectamente, a través de sus asociaciones, en el Sindicato Nacional de Enseñanza. En 1967, éste llevó a cabo una encuesta entre sus agrupaciones provinciales con vistas a elaborar una proposición de ley sobre la ayuda del estado a la enseñanza no estatal, que presentarían en las Cortes. La fórmula mayoritariamente defendida por los sindicatos provinciales fue la de la subvención directa a los centros, y sólo el sindicato de Barcelona se pronunció a favor de la ayuda directa a los educandos, alertando de los costes que tendría una política de subvenciones en términos de la pérdida de autonomía de los centros (Sindicato Nacional de Enseñanza, 1967: 138).

pública, única y laica y rechazaban los concertos, incluso la idea misma de que existiera una enseñanza privada. En palabras del propio ministro socialista José María Maravall «hasta la aprobación de la Constitución de 1978 la política educativa socialista se movió en una dirección: extinción progresiva de la enseñanza privada subvencionada y absorción paulatina del alumnado por la enseñanza escuela estatal o pública» (Maravall, 1984: 24). Por su parte, la Iglesia católica, la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE), los partidos de centro y de derecha (incluidos los nacionalistas), las patronales de la enseñanza privada,⁽⁷⁾ y la Confederación Católica de Padres de Alumnos (CONCAPA) defendían el principio de libertad de enseñanza, entendido no sólo como la capacidad de crear centros privados con un ideario propio, sino como la libertad real de elección de los padres, lo que implicaba la necesidad de subvencionar la educación privada para que ésta pudiera ser gratuita.

El debate constitucional y la necesidad de consenso sobre las cuestiones fundamentales de la convivencia democrática llevaron a los principales partidos a alcanzar un acuerdo básico (plasmado en el artículo 27 de la Constitución): la aceptación, por parte de la izquierda, del principio de libertad de enseñanza y de la financiación con dinero público de los centros privados y, por parte de la derecha, del principio de participación de padres, profesores y alumnos en la gestión y control de todos los centros sostenidos con fondos públicos, así como de la libertad de cátedra incluso en los centros con ideario propio. Sin embargo, las discrepancias prosiguieron, puesto que para la izquierda era necesario que un consejo escolar con participación de los titulares, los profesores, los padres y los alumnos controlara la gestión del centro, en tanto que para el centro-derecha, eran los titulares del centro quienes debían controlar la gestión de éste, porque de otra manera no podría

(7) Las principales patronales de la enseñanza son tres. La Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) representa fundamentalmente a los centros concertados. Antes de 1988 agrupaba tanto a centros religiosos como laicos, aunque desde entonces los religiosos están más representados en otra patronal, Educación y Gestión, creada por la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE) cuando ésta consideró que sus intereses no estaban suficientemente defendidos por la CECE (Calero y Bonal, 1999: 111). La FERE no es propiamente una patronal, sino una organización de la Iglesia que integra distintos tipos de instituciones y asociaciones religiosas dedicadas a la enseñanza y que decidió en 1988 crear, como decimos, su propia patronal, Educación y Gestión. La tercera patronal importante es la Asociación de Centros Autónomos de la Enseñanza (ACADE), de la que forman parte sobre todo los centros privados no concertados; esta última, como veremos, mantiene posiciones sustancialmente distintas de las otras dos en el tema de las subvenciones públicas.

mantenerse la identidad y el ideario propio de cada centro. Para los partidos y las organizaciones defensoras del principio de libertad de enseñanza, si bien podían articularse fórmulas de participación de la comunidad educativa, éstas no debían ser intrusivas en aspectos fundamentales de la gestión del centro privado (González-Anleo, 1985: cap. 6).

La mayoría absoluta en el parlamento del PSOE a partir de 1982 hizo que la balanza se inclinara hacia sus postulados, que cristalizaron finalmente en la LODE (1985). En ella se plasman tres principios fundamentales. Primero, los centros que reciben la subvención no pueden cobrar por la enseñanza a sus alumnos. Segundo, los centros concertados deben contar con un sistema de admisión de alumnos igual al de los colegios estatales, es decir, que en caso de exceso de demanda deben primar como criterios de admisión la cercanía al domicilio, el menor nivel de renta y la presencia de hermanos en el colegio. Por último, estos colegios deben contar con un consejo escolar representativo de la comunidad educativa (titulares del centro, profesores, padres, etc.), con funciones similares al que existe en los centros públicos.

La oposición inicial de la entonces Alianza Popular (AP), de la Iglesia y de las organizaciones defensoras de la enseñanza privada fue dura, con el argumento de que los centros no estatales podían perder por completo sus rasgos diferenciales. Los titulares de los colegios se verían privados de sus legítimos derechos, se desdibujaría el ideario de los centros, y, en definitiva, se vería limitada la libre elección de los padres, que ya no podrían enviar a sus hijos a centros con valores y enseñanzas distintos a los de los públicos (Alzaga, 1985). Para combatir a la LODE se creó una Coordinadora en Defensa de la Libertad de Enseñanza,⁽⁸⁾ que llevó a cabo movilizaciones, y AP interpuso un recurso de inconstitucionalidad que paralizó temporalmente la entrada en vigor de la ley. Finalmente, la sentencia 77/1985 de 27 de junio del Tribunal Constitucional, que amparó la constitucionalidad de los preceptos más polémicos, dio vía libre a la reforma. A pesar de la firmeza inicial, que les llevó a asegurar que no firmarían los conciertos, las patronales de la

(8) Dicha Coordinadora estaba integrada por la CONCAPA (que seguramente fue la organización más activa del grupo, especialmente su presidenta, Carmen de Alvear), la FERE, la CECE, la Comisión Episcopal de Enseñanza y otras organizaciones. Para una descripción del proceso legislativo y los debates originados por la LODE, véase Hogan (1993).

enseñanza privada estaban condenadas a tener que aceptar los términos que se les imponían desde el gobierno. Desde mediados de 1986, los miembros de la Coordinadora comenzaron a descolgarse de los acuerdos pactados entre ellos y se avinieron a aceptar el sistema de conciertos.

Las sucesivas victorias electorales del PSOE en 1986, 1989 y en 1993, consolidaron el sistema de conciertos, que ya no parece ser puesto en cuestión por casi ninguna organización. Esto se explica porque no han llegado a cumplirse las funestas profecías de los defensores de las escuelas concertadas. Uno de los peligros que advertían era que la cuantía de los conciertos se redujera paulatinamente hasta desaparecer, pero ha ocurrido justamente lo contrario. El montante de las transferencias a los centros concertados ha crecido notablemente entre mediados de los ochenta y mediados de los noventa, a un ritmo similar al del crecimiento total del gasto público en la EGB (Marchesi, 2000: 80; a partir de datos de MEC, 1995). Además, con la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años, los conciertos abarcan como mínimo dos años más de escolaridad. Por otra parte, la existencia de consejos escolares en los centros concertados no parece haber afectado demasiado a la gestión, y no parecen haber desposeído a los titulares de los centros del control sobre éstos. Quizá la mejor prueba de ello es que la polémica sobre los consejos ha desaparecido casi por completo. Los titulares de esos centros privados hablan elogiosamente de la participación de las familias (Mesa de la enseñanza concertada 2000), sin aludir al sistema de representación actual ni ponerlo en cuestión.

Otro riesgo del que advertían los críticos de la LODE era que la normativa de admisión de alumnos perjudicara a los centros concertados, al obligarles a aceptar alumnos con un bajo nivel socioeconómico y cultural o poco identificados con su ideario, que escogerían el centro únicamente por proximidad geográfica (Alzaga, 1985; González-Anleo, 1985). En la práctica, en los centros concertados se sigue dando una cierta selección de los alumnos. Por una parte, las propias familias se autoseleccionan, puesto que los centros concertados son escogidos por personas que de una forma u otra simpatizan con el ideario o los valores del centro, o el ambiente escolar allí existente (que no encuentran en los colegios públicos), aunque también hay casos de elección por pura proximidad. Por otra parte, también existe una

selección económica, a pesar de la gratuidad de los centros concertados, ya que muchos de éstos cobran a las familias por conceptos como la enseñanza extraescolar, los uniformes, las actividades diversas, etc. Con datos del INE de 1998, Calero y Bonal establecen que en torno al 30% de los ingresos de las escuelas concertadas provienen de cuotas cobradas a las familias (Calero y Bonal, 1999: 135). De esta manera, los centros concertados, por término medio, mantienen una clientela de un status socioeconómico y cultural algo más elevado que la que acude a los centros públicos (como comprobamos en nuestra encuesta; véase capítulo V, sección 1). En definitiva, no hay mucha evidencia de que se hayan desdibujado la personalidad o las características diferenciadas de la enseñanza concertada. Si acaso, el carácter religioso de muchos de esos colegios no se ve reforzado ni por las características de los profesores ni, especialmente, por las características religiosas de los padres de los alumnos, muchos de los cuales tienen una práctica religiosa bastante tibia (véase capítulo V, sección 1).

En estas circunstancias, no es de extrañar que las escuelas concertadas acepten el actual sistema de relaciones entre la enseñanza privada y el estado, y tan sólo se quejen de la cuantía de las ayudas, que consideran escasa para sus necesidades y costes reales (Mesa de la enseñanza concertada 2000). De hecho, desde la llegada del PP al poder no ha habido ninguna propuesta de cambio del sistema de financiación de la enseñanza privada.

Más complicado de entender resulta, a primera vista, por qué el PSOE reforzó en la práctica el sistema de conciertos durante su mandato, lo que contradecía sus preferencias declaradas como partido impulsor de la enseñanza pública. En parte, el pacto constitucional de 1978 había comprometido las posiciones futuras de cualquier gobierno en materia de regulación de la enseñanza privada, de modo que el campo de actuación del PSOE estaba limitado, a no ser que se pretendiera provocar una fractura irreparable con el centro-derecha, la Iglesia e importantes sectores de la población. Otra razón, sugerida por Boyd-Barret (1995), es que el gobierno socialista pudo utilizar las subvenciones como una herramienta para asegurarse un mejor control del conjunto del sistema educativo, no sólo del público, con el objetivo de facilitar las reformas que pretendía llevar a cabo. Es más fácil conseguir la aquiescencia de un sector privado que depende de las ayudas estatales

que la de un sector financieramente independiente. De hecho, es destacable que la puesta en marcha de las reformas contempladas en la LOGSE (tales como la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, la escuela comprensiva y otras) no haya encontrado resistencias significativas en el sector privado (salvo en la medida que suponen mayores costes e inversiones).

En los últimos años, las posiciones acerca de la enseñanza privada de la mayor parte de las organizaciones sociales parecen haberse acercado, o al menos se han asentado algunos lugares de encuentro. Eso no quiere decir que no persistan las diferencias ideológicas entre unos y otros. Organizaciones como la Confederación Española de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) o el sindicato Comisiones Obreras siguen manteniendo una opinión desfavorable a las ayudas a la enseñanza privada, pero sus críticas suelen centrarse más en los intentos de extender los conciertos a los niveles de enseñanza no obligatorios (por ejemplo, a la educación infantil) que en el modelo de subvención a la enseñanza obligatoria actualmente existente.⁽⁹⁾ Por su parte, las patronales de la enseñanza privada han moderado sustancialmente el discurso que mantenían a mediados de los ochenta, y defienden (salvo ACADE, como veremos en el apartado siguiente) el actual modelo de financiación, aunque reclaman que se extienda a la enseñanza infantil y al bachillerato (véase, por ejemplo, Educación y Gestión, 1999). Una de las organizaciones más beligerantes con la política educativa socialista a mediados de los ochenta, la CONCAPA, se mostraba mucho más conciliadora a mediados de los noventa con el mismo Gobierno socialista, y afirmaba que el viejo problema de la libertad de enseñanza estaba ya resuelto.⁽¹⁰⁾

El acercamiento de posturas y la “base material” de ese acercamiento se han puesto también de manifiesto en la *Declaración conjunta a favor de la educación pública* (Fundación Encuentro, 1997) que distintas asociaciones, sindicatos y patronales de la enseñanza privada presentaron en septiembre de 1997. En ella se pide el fortalecimiento de la enseñanza pública a la

(9) CEAPA llegó a recurrir la orden ministerial que establecía conciertos con centros privados de educación infantil. Véase la nota de prensa «CEAPA recurre la orden que establece conciertos con centros privados de educación infantil», www.ceapa.es. También CC.OO. la criticó; véase su nota de prensa «El MEC quintuplica las unidades concertadas de educación infantil en centros privados», 29-6-1999, <http://www.fe.ccoo.es/actualidad/prensa/1999/990629.htm>. Véase también *Manifiesto «Por una enseñanza pública de calidad para todos y todas»* (2000).

(10) Véase *ABC*, 23-5-1995.

vez que se mantiene el derecho de la enseñanza privada a recibir fondos públicos a través del sistema de conciertos. También se pide la ampliación de la libertad de elección de centro por parte de las familias, pero se tiene buen cuidado de añadir que siempre que se garantice el principio de igualdad. Es decir, se concilian las demandas de unos grupos y otros sobre la base de una demanda básica común: el aumento del gasto educativo público, para hacer frente tanto a las necesidades de la enseñanza pública como de la concertada.

En definitiva, parece que las organizaciones que antes defendían posturas tan opuestas han alcanzado acuerdos en aspectos básicos, que podríamos resumir en dos. Por un lado, defienden el *statu quo*, en el sentido de que promueven la enseñanza pública tal y como está y la concertada frente a innovaciones que pudieran perjudicar a éstas (por ejemplo el cheque escolar, como veremos en el apartado siguiente). Por otro lado, mantienen (permanentemente) la ofensiva para incrementar el gasto público educativo. Como ocurre en general para el conjunto del gasto social, estos promotores de aumentar el gasto público usan un argumento comparativo. Dicen que España se encuentra muy por debajo de la media de los países de la OCDE, y que (como en pensiones, o en sanidad) hay que llenar el hueco que nos separa de esa media. Lo que ocurre es que, en el caso de la educación, no está ni siquiera claro que sea cierta la existencia de ese hueco: el gasto educativo público en las instituciones educativas representaba en 1994 en España el 4,8% del PIB, frente al 4,7% de la OCDE (OCDE, 2000: 62).

Otra alternativa para aumentar la capacidad de elección de las familias ha sido ampliarla dentro del sistema público, es decir, que cada familia no estuviera forzada a escoger entre uno o muy pocos centros públicos (los más inmediatos a su domicilio), sino entre muchos más. Ésta ha sido la medida más frecuentemente adoptada por las autoridades educativas de la mayoría de los países, porque es la que implica un menor cambio con respecto al modelo de enseñanza preexistente. También es la medida de aumento de la libertad de elección que menos oposición ha despertado en la comunidad educativa.

Aun así, en este ámbito se han emprendido políticas bien diferentes en unos países y otros. En Inglaterra, por ejemplo, a partir de la reforma educativa emprendida por el Partido Conservador en 1988 se ha dado un

mayor margen de elección entre las escuelas públicas mediante la ampliación de las zonas de influencia de cada escuela. Sin embargo, lo más interesante de la reforma es que se ha emprendido un procedimiento de evaluación sistemática de las escuelas, con el fin de publicar sus resultados y que las familias puedan conocerlos para así poder elegir con mejor conocimiento de causa. Esta evaluación incluye los resultados de los estudiantes de cada escuela en los exámenes nacionales que se realizan a los 16 y los 18 años, lo que resulta polémico, porque dichos resultados no tienen por qué depender tanto de la escuela y sí de las características socioeconómicas y culturales del alumnado de cada una (OCDE, 1994: 61-66).

En España, las propuestas de elección dentro del sistema público han sido mucho menos radicales. El sistema que establece la LODE consiste en dar libertad a los padres para solicitar escuela y en fijar una serie de criterios objetivos que las escuelas deben utilizar cuando hay exceso de demanda. Estos criterios son la proximidad (de acuerdo con una zonificación prefijada), el menor nivel de ingresos y la presencia de hermanos en el centro. Los autores e impulsores de la ley lo ven como un modelo que permite la elección de las familias, pero manteniendo un criterio de equidad, que no favorece la selección de los alumnos por el centro (Marchesi, 2000: 38-40). En la práctica, la capacidad de elección de los padres es escasa, puesto que se circunscribe a los colegios públicos de la zona en la que resida la familia. Si se pretende un colegio de otra zona y éste tiene mucha demanda, la petición será a buen seguro rechazada. De esta manera, sigue siendo un sistema en el que el hábitat familiar condiciona de manera decisiva el tipo de escuela al que pueden acudir los hijos (véase capítulo V, sección 1).

2. El cheque escolar

El concepto de cheque escolar ha alcanzado una notable popularidad en el debate educativo público de los últimos veinte años, sobre todo en los Estados Unidos, donde ha dado lugar a diversas iniciativas políticas que han ocasionado grandes polémicas. El cheque escolar, en esencia, consiste en asignar a la familia de cada niño en edad escolar una cantidad de dinero que aquella puede emplear en matricular a su hijo en la escuela de su elección.

Es una forma de financiar a la escuela privada distinta de la vista en el apartado anterior. En lugar de proporcionar el dinero a las instituciones educativas, se les da directamente a las familias para que éstas acudan al centro educativo que deseen. En las próximas páginas veremos que hay distintas formas de entender el cheque escolar, con implicaciones y efectos muy diferentes. Primero, veremos la formulación teórica clásica del cheque escolar, elaborada por economistas liberales, que es la que supone un mayor cambio con respecto a los sistemas educativos actualmente existentes. Después, nos centraremos en algunas experiencias concretas de aplicación del cheque escolar, tanto en Estados Unidos como en España, más limitadas y de menor alcance que lo que planteaban los teóricos.

La idea del cheque escolar tiene una larga historia, con antecedentes en la obra de Thomas Paine y de John Stuart Mill. En su versión moderna, fue planteada por primera vez en 1955 por Milton Friedman, en su ensayo *El papel del gobierno en la educación*, y posteriormente reelaborada por él mismo (Friedman, 1962: 85-98) y por Friedrich von Hayek (1960: cap. 24), convirtiéndose ambas en las formulaciones clásicas del concepto. En el pensamiento de Hayek, la discusión del cheque escolar se sitúa dentro de una consideración más general acerca de la conveniencia de aportar fondos públicos a la educación, pero siempre a condición de que se haga de modo que no se ponga en peligro el funcionamiento mismo del orden de libertad. Para ello, Hayek insiste en la importancia del criterio de que el estado no pretenda asumir el monopolio de la educación, y en la conveniencia de que el estado garantice la máxima diversidad de las ofertas educativas.

Ambos, Friedman y Hayek, tratan de establecer qué fórmula de escolarización es más acorde con un sistema social que garantice el máximo de libertad a los individuos y produzca la máxima eficacia social, medida en términos de satisfacción de dichos individuos. Admiten que la educación básica puede establecerse con carácter obligatorio y ser financiada por el estado, porque de ello se derivan importantes beneficios para el conjunto de la sociedad. Como dice Friedman, una sociedad estable y democrática no es posible sin un cierto grado de alfabetización y conocimientos por parte del conjunto de los ciudadanos y sin la amplia aceptación de un determinado conjunto de valores compartidos. La educación contribuye a crear esos bie-

nes comunes y por ello se justifica la intervención del estado. Sin embargo, ambos consideran mucho más discutible que la enseñanza deba estar organizada directamente por el poder público. Hayek alerta del peligro de que con un sistema público de enseñanza, grupos de burócratas o expertos al servicio de la administración impongan en aras del interés general sus propios valores y creencias a la población en general. Para ambos es preferible que haya una amplia pluralidad de escuelas que satisfaga las distintas preferencias de cada familia (de hecho, Friedman habla de la «desnacionalización» de la escuela). Sólo estaría justificada la creación de escuelas públicas en las zonas rurales en las que la escasez de la demanda no facilitara el establecimiento de más de una escuela por la iniciativa privada, en cuyo caso surgiría un monopolio natural que no debería caer en manos privadas.

Para que la elección sea real y ningún tipo de escuela tenga privilegios sobre otra, la fórmula más adecuada es el cheque escolar: un bono por un valor determinado que podría ser utilizado para pagar la matrícula escolar (totalmente o en parte) en la escuela preferida por los padres, siempre que ésta cumpliera unos mínimos requisitos (básicamente, que no se violaran las leyes) que habrían de ser homologados por el estado. Este sistema mejoraría la calidad y la eficiencia del sistema educativo en dos aspectos fundamentales. Por una parte, rompería el cuasi-monopolio que durante décadas ha ejercido el estado en la provisión de la enseñanza, con lo cual es más fácil que cada familia pueda encontrar la escuela que mejor se acomoda a sus preferencias y valores. Por otra parte, el sistema educativo pasaría a ser un mercado, en el cual las escuelas más eficientes obtendrían más recursos (serían más demandadas) y las menos eficientes tendrían más problemas para subsistir, por falta de demanda. Ello constituiría un poderoso incentivo para que las escuelas buscasen mejorar su calidad, como forma de asegurarse su cuota de mercado.

La aplicación de un mecanismo tal supondría un cambio radical en la organización de los sistemas educativos de los países industrializados, que se basan en extensas redes públicas de enseñanza. Incluso en Holanda, el país más cercano a un modelo de libre elección, el cambio sería sustancial: allí las escuelas no son financiadas por la matrícula de alumnos de cada año, sino que reciben el subsidio en función de sus instalaciones y profesores, es

decir, se usan con ellas criterios iguales a los de las escuelas públicas en todo el mundo. Una financiación basada en el mecanismo del cheque escolar sería una innovación de grandes proporciones. De hecho, aunque en ningún lugar del mundo se ha emprendido una reforma educativa global como la que plantean Friedman y Hayek, sus ideas han provocado infinidad de debates, análisis y críticas (véase, por ejemplo, Levin, 1995), y han comenzado recientemente a inspirar diversos experimentos locales.

La idea del cheque escolar originó un intenso debate público en Estados Unidos y Gran Bretaña ya en los años sesenta. Los primeros intentos de diseñar políticas basadas en dicha idea también datan de entonces, pero se hicieron con un planteamiento distinto del que había inspirado a Friedman y Hayek, y mucho más modesto que el suyo. En 1969, la Agencia de Oportunidades Educativas de Estados Unidos encargó al sociólogo Christopher Jencks un experimento de cheque escolar. Éste diseñó un cheque escolar «pro-pobres». Los cheques tendrían una finalidad compensatoria, la de proporcionar a niños procedentes de barrios deprimidos la oportunidad de estudiar en escuelas de mejor calidad situadas en barrios de clase media. La asignación de dichos cheques, en caso de que hubiera exceso de demanda, se haría por sorteo. En principio, la idea era que los colegios incluidos en el experimento fueran tanto públicos como privados, de manera que a estos últimos sí les pagarían realmente un «cheque» las autoridades educativas. En la práctica, la agencia no pudo conseguir la colaboración de las escuelas privadas en el experimento que finalmente se llevó a cabo en San José, California, de modo que tuvo que limitarse a los colegios públicos (Levin, 1995: 349-50). En realidad, lo que se diseñó fue un sistema de becas, pero, en todo caso, con el título de cheque escolar, se trata del proyecto que más iniciativas concretas ha inspirado posteriormente.

Los experimentos de cheque escolar basados en el enfoque «pro-pobres» no tuvieron demasiado éxito en los años setenta y ochenta en Estados Unidos, porque encontraron una fuerte oposición de muchos intereses. Por una parte, fueron rechazadas por la enseñanza pública, tanto por los sindicatos y asociaciones de profesores, como por numerosos expertos en educación que se oponían a la idea de financiar con dinero público a las instituciones privadas. Por otra parte, encontraron la oposición de parte de la

opinión pública que no deseaba una subida de impuestos para tal fin, inevitable si se pretendía financiar con dinero público la enseñanza privada de parte de los niños. Muchas de las iniciativas que se plantearon en distintos estados americanos fracasaron, y algunas fueron rechazadas en referéndum.

El debate sobre los cheques escolares estaba experimentando un cierto declive cuando se publicó un estudio que dio un nuevo ímpetu a la discusión sobre el tema, tanto más de señalar cuanto que los autores no son partidarios en sentido estricto del cheque escolar, sino que lo consideran solamente como una forma entre otras de maximizar la elección escolar. Nos referimos al trabajo de John Chubb y Terry Moe, *Politics and Markets and America's Schools* (Chubb y Moe, 1990), quienes plantean el problema de la calidad de las escuelas en términos primariamente institucionales. En otras palabras, se plantean la mejora de esa calidad no tanto en términos de modificaciones directas en la forma de organizar la escuela, cuanto de cuál deba ser el marco institucional que rodea la escuela que genere los incentivos necesarios para que se organice mejor, tenga un tipo u otro de liderazgo educativo, desarrolle el ideario educativo más apropiado, etc. Estos autores sugieren que el sistema institucional «político», que caracterizan como de un control democrático de las escuelas en Estados Unidos, es decir, un control por políticos, funcionarios educativos y sindicatos de enseñantes, ha ocasionado un constante declive en la calidad de éstas, o en todo caso ha reducido su capacidad para formar adecuadamente a los alumnos (Sánchez Ferrer, 1996: 100). La razón no está en que este tipo de control democrático haya funcionado mal en el sistema educativo, sino, al contrario, en que ha funcionado bastante bien. La política democrática lleva a que el sistema educativo se convierta en el campo de batalla de los intereses presentes: políticos, grupos ideológicos, maestros, administradores, padres, alumnos, editores de libros de texto, etc. El resultado de las batallas se determina a través del equilibrio de fuerzas de los distintos grupos, en función de los recursos de éstos y de sus estrategias. Las batallas acaban inevitablemente en vencedores y vencidos, o en compromisos que no satisfacen del todo a nadie, y que se imponen por procedimientos burocráticos. El resultado es que, normalmente, las escuelas con control democrático son ineficaces, al no poder contentar a los distintos intereses en conflicto. La alternativa es un control a través del mercado, es decir, a través de las eleccio-

nes libres de los demandantes y los oferentes de educación: los padres de un lado, y todo tipo de escuelas de otro.

El libro de Chubb y Moe es una reflexión compleja y matizada sobre la cuestión, y apoya sus aseveraciones en una amplia base de evidencia empírica. También sugiere soluciones, como la eliminación del control democrático del sistema educativo y su sustitución por un sistema de mercado, que admite diversas variantes, incluida la de la distribución de fondos públicos entre todo tipo de escuelas en función de su capacidad de atracción del alumnado, y también incluye (aunque no es la fórmula preferida por Chubb y Moe) la variante de un cheque escolar similar a las propuestas por Friedman y Hayek. Lo fundamental es que cada escuela recibiría dinero público en función de los alumnos matriculados en ella, y tenga independencia para llevar a cabo sus propios programas educativos. Cada escuela podría, así, buscar su propia posición en el mercado, a través de su especialización en un determinado tipo de enseñanza, o, incluso, de su orientación religiosa o filosófica. En lugar de un control burocrático-estatal del conjunto de la sociedad sobre todas las escuelas, con ese sistema se establecería una suerte de contrato particular entre los padres y cada escuela. Las únicas limitaciones a la autonomía de la escuela serían el respeto a ciertas garantías constitucionales, y algunos principios de carácter muy general, por no hablar de la sumisión al imperio de la ley.

El libro de Chubb y Moe ha recibido importantes críticas, algunas de ellas a su trabajo empírico (Ranson, 1993; Smith y Meier, 1995), y otras a las consecuencias que supuestamente se derivarían de sus propuestas. Algunas de estas críticas se refieren, más bien, a las teorías específicas a favor del cheque o el bono escolar. Algunos insisten en que no hay razón para plantearse el problema del cheque escolar en función de un problema de declive de la calidad de la enseñanza, que según estos críticos, no existe. Así hay autores, como Smith y Meier (1995), para quienes, al menos en Estados Unidos, el nivel de conocimientos de los alumnos tiende a subir. Si la escuela va bien, si la escuela está mejorando, no se ven las razones imperiosas que llevarían a Chubb y Moe a reclamar un urgente cambio de timón. Ya hemos aludido antes al carácter dudoso de los razonamientos en clave de un declive o una mejora de la calidad de la educación respecto al pasado, aunque tam-

bién es cierto que los test de inteligencia en algunos países proporcionan al menos un elemento de referencia sobre la materia. En todo caso, se trata de un argumento crítico que elude pronunciarse sobre la calidad de la educación en sí misma, y que deja al margen cuestión de la comparación entre diversos marcos institucionales de la educación.

Una segunda crítica se refiere a los motivos reales que tienen las gentes a la hora de elegir colegio, y señalan que esos motivos pueden ser muy variados: una observación indudablemente certera, pero que es irrelevante a la hora de valorar positiva o negativamente la decisión misma de elegir. Se supone que Chubb y Moe asumen que la elección está motivada fundamentalmente por la calidad de ésta, lo que significa que más elección conducirá a la mejora en la calidad de los centros. Otros autores, sin embargo, argumentan que la elección está más condicionada por la composición socioeconómica y racial del alumnado que por la calidad en sí de la escuela (Smith y Meier, 1995: 5). Según ellos, cuando adquieren educación privada, muchas familias estarían comprando en realidad lo que algunos consideran segregación racial y social, y otros llamarían un medio social homogéneo con el de su origen social, y no tanto mejores profesores ni currículos. Por esa razón, las políticas de cheque escolar que antes denominábamos «pro-pobres» sólo pueden tener un alcance muy limitado. Si se generalizara el sistema, no funcionaría, porque las escuelas de calidad no estarían dispuestas a admitir a muchos estudiantes de bajo status, y si se vieran forzadas a hacerlo el alumnado blanco de clase media que acudiera a ellas abandonaría la escuela, como ya ha ocurrido con otros programas de integración.

El tercer planteamiento crítico se refiere al hecho de que no todos los grupos sociales adoptan actitudes similares ante la elección. Los grupos de nivel cultural más bajo son mucho menos activos a la hora de buscar escuela, no suelen ser *choosers*, en tanto que los grupos de nivel socioeconómico y cultural más alto son mucho más conscientes de la importancia de la elección y la ejercen como estrategia (Ball, 1993). De aquí, estos autores críticos saltan a la conclusión de que si no existieran otros mecanismos de selección social en las escuelas, se produciría una segregación de los estudiantes en función de su origen social. Según estos autores, cuanto mayor sea la capacidad de elección, mayor será la segregación social y las diferencias entre unas escuelas y

otras. Sin embargo, nuestra encuesta sugiere que tampoco hay que tomar como dada la inactividad de los grupos inferiores de status, que es una manera de (no) actuar influida por el marco institucional, pero que podría variar, por ejemplo, con mejor información y con mayores posibilidades reales de elección. Tampoco parece razonable, ni coherente, que estos autores críticos comiencen por recordar el abanico de las motivaciones posibles de la elección, para, a renglón seguido, restringir ese abanico y predecir una conducta de segregación social (y racial) de la mayor parte de los agentes en cuestión.

La cuarta crítica se refiere al hecho de que el sistema educativo es un mercado especial, porque la escuela plantea una oferta extremadamente rígida. En este mercado, lo más probable es que la demanda se concentre en unas pocas escuelas de gran calidad, que pronto cubran todas sus plazas, ya que no pueden ampliar su oferta. De esa manera, muchos demandantes no pueden acceder al producto deseado. ¿Cómo se escoge a los que entran? Es la escuela la que decide, la que escoge, generalmente en función de las características sociales o académicas (que también están muy condicionadas socialmente, como vimos) de los demandantes. En la práctica, en un sistema de libre elección de escuela, es la escuela la que tiene verdadera libertad de elección, no las familias, que sólo pueden aspirar a formar parte de los escogidos. Es mucho más probable que formen parte de esos escogidos los hijos de familias de clase media o alta, los blancos y los que no tienen algún tipo de discapacidad, es decir, los que van a ser más fácilmente socializados e integrados en la escuela, es el proceso que se conoce como *cream-skimming* (Smith y Meier, 1995: cap. 5). No obstante, tampoco hay que negar la posibilidad de que la demanda haga surgir nueva oferta, aunque quizá de manera más lenta que en otros mercados. En el sector educativo, por ejemplo, han surgido «cadenas» de colegios privados que poco a poco van estableciendo nuevos colegios en distintos barrios, en la medida en que surge una demanda de su educación por parte de las familias. Como en cualquier otro mercado, la demanda constituye una poderosa señal que orienta a los productores sobre cuáles son las preferencias y las necesidades de los consumidores, y todo indica que en el sector educativo este mecanismo también funciona.

En cualquier caso, por todas las razones que hemos ido viendo hasta ahora, pero quizá sobre todo porque un sistema semejante, o sus variantes,

reducirían radicalmente la influencia de los políticos, los funcionarios educativos y los sindicatos y las corporaciones de enseñantes, son muchos quienes consideran que el cheque escolar, sobre todo en su versión más radical, es un potencial instrumento de mayor desigualdad social, incluso de lo que llaman (con cierta truculencia, habida cuenta los acontecimientos históricos recientes) una «balcanización» de la sociedad como consecuencia de su aplicación (Levin, 1995).

Sin embargo, a partir de la revitalización del debate teórico y público sobre el cheque escolar, se han vuelto a emprender en los años noventa una serie de experimentos de cheque escolar en ciertas zonas de Estados Unidos.⁽¹¹⁾ El más conocido, por haber sido el primero importante y haber sido objeto de varios estudios, es el llevado a cabo en Milwaukee a partir de 1990. Éste es, de nuevo, un experimento «pro-pobres», basado en el diseño de Jencks. En este caso se planteó financiar con dinero público a alumnos de clase baja de la ciudad para que pudieran estudiar en escuelas privadas laicas. La selección de los estudiantes se haría por sorteo entre los solicitantes.

Varios estudios sobre ese experimento han intentado responder a la pregunta básica de si los estudiantes a los que se ha matriculado en los centros privados han mejorado su rendimiento con respecto al que podrían haber obtenido si hubieran permanecido en la escuela pública de su barrio. Un primer estudio llegó a la conclusión de que, si bien las familias de los estudiantes mostraban una gran satisfacción con el programa, los resultados de los alumnos en tests de matemáticas y de lectura no mostraban diferencias significativas con estudiantes equivalentes que habían permanecido en la escuela pública; es decir, la conclusión era que el sistema de cheques no producía los resultados esperados (Witte, 1996). Sin embargo, más tarde, otro grupo de investigación que utilizó los mismos datos llegó a conclusiones diametralmente opuestas. Jay Greene y Paul Peterson (1996) afirman que los resultados de los tests sí muestran una clara superioridad en el rendimiento de los estudiantes que fueron matriculados en los centros privados con respecto a los que en su día solicitaron el cheque pero fueron elimina-

(11) La situación actual de la aplicación de ésta y otras medidas de fomento de la elección escolar puede verse en Shokraii Rees (2000); una síntesis clara del conjunto de experimentos e innovaciones que se están llevando actualmente a cabo en Finn y Gau (1998).

dos en el sorteo; es decir, para estos autores sí se han cumplido los objetivos del programa.

Hasta ahora las principales iniciativas de cheque escolar en Estados Unidos tienen un enfoque pro-pobres. No tenemos constancia de que se hayan llevado a cabo propuestas de cheque escolar puro, tal como lo plantearon Friedman o Hayek. Esto podría cambiar próximamente si triunfara una iniciativa que va a votarse en noviembre de 2000, en el estado de California. La llamada «medida Draper» (por el nombre del millonario y activista republicano que la impulsa) propone conceder un cheque de 4.000 dólares de dinero público a toda familia que envíe a sus hijos a una escuela privada, independientemente del nivel de renta de la familia. Una iniciativa similar fue derrotada en referéndum en 1993, pero esta vez parece que las perspectivas son mejores, puesto que hay indicios de apoyo a la medida entre las minorías latina y negra (e incluso la Iglesia católica está promoviendo activamente el voto a favor entre sus fieles). De aprobarse tal medida, no supondría hacer totalmente realidad las propuestas de los teóricos del cheque escolar (puesto que la medida no incluye ninguna retirada del sector público de la enseñanza), pero sí sería un cambio sustancial en el enfoque que se ha dado a los cheques escolares en Estados Unidos hasta ahora. En todo caso, la oposición a la medida es también muy fuerte, entre las asociaciones de profesores y organizaciones en defensa de la igualdad, que consideran escandaloso que pueda darse una sustancial suma de dinero público a muchas familias acomodadas que llevan a sus hijos a escuelas privadas.^(*) El debate sobre el cheque escolar está afectando también, al parecer, a la campaña presidencial que se resuelve el mismo día del referéndum. Los demócratas están generalmente en contra de la fórmula de los cheques, que no consideran adecuada

(*) Finalmente, esta propuesta fue derrotada por una mayoría de 70 a 30, prácticamente idéntica a la que derrotó en Michigan una propuesta de cheque escolar del tipo pro-pobres. En diciembre, el movimiento a favor de la extensión de los cheques escolares sufrió un nuevo revés: un tribunal federal de apelaciones declaró ilegal, por violar la separación constitucional entre Iglesia y estado, el Scholarship Program de Cleveland, que ofrecía cheques de un máximo de 2.250 dólares a unos 4.000 estudiantes de familias con bajos ingresos para que estudiaran en el colegio privado de su elección. Se espera que este asunto acabe llegando al Tribunal Supremo de EE.UU., que quizá se pronuncie de manera general sobre la constitucionalidad de los cheques escolares (véase *The Wall Street Journal*, 11 y 12 de diciembre del 2000). Por otra parte, tanto los defensores de estas reformas como observadores independientes empiezan a coincidir en que el fracaso de las iniciativas quizá se deba a cómo se han planteado en la discusión pública y, en especial, a las denominaciones utilizadas, que habría que cambiar (véase Casey Lartigue, "Semantics and school choice", *CATO. Today's commentary*, 7 de noviembre del 2000, en <http://www.cato.org/dailys/11-07-00.html>; y Jodi Wilgoren, "School vouchers: a rose by other name?", *The New York Times*, 20 de diciembre del 2000).

para fomentar la igualdad, y los republicanos están generalmente a favor, pero en este caso los candidatos Gore y Bush no se han pronunciado, porque no parecen estar muy seguros de qué grupos sociales van a aprobar o no esta fórmula concreta de cheque escolar.⁽¹²⁾

Estados Unidos es el país en el que más se ha debatido el tema de los cheques escolares y donde más iniciativas políticas se han suscitado, pero también en otros se ha llevado a cabo una discusión sobre éstos. Este es el caso, por ejemplo, de Gran Bretaña, donde se han llevado a cabo experiencias piloto para financiar mediante bonos la educación infantil de ciertas familias (Calero y Bonal, 1999: 59-60).

En España también se han llevado a cabo experiencias de financiación de la educación infantil, pero realmente, hasta donde sabemos, han sido muy pocas y promovidas por algunos ayuntamientos gobernados por el PP, como el de Valencia desde 1993 (Granell y Fuenmayor, 1996) y más recientemente Albacete. La educación infantil no es una etapa obligatoria de la enseñanza, pero sí un tipo de educación demandado crecientemente por la ciudadanía, por razones diversas (Pérez-Díaz, Chuliá y Álvarez-Miranda, 1997: 146). Es frecuente que haya escasez de plazas en las escuelas infantiles públicas. Las iniciativas de Valencia y Albacete han consistido en ofrecer una suma de dinero variable (en función de la renta) a familias de bajos ingresos (o con otra problemática, como minusvalías) para que pudieran llevar a sus hijos a la escuela infantil de su elección. Ésta ha sido una experiencia bien valorada por los padres, pero que ha encontrado una fuerte oposición por parte de los partidos de izquierda y sindicatos de la enseñanza, que la consideran un método ilegítimo de financiar a la enseñanza privada en detrimento de la pública. Aquí suelen mezclarse los argumentos de equidad con la defensa de intereses laborales de los colectivos de profesores de la enseñanza pública. De hecho, con el cambio del gobierno municipal en el ayuntamiento de Albacete tras las últimas elecciones (ahora gobierna una coalición de PSOE e IU), se ha planteado la supresión del cheque escolar y su posible sustitución por un sistema de conciertos con las guarderías privadas, con la mente puesta en establecer en el futuro escuelas infantiles públicas que satisfagan la demanda existente.

(12) Véase *The Washington Post*, 19-7-2000.

En general, el sistema de cheques escolares no ha ocasionado demasiado debate en España, incluso en lo referente a esas iniciativas en educación infantil. La única organización importante que ha llegado a plantear el deseo de establecer el cheque escolar en la enseñanza obligatoria es ACADE, la patronal de los centros no concertados. ACADE ha planteado en diversas ocasiones una propuesta de cheque escolar o, al menos, de desgravación fiscal a las familias por gastos educativos, propuestas que no han sido apoyadas por ningún partido político, ni siquiera el PP.⁽¹³⁾ Las otras dos patronales importantes de la enseñanza privada, Educación y Gestión y CECE, defienden el actual modelo del concierto. Consideran preferible que la financiación vaya directamente a los centros en virtud de convenios con la administración a que se dirija a las familias para que éstas opten por el centro que deseen. De esta manera, los centros concertados eliminan a potenciales competidores a los que podría ir parte del alumnado subvencionado si se estableciera el cheque (es decir, se elimina como competidores a los centros ahora no subvencionados). En todo caso, siempre se podría establecer un mecanismo de cheque escolar que mantuviera muchas de las características del actual concierto, por ejemplo, que no permitiera a los centros cobrar matrícula a las familias una vez ingresado el cheque. Sin embargo, las patronales de la enseñanza concertada han preferido apostar con firmeza por el sistema actual antes que apostar por cualquier aventura dudosa de cheque escolar. No es de extrañar, en este contexto, que el Consejo Escolar del Estado (en el que están representados los sindicatos, las asociaciones de padres y alumnos y las patronales de la enseñanza privada, además de la Administración), en uno de sus informes anuales, rechace el cheque escolar como fórmula de financiación de la escuela infantil y proponga en su lugar establecer conciertos con las escuelas privadas allí donde no llega todavía la pública (Consejo Escolar del Estado, 1998).

Las escasas voces defensoras del sistema de cheques escolares en España no han sido capaces de transmitir las posibles ventajas que para el conjunto de la sociedad podría aportar el sistema que ellos proponen, utili-

(13) Aunque dentro del PP se hayan oído voces aisladas favorables al planteamiento del cheque escolar, el partido no ha adoptado postura alguna sobre el tema. No aparece ninguna mención al mismo en su programa electoral ni en los documentos educativos del PP (Partido Popular 2000).

zando los argumentos de los expertos. La imagen que predomina de los defensores del cheque escolar es que simplemente defienden posturas egoístas, como titulares de empresas privadas de educación que quieren asegurarse la continuidad y viabilidad de su empresa y, también, como defensores de privilegios de las clases acomodadas que tienen oportunidad de acudir a los centros privados y que se verían beneficiadas por medidas de reembolso de los costes de la matrícula en centros privados. Parece difícil romper esa imagen y transmitir la idea de que una medida así se ha planteado en otros países (de manera polémica, por supuesto) como algo beneficioso para las familias de extracción social más modesta, al permitirles optar por centros a los que nunca podrían ir sin el cheque escolar. Lo cierto es que el cheque escolar, independientemente de los efectos más o menos beneficiosos que pueda tener sobre el rendimiento y la calidad del sistema educativo, es un sistema que puede defenderse con el argumento de que verdaderamente proporciona un mayor margen de libertad de elección a las familias (especialmente a las que poseen menos ingresos), por encima del actual sistema de subvenciones, que se limita a aquellos centros que han llegado a acuerdos previos con la administración educativa.

3. La escolarización en casa como elección educativa

La opción más radical de cambio en el debate sobre la elección educativa es la escolarización de los niños en casa o, tal vez podría decirse, la desescolarización de los niños para ser educados exclusivamente en casa. Se trata de una práctica que ha adquirido una cierta importancia en los últimos años, sobre todo en Estados Unidos, donde el número de niños escolarizados en casa parece sobrepasar el millón. Desde el punto de vista teórico, los defensores de la desescolarización parten a menudo de presupuestos muy distintos. Algunos de ellos se basan en la crítica al capitalismo y a la consideración de la escuela como un instrumento al servicio de éste. Otros proponen una educación más apegada a los valores tradicionales y religiosos. Sin embargo, todos coinciden en un punto esencial: la idea de que en la mayor parte de las sociedades la educación ha sido una responsabilidad de las familias, no de instituciones ajenas al hogar, de manera que la insisten-

cia contemporánea en considerar que la escuela es un instrumento imprescindible para la educación de los niños se mostraría falsa. Las familias pueden valerse por sí mismas para educar a sus hijos, lo han hecho durante miles de años y, en opinión de los defensores de este modelo, también en la sociedad industrializada contemporánea pueden hacerlo, y mejor que las escuelas.

Las teorías de la desescolarización comenzaron a popularizarse en los años setenta. Una de las más conocidas, que parte de una crítica radical del orden social existente, es la de Ivan Illich (1976). Este autor considera que la escolaridad obligatoria ha sido un instrumento del sistema económico para hacer frente a sus necesidades de imponer ciertos valores de disciplina y jerarquía en el conjunto de la población. La escuela formal fomenta la aceptación sumisa del orden social, tanto por las materias que transmite como por los valores que implícitamente inculca en los jóvenes (el currículum oculto). En estas circunstancias, propone como alternativa eliminar la obligatoriedad de la enseñanza formal, y sustituirla por otras formas de educación en las que predomine la familia y otras instituciones menos formales y menos «carcelarias» que la escuela. Por ejemplo, propone la creación de una especie de «bancos de conocimientos» a los que cualquier ciudadano podría acudir en distintos momentos de su vida para formarse en determinadas capacidades. A cada ciudadano se le adjudicaría un crédito, que podría ir consumiendo en esos bancos a lo largo de toda su vida, en los momentos que estimase oportunos y para aprender lo que realmente le resultase necesario. En definitiva, pretende desterrar todo lo que suponga coartar o forzar a las personas a recibir educación, y en su lugar propone un sistema voluntario y flexible que se adaptaría a las necesidades de cada individuo y evitaría la socialización en los valores de disciplina y jerarquía que él considera tan negativos.

Otros muchos autores han propuesto teorías contrarias a la escolaridad formal (Colom *et al.*, 1997). La más influyente, sin duda, es la de John Holt, un profesor de Harvard que a través de su activismo ha inspirado un fuerte movimiento favorable a la escolarización doméstica en los Estados Unidos. Holt (1977) no parte de una crítica tan global como Illich, pero sí considera que la escolarización tiene efectos lamentables sobre los niños. En su opinión, la escuela intimida y aburre a los niños, los anula intelectual-

mente y los hace más conformistas. En ella apenas se ejercita el pensamiento independiente y la autonomía personal, de modo que su extensión durante tantos años en la vida de las personas es un claro perjuicio para el desarrollo de su personalidad. Holt defiende que la educación de los niños se haga en el seno de la familia, aunque sí pueda ser conveniente acudir a las instituciones de enseñanza formal a edades más tardías. Piensa que en el seno de la familia es más fácil proporcionar una educación más homogénea, más personalizada, más cargada de afecto que en la escuela. Además, es una educación en la que las enseñanzas prácticas pueden reforzarse con las teóricas de un modo mucho más natural que en la escuela. Por ejemplo, piensa que la enseñanza de las matemáticas puede reforzarse a través de la familiarización de los niños con la economía doméstica.

Frente a los que dicen que muchos padres no tienen suficiente formación académica para educar convenientemente a sus hijos en las materias más técnicas, Holt responde que el conocimiento puede adquirirse de muchas maneras: están también los libros, están otras personas que no son los padres y que pueden ayudar, y están los cursos específicos en ciertas materias que, a ciertas edades, sí puede ser conveniente tomar. En todo caso, incluso padres sin un nivel cultural demasiado alto pueden ser excelentes educadores domésticos. La gran ventaja de la escuela doméstica es la flexibilidad, la capacidad para responder a las necesidades de los niños y apreciar sus inclinaciones, y una persona sin estudios elevados también puede poseer dichas cualidades (Holt, en Bumgarner, 1981).

Holt también responde a los que consideran que la escolarización en casa privaría a los hijos de la necesaria socialización con otros niños de su edad, lo que podría dañar su formación en aspectos importantes de su personalidad. Para Holt, los niños pueden conocer a otros en muchas otras situaciones, no sólo en la escuela, sino en el vecindario, la biblioteca, la iglesia o las vacaciones. En estos entornos, se pueden establecer relaciones estrechas con grupos pequeños de iguales, en los cuales es fácil aprender virtudes como la paciencia, la generosidad y la amabilidad. En cambio, en la escuela, donde los grupos son más grandes, se fomenta el aprendizaje de valores mucho más negativos, como la búsqueda de la popularidad, la conformidad o la «chulería» (*bullying*) (Bumgarner, 1981).

A partir de las ideas y las publicaciones de Holt y otros activistas ha surgido en Estados Unidos un movimiento activo de escolarización doméstica que poco a poco ha incorporado a un gran número de familias. Si al principio el movimiento era apoyado sólo por grupos alternativos, generalmente en la izquierda, a mediados de los ochenta se sumaron al mismo activistas de la derecha y grupos religiosos que veían en la escolarización doméstica una forma de luchar contra las formas de secularización de la sociedad (Lyman, 1998). Así, de acuerdo con algunos cálculos, el número de niños escolarizados en casa se situaba en torno a los 50.000 en 1985, pero diez años más tarde ascendía a 800.000, y en 1998 se estimaba que se situaba en torno a 1.230.000 (Lyman, 1998). Su situación legal es, en principio, correcta, aunque los requisitos que han de cumplir las familias varían bastante de unos estados a otros. En algunos, los trámites para que una familia pueda ejercer la escolarización doméstica son mínimos, en tanto que en otros son mucho más exigentes, incluyendo la aprobación por parte de las autoridades educativas de las materias que deben impartirse, visitas de inspectores, etc.

En Europa el movimiento es mucho menos activo y parece tener menos seguidores, aunque en algunos países, como Inglaterra, es una práctica existente desde hace ya bastante tiempo (Petrie, 1995). Lo que sí puede apreciarse es que la situación legal de la escolarización doméstica en Europa varía mucho de unos países a otros. En algunos, se trata de una práctica aceptada legalmente, puesto que en sus leyes educativas se distingue entre la educación, que sí es considerada obligatoria, y la escolarización, que no lo está, puesto que se admite que los niños puedan ser educados por sus familias en ciertas condiciones. Este es el caso, por ejemplo, de Irlanda, Gran Bretaña, Francia o Italia, entre otros. En otros países, por el contrario, no se contempla la escolaridad en casa, como es el caso de Alemania, Grecia o España, donde se identifica educación obligatoria con escolarización obligatoria. El caso de Alemania es el más extremo, donde se ha llegado a multar y encarcelar a padres que pretendían escolarizar en casa a sus hijos (Petrie, 1995). En España, desde la aprobación de la LOGSE en 1990, se establece la obligatoriedad de la enseñanza escolar entre los seis y los dieciséis años, pero en la práctica parece que se está tolerando la educación doméstica en algunos casos, aun-

que sin reconocerlo expresamente.⁽¹⁴⁾ Hay una asociación que defiende esta postura y agrupa a familias que la llevan a la práctica, *Aprender sin escuela*, pero no hay datos acerca de cuántos niños podrían seguir este modelo de enseñanza. Según el cálculo que incluye Petrie en su estudio, podrían ser unos cuarenta, pero es probable que haya más sin contabilizar.

¿Por qué ha habido tal aumento de la escolarización en casa en algunos países, sobre todo en Estados Unidos? Se trata de un movimiento complejo, en el que intervienen grupos de personas de ideologías muy distintas. Buena parte de los que optan por la desescolarización formal de sus hijos parecen ser personas que no están satisfechas con la calidad de la educación que se proporciona en las escuelas y prefieren responsabilizarse ellos mismos de inculcar los conocimientos y valores que consideran más relevantes. Generalmente están descontentos con la burocratización de los sistemas educativos modernos y, a menudo, poseen títulos de educador o un conocimiento sobre la educación que les anima a dar el paso de enseñar ellos mismos a sus hijos (Lyman, 1998), o, en todo caso, se consideran capaces y motivados para enseñar a sus hijos, poniendo en cuestión, de esta forma, lo que consideran como un proceso distorsionado de profesionalización de la actividad de educar.

Otros padres tienen más bien motivaciones religiosas. Se trata de familias con convicciones religiosas muy profundas, que consideran que la escuela no va a ser capaz de transmitir, ni siquiera respetar. Petrie (1995) afirma que en torno al 40% de las familias que en el Reino Unido educan a sus hijos en casa lo hacen por esta razón. En fin, otras razones que a veces se aluden para justificar esta práctica son la inseguridad física que reina en algunos, o bastantes, colegios, o el hecho de que algunas familias desempeñen trabajos que exigen una constante movilidad, lo que impide estabilizar a los niños en un colegio concreto.

La escolarización doméstica es una práctica muy controvertida. En Estados Unidos, donde el debate es más intenso, existen múltiples asociaciones que la defienden y apoyan a los padres que la llevan a cabo o que están pensando hacerlo. Por su parte, a ella se oponen los sindicatos y asociaciones de profesores, la mayoría de los expertos en educación y buena parte de

(14) Véase *El País*, 20-9-1999.

las autoridades educativas locales. Curiosamente, en los últimos años el tratamiento de la prensa americana ha sido bastante favorable a esta práctica.

En España, el debate ha sido mínimo. En los últimos meses ha aparecido la noticia en la prensa de que unos niños de Almería no acudían a la escuela y recibían educación en casa, e instrucción de una escuela americana a través de Internet. El hecho ocasionó un cierto revuelo, incluso la afirmación por parte de las autoridades educativas de que todos los niños españoles de la edad correspondiente estaban escolarizados, con lo que se ponía en duda la veracidad de la historia.⁽¹⁵⁾ La noticia mereció el comentario de la CEAPA, que resulta interesante reseñar, porque parece resumir la opinión dominante en el mundo educativo español respecto a la escolarización doméstica. La CEAPA afirmaba en una nota que «sin cuestionar el derecho que pueda asistir a unos padres para apartar a sus hijos del sistema educativo y optar por uno alternativo [...] sí nos parece una salida individualista y elitista». Luego añadía que «creemos en la escuela como un espacio social y de convivencia de primer orden, y que es un buen instrumento de apoyo en la educación de nuestros hijos. Creemos que un proyecto común tiene mayor riqueza que uno individual, por los valores que intervienen y se comparten en él» (CEAPA, 1999).

Una cuestión interesante se refiere al rendimiento de los estudiantes que son escolarizados en casa. Al menos en Estados Unidos, todos los datos apuntan a que su rendimiento es superior a la media de los estudiantes que permanecen en el sistema educativo formal. Cuando realizan los tests nacionales, sus notas promedio son superiores, y un buen número de ellos son admitidos en universidades de gran prestigio (Lyman, 1998). De hecho, parece que muchos de ellos pretenden seguir estudios en instituciones formales de educación superior. No obstante, es difícil interpretar el dato, porque se trata de estudiantes que en una proporción elevada provienen de familias con un nivel educativo alto, por lo que sería interesante compararlos con sus equivalentes en el sistema educativo formal. Lo que sí es indudable es que los padres de estos niños y jóvenes poseen una gran confianza en sí mismos como educadores, como han demostrado al dar un paso semejante. Seguramente esa confianza les ayuda a mejorar su rendimiento educativo.

(15) Véase *El País*, 20-9-1999.

Segunda parte
LA ENCUESTA

IV. Los padres, responsables de la educación y educadores

Los capítulos IV, V y VI están dedicados a analizar los comportamientos y las actitudes de los padres y madres españoles de niños que estudian primaria o ESO en referencia a la educación de éstos, sobre todo la escolar. Para ello, trataremos por separado las distintas dimensiones que cabe observar en los progenitores en lo relativo a la educación de sus hijos. Los trataremos, primero, como padres que reconocen cierta responsabilidad por la educación formal de sus hijos, y cómo la cumplen de la manera más directa: proporcionándosela ellos mismos, poniendo a su disposición determinados recursos culturales en el hogar, contratándola en instituciones no escolares (capítulo IV). Segundo, los veremos en su relación con el colegio de sus hijos, como demandantes o consumidores de educación formal escolar y como partícipes en la comunidad escolar (capítulo V). Por último, nos detendremos en ellos como ciudadanos, esto es, como partícipes en la discusión pública acerca del funcionamiento del sistema educativo y de qué sistema educativo es deseable (capítulo VI).

No pretendemos un análisis exhaustivo en cada una de esas dimensiones. La selección de los asuntos que se tratan en cada una de ellas viene motivada, sobre todo, por su relevancia en la discusión pública y académica internacional y española (véanse capítulos II y III), así como por un cierto afán por ir más allá de la discusión en España y comprobar los límites de los consensos básicos sobre estos temas.

1. Padres e hijos

Antes de analizar los comportamientos y actitudes que son objeto central de esta parte del libro, nos detendremos mínimamente en las características básicas de la población de padres estudiada, y en las de sus hijos, especialmente en los datos relativos a su rendimiento escolar. Comenzaremos por las características de los padres y seguiremos con las de los hijos.

Los padres: descripción de la muestra

Para conocer esas actitudes y comportamientos hemos utilizado dos técnicas, la principal, una encuesta a padres de niños que cursan educación primaria o enseñanza secundaria obligatoria (ESO), que hemos complementado con dos grupos de discusión compuestos también por padres con esas características.⁽¹⁾ La encuesta se ha efectuado sobre una muestra representativa a escala nacional de ese segmento de población; además, hemos sobrerrepresentado algunas provincias hasta los 400 casos para tener datos suficientemente representativos en ellas, por si pudiera influir la variable territorio en las actitudes o, sobre todo, comportamientos de los padres, teniendo en cuenta, especialmente, que las principales competencias educativas están transferidas a las comunidades autónomas.⁽²⁾

Los padres a los que hemos entrevistado ofrecen un perfil sociodemográfico básico como el siguiente. Por lo pronto, como hemos encuestado al progenitor que más se ocupa de la educación de los hijos en cada hogar, la distribución de la muestra por sexos está muy escorada del lado femenino: 82% de mujeres.⁽³⁾ De manera que las afirmaciones que hagamos no serán aplicables a todos los padres, sino, más bien, en términos generales, a las madres.

La edad media de los entrevistados es de 40,9 años. Muy pocos (13%) tienen menos de 35 años, y el grueso se concentra en dos segmentos de edad alrededor de la media, de 35 a 39 años (32%) y 40 a 44 (30%). De

(1) Véase la composición de los grupos de discusión en el Apéndice. Los nombres propios de los entrevistados son ficticios.

(2) Véase el detalle de la elaboración de la muestra y los ajustes efectuados en los datos en el Apéndice.

(3) Realmente, hemos entrevistado a la persona del hogar que se ocupa más de la educación de los hijos, y en algunos casos (1%) no era ninguno de los padres, sino un hermano mayor.

todas formas, un 26% supera los 44 años (y un 10%, los 49). La gran mayoría (55%) vive en hogares con cuatro miembros (normalmente, dos progenitores y dos hijos). De todas formas, un 28% vive en hogares con más de cuatro miembros, la mayoría de éstos (19%) en familias de cinco personas. Un 16% vive en hogares con tres miembros (normalmente, los dos padres y un hijo) y un escaso 1% en hogares monoparentales (un progenitor y un hijo). Se trata de una población con un nivel educativo medio relativamente alto. Un 20% tiene estudios universitarios, superiores (9%) o medios (11%). Algo más de la cuarta parte (27%) tiene estudios secundarios completos, pero son más (35%) los que sólo tienen primarios completos. Incluso, aparece un 19% que ni siquiera ha completado sus estudios primarios, algunos por edad (el 5% que casi no fue a la escuela, y el 0,6% que se declara analfabeto), otros no (el 14% que si acaso obtuvo el certificado de escolaridad).

Tratándose de una muestra con predominio femenino, no extraña que no trabaje la mitad, proporción idéntica a la de los que trabajan (50%). La combinación de la situación laboral del cabeza de familia (quien más ingresos aporta al hogar) y su nivel de estudios resulta en una variable de status socioeconómico. El más abundante en esta muestra es el medio (50%), flanqueado por un medio alto (19%) y un medio bajo (16%) de tamaño parecido. El status bajo está muy poco presente (lógico, teniendo en cuenta que el nivel de estudios medio de los cabeza de familia, por su edad, es claramente superior al de la media española, en la que abunda más ese nivel de status), con un escaso 3%. El alto representa al 12% de los entrevistados. Consecuentemente, el nivel de ingresos familiares es más alto que la media española, si bien sólo hay que tomarlo como variable indicativa y para comparar grupos dentro de la muestra. Un 6% ingresaría mensualmente menos de 100.000 pesetas; un 40%, entre 100.000 y 200.000; un 24%, entre 200.000 y 300.000; un 11%, entre 300.000 y 400.000; y un 9%, más de 400.000. De todas formas, un 10% no contesta a esta pregunta.

Los entrevistados son algo menos religiosos que la población adulta española en su conjunto. Aunque la mayoría se declara creyente (91%), sólo un 15% se declara muy practicante, mientras que poco practicante se reconoce un 46% y nada practicante un 29%. En consonancia con lo anterior, su orientación política se escora un tanto hacia la izquierda, 3,8 en una escala

del 1 (punto más a la izquierda) al 7 (punto más a la derecha), quizá algo más que el conjunto de la población adulta española). Ese escoramiento se refleja en su recuerdo de voto en las últimas elecciones generales, las de marzo de 2000. Aunque aparece como primer partido el PP (24%), le sigue a corta distancia el PSOE (21%), mucha menor que la que separó a ambas formaciones a escala nacional. En todo caso, a la hora de adscribir políticamente a este segmento de población, hay que tener en cuenta que no contesta (20%) o no sabe (3%) qué votó casi la cuarta parte de los encuestados.

Los hijos: nivel, curso y jornada escolar

La distribución por nivel y curso del alumnado de primaria y secundaria que obtuvimos con nuestra encuesta resultó bastante ajustada a la realidad, ya que se compadece bastante bien con las estadísticas de la enseñanza primaria y secundaria en España, tal y como las recoge el Ministerio de Educación (cuadro 4.1).

Cuadro 4.1

ALUMNADO EN PRIMARIA Y ESO, 1999-2000

En miles

	Estimaciones Encuesta ASP 00.030				Avances MEC	
	Niños	Niñas	Total	%		%
1º de Primaria	222	211	433	9,0		
2º de Primaria	224	201	423	8,8		
3º de Primaria	218	227	445	9,2		
4º de Primaria	232	193	425	8,8		
5º de Primaria	266	220	486	10,0		
6º de Primaria	259	207	466	9,7		
Total Primaria	1.422	1.259	2.681	55,5	2.509	55,7
1º de ESO	263	210	473	9,8		
2º de ESO	283	252	535	11,1		
Primer ciclo de ESO	546	462	1.008	20,9	964	21,4
3º de ESO	317	297	613	12,7		
4º de ESO	268	262	531	11,0		
Segundo ciclo de ESO	585	559	1.144	23,7	1.031	22,9
Total ESO	1.130	1.021	2.151	44,5	1.995	44,3
Total Primaria y ESO	2.553	2.280	4.833	100,0	4.504	100,0

Fuentes: Encuesta ASP 00.030 y Ministerio de Educación (2000).

Para tener información mínimamente significativa sobre algunos territorios en España, sobrerrepresentamos la muestra hasta tener muestras representativas de 400 individuos en cinco provincias, Madrid, Barcelona, Vizcaya, Sevilla y Valencia. El cuadro 4.2 recoge las proporciones del alumnado por cursos en cada una de esas provincias y en el resto de España.

Cuadro 4.2

ALUMNADO POR CURSO Y CICLO, POR PROVINCIAS

(Porcentajes verticales)

¿Qué curso hace su hijo?	Total	Vizcaya	Barcelona	Valencia	Sevilla	Madrid	Resto
1º de Primaria	9	9	7	6	8	8	10
2º de Primaria	9	8	10	7	10	9	9
3º de Primaria	9	8	7	9	9	9	10
4º de Primaria	9	7	12	9	10	9	8
5º de Primaria	10	9	12	13	9	7	10
6º de Primaria	10	10	9	14	10	10	9
Total Primaria	55	51	55	58	56	52	56
1º de ESO	10	9	12	9	12	10	9
2º de ESO	11	11	10	11	11	12	11
3º de ESO	13	14	12	14	12	15	12
4º de ESO	11	15	11	9	9	11	11
Total ESO	45	49	45	42	44	48	44
<i>N</i>	<i>900</i>	<i>400</i>	<i>400</i>	<i>400</i>	<i>400</i>	<i>400</i>	<i>564</i>

Nota: La *N* del conjunto de la muestra es una *N* ajustada; no así la de las submuestras de las provincias sobrerrepresentadas. Esto vale para todos los cuadros en los que aparezca esta misma cabecera.

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En la Comunidad Autónoma Vasca preguntamos además por el modelo de enseñanza que seguía el niño sobre el que versaba la mayor parte de la entrevista.⁽⁴⁾ La distribución de los modelos en Vizcaya resultó, como indica el cuadro 4.3, también bastante similar a los datos reales (sobre todo teniendo en cuenta el margen de error de una muestra de 400 individuos).

Un primer dato descriptivo interesante que aporta la encuesta, y es difícil de conocer por fuentes oficiales, es cómo se distribuye la jornada escolar de los estudiantes de primaria y ESO entre jornada partida y conti-

(4) La encuesta no se refiere a todos los hijos del entrevistado, sino a uno de ellos elegido aleatoriamente.

Cuadro 4.3

DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS SEGÚN MODELOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE, VIZCAYA (CURSO 1999-2000)

(Porcentajes verticales)

	Encuesta ASP 00.030	Gobierno vasco
Modelo A	33	41
Modelo B	23	21
Modelo D	44	37

Fuentes: ASP 00.030 y Gobierno vasco (2000).

nua (cuadro 4.4). En ambos niveles, la variación geográfica es bastante notable. En primaria, por ejemplo, va desde el 9% de alumnos en jornada continua de Barcelona al 80% de Sevilla. Realmente, provincias como Barcelona, Madrid, Valencia o Vizcaya están relativamente lejos de la media nacional, según la cual un tercio (34%) de los estudiantes de primaria tendría un horario escolar continuo. En secundaria, la media nacional es claramente más elevada (59%); en este caso, son Barcelona y Vizcaya las que más se alejan de ésta por abajo.

Cuadro 4.4

ESTUDIANTES POR TIPO DE JORNADA, POR CICLO Y PROVINCIA

(Porcentajes verticales)

Ciclo	Tipo de jornada	Provincias sobrerrepresentadas						Total
		Barcelona	Madrid	Sevilla	Valencia	Vizcaya	Resto	
Primaria	Continua	9	14	80	10	17	41	34
	Partida	91	86	20	90	83	59	66
	<i>N</i>	236	192	231	237	210	315	499
Secundaria	Continua	17	67	84	41	20	67	59
	Partida	83	33	16	59	80	33	41
	<i>N</i>	168	208	175	165	198	248	400

Nota: Las *N* de las provincias sobrerrepresentadas no están ajustadas; sí lo está la *N* del «resto» y la del «total».

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

El cuadro 4.5 muestra que la jornada continua avanza sobre todo por los colegios públicos (40% en primaria, 74% en secundaria), mientras que los concertados parecen resistirse a su extensión (21% en primaria, 31% en

Cuadro 4.5

TIPO DE JORNADA POR CICLO Y TITULARIDAD DEL CENTRO

(Porcentajes verticales)

Ciclo	Tipo de jornada	A qué tipo de centro escolar va su hijo			Total
		Público	Privado no concertado	Privado concertado	
Primaria	Continua	40	35	21	34
	Partida	60	65	80	66
	<i>N</i>	325	23	146	494
Secundaria	Continua	74	61	31	59
	Partida	26	39	69	40
	<i>N</i>	249	23	126	398

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

secundaria).⁽⁵⁾ Las cifras tan bajas para secundaria en los concertados tienen que ver con que, en muchas ocasiones, los niños que concluyen primaria pueden seguir los cursos de la ESO en el mismo centro, y mantener el horario anterior (cuadro 4.6).

Cuadro 4.6

CAMBIOS DE CENTROS DEBIDOS A LA ESO, POR TITULARIDAD DEL CENTRO

(Porcentajes verticales)

	Tipo de centro del hijo			Total
	Público	Privado	Concertado	
Cambio de centro cuando empezó a cursar ESO	61	30	23	48
Cambio de centro en 3º de ESO	5	–	–	–
No cambió por estas razones	33	70	77	52
<i>N</i>	248	23	122	393

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

(5) Para comprobar la asociación entre dos variables (o tres, si utilizamos alguna de control) utilizaremos una técnica sencilla, la de las tablas de contingencia, y para medir la fuerza de la asociación usaremos el estadístico *V* de Cramer, dependiente de χ^2 . Sólo referiremos asociaciones estadísticamente significativas (nivel de significación = 0,05), salvo en alguna ocasión, como ilustración. Por lo general, serán asociaciones cuya *V* de Cramer supere 0,15, aunque haremos uso ocasional de las que superen 0,10; aunque haya variaciones de status y geográficas, la muestra es bastante homogénea en la medida en que todos comparten una característica determinante de las actitudes que aquí se miden, la de ser padres de alumnos en primaria y secundaria. Cuando comparemos medias, utilizaremos la técnica de la *T* de Student y la de ANOVA, y sólo mencionaremos diferencias significativas (nivel de significación = 0,05). Ocasionalmente, referiremos medias no significativas, más bien como hipótesis para argumentos plausibles.

Por el contrario, en la enseñanza pública, en la medida de las posibilidades económicas, la ESO ha de cursarse en institutos (supuestamente mejor adaptados a esta enseñanza). Ahí, los cursos de ESO suelen adaptarse a los horarios previos, que ya eran predominantemente de jornada continua en el BUP y el COU en los institutos públicos.

2. La experiencia escolar: rendimiento y disciplina

Rendimiento escolar: asignaturas suspendidas, cursos repetidos y repetidores por curso

La encuesta nos ofrece una fotografía panorámica del rendimiento de los escolares españoles de primaria y secundaria obligatoria tal y como lo reflejan sus progenitores. En primer lugar, les preguntamos por las asignaturas suspendidas por su hijo en la última evaluación; en segundo lugar, si su hijo había repetido algún curso (y cuál); por último, al conocer con precisión la edad del hijo y el curso que hacía, hemos podido estimar la proporción de alumnos en cada curso cuya edad no se corresponde con el curso que hace (esto es, en general, la tasa de repetidores).

a) Asignaturas suspendidas

La pregunta por las asignaturas no aprobadas se refirió a la última evaluación habida. En primaria, los padres tenían que señalar el número de asignaturas en las que su hijo había obtenido la calificación «necesita mejorar» (equivalente al suspenso en anteriores ordenaciones de la educación escolar); en ESO la cosa estaba más clara, tenían que contestar con el número de asignaturas suspendidas. El cuadro 4.7 refleja los resultados generales, con un panorama poco brillante en ambos niveles. En primaria, en la actualidad, prácticamente se sigue la norma de no suspender, de ahí el porcentaje tan elevado (73%) que afirma que su hijo no «necesita mejorar» en ninguna asignatura, y que la media de “suspensos” sea sólo de 0,57. Con todo, un 4% de los estudiantes habría “suspendido” cuatro asignaturas o más.

Cuadro 4.7

ASIGNATURAS NO APROBADAS

	Primaria		ESO			
	Asignaturas en las que «necesita mejorar»		Asignaturas suspendidas			
	%	% acumulado	Última Evaluación		Evaluación anterior	
			%	% acumulado	%	% acumulado
Ninguna	72,7	72,7	47,1	47,1	51,1	51,1
1	12,5	85,2	12,8	59,8	10,0	61,2
2	6,9	92,1	10,7	70,5	9,8	70,9
3	3,9	96,0	10,4	80,9	9,6	80,5
4	2,0	98,0	5,4	86,3	5,2	85,7
5	0,6	98,6	5,1	91,4	6,5	92,2
6	0,8	99,4	2,9	94,2	2,5	94,7
7	0,2	99,6	2,9	97,1	1,9	96,6
8	0,3	99,9	1,2	98,3	1,5	98,1
9	0,1	100,0	0,4	98,7	0,3	98,4
10	–	100,0	0,7	99,4	0,6	99,0
11	–	100,0	0,6	100,0	1,0	100,0
<i>Media</i>	<i>0,57</i>		<i>1,76</i>		<i>1,71</i>	
<i>N</i>	<i>501</i>		<i>400</i>		<i>400</i>	

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En ESO, las cifras son bastante más negativas. Sólo habría pasado la evaluación anterior sin suspensos un 47%, y el porcentaje de los que habrían suspendido cuatro o más de cuatro asignaturas es elevado, del 20%. No está muy claro cómo, a las alturas del curso a las que se hicieron las entrevistas (mayo/ junio), ese 20% (o casi el 30% si incluimos a los que han suspendido tres) puede acabar pasando de curso. Muchos de ellos pasan, de todas formas. Tan sólo tienen que mejorar mínimamente sus calificaciones para aprovecharse de las reglas explícitas e implícitas del paso de curso. De primero a segundo de ESO la promoción es automática. De segundo a tercero la convención es que se puede pasar con dos suspendidas, o con más asignaturas, si la junta de evaluación considera cumplidos los objetivos de esa etapa. Algo similar ocurre de tercero a cuarto, aunque, como veremos, aquí parece que el sistema opera con mayor rigor.

Muchos profesores reconocen que en la tercera evaluación, que es la final, «levantan un poco la mano», ante lo decisivo del momento (no es igual suspender dos asignaturas en la segunda evaluación que en la tercera; en ésta ya no hay remedio), de manera que, por ponerlo así, los que llevaban suspendidas cuatro asignaturas a lo mejor acaban suspendiendo sólo tres, y los que iban suspendiendo tres, acaban suspendiendo sólo dos. Por otra parte, en la medida que hay un cierto control burocrático superior de los resultados (las instancias administrativas correspondientes suelen observar el número medio de suspensos de un centro, por asignaturas y áreas, y comparar unos centros con otros), y éste se basa en los finales, esto es un incentivo poderoso para el maquillaje de esos resultados. De esta manera, el número de suspensos, por una razón u otra, se convierte en un indicador imperfecto de resultados.

Nuestra encuesta permite una mínima confirmación de lo anterior. Teniendo en cuenta las fechas del trabajo de campo, la «última evaluación» a que se refería la pregunta era la segunda en el caso de secundaria. Sin embargo, al prolongarse el trabajo de campo, un número considerable de encuestas correspondientes a la sobrerrepresentación provincial se hizo a finales de junio, cuando la «última evaluación» seguramente era la tercera y final. Como a los padres de estudiantes de ESO les preguntamos por la «última evaluación» y por la «anterior», si dividimos a la muestra por fechas, tendríamos referencias a las tres evaluaciones, como muestra el cuadro 4.8.⁽⁶⁾ En él se comprueba cómo los que suspenden una o ninguna en la primera y los que suspenden una o ninguna en la segunda evolucionan a la segunda y a la tercera evaluación, respectivamente, de manera muy similar, como se ve en sus respectivas medias (0,32/0,42 y 0,93/1,00, respectivamente), no distintas estadísticamente.

El comportamiento de los que suspenden tres o cuatro y más es diferente. Los que suspendieron tres en la primera evaluación volvieron a suspender tres de media (2,97) en la segunda (resultado de la mejora de un 31% y del empeoramiento del 32%). Sin embargo, los que suspendieron tres en la segunda, suspendieron sólo dos (1,93) de media en la tercera (resultado de la

(6) Téngase en cuenta que la muestra que consideramos para elaborar este cuadro no es proporcional: está formada por unas 400 entrevistas por provincia sobrerrepresentada, lo que no se corresponde con los tamaños relativos de cada una.

Cuadro 4.8

ESO. EVOLUCIÓN DE SUSPENSOS ENTRE EVALUACIONES

(Porcentajes verticales)

Suspensos en la segunda evaluación	Suspensos en la primera evaluación					Total
	Ninguno	1	2	3	4 o más	
Ninguno	84	40	22	7	2	49
1	9	43	19	7	3	12
2	3	7	34	17	8	9
3	3	5	12	37	14	9
4 o más	2	5	12	32	74	21
<i>Media</i>	<i>0,32</i>	<i>0,93</i>	<i>1,84</i>	<i>2,97</i>	<i>5,12</i>	<i>1,79</i>
<i>N</i>	<i>360</i>	<i>76</i>	<i>73</i>	<i>59</i>	<i>155</i>	<i>725</i>

Suspensos en la tercera evaluación	Suspensos en la segunda evaluación					Total
	Ninguno	1	2	3	4 o más	
Ninguno	79	37	50	13	12	54
1	8	42	10	27	9	14
2	7	16	25	20	6	11
3	4	0	5	33	12	8
4 o más	1	5	10	7	62	14
<i>Media</i>	<i>0,42</i>	<i>1,00</i>	<i>1,20</i>	<i>1,93</i>	<i>4,06</i>	<i>1,36</i>
<i>N</i>	<i>97</i>	<i>19</i>	<i>20</i>	<i>15</i>	<i>34</i>	<i>185</i>

Fuente: Encuesta ASP 00.030. Los datos se refieren a las provincias sobrerrepresentadas en la muestra.

mejora del 50% y del empeoramiento de un escaso 7%). Algo parecido ocurre con los que suspendieron cuatro o más.

De esta manera, los que han suspendido tres o menos (véase la columna «total» en el cuadro) eran el 70% en la segunda evaluación, y se convierten en el 79% en la tercera y final, con la posibilidad, teórica, al menos, de que todos ellos pasen de curso.

Como veremos más adelante, el número de asignaturas suspendidas por el hijo en la ESO resulta ser una variable bastante útil para explicar determinadas actitudes de los padres hacia la escuela de sus hijos y hacia el sistema educativo en su conjunto. En general, se observa que cuantas más asignaturas ha suspendido su hijo, menos satisfacción muestran los padres. Nos encontraríamos, así, con una suerte de «satisfacción perversa u oportunista»; «perversa» por lo que tiene de «verterse» sobre un objeto (las califi-

caciones) distinto del deseable (la educación del hijo), y «oportunista» por lo que tiene de satisfacción vinculada a las circunstancias estrictamente individuales, descuidando las de los demás (como el «oportunista» que se beneficia de un bien público sin ayudar a producirlo).

En esa escala, la frontera de las tres asignaturas suspensas resulta ser bastante relevante, y distingue muchas veces a esos padres del resto. Las tres asignaturas suspensas se convertirían en una especie de «umbral de satisfacción». Si, en cierta medida, los criterios de satisfacción son como los referidos en el párrafo anterior, es lógico que en este número de suspensos se sitúe un umbral. Por debajo, está claro que, legalmente, se pasa de curso. Por encima, según los usos comunes, está claro que no. Justo en el número tres está la mayor incertidumbre, y las mayores posibilidades de aplicación de la discrecionalidad motivada que permite la LOGSE a las juntas de evaluación de los centros.

El cuadro 4.9 muestra los resultados por cursos, lo que permite observar la evolución del rendimiento medio de los estudiantes. Los cinco primeros cursos de primaria transcurren con una media de suspensos («necesita mejorar») muy parecida, y sólo es en sexto cuando la media sube claramente por encima de los tres primeros cursos. En esos términos, sexto de primaria y primero de ESO son muy parecidos. El salto principal se da en segundo de ESO: la media pasa de 1,02 a 1,76.

Cuadro 4.9

RESULTADOS ACADÉMICOS POR CURSO

(Porcentajes verticales)

	Asignaturas en que «necesita mejorar» o suspendidas en la última evaluación										Total
	Primaria						ESO				
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	
Ninguna	84	77	75	68	72	64	61	47	39	45	62
1	9	13	13	18	13	9	14	14	11	13	13
2	3	6	7	6	6	13	10	10	13	9	9
3	3		2	3	4	8	7	9	15	10	7
4 o más	3	4	2	5	4	6	8	20	23	23	11
<i>Media</i>	<i>0,41</i>	<i>0,48</i>	<i>0,46</i>	<i>0,63</i>	<i>0,58</i>	<i>0,82</i>	<i>1,02</i>	<i>1,76</i>	<i>2,29</i>	<i>1,82</i>	<i>1,76</i>
<i>N</i>	<i>80</i>	<i>79</i>	<i>83</i>	<i>78</i>	<i>90</i>	<i>87</i>	<i>88</i>	<i>99</i>	<i>114</i>	<i>100</i>	<i>898</i>

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En tercero de ESO se vuelve a dar un salto, de 1,76 a 2,29, llegándose así a la media más elevada, pues la de cuarto de ESO vuelve al nivel de la de segundo.⁽⁷⁾ En tercero de ESO hay una concentración especial de estudiantes con dificultades. Bastantes de ellos son, como veremos, estudiantes que, por su edad, deberían ir algún curso más avanzados, esto es, que han repetido algún curso en su historia escolar. Buena parte de ellos son estudiantes que no quieren seguir estudiando; ese mismo año cumplen dieciséis y dejan de estar obligados a permanecer en el sistema educativo, de forma que muchos de ellos abandonan la enseñanza al terminar ese curso. Que abandone la enseñanza una notable proporción de estudiantes que no quieren estudiar es, seguramente, la razón principal de que las calificaciones vuelvan en cuarto de ESO al nivel de segundo. No cabe descartar sin embargo, otro motivo, que los profesores levanten la mano para que muchos estudiantes menos aplicados «titulen», es decir, cuenten con un título (graduado en educación secundaria), que les sirva para algo laboralmente (como antes el graduado escolar), con la esperanza de que no sigan estudiando bachillerato.

Como han mostrado otros estudios,⁽⁸⁾ otra variable que influye significativamente en los resultados académicos es el sexo del estudiante. En general, las chicas suelen sacar mejores notas que los chicos, aunque hay alguna variación según las asignaturas. Nuestra encuesta confirma esta diferencia, tanto para primaria como para secundaria (cuadro 4.10). En primaria, un 80% de las niñas no tiene ninguna asignatura en la que necesite mejorar, frente al 67% de los niños. Lógicamente, las medias de “suspensos” son distintas: la de los niños es de 0,74 y la de las niñas de 0,42. En secundaria, un 57% de las chicas no ha suspendido ninguna asignatura en la última evaluación, frente a un 38% de los chicos. Entre estos, además, el porcentaje de los que han suspendido cuatro asignaturas o más (24%) casi duplica al de las chicas (14%). En secundaria, la diferencia entre las medias de suspensos se amplía, con 2,24 y 1,23 asignaturas suspendidas respectivamente.

(7) La diferencia entre las medias de tercero y cuarto es significativa al 0,12%.

(8) Véase, por ejemplo, INCE (1998), donde se observan diferencias favorables en general a las chicas, salvo en algunas asignaturas, como matemáticas.

Cuadro 4.10

RESULTADOS ACADÉMICOS POR SEXO Y NIVEL

(Porcentajes verticales)

	Niño	Niña	Total
<i>Primaria. Asignaturas en las que «necesita mejorar»</i>			
Ninguna	67	80	75
1	15	10	13
2	8	6	7
3	6	2	4
4 o más	5	3	4
<i>Media</i>	<i>0,74</i>	<i>0,42</i>	<i>0,59</i>
<i>N</i>	<i>266</i>	<i>236</i>	<i>502</i>
<i>ESO. Asignaturas suspendidas</i>			
Ninguna	38	57	47
1	14	12	13
2	11	10	11
3	13	7	11
4 o más	24	14	19
<i>Media</i>	<i>2,24</i>	<i>1,23</i>	<i>1,76</i>
<i>N</i>	<i>210</i>	<i>190</i>	<i>400</i>

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Por otra parte, hay zonas de España donde los estudiantes tienen más dificultades para aprobar (cuadro 4.11). Destacan por un mayor número de suspensos las provincias de Madrid y Sevilla, y por el número más reducido, Barcelona. En una situación intermedia estarían Valencia y Vizcaya.

Tampoco se distribuyen homogéneamente según la titularidad del centro escolar (cuadro 4.12). Se suspende más en los centros públicos que en los concertados, y en éstos más que en los privados puros.

Por último, otra variable no construida que se asocia claramente con el rendimiento escolar es el nivel de estudios de los padres, que constituye buena parte del capital humano individual de partida con el que pueden contar los estudiantes (véase capítulo II). El nivel de estudios paterno y el número de asignaturas suspendidas se asocian en primaria, pero no con tanta fuerza como en secundaria (cuadro 4.13). En primaria, por ejemplo, el porcentaje de niños que no ha suspendido nada pasa de 64 a 83% del nivel inferior de

estudios al superior; en secundaria se duplica, del 36 al 76%. Estas diferencias se mantienen aun teniendo en cuenta la titularidad del centro al que acude el hijo. En el nivel de primaria, la diferencia entre las medias de suspensos la marca tener o no tener estudios secundarios completos. En secundaria ocurre lo mismo, pero se distinguen además, y notablemente, los que sólo tienen ese nivel (1,43) y los que tienen estudios universitarios (0,58).

Cuadro 4.11

ESO. ASIGNATURAS SUSPENDIDAS EN LA EVALUACIÓN ANTERIOR, POR PROVINCIAS

(Porcentajes verticales)

	Provincias sobrerrepresentadas					Resto	Total
	Barcelona	Madrid	Sevilla	Valencia	Vizcaya		
Ninguna	55	47	47	52	51	45	47
1	16	11	10	14	12	13	13
2	10	7	7	9	12	12	11
3	7	14	6	7	9	11	11
4 o más	13	22	29	18	16	19	19
<i>Media</i>	<i>1,22</i>	<i>2,03</i>	<i>2,12</i>	<i>1,56</i>	<i>1,52</i>	<i>1,81</i>	<i>1,76</i>
<i>N</i>	<i>167</i>	<i>208</i>	<i>175</i>	<i>163</i>	<i>198</i>	<i>248</i>	<i>399</i>

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Cuadro 4.12

ESO. ASIGNATURAS SUSPENDIDAS EN LA EVALUACIÓN ANTERIOR, POR TITULARIDAD DEL CENTRO

(Porcentajes verticales)

	Tipo de centro			Total
	Público	Concertado	Privado	
Ninguna	43	51	71	47
1	14	12	8	13
2	10	12	12	11
3		12	7	811
4 o más	22	17	1	19
<i>Media</i>	<i>2,01</i>	<i>1,48</i>	<i>0,62</i>	<i>1,76</i>
<i>N</i>	<i>250</i>	<i>125</i>	<i>24</i>	<i>399</i>

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Cuadro 4.13

RESULTADOS ACADÉMICOS DEL HIJO SEGÚN EL NIVEL DE ESTUDIOS DEL ENTREVISTADO

(Porcentajes verticales)

	Primarios incompletos	Primarios completos	Secundarios completos	Universitarios	Total
<i>Primaria. Asignaturas en las que «necesita mejorar»</i>					
Ninguna	64	65	78	83	73
1	13	15	12	11	13
2	14	7	5	5	7
3	4	7	3		4
4 o más	6	6	2	2	4
<i>Media</i>	<i>0,81</i>	<i>0,8</i>	<i>0,41</i>	<i>0,32</i>	<i>0,59</i>
<i>N</i>	<i>80</i>	<i>166</i>	<i>151</i>	<i>105</i>	<i>502</i>
<i>ESO. Asignaturas suspendidas</i>					
Ninguna	36	41	47	76	47
1	15	10	18	10	13
2	12	12	12	4	11
3	13	12	9	6	11
4 o más	25	26	14	4	19
<i>Media</i>	<i>2,27</i>	<i>2,2</i>	<i>1,43</i>	<i>0,58</i>	<i>1,76</i>
<i>N</i>	<i>95</i>	<i>145</i>	<i>89</i>	<i>70</i>	<i>399</i>

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

b) Cursos repetidos

Otra manera de ver el rendimiento escolar de un estudiante es preguntarse si ha tenido que repetir algún curso, lo cual suele significar que ha tenido los suficientes problemas en ese curso como para que se hayan aplicado automáticamente las previsiones normativas o sus maestros o profesores hayan considerado que lo mejor era no seguir avanzando y sí volver sobre unos pasos mal dados. La décima parte (9%) de los estudiantes de primaria y de ESO habría repetido al menos un curso desde que llevan estudiando. Como muestra el cuadro 4.14 se suele repetir mucho más en la enseñanza secundaria, ciclo en el que se concentra desproporcionadamente el número de cursos repetidos que recoge la encuesta.⁽⁹⁾

(9) La memoria de los padres no es del todo fiable. Por ejemplo, el 3% de los que han repetido algún curso que dice que ese curso ha sido primero de ESO se equivoca, pues de primero a segundo de ESO hay promoción automática.

Cuadro 4.14

¿Ha repetido algún curso? (Porcentajes verticales)	
No ha repetido	91
Sí, un curso	8
Sí, más de un curso	1
NS/NC	0
<i>N</i>	900
<i>Cursos repetidos</i>	
1° de Primaria	2
2° de Primaria	10
3° de Primaria	3
4° de Primaria	4
5° de Primaria	1
6° de Primaria	6
1° de ESO	3
2° de ESO	33
3° de ESO	26
4° de ESO	21
<i>N (total han repetido algún curso)</i>	83

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Cuadro 4.15

	Nivel y curso actuales												
	Primaria						Total Primaria	ESO				Total ESO	Total
	1°	2°	3°	4°	5°	6°		1°	2°	3°	4°		
Sí			4	3	2	3	2	3	13	22	33	18	9
No	100	100	96	98	98	97	98	97	87	78	67	82	91
<i>N</i>	81	79	83	80	90	87	500	88	100	113	98	399	899

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Lógicamente, la proporción de cursos repetidos es mayor entre los estudiantes de ESO (cuadro 4.15), en parte porque tienen una trayectoria escolar más prolongada que los estudiantes de primaria, pero, sobre todo, porque la mayor proporción de las repeticiones de cursos se da en ese nivel. En cualquier caso, el crecimiento de la tasa de repetidores se acelera desde

primero a cuarto de ESO, pasando en tres cursos del 3% al 33%. Esto es (y teniendo en cuenta el error de una submuestra tan pequeña), uno de cada tres estudiantes de cuarto de ESO ha repetido algún curso escolar a lo largo de su vida, normalmente un curso de ESO.

Cuadro 4.16

ESO. RESULTADOS ACADÉMICOS DEL HIJO SEGÚN SU SITUACIÓN COMO "REPETIDOR" Y SU CURSO

(Porcentajes verticales)

Curso	Asignaturas suspendidas	Su hijo ha repetido algún curso		Total
		Sí	No	
1º de ESO	Ninguna		64	63
	1		13	13
	2		11	11
	3		6	6
	4 o más	100	7	8
	<i>Media</i>	<i>4,56</i>	<i>0,91</i>	<i>1,02</i>
	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>85</i>	<i>86</i>
2º de ESO	Ninguna	8	52	47
	1	31	12	14
	2		12	10
	3	23	7	9
	4 o más	39	17	20
	<i>Media</i>	<i>3,79</i>	<i>1,47</i>	<i>1,76</i>
	<i>N</i>	<i>13</i>	<i>86</i>	<i>99</i>
3º de ESO	Ninguna	12	47	39
	1	8	11	11
	2	8	14	12
	3	28	11	15
	4 o más	44	17	23
	<i>Media</i>	<i>3,94</i>	<i>1,82</i>	<i>2,29</i>
	<i>N</i>	<i>25</i>	<i>88</i>	<i>113</i>
4º de ESO	Ninguna	27	54	45
	1	9	15	13
	2	6	10	9
	3	15	8	10
	4 o más	42	13	23
	<i>Media</i>	<i>2,92</i>	<i>1,27</i>	<i>1,81</i>
	<i>N</i>	<i>33</i>	<i>67</i>	<i>100</i>

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Lo que no acaba de estar claro es que al repetir curso el alumno recupere, al menos, un ritmo de avance medio, y siga con cierta normalidad el curso repetido y los siguientes. Nuestra encuesta refleja que los “repetidores” siguen obteniendo calificaciones sustancialmente inferiores a las del conjunto de sus compañeros, tanto en primaria como, especialmente, en secundaria (cuadro 4.16), y no parecen mejorar al avanzar los cursos.

Lógicamente, las niñas presentan un porcentaje de repetidores inferior al de los niños, aunque quizá no tanto como haría pensar la diferencia de asignaturas suspensas vista más arriba (cuadro 4.17).

Cuadro 4.17

¿Su hijo ha repetido algún curso? (Porcentajes verticales)			
	Sexo del hijo		Total
	Niño	Niña	
Sí	11	7	9
No	88	93	91
<i>N</i>	475	424	899

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Igualmente, el nivel de estudios del entrevistado influye como cabía esperar (cuadro 4.18). Tanto como para que el porcentaje de repetidores baje del 16% de los estudios de nivel inferior al 5% de los que tienen estudios universitarios.

Cuadro 4.18

¿Su hijo ha repetido algún curso? (Porcentajes verticales)					
	Estudios entrevistado				Total
	Primarios incompletos	Primarios completos	Secundarios completos	Universitarios	
Sí	16	10	6	5	9
No	84	90	94	96	91
<i>N</i>	173	311	240	176	900

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

c) Repetidores por curso

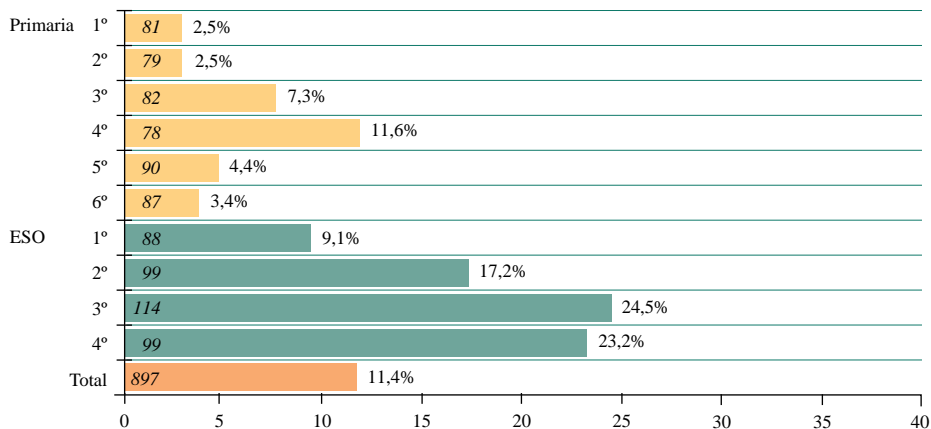
Los resultados académicos analizados más arriba y las decisiones, más o menos fundamentadas en éstos, de no “pasar de curso” a algunos de los estudiantes conforman una población escolar en cada curso a veces bastante heterogénea en términos de edad. La encuesta permite hacernos una idea bastante cabal de esta heterogeneidad. Adelantamos que, más allá del juicio que nos merezca, no está nada claro que los padres, por los atisbos recogidos de los grupos de discusión, sean nada favorables a esta u otras mezclas de edades.

Los gráficos siguientes reflejan la situación en el conjunto de España y en las provincias sobrerrepresentadas en la muestra. Para cada curso, las barras representan el porcentaje de estudiantes que nacieron en un año anterior al propio del curso; por ejemplo, para primero de primaria, todos los que nacieron antes de 1993, y para cuarto de ESO, todos los que nacieron antes de 1984 (gráficos 4.1 a 4.6).

Gráfico 4.1

PORCENTAJE QUE SOBREPASA LA EDAD PROPIA DEL CURSO

Total nacional



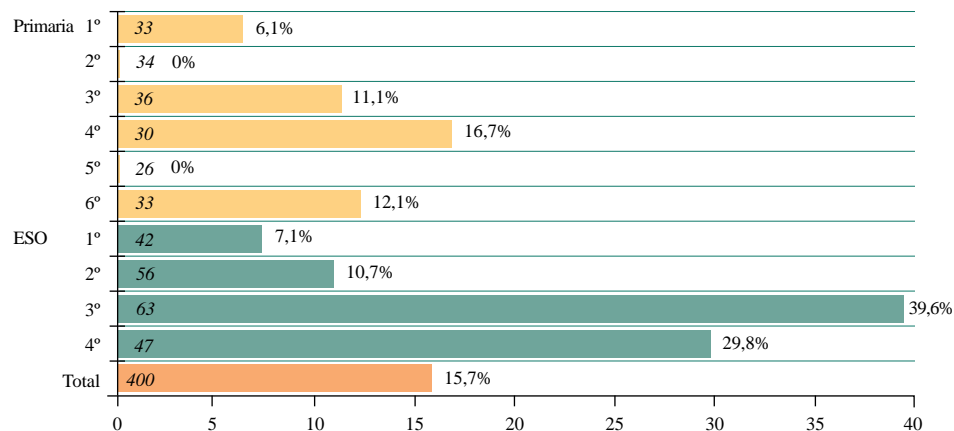
Nota: La cifra en las barras indica el *N* (ajustado para la muestra nacional) sobre el que se calcula el porcentaje.

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Gráfico 4.2

PORCENTAJE QUE SOBREPASA LA EDAD PROPIA DEL CURSO

Madrid



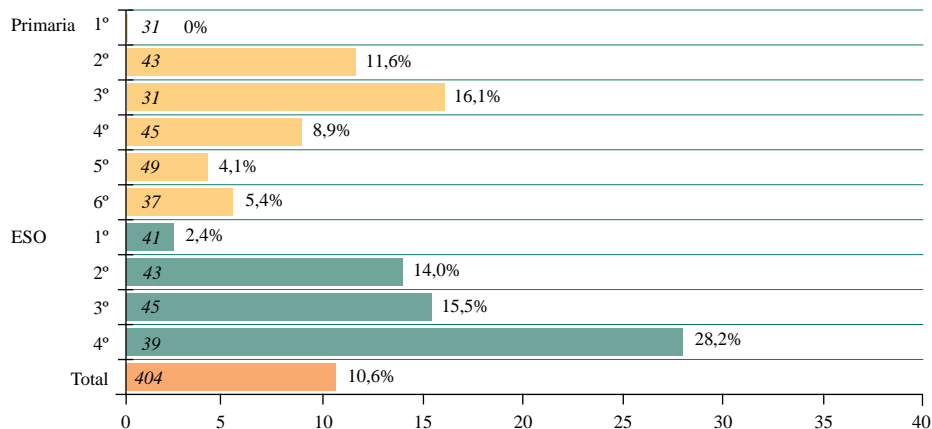
Nota: La cifra en las barras indica el N sobre el que se calcula el porcentaje.

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Gráfico 4.3

PORCENTAJE QUE SOBREPASA LA EDAD PROPIA DEL CURSO

Barcelona



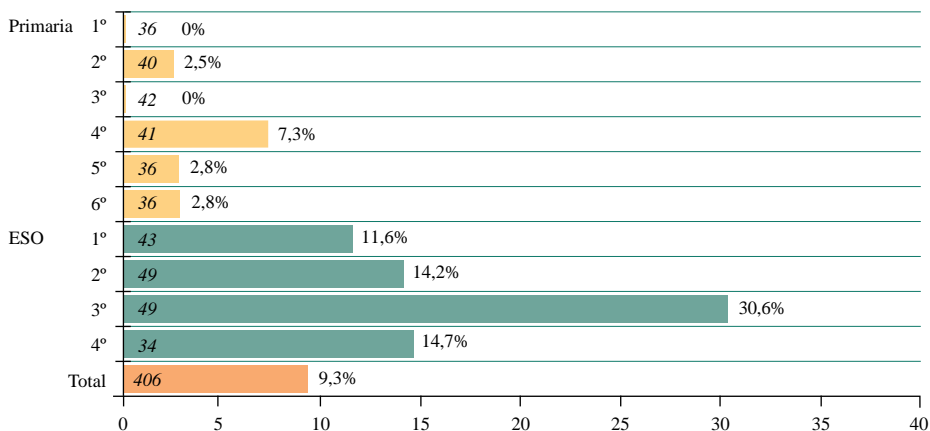
Nota: La cifra en las barras indica el N sobre el que se calcula el porcentaje.

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Gráfico 4.4

PORCENTAJE QUE SOBREPASA LA EDAD PROPIA DEL CURSO

Sevilla



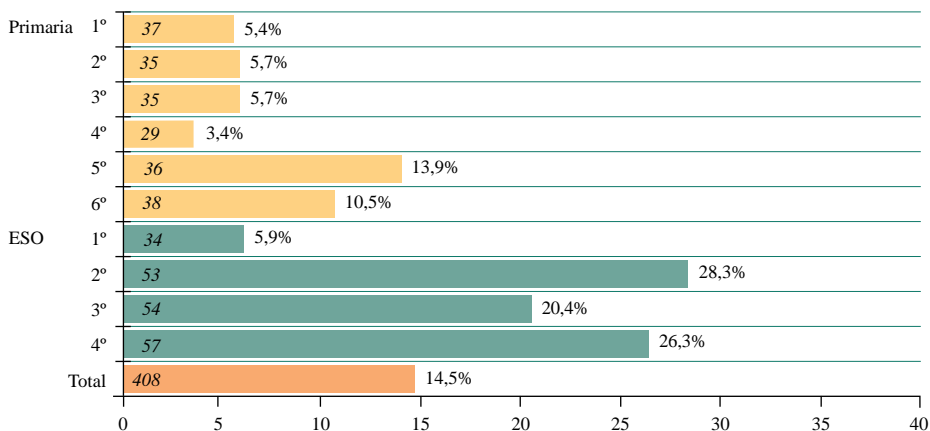
Nota: La cifra en las barras indica el N sobre el que se calcula el porcentaje.

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Gráfico 4.5

PORCENTAJE QUE SOBREPASA LA EDAD PROPIA DEL CURSO

Vizcaya



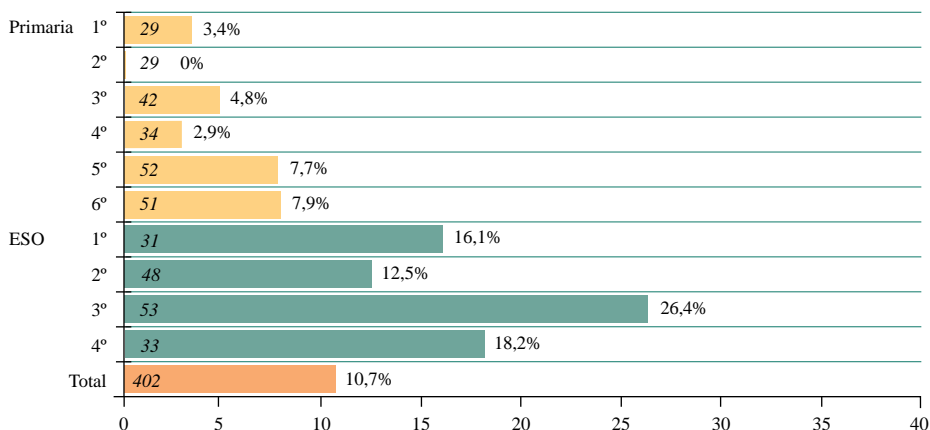
Nota: La cifra en las barras indica el N sobre el que se calcula el porcentaje.

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Gráfico 4.6

PORCENTAJE QUE SOBREPASA LA EDAD PROPIA DEL CURSO

Valencia



Nota: La cifra en las barras indica el N sobre el que se calcula el porcentaje.

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En conjunto, un 11% de los estudiantes está en un curso inferior al que le correspondería por edad. Esto es una medida de la tasa de repetidores mejor que la considerada anteriormente, pues depende mucho menos del recuerdo del entrevistado. El porcentaje es bastante reducido en el primer ciclo de primaria (primero y segundo, alrededor del 2% o el 3%), sube algo en el segundo ciclo, especialmente en el segundo año de éste (7% y 12%), y cae en el tercer ciclo (alrededor del 4%). En ESO, los porcentajes son claramente superiores, ascienden desde el 9% de primero hasta casi el 25% de tercero, y caen ligeramente en cuarto (23%), seguramente como consecuencia de que algunos jóvenes abandonan los estudios en tercero, al cumplir dieciséis años.

El patrón no es igual en todas las provincias, aunque hay que tener en cuenta los márgenes de error a la hora de comparar. Valencia se ajusta bastante a la media nacional. En Barcelona, parece que los porcentajes son superiores en los primeros ciclos de primaria y que el curso en el que se acumulan los que sobrepasan la edad propia del curso es cuarto de ESO, y no

tercero.⁽¹⁰⁾ En Vizcaya, la media de repetidores parece algo más elevada que la nacional, y segundo de ESO también recibe muchos repetidores. Sevilla y, especialmente, Madrid presentan las cifras más preocupantes en algunos cursos. En Sevilla, el porcentaje de repetidores llega hasta el 30% en tercero de ESO. Más grave es la situación de Madrid: su media es la más alta de las provincias consideradas (16%) y presenta tasas elevadísimas en cuarto (30%) y, especialmente, tercero de ESO (40%). En Madrid, al contrario de lo que ocurre en Cataluña, se practica menos la promoción automática, y los centros tienden a considerar que, de tener que repetir algún curso de ESO, es tercero el apropiado.

Problemas de conducta

Incluimos en la encuesta una mínima referencia, bastante formal, a los problemas de conducta de los hijos de los entrevistados, que ha resultado ser bastante ilustrativa. Un 13% de los hijos de los entrevistados habría recibido alguna vez algún apercibimiento o amonestación por problemas de conducta en el colegio (el 7% dos o más apercibimientos).

Dos variables son decisivas aquí para diferenciar a los estudiantes. Importa bastante el sexo: las chicas parecen menos conflictivas que los chicos (cuadro 4.19), cualquiera que sea el curso o su rendimiento académico.

E importa también bastante el rendimiento académico, aunque no linealmente, de manera que los mayores problemas de conducta se concentran en quienes más suspenden (cuadro 4.20). En primaria, las diferencias claras se dan entre los que no “suspenden” ninguna asignatura o suspenden una, y el resto. En ESO, se destacan del resto los que suspenden cuatro o más, prácticamente con el triple de estudiantes que han recibido apercibimientos.

(10) Al parecer, en Cataluña se tiende a entender que la promoción de curso es automática, de manera que aunque en ESO se pueden llegar a repetir dos cursos (siempre que no sean el mismo), el segundo de manera extraordinaria, como llegan los estudiantes a cuarto de ESO sin haber repetido ningún curso, una vez que repiten cuarto, ya no pueden volver a hacerlo. Recientemente, la Generalitat estaba preparando instrucciones para que los centros recordasen la posibilidad de aprovechar esas dos repeticiones de curso para que los jóvenes acaben el nivel con las competencias básicas que se supone (*El País*, 15-5-2000, p. 34).

Cuadro 4.19

¿Alguna vez ha recibido su hijo un apercibimiento o amonestación por problemas de conducta? (Porcentajes verticales)

	Sexo del hijo		Total
	Niño	Niña	
Sí	18	7	13
No	82	93	87
<i>N</i>	475	425	900

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Cuadro 4.20

¿Alguna vez ha recibido su hijo un apercibimiento o amonestación por problemas de conducta? (Porcentajes verticales)

	Primaria. Asignaturas en que «necesita mejorar»					Total
	Ninguna	1	2	3	4 o más	
Sí	12	13	17	20	20	13
No	89	87	83	80	80	87
<i>N</i>	364	63	35	20	20	502

	ESO. Asignaturas suspendidas					Total
	Ninguna	1	2	3	4 o más	
Sí	10	10	5	10	29	15
No	90	90	95	90	71	87
<i>N</i>	188	51	43	41	76	399

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En esta combinación (los peores académicamente son los peores en términos de conducta, alrededor de un 8% de todos los estudiantes de ESO, más del 10% en tercero de ESO) se sitúa uno de los puntos críticos de la última reforma educativa en España. Ésta ha agravado algo relativamente normal en las aulas de todo el mundo, que entre los menos aplicados abundan más los de conducta más problemática. Obligando a los que combinan ambos rasgos a permanecer en el sistema educativo hasta los 16 años (y con cierta facilidad hasta los 17 o 18), ha taponado una vía de escape que tenía antes el sistema, parcial e insuficiente si se quiere, pero vía de escape. El problema es de sobreabundancia de estos casos, tanta que el trabajo de

muchos profesores se dedica cada vez más al mero mantenimiento del orden y la disciplina en clase y menos a la enseñanza propiamente dicha.⁽¹¹⁾

Una de las soluciones ahora previstas para este tipo de estudiantes es ofrecerles una atención adecuada a sus necesidades. Han surgido así los «programas de innovación», denominación usada en centros de primaria en Madrid, «grupos de diversificación», como se les llama en los institutos de secundaria de Madrid, o «unidades de adaptación curricular» en Cataluña; estas últimas han proliferado en los últimos años.⁽¹²⁾ Las limitaciones de recursos humanos y materiales, y la misma dificultad ímproba de la tarea, así como la natural tentación de los profesores de quitarse de enmedio a los alumnos problemáticos, impide esa atención personalizada en la clase de origen y ocasiona que tengan que recibir esa atención distinta en «grupos de diversificación», en los que coinciden muchas veces alumnos sólo con dificultades académicas con alumnos que, además, tienen problemas de conducta, para menoscabo de los primeros.

3. Los padres como responsables de la educación de sus hijos, y sus expectativas

En primer lugar, analizaremos cómo se ven los padres encuestados como responsables de la educación de sus hijos, ante otros agentes o instituciones en las que puede recaer esa responsabilidad y ante la generación anterior (la de sus padres). Veremos hasta qué punto se sienten parte de una tradición y de los valores inscritos en ésta, y se ven como transmisores de esos valores. Por último, recogemos en esta primera sección las expectativas que tienen depositadas en sus hijos.

(11) En una encuesta promovida por CC.OO. a docentes en centros públicos de toda España, la segunda dificultad principal para mejorar la calidad de la educación, tras la *ratio* de alumnos por aula, era el clima de convivencia en el aula (*La salud laboral de los docentes en la enseñanza pública*, referido en *El País*, 11-5-2000, p. 34).

(12) En el curso 1996-97 había 97, en el curso 1997-98, 161, y en la actualidad hay 216, que agrupan a unos 2.600 alumnos (*El País*, 15-5-2000, p. 34), esto es, cerca del 1% de los matriculados en ESO en Cataluña en el curso 1999-2000, alrededor de 266.000, según datos del Ministerio de Educación (2000).

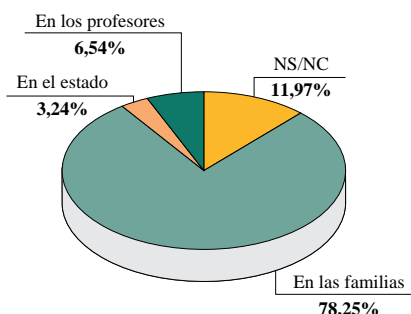
La responsabilidad de los padres, y la de la generación anterior

Una inmensa mayoría (78%) afirma que la principal responsabilidad de educar a la siguiente generación recae en las familias, y sólo un 3% y un 7% en el estado o en los profesores, aunque luego, en la práctica, muchas de esas familias deleguen en los segundos la provisión de buena parte de esa educación. Notablemente, un 12% no tiene respuesta a esta pregunta (gráfico 4.7).⁽¹³⁾

Gráfico 4.7

¿En quién recae la principal responsabilidad de educar a la generación siguiente?

N = 300



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Una mayoría (54%) tiene la sensación de estar ocupándose más de la educación de sus hijos que lo que lo hicieron sus padres de la de ellos. Un 38% reconoce estar ocupándose igual que lo hicieron sus padres. Sólo un 6% admite que se ocupa menos (gráfico 4.8).

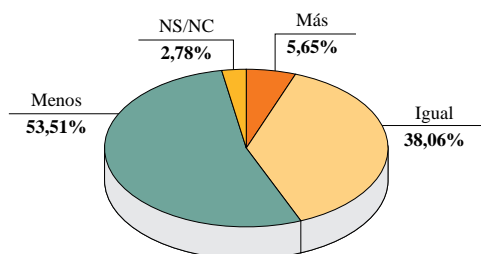
Curiosamente, este juicio no se relaciona con variables que miden, precisamente, cuánto se ocupan de la educación de sus hijos estos padres, bien sea ayudándoles a hacer los deberes, tomándoles la lección, asistiendo con ellos a espectáculos o, simplemente, participando en alguna actividad

(13) Este porcentaje de ausencia de respuesta es bastante notable en una encuesta como ésta, en la que los «no saben, no contestan» se mueven en niveles bajos, dada la edad, el nivel educativo y el interés del tema para los entrevistados.

Gráfico 4.8

Recordando su propia experiencia de cuando era niño y después adolescente, ¿Ud. diría que sus padres se ocuparon de su educación más o menos de lo que Uds. dos se están ocupando de su hijo?

N = 300



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

escolar. Tampoco se relaciona con variables que recogen algún tipo de “extra” educativo que proporcionan los padres a sus hijos, como las actividades fuera del horario escolar. Sí que se asocia con una de las variables que mide cuánto se ocupan los padres de la educación de sus hijos. Nos referimos a la que mide cuántos colegios se consideraron antes de elegir el colegio actual del hijo en cuestión (cuadro 4.21).

Lo que ocurre es que se relaciona con ella de tal forma que cuanto más se informan sobre los colegios, y, por tanto, cuanto más ejercen ellos mismos su responsabilidad, tanto más tienden a reconocer los entrevistados la aportación de sus padres a su educación: como si los hijos «más responsables» se atribuyeran a su vez (o hubieran tenido, de hecho) padres «más responsables».

También sucede que ello se relaciona de alguna forma con el número de suspensos obtenidos por el hijo: cuantos más suspensos, hasta llegar al umbral de tres, más valoran los entrevistados su propia aportación en comparación con la de sus padres.

Cuadro 4.21

Recordando su propia experiencia de cuando era niño y después adolescente, ¿Ud. diría que sus padres se ocuparon de su educación más o menos de lo que Uds. dos se están ocupando de su hijo?

(Porcentajes horizontales)	Más	Igual	Menos	NS/NC	N
Total	6	38	54	3	900
<i>Número de colegios sobre los que se informaron al elegir centro</i>					
1	7	38	53	3	486
2	4	34	60	2	135
3	3	36	58	2	152
4	4	41	52	3	59
5	6	52	37	5	26
> 5	13	45	35	8	40
<i>Asignaturas no aprobadas en la última evaluación</i>					
Ninguna	6	40	52	3	553
1	6	41	50	3	114
2	5	33	61	1	76
3	7	26	64	3	59
> 3	6	35	56	3	96
<i>Estudios entrevistado</i>					
Primarios incompletos	10	28	59	3	174
Primarios completos	4	33	62	2	311
Secundarios completos	4	44	48	3	239
Universitarios	6	50	41	3	176
<i>Colegio al que fue el entrevistado</i>					
Público	7	49	40	4	210
Concertado religioso	4	44	50	1	55
Concertado no religioso	3	47	47	3	49
Privado religioso	3	28	66	3	8
Privado no religioso	6	33	59	3	567
<i>Tipo de centro escolar</i>					
Público	6	35	56	3	577
Concertado	5	43	49	3	272
Privado	5	45	49	1	51
<i>Equipamiento tecnológico del hogar</i>					
Ordenador e Internet	5	43	48	4	201
Sólo ordenador	5	41	52	2	332
Ninguno	6	33	58	3	367

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Más allá de paradojas, esta variable mantiene las asociaciones más claras con las que miden los medios que, efectivamente, pusieron los padres de los entrevistados a disposición de éstos, y los logros educativos y económico-sociales del entrevistado. Los que más reconocen el mérito de los padres son los que fueron a colegios privados; en segundo lugar, los que fueron a colegios concertados; por último, los que fueron a colegios públicos. Los entrevistados con estudios universitarios son los más generosos con sus padres; esa generosidad es inferior en quienes no llegan a tener estudios secundarios completos. Reconocen menos lo que supusieron sus padres los que llevan a sus hijos a colegios públicos. Por último, una variable que mide el equipamiento educativo del hogar (presencia de ordenador personal y/o Internet) también marca diferencias: los más equipados (ordenador e Internet) son algo más generosos con sus padres.

Debe de haber algo de fundamento en las apreciaciones generales sobre la generación anterior, pero da la impresión de que muchos en la actual tienen una suerte de mala conciencia. En el fondo, poco más hacen por sus hijos que llevarles a un colegio (público en su mayoría) más años (en parte obligados) que sus padres lo hicieron con ellos, o pagarles alguna actividad extraescolar. Luego, no tienen tiempo para mucho más, pues con mucha frecuencia (en la mitad de los casos), ambos progenitores trabajan. Esa hipotética mala conciencia se tranquilizaría pensando que, de todas formas, sus padres hicieron menos por ellos.

Valores tradicionales que transmitir

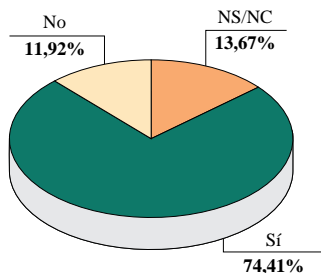
Esta generación de padres que cree ocuparse más de la educación de sus hijos que lo que lo hicieron sus propios progenitores y afirma que la principal responsabilidad de la educación de aquéllos recae en las familias, también se siente mayoritariamente portadora de valores tradicionales que legar a sus hijos. Un 74% afirma tener algún tipo de valores tradicionales que transmitir a la generación siguiente (gráfico 4.9). Sólo un 12% cree que no (y un 14% no lo sabe).

Las únicas variaciones reseñables al respecto las presentan los encuestados según su nivel de estudios (cuadro 4.22): los que creen tener esos

Gráfico 4.9

Ud., en particular, ¿diría que tiene algún tipo de valores tradicionales que transmitir a la generación siguiente?

N = 900



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

valores tradicionales son “sólo” el 62% de los que no han completado sus estudios primarios, y ascienden hasta la práctica totalidad (94%) de los de nivel universitario. Sólo en parte se explica por la usual mayor presencia de «ns/nc» entre los encuestados de menor nivel de estudios. Puede también reflejar la mayor inseguridad que siente mucha gente de recursos socioculturales modestos de cara a la educación de sus hijos en un medio social que, quizá, sienten que les sobrepasa.

Cuadro 4.22

Ud., en particular, ¿diría que tiene algún tipo de valores tradicionales que transmitir a la generación siguiente? (Porcentajes verticales)

	Estudios entrevistado				Total
	Primarios incompletos	Primarios completos	Secundarios completos	Universitarios	
Sí	74	62	68	78	94
No	12	14	16	12	3
NS/NC	14	24	16	11	2
N	900	174	311	239	176

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

La mención espontánea de esos valores tradicionales arroja un resultado bastante variopinto, aunque hay algunas categorías que se destacan, por su mayor mención (en negrita en cuadro 4.23).⁽¹⁴⁾ A gran distancia de las demás se sitúan las menciones a variantes de la idea de «respeto a los demás» (37%), que viene a ser la base de la vida civilizada en sociedad. A continuación se sitúa la «educación (buena educación, buenas formas...)» (18%), que es la concreción en términos de modales del respeto a los demás y también el instrumento para prosperar en la vida (por ejemplo, manejándose bien en ambientes sociales distintos del propio). El valor siguiente es el «valor de la familia» (13%), de donde se procede y adonde se vuelve en busca de apoyo y ayuda, especialmente en España (Pérez-Díaz, Chuliá y Álvarez-Miranda, 1997). Honradez (10%), bondad (9%) y responsabilidad (9%) conforman la siguiente terna, es decir: cumplimiento de las leyes y los contratos, procura del bien propio y del ajeno y el anverso de la idea de libertad.

Los valores más mencionados hacen escasa referencia a la vida pública o política de los individuos. Conforman, por el contrario, uno de los fundamentos básicos de la vida privada y de relación social propia de una sociedad civilizada como la que los españoles aspiran a configurar.

Sin embargo, hay poquísimas menciones a valores asociados a la autoafirmación individual (como la «confianza en uno mismo», la «dignidad», el «afán de superación» o la «libertad», en cursiva en el cuadro), que es la base del carácter de hombres libres que, se supone, es el propio de los habitantes de esa sociedad civilizada. De manera que la construcción de esa sociedad civilizada puede quedarse coja de esta pata, aun más importante que la anterior.

(14) La lista que contiene el cuadro procede de nuestra recodificación de esas respuestas espontáneas.

Cuadro 4.23

¿Qué valores tradicionales tiene Ud. para transmitir a la generación siguiente?

(Porcentajes verticales)

Respeto a los mayores	5
Tolerancia	8
Solidaridad	6
Amistad	3
Generosidad	5
Igualdad	2
Ser pacífico (no violencia, convivencia)	5
Bondad (ser buena persona)	9
Educación (buena educación, formas...)	18
Honradez, honestidad	10
Humanidad (humanismo...)	3
Sinceridad	4
Responsabilidad	9
Disciplina	1
<i>Confianza en uno mismo</i>	3
Moral	3
Valor de la familia	13
Valores religiosos	4
Costumbres regionales	3
<i>Dignidad</i>	2
Diálogo/Comunicación	1
Humildad	1
<i>Afán de superación</i>	2
Respeto a los demás	37
<i>Libertad</i>	1
Saber valorar las cosas	1
Respeto al medio ambiente	1
Amor	2
Otras	10
NS/NC	3

Fuente: Encuesta ASP 00.030. Pregunta de respuesta espontánea, normalmente múltiple.

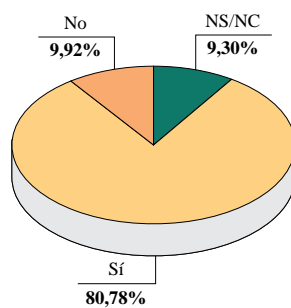
Expectativas que tienen puestas en sus hijos

Acabamos esta sección considerando el futuro que esperan estos padres para sus hijos. Se lo planteamos sólo a los padres cuyo hijo estudia ESO. Una inmensa mayoría (81%) piensa que su hijo seguirá estudiando una vez finalizado ese nivel educativo, y sólo un 10% no lo cree así (gráfico 4.10).

Gráfico 4.10

¿Cree que su hijo seguirá estudiando tras acabar la ESO?

N = 401



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Como cabía esperar, esa proporción cae algo entre los padres de estudiantes con peor rendimiento escolar (cuadro 4.24). Con todo, nada menos que un 57% de los padres de alumnos que suspenden cuatro asignaturas o más cree que su hijo seguirá estudiando.

Cuadro 4.24

Seguirá estudiando su hijo tras la ESO (Porcentajes verticales)

	ESO. Asignaturas suspendidas					Total
	Ninguna	1	2	3	4 o más	
Sí	93	80	84	67	57	81
No	1	6	7	17	30	10
NS/NC	6	14	9	17	13	10
N	181	51	43	42	77	394

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Si los hijos deciden seguir estudiando, a casi todos los padres les parece una decisión buena (98%); si deciden no hacerlo, a una amplia mayoría (65%) le parece mala (cuadro 4.25).

Cuadro 4.25

Que su hijo siga/no siga estudiando le parece una decisión... (Porcentajes verticales)			
	El hijo seguirá estudiando tras acabar la ESO		Total
	Sí	No	
Buena	98	25	85
Regular	1	8	2
Mala	1	65	9
NS/NC	1	3	5
<i>N</i>	<i>319</i>	<i>40</i>	<i>396</i>

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Los padres quieren, sobre todo, que sus hijos estudien, independientemente de que su trayectoria escolar pasada pueda estar plagada de suspensos, lo que, en principio, parece abogar en favor de abandonar ese camino. El cuadro 4.26 es suficientemente explícito al respecto (aunque las respuestas se calculan sobre bases reducidas). Al 99% de los padres cuyos hijos han apro-

Cuadro 4.26

Juicio sobre que el hijo siga/no siga estudiando según los resultados académicos (Porcentajes verticales)							
¿Le parece una decisión...?		ESO. Asignaturas suspendidas					Total
		Ninguna	1	2	3	4 o más	
El hijo seguirá estudiando tras la ESO	Buena	99	100	97	96	93	98
	Regular	1				2	1
	Mala					5	1
	NS/NC			3	4		1
	<i>N</i>	<i>169</i>	<i>41</i>	<i>36</i>	<i>27</i>	<i>44</i>	<i>317</i>
El hijo no seguirá estudiando	Buena			50	57	18	27
	Regular					14	8
	Mala	100	100	50	43	68	65
	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>7</i>	<i>22</i>	<i>37</i>

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

bado todo y quieren seguir estudiando les parece bien que lo hagan. Otro tanto (93%) ocurre con los padres cuyos hijos arrastran cuatro asignaturas o más y quieren seguir estudiando. Visto de otra manera, una mayoría amplia (68%) de los padres cuyos hijos suspenden cuatro asignaturas o más y no quieren seguir estudiando, piensa que están tomando una decisión equivocada.

Las expectativas que se ponen en la educación formal, y en la consecución de los títulos correspondientes, para el éxito social (frente a la idea de iniciar tempranamente la vida laboral) siguen siendo enormes.⁽¹⁵⁾ Tanto como para obviar las limitaciones de la propia descendencia. También debe de influir en este juicio el hecho de que estudiar no es percibido como demasiado costoso y la sensación, quizá no muy elaborada, de que son muchísimos (millones) los que acaban teniendo una carrera universitaria («si es así, ¿por qué no mi hijo?»).

Cuadro 4.27

EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EN ENSEÑANZA SECUNDARIA ENTRE 1988-89 Y 1999-2000

En miles

	Cursos			
	1988-89	1993-94	1998-99	1999-2000
ESO	–	180	1.901	1.995
BUP y COU	1.479	1.514	533	280
Bachillerato LOGSE	–	33	396	481
FP I	449	408	70	0
FP II	333	440	225	145
Ciclos Form. G. Medio / Módulos II	–	14	120	157
Ciclos Form. G. Superior / Módulos III	–	16	111	148
Total bachilleratos	1.479	1.547	929	761
Total FP	782	878	526	450
% Bachilleratos	65,4	63,8	63,8	62,8
% FP	34,6	36,2	36,2	37,2

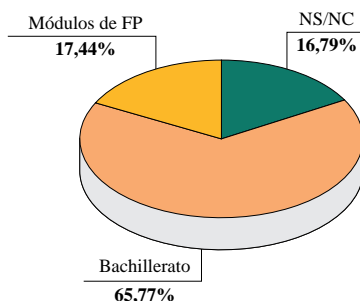
Nota: Los datos del curso 1998-99 son provisionales; los del curso 1999-2000 son un avance.

Fuente: Ministerio de Educación (2000) y elaboración propia.

(15) Ya lo eran en los años sesenta. En 1967, un 43% de una muestra de amas de casa deseaba que sus hijos siguieran estudios superiores (Fundación FOESSA 1970: 943).

¿Qué estudiará?

N = 320, seguirán estudiando tras la ESO



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

De todas formas, no todos los que sigan estudiando elegirá la vía del bachillerato. Un 66% sí lo hará, pero un 17% parece haberse decidido ya por hacer un módulo de formación profesional; sin embargo, una proporción alta (17%) no lo tiene claro (gráfico 4.11). Sumando todos los bachilleratos (BUP, COU y bachillerato LOGSE) y todas las FP, desde finales de los ochenta, la proporción de los que siguen cada vía no ha variado demasiado: alrededor de 64% para bachillerato, alrededor de 36% para FP (cuadro 4.27). Las inclinaciones que se muestran en la encuesta permiten augurar que esas proporciones no variarán demasiado; desde luego, no lo harán por la vía del aumento claro del número de los que eligen formación profesional.

De igual manera, reincidiendo en el tradicional círculo vicioso de la formación profesional en España, la encuesta muestra que los más destacados académicamente tienen sus miras puestas en el bachillerato, mientras que quienes tienen más dificultades presentan una predisposición más elevada a transitar por la formación profesional (cuadro 4.28). Entre los que seguirán estudiando, el 78% de los que no suspenden ninguna piensa hacer bachillerato, porcentaje que cae al 29% de los que suspenden cuatro o más (o el 46% de los que suspenden tres). Por su parte, el porcentaje de los que prevén entrar en FP es de un escaso 6% entre los primeros y aumenta hasta el 49% entre los segundos.

Cuadro 4.28

	ESO. Asignaturas suspendidas					Total
	Ninguna	1	2	3	4 o más	
	Bachillerato	78	65	66	46	
Módulos de formación profesional	6	13	19	45	49	17
NS/NC	16	22	15	9	22	17
<i>N (ESO, seguirán estudiando al acabarla)</i>	<i>172</i>	<i>41</i>	<i>36</i>	<i>27</i>	<i>44</i>	<i>320</i>

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Si un 66% piensa hacer bachillerato, la proporción de los que creen que su hijo estudiará una carrera universitaria ha de ser similar. De hecho, lo es (63%), y la previsión de seguirla se relaciona con el rendimiento escolar como la previsión de hacer bachillerato. Además, esa previsión reproduce la segmentación de los padres por nivel de estudios, de manera que sólo un tercio (34%) de los hijos de los que tienen estudios primarios incompletos tiene previsto ir a la universidad, proporción que aumenta hasta el 73% de los hijos de entrevistados con nivel universitario (cuadro 4.29).

Cuadro 4.29

	Estudios entrevistado				Total
	Primarios incompletos	Primarios completos	Secundarios completos	Universitarios	
Sí	34	45	60	73	51
No	20	16	14	7	15
NS/NC	19	16	13	6	14
<i>N (padres de hijos que estudian ESO)</i>	<i>95</i>	<i>146</i>	<i>89</i>	<i>70</i>	<i>401</i>

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En definitiva, las elevadas expectativas que los padres (y los hijos) ponen en la vía académica siguen haciendo prácticamente inútil todo intento de reforma de la vía profesional para hacerla más atractiva. Para que cambien las tornas, y mucha más gente siga el camino de la formación profesional (si es esto lo que se quiere), hay que remontar un prejuicio (con base real) favorable al bachillerato que se viene consolidando década tras década. Además,

este prejuicio no sólo se da en España, país en el que la FP ha sido tradicionalmente la “cenicienta” de la educación, sino que empieza a predominar en países como la RFA, en el que la “princesa” de la formación profesional dual está cediendo su lugar en el trono a la vía académica del *Gymnasium*.⁽¹⁶⁾

4. Los padres como educadores “formales”, y los recursos educativos y culturales que ponen al alcance de sus hijos

Aunque los padres delegan en la institución escolar la mayor parte de la educación formal de sus hijos (al menos en términos temporales), contribuyen a ésta por otros medios. Algunos suponen una nueva delegación, esta vez, en otro tipo de instituciones o personas, a las que se contratan para ocupar a los hijos en las llamadas «actividades extraescolares». Otros suponen, simplemente, poner a su disposición recursos educativos o culturales que los padres han ido acopiando: los libros que hay en casa, pero también la televisión y el ordenador (con o sin conexión a Internet). Una tercera contribución es más activa: los padres proporcionan directamente ese tipo de educación a los hijos, especialmente los de menor edad, ayudándoles en las tareas escolares y acudiendo con ellos, se supone que, en parte, como guía, a representaciones y manifestaciones artísticas de índole variada.

Actividades extraescolares

Una mayoría de los padres con opinión formada prefiere un sistema educativo que ocupe la mayor parte del tiempo de los chicos (véase capítulo V). Por la ocupación en actividades extraescolares que procuran para sus hijos diríase que, en la medida en que el sistema educativo formal no ocupa suficiente tiempo, los padres mismos se encargan de completar a sus hijos el tiempo diario de aprendizaje.

Escuchando a los padres del grupo de Barcelona, sin embargo, no está muy claro quién decide la ocupación del tiempo de quién, quién pone en

(16) Sobre la creciente relevancia de la vía académica sobre la profesional en la RFA, véase, por ejemplo, Kutscha (1995).

marcha el carrusel de las actividades extraescolares. La conversación literal (y nuestras cursivas) son suficientemente expresivas al respecto.

Nieves: Por ejemplo, la mía está en «piscina»... Ahí sí que la puse yo porque quise, pero, además, claro, le vendes a ella la moto y... porque es una cosa que a ella, a la larga, le va a ir muy bien.

[...]

Nieves: Me refiero que todo lo que aprenden a esas edades... Yo qué sé, con tres años estaba en baile, luego ha estado en pintura. Me refiero que les haces, intentas hacer cosas artísticas un poco. También romper lo que es la línea del colegio ... no [hacer] nada más machacar ... [Las actividades] han de ser lúdicas ... [que] se lo pasen bien...

[...]

Roberto: Pero es que yo conozco casos ... de la otra escuela, y porque a la amiguita la han metido en un sitio [también hay que meter a la hija. «No], ahora tu amiguita se ha ido ..., tu amiguita se va pero tú eres tú».

Nieves: Bueno, lo que pasa es que están en unas edades ... La mía ... va a hacer diez años. Entonces, yo, que mi hija haya pasado por baile, que haya pasado por pintura, que haya pasado por gimnasia rítmica... Yo pienso que tiene que probar de todo, ¿no?... también ha estado en karate ... Aquí ... quiere seguir gimnasia rítmica, le gusta. El año que viene, pues, gimnasia rítmica ya no puede. Pues tendrá que hacer otra, *pero siempre ella eligiendo*.

Ferran: ... eso es lo correcto, *eligiendo ellos*.

Carlota: Claro.

[...]

Nieves: Lo que pasa es que tú ... no tienes que esperar tampoco a que te la pidan exactamente, sino que tú también les tienes que ofrecer.

En definitiva, un 69% de los padres afirman que su hijo, además de ir al colegio, lleva a cabo alguna otra actividad de aprendizaje (como ir a una academia, clases de idiomas, teatro, ballet, deporte, etc.) cada semana.

Cuadro 4.30

REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES SEGÚN DIVERSAS CARACTERÍSTICAS DEL ENTREVISTADO Y DEL HIJO

	Realizan actividad extraescolar	Media de actividades (contando los que no las realizan)	N
Total	69	1,09	900
<i>Estudios entrevistado</i>			
Primarios incompletos	55	0,85	174
Primarios completos	67	1,02	311
Secundarios completos	74	1,21	239
Universitarios	80	1,3	176
<i>Status socioeconómico</i>			
Alto	82	1,29	108
Medio alto	74	1,18	169
Medio	70	1,12	454
Medio bajo/bajo	54	0,8	169
<i>Ingresos familiares mensuales</i>			
< 100.000	46	0,65	55
100.000-200.000	63	0,96	356
200.000-300.000	73	1,18	219
> 300.000	80	1,35	176
NS/NC	79	1,16	94
<i>Asignaturas no aprobadas en la última evaluación</i>			
Ninguna	73	1,2	553
1	69	0,98	114
2	66	0,99	76
3	61	0,93	59
> 3	53	0,78	96
<i>Equipamiento tecnológico del hogar</i>			
Ordenador e Internet	81	1,32	201
Sólo ordenador	72	1,15	332
Ninguno	59	0,91	367
<i>Entrevistado ha asistido en últimos tres meses a actividad cultural (teatro, concierto, museo)</i>			
Sí	78	1,25	208
No	66	1,05	691

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Esta proporción aumenta con el nivel de estudios (del 55% de los padres con estudios primarios inacabados al 80% de los padres con estudios universitarios) y, por tanto, con el nivel de status y de ingresos familiares (cuadro 4.30). Tiene también que ver con el rendimiento escolar del hijo: cuantas más asignaturas tiene suspensas, menos lleva a cabo esas actividades extraescolares: sólo las lleva a cabo el 53% de los que suspendieron más de tres en la última evaluación, frente al 73% de los que no suspendieron ninguna.

Cuadro 4.31

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES REALIZADAS

Respuesta espontánea, codificada después (en porcentaje de los que realizan alguna actividad)

Academia en general	6	Deportes en general	4
Clases de matemáticas	3	Fútbol	18
Clases de lengua	0	Fútbol sala	2
Clases física y química	0	Baloncesto	7
Idiomas en general	1	Balonmano	2
Inglés	30	Natación	10
Lengua propia	1	Tenis	3
Otros idiomas	1	Patinaje	1
Mecanografía	3	Gimnasia rítmica/artística	3
Informática	9	Ajedrez	2
Ballet	3	Otros deportes	8
Baile, danza	6	Artes marciales en general	1
Música	14	Judo	2
Pintura/dibujo	5	Karate	3
Teatro	4	Taekwondo	1
Catequesis	1	Otras artes marciales	0
		Otras	5

N = 621 (realizan alguna actividad)

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Teniendo en cuenta las actividades distintas que mencionan espontáneamente, resultaría que el 32% de los chicos no haría ninguna, el 38% sólo haría una, un 21% haría dos, y un 10%, tres o más. La media sería de 1,09 actividades.

Aunque el listado de actividades es variopinto (cuadro 4.31), hay algunas que destacan claramente del resto. Se trata del aprendizaje del inglés, de lejos la actividad más mencionada (30%), la práctica de un deporte concreto, el fútbol (18%), el aprendizaje musical (14%), la informática (10%) y la práctica de otro deporte, la natación (10%).

Si agrupamos las actividades concretas por categorías, y las referimos al conjunto de la muestra de padres, el panorama es más claro todavía (cuadro 4.32). Un 37% de los encuestados afirma que su hijo practica algún deporte semanalmente. Un 22% afirma que su hijo aprende idiomas (sobre todo inglés). Un 9% dice que su hijo recibe algún tipo de enseñanzas musicales. Un 7% dice que su hijo estudia informática como actividad extraescolar. Un 6% reconoce que su hijo acude a una academia o recibe clases particulares como refuerzo o repaso de asignaturas que cursa en el colegio o instituto.

Cuadro 4.32

REALIZACIÓN DE DETERMINADAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES SEGÚN DIVERSAS CARACTERÍSTICAS DEL ENTREVISTADO Y DEL HIJO

	Práctica deporte	N
<i>Nivel que cursa actualmente el hijo</i>		
Primaria	42	499
Secundaria	34	401
Total	38	900
<i>Clases de idiomas</i>		
<i>Status socioeconómico</i>		
Alto	37	108
Medio-alto	22	169
Medio	21	454
Medio bajo y bajo	12	169
<i>Tipo de centro</i>		
Público	18	577
Privado	24	50
Concertado	28	271
Total	22	898

Cuadro 4.32 (cont.)

	Aprendizaje musical	N
<i>Status socioeconómico</i>		
Alto	13	108
Medio alto	17	169
Medio	9	454
Medio bajo y bajo	4	169
<i>Tiempo dedicado a ver TV</i>		
Más de cuatro horas	0	10
De tres a cuatro horas	4	28
De dos a tres horas	6	141
De una a dos horas	8	451
Menos de una hora	15	295
Total	10	900
<i>ESO. Asignaturas suspendidas en última evaluación</i>		
Ninguna	13	188
1	2	51
2	9	43
3	2	42
4 y más	4	76
Total	8	400
Clases de repaso		
<i>Nivel</i>		
Primaria	3	499
Secundaria	10	400
Total	6	899
Clases de idiomas		
<i>ESO. Asignaturas suspendidas en última evaluación</i>		
Ninguna	5	188
1	16	51
2	14	43
3	17	42
4 y más	15	76
Total	10	400

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Los deportes se practican algo más en primaria (42%) que en secundaria (34%).

El aprendizaje de idiomas está asociado parcialmente al status socioeconómico de las familias, de manera que un 37% de los padres de status alto afirma que su hijo estudia idiomas, porcentaje que cae al 12% entre los padres de status bajo y medio bajo. Lógicamente, por tanto, este aprendizaje estará asociado al tipo de centro al que acuden los chicos, de manera que el porcentaje es menor en los que acuden a centros públicos (18%) que en los que acuden a centros concertados (28%).

La enseñanza musical también distingue a los chicos por el status de sus familias, especialmente a los de status bajo/medio bajo del resto, pero está también asociada con el rendimiento escolar y con otros usos del tiempo. Los estudiantes de secundaria que no suspenden aprenden música en mayor medida que los que sí lo hacen (13% frente a un 2% o un 4%). Cuanto más tiempo diario dedica un niño a ver televisión, menos reconocen sus padres que practique este tipo de actividades extraescolares.

La asistencia a cursos o clases de informática fuera del horario escolar es muy homogénea, y no presenta variaciones reseñables según agrupaciones sociodemográficas o de otro tipo.

Por último, las clases de repaso o refuerzo son más frecuentes entre los alumnos de secundaria. En este grupo, el recurso a esas clases aumenta a medida que lo hacen los suspensos del estudiante, pero parece caer a partir de los tres suspensos en la última evaluación, como si los padres acabasen reconociendo que quien arrastra cuatro o más suspensos por evaluación es difícilmente recuperable a base de clases particulares o academias.

Recursos educativos y culturales en el hogar: biblioteca, televisión, ordenador personal

a) Biblioteca: cantidad y “calidad”

Si hiciéramos caso a la media de libros en el hogar que se obtiene al preguntar a los encuestados, estaríamos en presencia de una población de padres que puede ofrecer a sus hijos muchas horas de entretenimiento y aprendizaje simplemente a partir de la biblioteca de la casa. La media es de

200 libros por encuestado, lo cual reflejaría bibliotecas familiares de cierto tamaño (cuadro 4.33).

Cuadro 4.33

Más o menos excluyendo los libros que usan sus hijos para estudiar, ¿cuántos libros habrá en su casa? (Porcentajes verticales)

0 a 24	11
25 a 49	11
50 a 74	20
75 a 99	5
100 a 149	16
150 a 199	9
200 a 249	9
250 a 299	2
300 a 599	11
600 a 999	2
1.000 y más	4
NS/NC	1
<i>Media</i>	200
<i>Mediana</i>	100
<i>N</i>	900

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

El problema que tiene esa media es que la distribución de los encuestados no es normal, es decir, los valores no se agrupan alrededor de la media (la desviación típica es muy elevada, de 396). Por ejemplo, entre 150 y 249 (ambos inclusive) tan sólo se sitúa un 18% de los casos, y, a su vez, contribuyen a subir muchísimo la media (en unos 70 libros *per cápita*) los poquísimos casos (un 4%) de 1.000 libros o más. Por eso, es mejor que utilicemos como medida de tendencia central la mediana, que, en este caso, coincide con la moda, y que se sitúa en 100 libros por hogar.

Obviamente, unas bibliotecas familiares de cien libros han de ser mayores, por término medio, que aquéllas con las que pudieron contar los padres que entrevistamos cuando eran niños o adolescentes. La situación, por tanto, habría mejorado con el paso de las generaciones, pero quizá no

tanto como para que los niños y adolescentes se adentren en un bosque suficientemente profundo de literatura atractiva y a la vez formativa.

Lo que está claro es que de esas bibliotecas no saldrá una educación humanística tradicional, basada en la lectura de los clásicos occidentales o españoles: los clásicos griegos y romanos, la literatura española del Siglo de Oro (siglos XVI y XVII), o la novelística española y europea del siglo XIX.

Preguntados los encuestados (por tercios aleatoriamente seleccionados) acerca de cuántos libros de esas características había en sus hogares, las medias fueron de 9, 7 y 9, respectivamente (cuadro 4.34). De nuevo, esas medias reflejan mal el comportamiento medio de esa población: por ejemplo, el 66% estaba por debajo de la media en libros clásicos griegos y romanos, así como lo estaban el 71% y el 68% para las otras dos categorías. Y no tenían ningún libro de esas clases el 45%, 53% y 51%, respectivamente. Quizá las medianas reflejen mejor el comportamiento medio, aunque ofrezcan resultados bastante desesperanzadores: 2, 0 y 0, respectivamente.

Cuadro 4.34

PRESENCIA DE LIBROS CLÁSICOS EN LOS HOGARES DE LOS ENTREVISTADOS

Libros de autores clásicos, griegos y romanos, en el hogar		Libros de autores españoles de los siglos XVI y XVII		Libros de novelistas españoles y europeos del XIX	
Ninguno	45	Ninguno	53	Ninguno	51
1 a 9	21	1 a 7	18	1 a 9	17
10 a 19	12	8 a 15	12	10 a 19	12
20 a 49	12	16 a 30	8	20 a 49	13
50 y más	5	31 y más	4	50 y más	4
NS/NC	4	NS/NC	4	NS/NC	3
<i>Media</i>	9		7		9
<i>Mediana</i>	2		0		0

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Si los colegios e institutos, en la actualidad, no permiten la recuperación de ese canon tradicional (véase capítulo V) tampoco parecen hacerlo las bibliotecas de los padres de la generación de estudiantes de secundaria y de primaria.

La escasez de libros de estos tipos o cualesquiera otros aumenta a medida que desciende el nivel de estudios de los progenitores, y, por tanto, a medida que cae el nivel de status (cuadro 4.35). De manera que a un menor bagaje educativo de partida (nivel educativo de los padres) se le añade una menor disponibilidad de una de las herramientas básicas que puede (sólo puede) permitir superar esa limitación originaria.

Cuadro 4.35

NÚMERO DE LIBROS (EXCLUIDOS LOS DE TEXTO) EN EL HOGAR			
	Media	Mediana	N
<i>Estudios del entrevistado</i>			
Primarios incompletos	92	50	172
Primarios completos	116	70	308
Secundarios	178	150	237
Universitarios	485	200	174
<i>Status socioeconómico</i>			
Alto	489	250	106
Medio alto	301	150	167
Medio	138	80	450
Medio bajo y bajo	85	50	167
<i>Tipo de centro del hijo</i>			
Público	149	75	572
Privado	503	200	50
Concertado	260	100	268
<i>Ordenador e Internet en el hogar</i>			
Ordenador con Internet	391	175	199
Ordenador sin Internet	196	100	325
No ordenador	100	50	362
<i>Número de centros considerados al elegir el centro actual del hijo</i>			
Uno	126	60	139
Dos	175	85	340
Tres	175	80	134
Cuatro	208	100	151
Cinco y más	374	200	123
Total	200	100	890

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

b) Televisión: consumo y rendimiento escolar

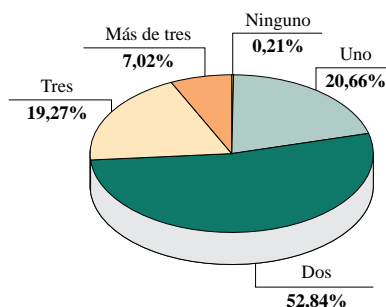
Tampoco está claro que pueda superarse esa limitación originaria a partir de la información que proporciona el medio de comunicación por excelencia, la televisión, pues su consumo, medido cuantitativamente, si acaso, se relaciona negativamente con el rendimiento escolar.

En principio, el parque de televisores a disposición de los pequeños y mayores del hogar es más que notable. Prácticamente ninguno de los encuestados afirma no tener un aparato de televisión en su casa. Una quinta parte (21%) tiene uno, alrededor de la mitad tiene dos (53%), otra quinta parte (19%) tiene tres e, incluso, un 7% tiene más de tres (gráfico 4.12). Lógicamente, hay más televisores por hogar que en el conjunto de la población española; en 1999, según el Estudio General de Medios, en un 39% de los hogares sólo había un televisor y en un 60%, dos o más de dos.⁽¹⁷⁾

Gráfico 4.12

APARATOS DE TELEVISIÓN EN EL HOGAR

N = 900



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En este caso, no parece influir el nivel socioeconómico en el número de televisiones con que se cuenta en casa; tienen más o menos las mismas los padres de status alto que los padres de status medio bajo y bajo. En reali-

(17) Datos obtenidos de su página en Internet: www.aimc.es.

dad, el número de televisores tan sólo varía, muy ligeramente, con el número de miembros del hogar.

Un 29% de los encuestados que tienen más de un televisor en casa afirma que el hijo por el que se pregunta en la encuesta tiene un televisor en su cuarto. De manera que, sobre el conjunto de la muestra, un 23% de los encuestados dice que su hijo tiene televisión en su propia habitación.

¿Qué significa tener televisión en el propio cuarto para el aprendizaje y el rendimiento escolar de los niños y adolescentes? Por lo pronto, los estudiantes de ESO con televisión en su propia habitación tienden a suspender más asignaturas que los que no la tienen (2,20 de media, frente a 1,59); no se observa lo mismo para los estudiantes de primaria. Además, entre los que la tienen, es más probable encontrar un estudiante que ha repetido algún curso (13% frente a 8%) (cuadros 4.36 y 4.37).

Cuadro 4.36

RESULTADOS ACADÉMICOS SEGÚN LA PRESENCIA DE TV EN EL CUARTO DEL HIJO

	ESO. Media de asignaturas suspendidas en la última evaluación	N
Tiene TV en cuarto	2,20	99
No tiene	1,59	300
Total	1,74	399

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Cuadro 4.37

¿Su hijo ha repetido algún curso? (Porcentajes verticales)

	¿Su hijo tiene televisión en su cuarto?		Total
	Sí	No	
Sí	14	8	9
No	86	92	91
N	204	695	899

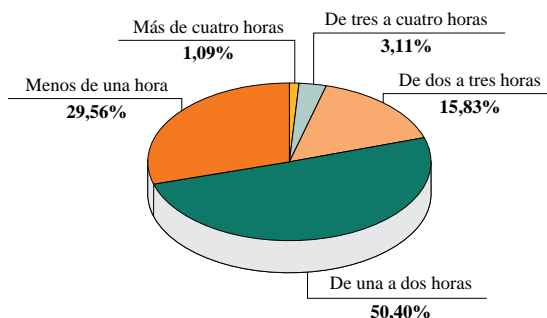
Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Tan elevada presencia de la televisión en los hogares nos alerta de un elevado consumo televisivo entre niños y adolescentes, como es sabido. Por nuestra parte, tan sólo quisimos tener una información suficiente, que nos permitiera después analizar la relación entre el consumo televisivo y variables como las del rendimiento escolar. Preguntamos, así, por el consumo diario de televisión del hijo en cuestión. Los resultados seguramente estén algo sesgados a la baja, pues pocos padres reconocen un elevado consumo de televisión como una conducta positiva. Un 29% afirma que su hijo ve la televisión menos de una hora al día en días de diario. La mitad (50%) dice que la ve de una a dos horas. El resto, la quinta parte (20%), la ve más de dos horas (gráfico 4.13).

Gráfico 4.13

TIEMPO DIARIO DEDICADO A VER TELEVISIÓN

N = 900



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

El mayor consumo de televisión aparece de nuevo relacionado con un menor rendimiento escolar. A medida que aumenta el consumo diario de televisión en los chicos que estudian secundaria aumenta el número medio de suspensos que tuvieron en la última evaluación. Si la media es de 1,64 para quienes ven menos de dos horas al día, asciende a 2,21 para los que ven más de dos horas (cuadro 4.38).

CONSUMO DE TELEVISIÓN Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Cuántas horas ve la televisión a diario	ESO. Media de asignaturas suspendidas en la última evaluación	<i>N</i>
Más de dos horas	2,21	83
Menos de dos horas	1,64	316
Total	1,76	400

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Es difícil establecer la dirección de la causalidad. Puede ocurrir que un adolescente aplicado se deje llevar, se aficione a ver demasiada televisión y ello repercute negativamente en sus calificaciones. Pero también es posible la situación contraria que reflejan los casos siguientes: un adolescente poco aplicado y poco dispuesto a las tareas escolares encontrará más fácilmente excusas para sentarse a ver la televisión (o no las necesitará); un adolescente aplicado, con gusto por las tareas escolares (o con sentido del deber), simplemente tendrá menos tiempo para ver televisión. No obstante, si el caso más relevante a la hora de entender la relación positiva entre elevado consumo televisivo y bajo rendimiento escolar es el segundo, tampoco parece que pasar más horas ante el televisor sea la mejor salida para la formación de esos estudiantes menos aplicados.

De hecho, si nos fijamos en las variables con las que aparece asociado el consumo de televisión (menor consumo en niveles superiores de estudios y de status, en colegios privados, en hogares mejor dotados tecnológicamente, en casas con más libros, en padres con actividades culturales; cuadro 4.39), comprobaremos cómo la (posible) influencia mutua entre mayor consumo y menor rendimiento escolar es un caso más del círculo vicioso que venimos refiriendo: cuanto menor es el nivel sociocultural de los padres, menor es, a su vez, la probabilidad de encontrar en el hogar recursos que permitan superar esa limitación de partida, o mayor es la probabilidad de encontrar comportamientos (como ver demasiada televisión) que, incluso, contribuyan a consolidarla.

Cuadro 4.39

¿Cuánto tiempo dedica su hijo, por término medio, a ver la televisión un día de diario?

(Porcentajes horizontales)	Más de tres horas	De dos a tres horas	De una a dos horas	Más de una hora	N
Total	4	16	50	29	900
<i>Estudios entrevistados</i>					
Primarios incompletos	7	19	46	29	174
Primarios completos	4	21	51	23	311
Secundarios completos	4	12	55	29	239
Universitarios	2	9	46	42	176
<i>Status socioeconómico</i>					
Alto	1	11	48	40	108
Medio alto	4	15	43	38	169
Medio	4	16	53	26	454
Medio bajo/bajo	6	19	51	23	169
<i>Tipo de centro escolar</i>					
Público	5	17	51	27	577
Concertado	4	13	51	32	272
Privado	0	11	42	46	51
<i>Equipamiento tecnológico del hogar</i>					
Ordenador e Internet	2	13	49	35	201
Sólo ordenador	3	17	51	29	332
Ninguno	6	16	50	27	367
<i>Entrevistado ha asistido durante el presente curso a actividad cultural (teatro, concierto, museo)</i>					
Sí	4	9	50	37	208
No	4	18	50	27	691
<i>Número de libros en el hogar</i>					
< 11	4	13	63	20	41
11 a 30	7	22	45	25	116
31 a 50	5	21	53	21	159
51 a 75	5	13	54	28	78
76 a 100	5	16	52	27	147
101 a 150	1	13	56	29	91
151 a 200	2	12	49	37	81
> 200	3	12	43	42	176

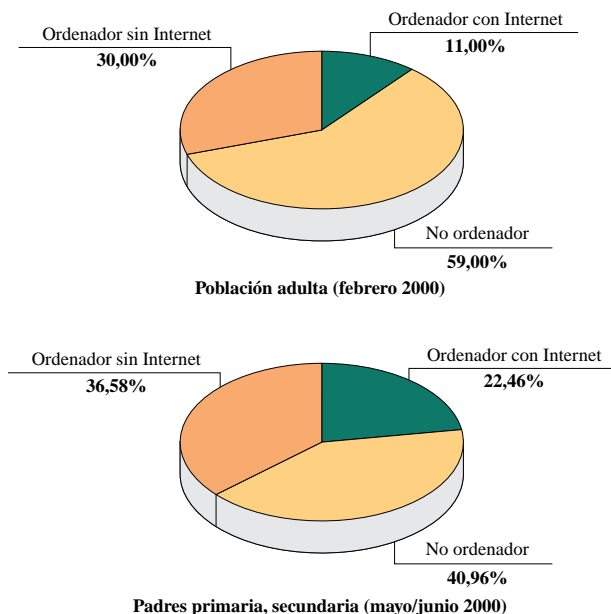
Fuente: Encuesta ASP 00.030.

c) Ordenadores personales e Internet

El segmento de población con el que tratamos está, sobre todo por edad, mucho más en contacto con las nuevas tecnologías que el conjunto de la población española. De manera que si, en febrero de 2000, un 41% de la población adulta española tenía un ordenador personal en su hogar,⁽¹⁸⁾ ese porcentaje asciende a un 58% en el caso de los padres representados en nuestra encuesta (gráfico 4.14). Igualmente, la posibilidad de acceder a Internet desde el hogar es mayor entre los padres de estudiantes de primaria y secundaria (22%) que en el conjunto de la población adulta (11%).

Gráfico 4.14

EQUIPAMIENTO TECNOLÓGICO DEL HOGAR



Fuentes: Encuestas ASP 00.026 i 00.030.

(18) Fuente: Encuesta ASP 00.026. Universo: personas de 18 años o más, residentes en hogares con teléfono en España (excepto Ceuta y Melilla). Muestra: 1.212 entrevistas. Error: $\pm 2,9\%$ para un nivel de confianza del 95,5% y $p = q = 50$. Selección: aleatoria, estratificada, polietápica. Entrevista: telefónica. Trabajo de campo realizado por IMOP Encuestas, del 17 al 24 de febrero de 2000.

Cuadro 4.40

EQUIPAMIENTO TECNOLÓGICO DEL HOGAR SEGÚN DIVERSAS CARACTERÍSTICAS DEL ENTREVISTADO Y DEL HIJO

(Porcentajes horizontales)	No tienen ordenador	Ordenador sin Internet	Ordenador con Internet	N
Total	41	36	22	900
<i>Estudios entrevistado</i>				
Primarios incompletos	56	30	13	174
Primarios completos	50	36	13	311
Secundarios completos	32	44	23	239
Universitarios	21	33	46	176
<i>Status socioeconómico</i>				
Alto	13	32	54	108
Medio alto	27	41	32	169
Medio	45	38	17	454
<i>Tipo de centro escolar del hijo</i>				
Público	49	35	16	577
Concertado	28	40	32	272
Privado	18	35	47	51
<i>Número de colegios sobre los que se informaron al elegir centro</i>				
1	43	38	19	486
2	52	29	18	135
3	34	44	22	152
4	33	30	35	59
5	23	36	41	26
> 5	26	25	50	40
<i>Número de libros en el hogar</i>				
< 11	79	16	5	41
11 a 30	59	34	8	116
31 a 50	56	31	13	159
51 a 75	50	33	17	78
76 a 100	36	40	22	147
101 a 150	32	45	23	91
151 a 200	26	40	34	81
> 200	16	41	41	176
<i>Entrevistado ha asistido durante el presente curso a actividad cultural (teatro, concierto, museo)</i>				
Sí	24	39	37	208
No	46	36	18	691

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

El equipamiento de los hogares en tecnologías de la información depende también del status socioeconómico de los padres (cuadro 4.40) y, en consecuencia, aumenta con el nivel de estudios del entrevistado o con el tipo de centro escolar de su hijo. En buena medida por lo anterior, pero no sólo, también se asocia positivamente con otros recursos culturales, como el número de libros en el hogar o la vida recreativo-cultural de los padres (asistencia a conciertos, museos, representaciones teatrales).

Además, los padres que invirtieron más recursos en la selección del centro actual de su hijo destacan por un equipamiento tecnológico muy elevado. Como con otros recursos culturales, una menor presencia de nuevas tecnologías viene asociada con un rendimiento escolar más bajo entre los estudiantes de ESO. Como muestra el cuadro 4.41, la media de asignaturas suspendidas por el hijo de referencia es de 2,54 en los hogares sin ordenador, de 1,60 en los que lo tienen pero no Internet, y de sólo 0,84 en los más sofisticados, esto es, los que, además, tienen Internet.

Cuadro 4.41

RESULTADOS ACADÉMICOS SEGÚN EL EQUIPAMIENTO TECNOLÓGICO DEL HOGAR

	ESO. Asignaturas suspendidas en última evaluación	
	Media	<i>N</i>
Ordenador con Internet	0,84	91
Ordenador sin Internet	1,60	166
No tienen ordenador	2,54	139
Total	1,76	400

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Esa variable se asocia a la de rendimiento incluso con más fuerza que la del nivel de estudios del padre entrevistado e, incluso, una vez controlado éste, sigue influyendo de igual manera. Parece como si esa variable resumiera o reflejara mejor que otras la medida del grado de alfabetización de un hogar, o del capital humano de una familia, en la actualidad. Las familias mejor preparadas serían aquellas que han alcanzado un mayor nivel de educación formal, pero también se han acercado lo más posible a las herramientas propias del nuevo mundo laboral y de la nueva economía: las nuevas tecnologías de la información.

Los padres como educadores “formales” directos y la formación del capital social en la familia: hacer los deberes, tomar la lección y acompañar a los hijos en actividades culturales

Una última aportación de la familia a la educación formal de los hijos es la participación directa de los padres en ésta. No nos referimos en este apartado al fenómeno de la *home-schooling*, escolarización en casa, muy poco extendido en España, y que supone una implicación de, al menos, uno de los padres casi al ciento por ciento de su tiempo en la educación de sus hijos. Nos referimos a contribuciones tradicionales de los padres, como la ayuda a la hora de hacer los deberes, al tomarles la lección a los hijos, a cultivar con ellos la lectura en voz alta, y a otro tipo de aportaciones, menos evidentes pero no necesariamente menos importantes, como son el acudir con los hijos a espectáculos teatrales, actuando verdaderamente de *pedagogos*, acompañando y dirigiendo al niño. Analizaremos estos comportamientos y concluiremos considerándolos como formas de acumular capital social en el seno de la familia.

a) Los deberes

Como otras maneras de enseñar, los deberes o tareas escolares que los estudiantes han de hacer en casa para luego ser corregidos en el colegio han sufrido sus altibajos en los consensos dominantes acerca de cuáles eran los mejores métodos pedagógicos. En los últimos años se va abandonando una fase de minusvaloración de los deberes, por lo menos en algunos países, como EE.UU., el Reino Unido o Francia, y se está volviendo a reconocer su valor, aunque no parece haber un nuevo consenso al respecto.⁽¹⁹⁾

Nuestra encuesta aporta cierta evidencia acerca de la relación positiva entre el tiempo dedicado a hacer deberes y el rendimiento escolar. Esta relación parece no darse en los estudiantes de primaria, pero es relativamente clara en los de secundaria. Como muestra el cuadro 4.42, la media de asignaturas suspendidas en la última evaluación aumenta a medida que dis-

(19) Véase «Homework. To your books», *The Economist*, 6-5-1995, y las referencias ahí contenidas.

minuye el tiempo dedicado a hacer deberes. Aunque la diferencia entre los que dedican de dos a tres horas (1,44) y los que dedican más (1,04) no es estadísticamente significativa, sí lo es la de los segundos con los que dedican de una a dos horas (1,80), y la de todos los anteriores con los que dedican menos de una hora (3,17). Más tiempo dedicado a hacer deberes va acompañado de un mejor rendimiento escolar aunque, de nuevo, no podemos decir mucho acerca de la dirección de la causalidad o de si, probablemente, ocurra que los niños que son, por ellos mismos, aplicados, saquen mejores notas y, además, hagan más deberes. Sea como fuere, los deberes proporcionan una gran oportunidad para la implicación directa y concreta de los padres en el aprendizaje de sus hijos.

Cuadro 4.42

RESULTADOS ACADÉMICOS SEGÚN EL TIEMPO DEDICADO A HACER DEBERES

	ESO. Asignaturas suspendidas en última evaluación	
	Media	<i>N</i>
Tres o más horas	1,04	61
De dos a tres horas	1,44	117
De una a dos horas	1,80	162
Menos de una hora	3,17	56
Total	1,76	400

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

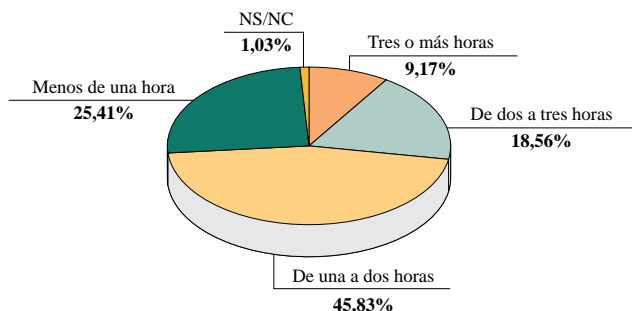
Según el 25% de los padres, su hijo dedica menos de una hora diaria a hacer los deberes. La mayoría relativa de aquéllos (46%) se sitúa en el tramo «de una a dos horas», y son bastantes los que dicen que su hijo dedica «de dos a tres horas» (19%) o «tres horas o más» (9%) (gráfico 4.15). Hacen más deberes los estudiantes de secundaria que los de primaria, y no hay ninguna otra variación significativa digna de mención.

Según sus propias declaraciones, los padres estarían medianamente implicados en ayudar a sus hijos a hacer deberes. Un 28% les ayudaría siempre o casi siempre, y un 12% bastantes veces. Por el lado del debe, un 23% no les ayudaría nunca o casi nunca, un 16% lo haría pocas veces y un 21% sólo algunas veces (gráfico 4.16).

Gráfico 4.15

TIEMPO DIARIO DEDICADO A HACER DEBERES

N = 900

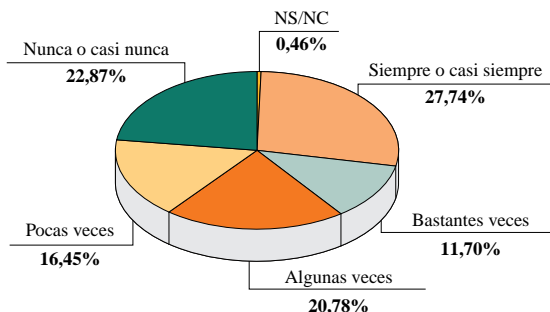


Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Gráfico 4.16

FRECUENCIA CON QUE ENTREVISTADO AYUDA A SU HIJO EN SUS DEBERES

N = 900



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

La ayuda se concentra, sobre todo, en el ciclo de primaria (43% dice «siempre o casi siempre», 14% «bastantes veces») y en el de secundaria es, prácticamente, testimonial (porcentajes respectivos de 9% y 9%) (cuadro 4.43). Esto es lógico, pues esta prestación de ayuda está ligada al nivel educativo de los padres y así lo reconocen éstos. Aunque también reconocen que

la diferencia de nomenclatura y técnicas de aprendizaje puede representar un obstáculo en la ayuda que pueden prestar a sus hijos. En el grupo de discusión de Barcelona, la conversación al respecto se inició así:

Raúl: ... a la niña le ponen una cantidad de deberes ..., y cuando llega a casa, claro, ella me pregunta ... Entonces, claro, me dice ... ayer salieron las divisiones, y entonces me dice: «papá, ¿está bien esto?» Y digo yo: «no, está mal, porque aquí se pone esto, dividiendo, divisor», y, claro, como me lo han enseñado a mí y dice: «así no se hace».

[...]

Ferran: ... es que no te lo puedo enseñar ... mis hijas, cuando han aprendido a leer, ... te venían con los sonidos de las letras...

[...]

Ferran: Y las sumas. Tú les decías: «pues, mira, no, uno más uno». Y [ellos decían]: «no, no, papá, porque aquí tenemos ..., la decena con un cuadrado ...

La charla anterior tiene un tono humorístico, pero expresa nítidamente la ruptura que se ha dado, a partir de los años ochenta y noventa, entre la formación académica de los padres y la de los hijos. La introducción de nuevas nomenclaturas y teorías aplicadas a la enseñanza de los saberes más básicos, a las tradicionales «cuatro reglas», como el estructuralismo en gramática y la teoría de conjuntos en las operaciones matemáticas básicas, supone un obstáculo muy difícil de salvar para muchos padres. Les resulta especialmente difícil la traducción de lo moderno a lo tradicional a los padres con menor nivel educativo, precisamente aquéllos cuyos hijos más podrían beneficiarse de la colaboración paterna en los estudios.

Esta ruptura ha tenido dos consecuencias principales. Por una parte, dificulta la conversación de los padres con sus hijos sobre las tareas escolares y, por tanto, la posibilidad de ayuda o de mero seguimiento. Por otra parte, en la medida que ocurre lo anterior, impide que los padres ejerzan un control mínimamente fundamentado sobre el comportamiento de los profesores y su rendimiento profesional, teniendo que fiarse, cada vez más, de indicadores como el número de asignaturas suspendidas por los hijos (véase

más arriba). Con ello se ha dado un paso más en la substracción de los hijos del ámbito de responsabilidad de los padres en lo que toca a la educación formal de los primeros.

La dedicación de los padres disminuye a medida que tienen más edad y menor nivel de estudios, y adopta niveles muy elevados en los padres que invirtieron muchos recursos en la búsqueda de colegio (cuadro 4.43).

Cuadro 4.43

¿Con qué frecuencia le ayuda a Ud. a hacer los deberes?						
(Porcentajes horizontales)	Siempre o casi siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca	N
Total	28	12	21	16	23	900
<i>Edad</i>						
< 30	53	14	16	8	10	16
30 a 39	39	14	21	14	12	384
40 a 49	21	10	21	19	29	413
50 y más	8	10	18	20	43	87
<i>Estudios entrevistado</i>						
Primarios incompletos	14	10	16	20	38	174
Primarios completos	23	11	22	19	24	311
Secundarios completos	34	15	20	13	17	239
Universitarios	40	9	23	13	14	176
<i>Nivel</i>						
Primaria	43	14	21	12	10	499
Secundaria	9	9	21	21	39	401
<i>Número de colegios sobre los que se informaron al elegir centro</i>						
1	23	14	20	16	27	486
2	25	10	20	19	26	135
3	34	10	21	19	16	152
4	38	9	31	9	13	59
5	35	13	21	18	14	26
> 5	53	2	19	15	9	40

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

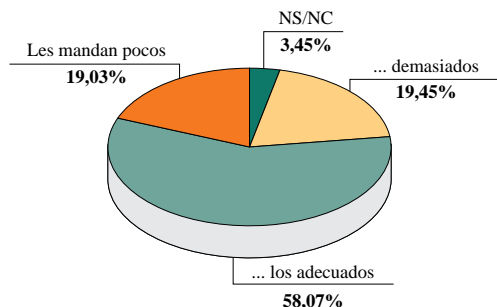
Puestos los padres ante la tesitura de reclamar más o menos deberes para sus hijos, la opinión mayoritaria es de acomodo con la situación. Así, una amplia mayoría, del 58%, que cree que a los niños les mandan una canti-

dad adecuada de deberes se ve flanqueada por dos minorías de similar tamaño (19%), una de la cuales aboga por que les manden más y la otra por que les manden menos (gráfico 4.17).

Gráfico 4.17

JUICIO SOBRE LA CANTIDAD DE DEBERES

N = 900



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Estas proporciones casi no varían según las variables que consideramos. La elección de centro escolar ya está hecha y en ésta, seguramente, también habrá tenido algo que ver el tipo de enseñanza que recibirán sus hijos, y, por tanto, la cantidad de deberes que tendrán que afrontar. En esta medida, es reseñable que las proporciones mayores de aceptación de la situación se dan entre los padres que llevan a su hijo a colegios privados (78%), precisamente los padres que suelen efectuar búsquedas más sofisticadas de colegio (cuadro 4.44).

Cuadro 4.44

JUICIO SOBRE LA CANTIDAD DE DEBERES SEGÚN EL TIPO DE CENTRO AL QUE VA EL HIJO

(Porcentajes verticales)

	Total	Tipo de centro		
		Público	Concertado	Privado
Les mandan demasiados, deberían mandar menos	19	18	24	14
Les mandan los adecuados, no deberían mandar más	58	57	56	78
Les mandan pocos, deberían mandar más	19	21	16	7
NS/NC	3	4	3	1
<i>N</i>	900	577	272	51

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

b) En primaria: tomar la lección y leer en voz alta

Actividades como tomar la lección y leer en voz alta no requieren de un nivel de preparación formal excesivo y han sido tradicionalmente ejercidas por madres y padres de toda condición. Son también casos de implicación concreta y directa en la educación formal de los hijos.

Si la ayuda en los deberes es algo más propio del ciclo de primaria, también pensamos que estas dos implicaciones eran más probables en ese ciclo, y tan sólo preguntamos a los padres cuyo hijo de referencia cursaba este nivel. A una mitad le preguntamos cuántas veces él/ella o el padre/madre del hijo de referencia le había preguntado la lección o la había repasado con él en el último mes. Obtuvimos una media relativamente elevada, de 13 veces, esto es, casi uno de cada dos días.⁽²⁰⁾ Sin embargo, esa media no corresponde a una distribución normal, por lo que es preferible tomar como valor medio la mediana, más reducida, de 10 veces, también notable (cuadro 4.45). Con todo, una quinta parte de los padres (22%) no había tomado la lección de su hijo en el último mes (cuadro 4.45).

A la otra mitad le preguntamos cuántas veces había leído en voz alta él/ella o su madre/padre con el hijo de referencia en el último mes. Tampoco

(20) Contribuyen mucho a subir la media (nada menos que en 4,88), por ejemplo, los padres que responden sin mucha reflexión «todos los días del mes» y, por tanto, reciben un valor estándar de 30. Su respuesta no es del todo creíble. Parece más sincera, en la medida que supone reconocer un comportamiento «no correcto», la de quienes admiten que no lo hacen nunca.

conviene aceptar la media de 11 y es mejor tomar la mediana, inferior, de 5 veces (cuadro 4.45). En esta ocasión, aun tratándose de una actividad que requiere un nivel de preparación sólo básico, un tercio (34%) de los padres entrevistados no había practicado esa actividad en el último mes.

Estos comportamientos se dan más entre los padres de mayor nivel educativo, y el primero (tomar la lección) abunda más entre los que llevan a sus hijos a colegios religiosos.

Cuadro 4.45

	En el último mes, ¿cuántas veces le ha preguntado Ud. o el padre/madre la lección a su hijo/a o ha repasado la lección con él/ella?	En el último mes, ¿cuántas veces ha leído Ud. o el padre/madre con él/ella en voz alta?
Ninguna	22	34
De 1 a 5 veces	14	16
De 6 a 10 veces	15	10
De 11 a 20 veces	25	19
Més de 20 veces	23	21
NS/NC	1	1
<i>Media</i>	<i>13</i>	<i>11</i>
<i>Mediana</i>	<i>10</i>	<i>5</i>
<i>N (padres de estudiantes de primaria, preguntados por mitades aleatoriamente seleccionadas)</i>	<i>257</i>	<i>242</i>

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

c) La pedagogía de acompañar a los hijos al teatro, a los conciertos o a los museos

El cultivo de la dimensión artística de la inteligencia del niño es una de las tareas más fácilmente “no delegables” en las instituciones escolares. El niño, acompañado o no por sus padres, puede disfrutar por sí mismo de exposiciones de pintura, visitar museos, escuchar conciertos de música clásica, o asistir a representaciones teatrales. Que los padres, o uno de ellos, lo acompañen en esas actividades es, en parte, muestra de su mayor implicación en la educación de sus hijos. Además, la participación en este tipo de actividades está cada vez menos limitada al segmento de mayor poder adquisitivo.

sitivo de una población: la entrada a muchos museos es gratuita o cuasi-simbólica, fundaciones de toda índole organizan exposiciones de asistencia libre, las entidades locales y regionales se precian de hacerlo, y de organizar ciclos anuales de conciertos de música clásica. Buena parte del teatro al que se puede asistir en las ciudades tiene precios asequibles (en parte, por las subvenciones públicas).

Como diría un castizo, «no hay excusa». Lo que sí hay son rankings de prioridades en la elección de las actividades de ocio y cultivo del espíritu, y sólo una minoría elige con frecuencia las que nosotros sometimos a su consideración (cuadro 4.46).

Cuadro 4.46

PARTICIPACIÓN DEL ENTREVISTADO Y/O SU HIJO EN ACTIVIDADES CULTURALES			
En los últimos meses ¿ha ido Ud. alguna vez... (Porcentajes verticales)	al teatro o algún espectáculo en vivo similar?	a un museo o a una exposición?	a un concierto?
Sí	27	29	14
En lo que va de curso, ¿ha ido su hijo alguna vez...	al teatro o algún espectáculo en vivo similar	a un museo o a una exposición	a un concierto?
Sí	66	73	38
N	300	300	300
<i>¿Le ha acompañado Ud. en alguna de estas ocasiones?</i>			
Sí	26	24	23
N (el hijo ha asistido...)	199	219	114
<i>Combinación de las dos anteriores</i>			
Asiste con padre/madre	17	17	9
Asiste solo	49	56	29
No asiste	32	25	60
NS/NC	2	2	2

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Sólo una cuarta parte de los padres entrevistados (27%) tiene cierta costumbre (al menos una vez en los últimos tres meses) de acudir al teatro o espectáculos similares. A lo largo del curso, dos tercios (66%) afirman que su hijo ha acudido alguna vez a ese tipo de representaciones. Sin embargo,

sólo un 26% de los padres entrevistados les han acompañado en alguna de esas ocasiones. En conjunto, un 32% de los padres dice que su hijo no ha acudido durante el curso a una representación teatral (o similar), un 49% que ha acudido solo (se sobreentiende que ha acudido en el marco de actividades programadas en su escuela), y un 17% que ha acudido acompañado de un progenitor.

Las proporciones son casi idénticas si hablamos de visitar museos o exposiciones. Un 29% de los padres lo ha hecho en los últimos tres meses. Un 73% afirma que lo ha hecho su hijo en lo que va de curso, y un 24% de éstos afirma haberle acompañado. En conjunto, por tanto, un 25% de los padres dice que su hijo no ha visitado un museo o exposición durante el curso, un 49% que lo ha hecho solo (seguramente con estudiantes de su escuela) y un 17% que ha acudido acompañado de un progenitor.

En el caso de los conciertos, la práctica es claramente menor. Sólo un 14% de los padres habría ido a un concierto en los últimos tres meses. Y sólo el 38% afirma que lo haya hecho su hijo en lo que va de curso, con un 23% de éstos que lo habría acompañado en esta actividad. Las cifras agregadas ofrecerían un panorama menos positivo: un 60% de los padres dice que su hijo no ha ido a un concierto en lo que va de curso, un 29% dice que ha ido sin su compañía, y un escaso 9% que lo ha hecho con su compañía.

A pesar de lo dicho al comienzo de este apartado, la práctica personal de estas actividades varía claramente con el nivel educativo (y, por tanto, con el status, y los ingresos) del entrevistado, de manera que, por ejemplo, sólo va al teatro el 10% de los que tienen estudios primarios incompletos, y el 25% de los que los tienen completos, frente al 46% de los que tienen nivel universitario (cuadro 4.47).

Que los hijos practiquen estas actividades también varía de manera similar, a lo que hay que añadir la mayor frecuencia en colegios privados o concertados que en los públicos, y una cierta variación geográfica. En la comunidad de Madrid y Cataluña, los porcentajes de asistencia al teatro están entre el 80% y el 90%, frente a un resto que ronda el 60%. Algo similar se comprueba a escala provincial. En las provincias que hemos sobrerrepresentado, las frecuencias son muy elevadas en Barcelona, Valencia y Madrid, y no tanto en Sevilla, Vizcaya y el resto de España (cuadro 4.47).

Cuadro 4.47

En los últimos 3 meses, ¿ha ido Ud. alguna vez al teatro o algún espectáculo en vivo similar?
(Porcentajes horizontales)

	Sí	N
<i>Nivel de estudios del entrevistado</i>		
Primarios incompletos	10	58
Primarios completos	26	102
Secundarios completos	25	75
Universitarios	46	65
Total	27	300

En lo que va de curso, ¿ha ido su hijo alguna vez al teatro o algún espectáculo en vivo similar?
(Porcentajes horizontales)

	Sí	N
<i>A qué tipo de centro escolar va su hijo</i>		
Centro público	61	193
Centro privado no concertado	71	14
Centro privado concertado	77	90
<i>Provincias sobrerrepresentadas</i>		
Vizcaya	71	136
Barcelona	85	123
Valencia	78	128
Sevilla	67	136
Madrid	79	121
Resto	59	188
Total	66	297

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Entre los padres de niños que acuden a esas actividades, que los padres decidan acompañarles vuelve a depender del nivel educativo de los padres (les acompañan más cuanto mayor nivel) y de otras variables que indican bien mayor implicación en la educación de los hijos bien mayor status socioeconómico: número de colegios sobre los que se informaron al elegir el actual de su hijo, tipo de colegio (más en colegios privados o concertados), número de libros en el hogar (más cuantos más libros), etc.

La influencia de la implicación de los padres en el rendimiento escolar

Como conclusión a este apartado, aportamos una mínima evidencia sobre la discusión acerca de los efectos del capital social familiar en el rendimiento escolar de los niños, en la línea de los argumentos de Coleman expuestos en el capítulo II. Para Coleman, el capital social es, en síntesis, aquella cantidad de confianza susceptible de ser convertida en un rendimiento económico, de status o educativo, que se acumula en las relaciones interindividuales y depende de las características de éstas.

Al hablar de capital social familiar, Coleman extiende, quizá en exceso, el concepto a las relaciones dentro de la familia, para afirmar, por ejemplo, que a igualdad de capital humano (nivel educativo de los padres, nivel social de los padres), un niño puede obtener mejor rendimiento escolar que otro debido a que las relaciones en el seno de su familia le permitan acumular más capital social. Coleman habla en concreto de madres que ayudan a sus hijos en los estudios. Nuestra encuesta contiene una variable similar: «frecuencia de ayuda a la hora de hacer los deberes». En general, esta variable se asocia negativamente con el número de suspensos que obtiene un estudiante de ESO: los hijos de los padres que les ayudan muchas, bastantes o algunas veces suspenden 1,47 asignaturas, una media algo inferior a la de 1,96 de quienes sólo se ven ayudados pocas veces o ninguna (no hay relación con la variable equivalente para los estudiantes de primaria).

El status de la familia se relaciona también negativamente con esa variable de rendimiento: cuanto mayor el nivel, menos suspensos. El efecto de la ayuda paterna seguramente opere en dos niveles de status, el medio alto y el medio bajo/bajo, pero las diferencias de medias sólo son significativas en este último (cuadro 4.48). En este caso, es notable el cambio que supone que los padres se impliquen personal y directamente en la educación formal del hijo en el hogar (de 2,98 suspensas a 1,76). Se puede decir que esa implicación de los padres sirve para superar los límites que pone el punto de partida del nivel social en que se nace, al menos como para alcanzar la media del nivel inmediatamente superior.

Cuadro 4.48

ESO. RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN STATUS SOCIOECONÓMICO Y AYUDA PATERNA EN LOS DEBERES ESCOLARES

Status	Padres ayudan en deberes	ESO. Media de asignaturas suspendidas en la última evaluación	N
Alto	(1)	0,46	21
	(2)	0,76	21
	Total	0,61	42
Medio alto	(1)	1,08	34
	(2)	1,69	45
	Total	1,41	79
Medio	(1)	1,91	65
	(2)	1,77	117
	Total	1,81	182
Medio bajo y bajo	(1)	1,76	30
	(2)	2,98	58
	Total	2,56	88

(1) Ayudan muchas, bastantes o algunas veces.

(2) Ayudan pocas veces o ninguna.

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Sin embargo, donde queda meridianamente claro el efecto de esa forma de «capital social» es en su asociación con el hecho de que un estudiante haya repetido curso o no (cuadro 4.49). Por lo pronto, la variable «ayuda en los deberes» es la que muestra una asociación más fuerte con la repetición de curso, y esa asociación se mantiene aunque distingamos grupos de status o de nivel de estudios. Por ejemplo, entre los niños y jóvenes cuyos padres ni siquiera completaron los estudios primarios, han repetido el 22% de quienes reciben menos ayuda, y sólo el 8% de quienes reciben más (porcentaje menor que el correspondiente al nivel de estudios inmediatamente superior). Algo así sucede para cada nivel de estudios, de manera que, teniendo en cuenta sólo estas dos variables, la más relevante para explicar el rendimiento (medido en términos de ausencia de cursos repetidos) es la de capital social, y no la de capital humano.

ESO. PORCENTAJE DE REPETIDORES SEGÚN NIVEL DE ESTUDIOS DEL ENTREVISTADO Y AYUDA PATERNA EN LOS DEBERES ESCOLARES
(Porcentajes horizontales)

Nivel de estudios del entrevistado	Padres ayudan en deberes	Porcentaje de estudiantes que han repetido algún curso	N
Primarios incompletos	(1)	8	102
	(2)	22	71
	Total	16	173
Primarios completos	(1)	5	134
	(2)	17	177
	Total	10	311
Secundarios completos	(1)	4	74
	(2)	11	166
	Total	6	239
Universitarios	(1)	2	48
	(2)	13	128
	Total	5	176

(1) Ayudan muchas, bastantes o algunas veces.

(2) Ayudan pocas veces o ninguna.

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

More contrario, también contamos con una variable que mide hasta qué punto faltan esas relaciones intensas dentro de la familia, el número de aparatos de televisión por miembro del hogar y, muy especialmente, que el hijo de referencia tenga o no un aparato de televisión en su cuarto. Suponemos que cuanto más elevado sea el primer número, menos intensa será la relación entre los miembros de la familia, pues más probable será que, en lugar de pasar las veladas juntos viendo la televisión, las pase cada miembro del hogar por separado, viendo el programa de su elección en su televisor. Un argumento similar se aplica a la existencia de un televisor en el cuarto del hijo.

La influencia de este factor se aprecia en los entrevistados de status medio (en los demás no es significativa), entre los que se duplica el porcentaje de “repetidores” al distinguirlos según la presencia de un televisor en el cuarto del hijo de referencia (cuadro 4.50). Se supone que el capital humano de los entrevistados de status medio es mayor que el que tienen los del status

inmediatamente inferior, pero la posible influencia de un capital social reducido puede provocar, como en este caso, que el rendimiento escolar baje a los niveles esperables de ese status inferior.

Cuadro 4.50

PORCENTAJE DE REPETIDORES SEGÚN STATUS SOCIOECONÓMICO Y PRESENCIA DE TV EN EL CUARTO DEL HIJO

(Porcentajes horizontales)

Status socioeconómico	El hijo tiene TV en su cuarto	Porcentaje de estudiantes que han repetido algún curso	<i>N</i>
Alto	Sí	12	42
	No	4	130
	Total	6	172
Medio-alto	Sí	11	108
	No	8	203
	Total	9	311
Medio	Sí	14	119
	No	7	119
	Total	9	238
Medio bajo y bajo	Sí	18	86
	No	12	89
	Total	14	175

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

V. Los padres y las escuelas

1. Los padres como demandantes o consumidores de educación para sus hijos: criterios de elección de escuela

Aunque, como hemos visto, la inmensa mayoría de los entrevistados considera que la responsabilidad principal por la educación de la siguiente generación recae en las familias, desde hace muchos años está claro que ejercen esa responsabilidad delegando gran parte de su ejercicio en la escuela. Los padres se convierten así en demandantes de educación formal escolar para sus hijos o aceptan que las leyes (normalmente con un consenso social básico detrás, pero no necesariamente) les obliguen a comportarse como tales. Este último es el caso, por ejemplo, de las sucesivas extensiones de la etapa obligatoria de la escolaridad, que, so capa de salvaguardar el derecho a la educación de los niños, han supuesto, para bien o para mal, una limitación a la libertad de elección de sus padres.

Aceptemos, por tanto, que madres y padres actúan como demandantes voluntarios de esa educación formal (pero tengamos siempre presente que, en una medida más o menos amplia, también se ven obligados a serlo; lo cual no deja de tener consecuencias, como veremos). En tanto que lo son, podemos centrar nuestra atención en los siguientes aspectos: sus preferencias (más o menos coherentes) acerca de las características que ha de tener el colegio de sus hijos, el proceso de elección de centro, el intercambio de

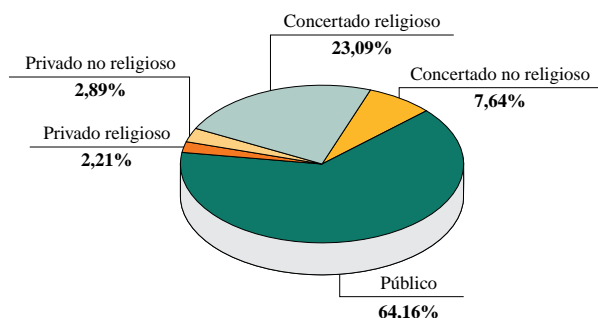
información con éste, el juicio que se forman sobre los que satisfacen directamente su demanda de educación (los profesores) y su juicio sobre cómo la satisface el centro, en su conjunto.

Colegio público o colegio privado

En conjunto, la agregación de las preferencias individuales de los entrevistados, tamizadas por las muy concretas limitaciones económicas e institucionales a su capacidad de elección, arroja el siguiente resultado: casi dos tercios de los entrevistados (64%) llevan a sus hijos a centros públicos, algo menos de un tercio (31%) los lleva a un centro privado concertado, y un escaso 5% ha elegido un centro estrictamente privado para su hijo (gráfico 5.1). En su conjunto la muestra se ajusta bastante bien a las estimaciones publicadas por el Ministerio de Educación (2000), según el cual, en el curso 1999-2000, un 67% de los estudiantes de primaria y secundaria iría a centros públicos y un 33% a centros privados (concertados o no).

Gráfico 5.1

TITULARIDAD CENTRO ESCOLAR DEL HIJO



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

a) Limitaciones geográficas de la elección

Antes de entrar en los factores que hay tras la elección de un centro público o uno privado, hay que recordar dos limitaciones básicas de esa elección (cuadro 5.1). Primero, no es lo mismo residir en un pueblo pequeño que

en una gran ciudad.⁽¹⁾ En el primer caso da la impresión de que no hay, prácticamente, margen para llevar a los hijos a un colegio privado: un 86% de quienes viven en ellos lleva a su hijo a un centro público. En el segundo caso, por el contrario, un 61% lleva a su hijo a un colegio privado (la mayoría concertados, 52%). Ocurre lo que Friedman y Hayek preveían en el caso de que se consiguiese implantar un mercado puro de la educación: que en determinadas zonas rurales, con demanda reducida, no llegaría la iniciativa privada (véase capítulo III de este libro).

Cuadro 5.1

TIPO DE CENTRO ESCOLAR SEGÚN HÁBITAT Y PROVINCIA

(Porcentajes verticales)

	Tamaño de hábitat (por intervalos similares de muestra)					Provincias						Total
	1	2	3	4	5	Vizcaya	Barcelona	Valencia	Sevilla	Madrid	Resto	
Público	86	76	65	55	39	49	51	62	70	59	68	64
Privado	2	5	6	3	9	4	5	5	2	10	4	5
Concertado	12	19	28	41	52	46	43	33	28	31	28	31
<i>N</i>	181	176	176	175	183	400	400	400	400	400	594	900

Fuentes: Encuesta ASP 00.030.

Segundo, la implantación de la enseñanza privada varía regionalmente: alcanza alrededor del 50% en lugares como Vizcaya o Barcelona; en otras provincias muy pobladas apenas llega al 40% (41% en Madrid, 38% en Valencia); por último, hay provincias o regiones, como Andalucía y Sevilla, donde la enseñanza privada es claramente minoritaria (30% en Sevilla).

b) Enseñanza concertada: religiosa, pero no tanto

La encuesta también refleja algo que es sabido: la inmensa mayoría de los colegios privados (sean concertados o no) son de carácter religioso (71%). Ello no quiere decir que esos padres hayan elegido esos centros precisamente por ese carácter, sino, incluso, a pesar de él. Como señalaba un

(1) La variable de tamaño de localidad que utilizamos no sigue ninguna división al uso, simplemente agrupa la muestra en cinco intervalos de similar tamaño muestral.

participante en el grupo de discusión de Madrid, que había elegido un colegio religioso por el tipo de gente que iba a él:

Alberto: «Es un colegio concertado, o sea, es de la parroquia, porque el edificio es, digamos, parroquial, pero los profesores no son religiosos... Entonces, pues, la educación es religiosa pero... no se lo da gente religiosa... Entre los dos que había cerca de casa [uno público y otro concertado], pues, este mejor, *aunque sea, digamos, de enseñanza religiosa*».

Es decir, importa muchas veces, tanto o más que su ideario, las referencias que se tengan sobre la calidad de la enseñanza que proporcionan, el ambiente que se respire en el centro y, no en último lugar, que estén situados cerca de un colegio público *al que no se elige* (como parecería normal hacerlo, digamos, por defecto).

De hecho, muchos de los padres que llevan a sus hijos a colegios religiosos se consideran bien no creyentes, bien no practicantes o poco practicantes. La composición por religiosidad de los padres es muy parecida en todos los casos, salvo en el de los que llevan a su hijo a colegios privados o concertados no religiosos, quienes son menos religiosos que la media (cuadro 5.2).

Cuadro 5.2

	Tipo de centro escolar del hijo					Total
	Público	Concertado religioso	Concertado no religioso	Privado religioso	Privado no religioso	
No creyente ni practicante	9	6	17	2	21	9
Creyente pero no practicante	27	28	40	34	35	29
Creyente y poco practicante	46	47	37	45	34	45
Creyente y muy practicante	16	16	6	19	8	15
NS/NC	2	2	0		3	2
<i>N</i>	577	208	64	20	31	900

Fuente: ASP 00.030.

c) Factores de la elección

Elegir colegio privado (puro o concertado) es cuestión de nivel socio-cultural y económico del hogar. El cuadro 5.3 muestra las principales varia-

bles que se asocian con la elección de un centro público, privado o concertado.⁽²⁾

Cuadro 5.3

(Porcentajes horizontales)	Tipo de centro escolar del hijo			N
	Público	Privado	Concertado	
Total	64	5	31	900
<i>Estudios entrevistado</i>				
Primarios incompletos	84	1	15	174
Primarios completos	69	4	28	311
Secundarios completos	62	4	34	239
Universitarios	40	13	48	176
<i>Colegio al que fue el entrevistado</i>				
Privado	48	9	43	262
Concertado	28	11	61	57
Público	75	3	22	564
<i>Entrevistado ha asistido durante el presente curso a actividad cultural (teatro, concierto, museo)</i>				
Sí	53	8	39	208
No	68	4	28	691
<i>Ordenador e Internet en el hogar</i>				
Ordenador e Internet	45	12	43	201
Sólo ordenador	61	5	34	332
Ninguno	77	2	21	367
<i>Número de centros considerados al elegir colegio</i>				
1	73	4	23	486
2	59	6	35	135
3	54	2	43	152
4	52	9	39	59
5	54	17	29	26
> 5	32	13	55	40

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

El nivel de estudios del entrevistado (y, consiguientemente, su status socioeconómico y sus ingresos familiares) condiciona poderosamente el tipo de centro al que va el hijo, sobre todo en los extremos: un 61% de los uni-

(2) Excluye el status socioeconómico y los ingresos familiares porque se comportan muy similarmente a los estudios del entrevistado, y no aportan nada especial.

versitarios lleva a su hijo a colegios privados (48% concertados), porcentaje que cae al 16% (15% concertados) en el caso de los que no acabaron sus estudios primarios.

El tipo de colegio al que fue el entrevistado, indicador indirecto de status, también predice muy bien el tipo de colegio al que lleva a su hijo: un 75% de los que fueron a un colegio público lo llevan a ese mismo tipo; un 52% de los que fueron a un centro privado lo llevan a un colegio privado o concertado; un 72% de los que fueron a un colegio concertado lo llevan a un colegio concertado o privado.

Un indicador sintético interesante del nivel sociocultural de una familia es el de la posesión de ordenador personal en casa, con o sin conexión a Internet, que se asocia con bastante fuerza al tipo de centro del hijo: sólo un 25% de los que no tienen nada de eso llevan a su hijo a un colegio privado (21% concertado), pero ese porcentaje asciende al 55% (43% concertado) en el caso de los que tienen ordenador con Internet.

Por último, los que sólo se informaron sobre un centro al elegir el colegio de su hijo (o no pudieron elegir), acuden por encima de la media a centros públicos, y muy poco a colegios privados o concertados. Los que más recursos invierten en la búsqueda de colegio (ven cinco colegios o más) eligen mayoritariamente colegios privados.

d) Preferencias no realizadas

Si hacemos caso a las preferencias explícitas de los padres, las proporciones de dos tercios en centros públicos y un tercio en centros privados cambiarían bastante. Casi un tercio de los que llevan a su hijo a un centro público, si pudieran, lo llevarían segura (19%) o probablemente (14%) a un colegio privado. De manera que, si se cumplieran esas preferencias, tendríamos un 46% en centros públicos y un 54% en centros privados, una situación más equilibrada entre ambos tipos de centro que la actual.

Es muy notable que esta inclinación a cambiar de tipo de centro tan sólo se relacione con dos variables de actitud, que tienen que ver con la satisfacción que se tiene con el colegio propio y con la enseñanza pública en

España en general (cuadro 5.4).⁽³⁾ En particular, y como cabía esperar, los que presentan niveles de menor satisfacción con el propio centro están dispuestos a cambiar en un 49%, frente al 24% de los que presentan niveles de mayor satisfacción.

Cuadro 5.4

Si pudiera, llevaría a su hijo a un colegio privado (Porcentajes verticales)

	Opinión sobre la necesidad de mejorar la enseñanza pública en España						Niveles de insatisfacción con el colegio del hijo (de menos a más)				Total
	Mucho	Bastante	Ni mucho ni poco	Poco ni poco	Nada	NS/NC	1	2	3	4	
Seguramente sí	26	16	7	16	23	22	9	12	19	35	18
Probablemente sí	12	17	16	11	8		15	13	14	14	14
Probablemente no	16	20	21	20	15	22	18	23	19	16	19
Seguramente no	40	37	39	47	39	44	47	41	40	28	39
NS/NC	5	11	16	6	15	11	12	12	7	7	9
<i>N</i>	<i>183</i>	<i>255</i>	<i>61</i>	<i>55</i>	<i>13</i>	<i>9</i>	<i>131</i>	<i>118</i>	<i>202</i>	<i>114</i>	<i>576</i>

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Preferencias sociales: sexo, inmigración

Aun estando casi seguros del resultado, preguntamos a los entrevistados por sus preferencias acerca de si el colegio de sus hijos debía ser mixto o sólo de chicos/as. Quizá nos dejamos llevar por la osada, aunque poco frecuente, presencia en la discusión pública de algunos disidentes del amplio consenso acerca de las ventajas de la coeducación (de la mezcla en las mismas clases de niños y niñas). El intento de comprobar hasta qué punto podía haber lugar para esa disidencia en la opinión de los padres resultó como esperábamos. Una abrumadora mayoría (94%) prefería que el colegio fuera mixto, y sólo un 3% que fuera de un solo sexo.

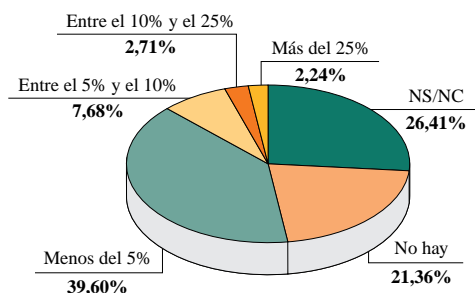
Menos previsibles fueron las consideraciones que reclamamos de los padres respecto a la presencia de alumnos hijos de padres nacidos fuera de España, esto es, de inmigrantes. Por lo pronto, la encuesta nos permite obtener

(3) Véase más adelante en este capítulo cómo se construye este indicador.

una estimación (eso sí, filtrada por la subjetividad de los padres) de la presencia de hijos de inmigrantes en los colegios de España. Lógicamente, la cuarta parte (26%) no supo responder a la pregunta acerca de la proporción aproximada de alumnos del colegio de su hijo que tenían padres inmigrantes. La quinta parte (21%) respondió que no había, y otras dos quintas partes (40%), que esa proporción era inferior al 5%. Una presencia notable de inmigrantes, sin embargo, la percibía un 13% de los encuestados (8% decían que estaba entre el 5% y el 10%; 3%, entre el 10% y el 25%; 2%, más del 25%) (gráfico 5.2).

Gráfico 5.2

PROPORCIÓN DE INMIGRANTES EN EL CENTRO ESCOLAR DEL HIJO



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

La percepción es subjetiva, pero tiene una base real. A medida que aumenta el tamaño de la localidad de residencia, aumentan los porcentajes percibidos de presencia de extranjeros en el colegio (cuadro 5.5).

Las preferencias de una mayor o menor presencia de inmigrantes en los centros escolares ofrecen una imagen de conjunto bastante neutra, quizá expectante, o indefinida. Así, a una gran mayoría (73%) le da igual que haya más o menos inmigrantes en el colegio. Un porcentaje exiguo (6%) preferiría que hubiese más, y otro idéntico (6%), que hubiese menos. Un porcentaje también pequeño (10%) se conformaría con que hubiera los mismos que hay (gráfico 5.3).

Cuadro 5.5

PRESENCIA DE INMIGRANTES/EXTRANJEROS EN EL COLEGIO

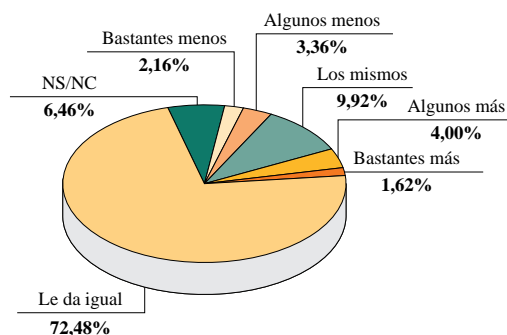
(Porcentajes verticales)

	Tamaño de la localidad de residencia					Total
	1	2	3	4	5	
No hay	40	24	14	15	14	21
Menos del 5	33	39	42	41	43	40
Entre el 5 y el 10	3	9	6	9	11	8
Entre el 10 y el 25	1	3	5	1	3	3
Más del 25	2	3	2	2	3	2
NS/NC	21	22	31	31	27	26
<i>N</i>	182	181	177	175	185	900

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Gráfico 5.3

NÚMERO DE INMIGRANTES DESEADOS EN EL CENTRO ESCOLAR DEL HIJO



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Una opción tan mayoritaria por respuestas tolerantes se debe bien a la todavía escasa presencia de inmigrantes en los colegios de muchas localidades, bien a una creencia asentada en la tolerancia y el respeto a los demás, bien, por último, a una corrección política en las respuestas. Debe de haber una mezcla de esos tres factores, indiscernibles estadísticamente. Y debemos suponer que el último es muy importante, a la vista de los resultados de los grupos de discusión. Tanto en el grupo de Madrid como en el de Barcelona, los padres tenían que explicar por qué habían elegido el colegio de sus hijos. En ambos encon-

tramos varios casos de padres que habían elegido un centro concertado en las cercanías de su residencia, y *no el público que les correspondía por zona*, por el ambiente del colegio, lo que quería decir por la menor presencia de inmigrantes. Estos padres tardaron relativamente poco en reconocerlo y, aunque hicieron protestas de no ser racistas por ese comportamiento, no encontraron, prácticamente, voces contrarias a su proceder –si acaso palabras comprensivas.

En el grupo de Madrid, un participante razonó de la siguiente manera sin que nadie lo contradijera:

Alberto: [Elegí el colegio] por el tipo de gente. En el colegio público yo veía gente que..., a lo mejor se me tacha de racista o así, pero es un barrio, Legazpi, que hay de todo, ... hay gente un poco... Y preferí ese otro colegio, religioso, que había a lo mejor que pagar... Claro, te lo da el dinero el hecho de que ... separaba de un tipo de gente que...

Más adelante, otra participante hizo un discurso similar:

M. José: Cuando me cambié de barrio, la niña iba a hacer quinto y entonces, pues, [decidí escoger un colegio] público... Empezaron las clases el 17 de septiembre y el 31 de septiembre la saqué, porque la niña estaba en quinto y estaba todo el colegio lleno absolutamente [de] gente de color, niños de color, niños todos, todos, todos, extranjeros. La única niña española, mi niña y otras dos o tres. Y yo dije no, el nivel de, el nivel, no por...

Y le respondió inmediatamente otra:

Antonia: No es racismo, exactamente, porque hay un problema en mi barrio también por lo mismo.

Siguió la primera:

M. José: Porque fuera chicano, mexicano, negro, no era el problema ese, era que la niña iba para atrás.

Y apuntilló la segunda:

Antonia: Es el atraso en la enseñanza.

Algo más adelante, una tercera participante, al seguir comentando los motivos de elegir un centro u otro, remachaba la idea, mezclando inmigración y conflictividad.

Rosa: Yo, personalmente, prefiero sacrificarme en pagar un colegio porque eso también te da, pues eso, no es que sea racista ni nada, pero en un colegio estatal a un niño conflictivo le tienen que tener a la fuerza y en un colegio privado, si ese niño llega a unos límites..., le expulsa.

Algo parecido ocurría en el grupo de Barcelona. Ahí, un padre comenzó hablando de un barrio problemático, seguramente por razones de inseguridad ciudadana, e, inmediatamente, otra participante lo vinculó a la presencia de gitanos:

Ferran: Por ejemplo, aquí hay un barrio, que es el barrio de La Mina, que es un barrio conflictivo y, claro, pues tú llevas ahí a tus hijos y...

Carlota: Yo conozco, por ejemplo, escuelas..., a ver, en mi barrio, por ejemplo, hay una escuela [a la] que van muchos gitanos, y, sin embargo, yo no llevo a mis hijos allí, no porque vayan gitanos ni nada de esto, sino porque la otra escuela está también muy cerca...

No conocemos la magnitud de este tipo de opciones, pero la gran demanda de colegios concertados en ciudades como Madrid refuerza la impresión obtenida en los dos grupos de discusión,⁽⁴⁾ esto es, que una proporción notable de padres españoles está “votando con sus pies”, dejando de llevar a sus hijos a un colegio público o sacando de éste a sus hijos por causa de la presencia de inmigrantes. Que, como parece ser el caso de la Comunidad de Madrid, los concertados acojan en sus aulas una menor proporción de alumnos foráneos de lo que les correspondería,⁽⁵⁾ sería menos resultado de una política discriminatoria de su parte que de una autoselección de los padres que solicitan el ingreso de sus hijos en ellos.

Preferencias lingüísticas en las comunidades autónomas con lengua propia

Un asunto que, de vez en cuando, emerge con cierta intensidad en la discusión pública española es el de la lengua que se usa en las escuelas de

(4) FERE, que agrupa al 70% de los colegios concertados de la región, afirmó en mayo que no podrían satisfacer el 20% de las solicitudes para ingresar en primero de primaria (*El País*, 18-5-2000, Madrid, p. 7).

(5) Véase, por ejemplo, *El Mundo*, 16-5-2000, p. 31.

las comunidades autónomas en las que el castellano es cooficial con una lengua propia. Estas controversias de corta duración han sido más frecuentes en Cataluña, donde algunos representantes políticos y de padres de alumnos han acusado a la Generalitat de seguir una política escolar de inmersión lingüística en el catalán (y de discriminación del castellano) como medio para conseguir, en un futuro, una sociedad monolingüe. En la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) prácticamente no se han dado estas controversias, quizá por la (teóricamente, al menos) mayor libertad de elección de los padres, quienes, frente al modelo único de Cataluña, pueden elegir entre tres maneras de educar a sus hijos desde el punto de vista de la lengua que se usa para ello: el modelo A (enseñanza en castellano, con el euskara como asignatura), el modelo B (enseñanza en euskara y castellano, equilibradamente) y el modelo D (enseñanza en euskara, con el castellano como asignatura).⁽⁶⁾ Recientemente, sin embargo, han reemergido estos debates en la CAV con motivo de los nuevos compromisos entre nacionalistas moderados y radicales respecto de la promoción de la lengua vasca.⁽⁷⁾

Nuestra encuesta nos permite hacernos una idea (muy somera) de este potencial conflicto. Los resultados obtenidos indican un acomodo bastante notable a la situación lingüística escolar, a pesar de no corresponderse con la lengua materna de los educandos.

En las comunidades del País Vasco, Cataluña, Comunidad Valenciana, Baleares y Galicia, en la percepción de los encuestados, predomina claramente la lengua propia como vehículo de la educación escolar de sus hijos (gráfico 5.4). Un 25% afirma que los profesores de su hijo suelen dar las clases en la lengua propia de la comunidad, y un 27% que lo hacen sobre todo en esa lengua. Por el contrario, sólo un 12% de los padres dice que los profesores usan exclusivamente el castellano, y un 18% que dan las clases sobre todo en esa lengua. La situación de equilibrio, el uso de ambas lenguas por igual, sólo la refleja el 16% de los encuestados.

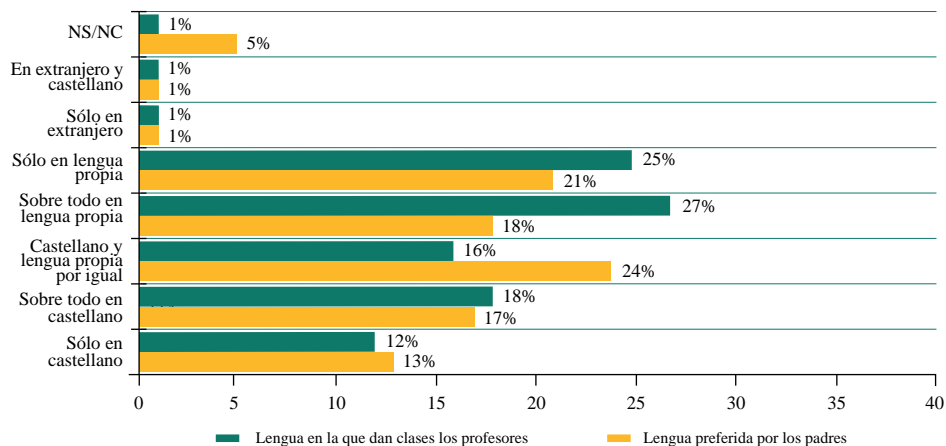
(6) Un completo y lúcido análisis de la política lingüística vasca en el ámbito escolar y de sus bases y consecuencias sociales en Mezo (1996).

(7) Euskal Herritarrok, la antigua Herri Batasuna, votó por primera vez a favor de unos presupuestos elaborados junto con el Partido Nacionalista Vasco y Eusko Alkartasuna, en buena medida por las concesiones, entre simbólicas y sustantivas, que éstos incluían a sus demandas de promoción del euskara. La oposición (PSE-PSOE, Partido Popular, Izquierda Unida-Ezker Batua y Unidad Alavesa) criticó este apoyo. Véase, por ejemplo, *El Mundo*, 30-12-1999.

Gráfico 5.4

COMUNIDADES AUTÓNOMAS CON LENGUA PROPIA. LENGUA USADA EN COLEGIO/PREFERIDA POR PADRES

N = 358



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Una suma algo grosera nos ofrecería un predominio relativo de la lengua propia (52% sobre 30%). Curiosamente, esas cifras son casi la imagen especular de las que refleja la lengua materna de los educandos a los que se refiere la encuesta: un 59% de los padres afirma que es el castellano, un 36%, que es la lengua propia de la comunidad (un 12% afirma que son las dos, y un 5%, que es otra). El desfase entre la lengua materna y la vehicular escolar es especialmente notable en Cataluña: un 52% afirma que la lengua materna de su hijo es el castellano, y un 45%, que es el catalán; sin embargo, únicamente un 4% afirma que la lengua que usan los profesores es sólo o sobre todo el castellano, frente al 85% que afirma que usan sólo o sobre todo el catalán (cuadro 5.6).

Cuadro 5.6

CC.AA. CON DOS LENGUAS OFICIALES. LENGUA MATERNA DEL HIJO, LENGUA UTILIZADA EN LA ESCUELA Y LENGUA ESCOLAR PREFERIDA POR LOS PADRES

(Porcentajes verticales)

	Comunidad autónoma de residencia con lengua propia					Provincias sobrerrepresentadas en la muestra		
	Cataluña	Galicia	Comunidad Valenciana	Comunidad Autónoma Vasca	Total	Vizcaya	Barcelona	Valencia
<i>Lengua materna del hijo</i>								
Castellano	52	43	70	76	59	83	55	66
Lengua propia	45	43	29	17	36	14	43	32
Ambas	2	12	1	5	4	2	2	1
Otra	2	2			1	0	1	
NS/NC		2		2	1	0		1
<i>En qué lengua suelen dar las clases los profesores de su hijo</i>								
Sólo en castellano	2	3	29	13	12	11	0	21
Sobre todo en castellano	2	27	34	21	18	21	3	35
Castellano y lengua propia por igual	11	29	13	18	16	14	14	19
Sobre todo en lengua propia	43	23	11	18	27	20	38	10
Sólo en lengua propia	42	13	11	28	25	34	43	10
<i>En qué lengua querría Ud. que recibiese la enseñanza su hijo</i>								
Sólo en castellano	2	11	27	13	13	11	2	23
Sobre todo en castellano	4	18	30	28	17	18	4	27
Castellano y lengua propia por igual	27	40	15	15	24	18	24	18
Sobre todo en lengua propia	29	11	12	15	18	18	30	13
Sólo en lengua propia	32	13	10	28	21	32	34	11
NS/NC	5	3	4	3	5	0	4	4
<i>N</i>	<i>136</i>	<i>62</i>	<i>95</i>	<i>40</i>	<i>361</i>	<i>400</i>	<i>400</i>	<i>400</i>

Nota: En la lengua habitual en clase, hemos prescindido en este cuadro de los ítems «Sólo en extranjero», «en extranjero y castellano» y «ns/nc» por recoger frecuencias muy reducidas. En la lengua preferida, sin embargo, hemos mantenido el «ns/nc», por ser más relevante, especialmente en alguna comunidad autónoma. No incluimos los datos de Baleares ni de Navarra por tratarse de grupos con muy pocos casos.

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En el momento actual, las preferencias de los padres sobre la lengua en la que han de recibir educación sus hijos se adecúan sólo hasta cierto punto a las circunstancias escolares, puesto que desean mayor equilibrio entre las lenguas (gráfico 5.4). Un 13% preferiría que fuese sólo en castellano, y un 17%, sobre todo en éste (30%, porcentaje idéntico al 30% antedicho). Por su parte, un 21% querría que fuese sólo en la lengua propia de la comunidad, y un 18%, sobre todo en ésta (39% frente al 52% antes mencionado). Esa diferencia de doce puntos se reflejaría, en parte, en que un 24% preferiría el equilibrio entre las dos lenguas (frente al 16% que cree que esta situación se da en la práctica).

Cuadro 5.7

CC.AA. CON DOS LENGUAS OFICIALES. LENGUA UTILIZADA EN LA ESCUELA Y LENGUA ESCOLAR PREFERIDA POR LOS PADRES SEGÚN LA LENGUA MATERNA DEL HIJO
(Porcentajes verticales)

	Lengua materna del hijo		Total
	Castellano	Lengua propia	
<i>En qué lengua suelen dar las clases los profesores de su hijo</i>			
Sólo en castellano	16	5	12
Sobre todo en castellano	25	7	18
Castellano y lengua propia por igual	17	13	16
Sobre todo en lengua propia	21	39	27
Sólo en lengua propia	19	35	25
Sólo en extranjero	1	1	1
En extranjero y castellano	1		1
NS/NC	1	1	1
<i>En qué lengua querría Ud. que recibiese la enseñanza su hijo en el colegio</i>			
Sólo en castellano	17	5	13
Sobre todo en castellano	23	7	17
Castellano y lengua propia por igual	25	21	24
Sobre todo en lengua propia	11	33	18
Sólo en lengua propia	15	31	21
Sólo en extranjero	1		1
En extranjero y castellano	2		1
NS/NC	6	3	5
<i>N</i>	215	126	358

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Es de reseñar que este reequilibrio procede de los padres castellano-hablantes, pero también, incluso con mayor intensidad, de los hablantes de una lengua propia, como refleja el cuadro 5.7.

Esta moderada reclamación de un mayor equilibrio es algo mayor en Cataluña, la comunidad en la que más alumnos reciben sus clases exclusivamente o sobre todo en la lengua propia de la comunidad, el catalán (cuadro 5.6). Lo que no está claro es qué significa este acomodo relativo acompañado de una reclamación suave de reequilibrio. Puede reflejar un apoyo, por activa o por pasiva, a las políticas de inmersión lingüística del gobierno de *Convergència i Unió*. Puede, por otra parte, significar un acomodo pragmático. Independientemente de que estén de acuerdo o no con la política escolar de inmersión en el catalán, los padres verían asegurados el conocimiento del castellano de sus hijos al hablarlo en casa, en el grupo de amigos en el patio del colegio o la calle, o mediante el uso de medios de comunicación como la televisión. Y mientras entendiesen que ese conocimiento estaba suficientemente asegurado, soportarían o tolerarían una política de inmersión como la actual.

2. Preferencias de los padres en términos de los contenidos y las formas de la enseñanza

Los contenidos

Como hemos visto en el primer capítulo, en el marco de la discusión pública sobre la calidad se sitúa el tema referido a los contenidos que aprenden los estudiantes. En España, en los últimos años, esta dimensión ha tenido dos avatares principales. Por una parte, a comienzos de la primera legislatura de gobierno del Partido Popular, este mismo partido situó de nuevo en la agenda el llamado problema de las humanidades, es decir, el de la insuficiente dedicación de los planes de estudio de primaria y, sobre todo, secundaria a materias como la historia, la literatura, la lengua española o las lenguas clásicas. Por otra parte, estos últimos meses se ha vivido un resurgir de la discusión sobre los contenidos básicos que recibe en su educación cualquier niño, independientemente de la comunidad autónoma en que resida. Este resurgir ha versado, esta vez, sobre lo difícil que, según algunos, resulta

que los niños y adolescentes adquirieran unas nociones básicas de la historia común de los españoles, cargados como estarían los planes de estudio de las historias particulares de cada región.

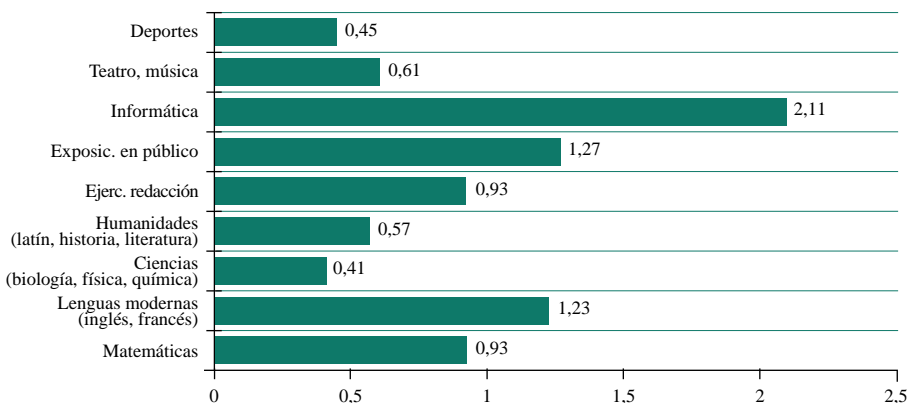
Nosotros hemos intentado ir más allá de estas discusiones, con un planteamiento más amplio. Hemos preguntado a los padres de alumnos que estudian ESO si querrían que en la enseñanza que recibe su hijo hubiera más tiempo dedicado a un conjunto amplio de asignaturas y/o actividades. Aunque, por lo general, para todas ellas predominaban los que querían más tiempo sobre los que querían menos tiempo (como si la jornada escolar pudiera estirarse como una goma), la comparación entre asignaturas y otras actividades ofrece un panorama suficiente de dónde se encuentran los padres españoles respecto de lo que querrían que estudiaran sus hijos.

Ese panorama lo refleja el gráfico 5.5, y las líneas generales están bastante claras. Lo primero que hay que reseñar es que son siempre más los partidarios de dedicar más tiempo que los partidarios de dedicarles menos a cualquiera de las asignaturas consideradas. El gráfico incluye, para cada asignatura o actividad, un *ratio* calculado dividiendo el número de los parti-

Gráfico 5.5

MÁS TIEMPO PARA ASIGNATURAS

N = 401, padres de estudiantes de ESO



Nota: Más tiempo / (igual + menos tiempo).

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

darios de dedicarles más tiempo entre el número de los partidarios de dedicarles igual o menos tiempo. Y se lee de la siguiente manera: por ejemplo, por cada entrevistado partidario de mantener o reducir el tiempo dedicado a lenguas modernas, hay 1,23 partidarios de aumentarlo.

Si nos fijamos en las asignaturas, el dúo de la informática (2,11) y las lenguas modernas (1,23) se sitúa a notable distancia del resto. Parece que los padres entrevén dos de las características básicas de la economía en la que tendrán que operar sus hijos (o asumen el argumento que defienden muchos políticos, empresarios, educadores y otros agentes de la discusión pública): por una parte, una economía cada vez más condicionada por las nuevas tecnologías de la información, en la que los nuevos analfabetos serán quienes no dominen el uso de ordenadores y otros artilugios similares; por otra, una economía en proceso de globalización, con una lengua franca innegable, el inglés. Ese atisbo, les llegue de donde les llegue (y hayan llegado a él de manera más o menos autónoma), les hace demandar más tiempo de asignaturas que, probablemente, se perciben como los saberes instrumentales propios de esa nueva economía.

A contrario, les hace demandar relativamente menos de materias aparentemente no tan relacionadas con ese mundo que viene, aunque realmente no tenga por qué ser así, como las ciencias naturales (0,41) –esto es, química, física o biología, tal como rezaba la pregunta–, o las humanidades (0,57).

Esta demanda de las asignaturas más evidentemente próximas a la nueva economía puede ser auténtica o repetir clichés reiterados en los medios de comunicación, pero debe de tener bastante de auténtica, pues va acompañada de una mayor demanda de saberes básicos instrumentales, útiles (casi) en cualquier tipo de economía y sociedad: de un lado, «matemáticas» (0,93), y, de otro, «ejercicios de redacción», es decir, saber escribir (0,93), y «exposiciones y debates en público», es decir, saber expresarse (1,27).

De hacer caso a estas opiniones, los padres y madres estarían reclamando una educación que, sobre todo, proporcione a sus hijos los rudimentos básicos para adaptarse al mundo laboral en el que tendrán que ingresar más adelante. Es un *back to basics* adaptado al futuro que se prevé, un pragmatismo utilitarista bastante sencillo.

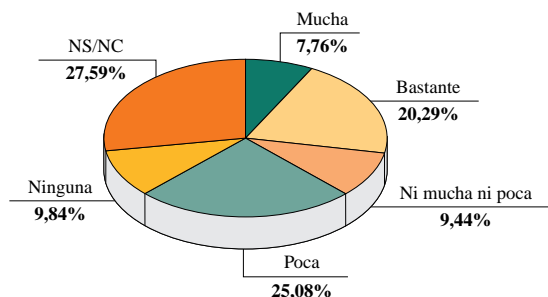
Esta observación parece corroborada por el modesto interés de los padres por la enseñanza de los clásicos, y, en general, de materias humanísticas. Las humanidades no salen muy bien paradas en la pregunta anterior. Hicimos al respecto una pregunta más específica, que intentaba recoger lo fundamental de la educación liberal tal y como se ha practicado hasta bien entrado nuestro siglo. Esto es, una educación muy fundamentada en la frecuentación de lo que hoy se ha dado en llamar un canon de libros clásicos.

Muchos padres (28%) no saben responder a la pregunta acerca de cuánta importancia le da el centro escolar de su hijo a la lectura de autores como los clásicos griegos y latinos, los españoles de los siglos XVI y XVII, o los novelistas españoles y europeos del siglo XIX (gráfico 5.6). Entre los que se aventuran a responder a esta pregunta, son algunos menos los que creen que les da mucha o bastante importancia (28%) que los que creen que les da poca o ninguna (35%).

Gráfico 5.6

CUÁNTA IMPORTANCIA DA EL CENTRO A LA LECTURA DE AUTORES CLÁSICOS

N = 401



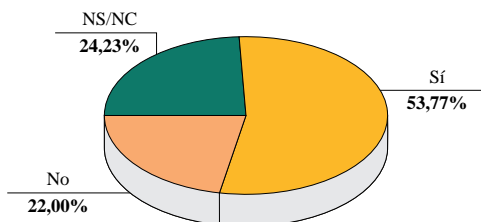
Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Aparentemente, una mayoría (54%) cree que el centro debería otorgar más importancia a la lectura de ese tipo de autores (gráfico 5.7), aunque un 22% cree que no. Estarían los clásicos, así, en un nivel similar al de la

Gráfico 5.7

DEBERÍA DAR EL CENTRO MÁS IMPORTANCIA A LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS

N = 401



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

demanda de lenguas modernas. Si las humanidades habían salido algo mal-trechas, parecen entrar de nuevo en escena en una versión muy concreta.

Esa demanda debe de estar relacionada con la sensación de una carencia. Las respuestas a ambas preguntas varían muy poco según los grupos sociodemográficos. Sin embargo, sí se relacionan con otras dos variables de actitud (cuadro 5.8). Por una parte, cuanto menos satisfecho está el encuestado con cómo educa el centro escolar a su hijo, menos importancia da ese centro a los clásicos. Y, lógicamente, cuanto menos satisfecho, más importancia debería otorgarles el centro. Por otra parte, en los colegios de los padres que siguieron en primer lugar el criterio de «calidad de la enseñanza» en la elección del colegio de su hijo, se les da mucha más importancia a los clásicos que en los colegios de quienes no tuvieron ese criterio como prioritario. Lógicamente, el deseo de que el colegio les dé más importancia es mayor en los segundos.

Las formas de la enseñanza: ambiente escolar, motivación, tiempo de estudio

Entre los variados aspectos que se pueden tratar al analizar los modos de educar a los niños y adolescentes, nos centramos en tres (y en elementos particulares de ellos): el tipo de ambiente, los métodos que se pueden utilizar para motivar a un niño, y el tiempo que debe ocupar la educación escolar.

Cuadro 5.8

LECTURA DE AUTORES CLÁSICOS EN EL COLEGIO

(Porcentajes verticales)

	Niveles de insatisfacción (de menos a más)				Mencionan «calidad» en motivo elección de centro		Total
	1	2	3	4	No	Sí	
<i>Importancia que da el colegio a la lectura de autores clásicos</i>							
Mucha	20	6	5	2	6	16	8
Bastante	24	31	17	13	18	28	20
Ni mucha ni poca	7	8	15	7	10	8	10
Poca	12	19	29	39	26	20	25
Ninguna	5	5	11	17	10	11	10
NS/NC	33	31	24	22	30	17	28
<i>Debería otorgar más importancia a la lectura de este tipo de autores</i>							
Sí	44	44	60	63	56	45	54
No	27	26	21	16	19	33	22
NS/NC	29	30	19	21	25	22	24
<i>N</i>	86	81	131	89	320	76	396

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

a) Ambiente escolar

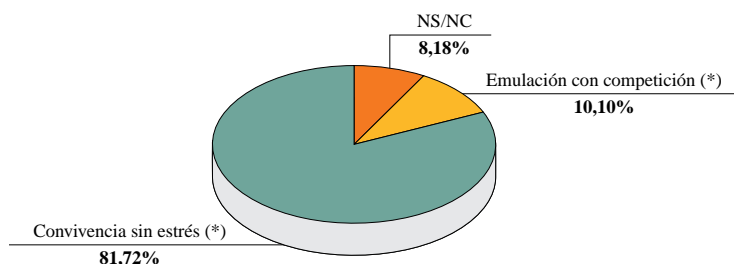
Para tener una idea de las preferencias básicas de los encuestados acerca del tipo de ambiente escolar que preferían para la educación de sus hijos, apostamos por ofrecerles una dualidad tajante, sin posibilidad de refugio en zonas intermedias. Se les planteó la necesidad de elegir entre dos tipos de colegio, suponiendo que no había otros. El primero es «uno que procure que cada estudiante intente destacar en los estudios, para que sirva de modelo y motivo de emulación a los demás y todos se acostumbren a dar el máximo de sí mismos», tipo al que podríamos denominar de «emulación con competición». El segundo es «uno que procure que los estudiantes convivan entre sí y estén a gusto, para que aprendan sin estresarse, evitando que haya demasiada competición y desigualdad entre ellos», tipo al que podríamos llamar de «convivencia sin estrés». Creemos que las alternativas no están suficientemente compensadas en la pregunta, y sospechamos que quizá la redacción de ésta favoreció la elección del segundo tipo de colegio, pero, en todo caso, nos parece que las líneas básicas de las actitudes están claras y

que podemos dar por cierto el predominio de una de ellas, dado que un 82% prefería la «convivencia sin estrés», y sólo un 10% la «emulación con competición» (aunque conjeturamos que quizá la desproporción no sería tan acusada con otras redacciones de la pregunta) (gráfico 5.8).

Gráfico 5.8

AMBIENTE DE APRENDIZAJE PREFERIDO

N = 900



Nota: (*) Véase texto para el significado de ambas etiquetas.
Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Los métodos tradicionales basados en destacar a los que obtienen mejores calificaciones, resaltar su conducta, incluso establecer premios simbólicos para éstos, de forma que el resto de sus compañeros vean lo que se puede conseguir y tomen ejemplo, parecen completamente desechados en la mente de los padres y madres de los educandos españoles en enseñanza obligatoria. Éstos parecen preferir un medio amable, cómodo para sus hijos, una especie de prolongación de la calidez del hogar familiar. Los participantes en los grupos de discusión apenas se apartan de esta idea. Si acaso, algún padre reclama mayores dosis de disciplina, pero poco más.

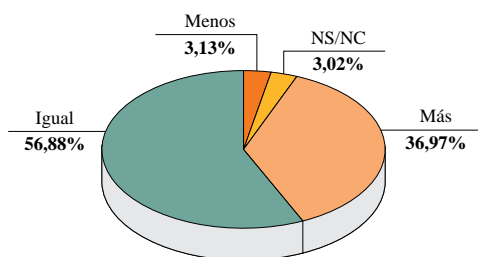
Lo anterior supone claramente un consenso básico entre los padres, y las escasas diferencias que hemos recogido, dado lo abrumador de la opinión mayoritaria, no acaban de ser estadísticamente significativas. Si acaso, lo que puede ocurrir es que se dé una mayor exigencia entre los padres más religiosos o más situados a la derecha en el espectro ideológico, y entre las madres de mayor edad.

Ese abrumador consenso a favor de la «convivencia sin estrés» (sea del 80% o del 70%, da casi lo mismo) no implica que los padres no esperen de los colegios un cierto nivel de exigencia con sus hijos. Aunque una mayoría de los padres (57%) encuentra satisfactorios los niveles de exigencia del colegio de sus hijos, pues piensa que a su hijo no se le debería exigir ni más ni menos, son bastantes más (37% frente a 3%) los que creen que a su hijo habría que exigirle más en el colegio (gráfico 5.9).

Gráfico 5.9

A SU HIJO, ¿SE LE DEBERÍA EXIGIR MÁS EN EL COLEGIO O MENOS?

N = 900



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

De todas formas, el significado que tiene para bastantes padres la palabra «exigir» es algo confuso. Piden más exigencia a medida que sus hijos suspenden más (cuadro 5.9). Por eso, quizás estén pensando menos en términos de «hace falta que se le pongan pruebas algo más difíciles» y más en términos de «no da de sí todo lo que debería, se le puede exigir más». Sea como fuere, hay, además, una mayor demanda de exigencia en los padres que llevan a sus hijos a centros públicos (incluso controlando por la variable de asignaturas suspendidas), lo que puede ser indicador de una (algo) mayor laxitud en el trato a los alumnos en estos centros.

Cuadro 5.9

A su hijo, ¿se le debería exigir más en el colegio o se le debería exigir menos?					
(Porcentajes horizontales)	Más	Igual	Menos	NS/NC	N
Total	37	57	3	3	900
<i>Tipo de centro escolar</i>					
Público	41	53	2	4	577
Concertado	30	64	5	1	272
Privado	24	64	6	6	51
<i>Nivel</i>					
Primaria	33	61	3	3	499
Secundaria	42	52	3	3	401
<i>Asignaturas no aprobadas en última evaluación</i>					
Ninguna	30	65	3	3	553
1	39	54	3	4	114
2	45	47	4	4	76
3	52	40	6	3	59
> 3	61	34	4	2	96

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

b) Maneras de motivar

Un argumento a favor de que esa preferencia tan generalizada por un medio de «convivencia sin estrés» es auténtica lo proporciona su coherencia con el tipo de métodos preferidos para motivar a los hijos para que se eduquen como corresponde. Entre los métodos que propusimos (cuadro 5.10) priman muy claramente el dar buen ejemplo y la persuasión razonada. Los métodos más propios de un medio, digamos, más competitivo, los llamados incentivos positivos (premios) y negativos (castigos) recogen porcentajes nimios de respuesta. Sin embargo, son bastantes más los que escogen otro método con afinidad clara con el ambiente de «emulación con competición», el estímulo del sentido del honor y del amor propio.

Cuadro 5.10

Para motivar a sus hijos para que se eduquen como corresponde, ¿qué procedimiento le parece más adecuado?

(Porcentajes verticales)	En primer lugar	En segundo lugar	Acumulado
Darles buen ejemplo	50	26	76
Explicarles las cosas y persuadirles con razones	37	43	80
Incentivarles con premios	1	4	6
Sancionarles con castigos	1	2	3
Estimular su sentido del honor y su amor propio	9	13	22
Otros	2	2	4
NS/NC	1	8	1
<i>N</i>	900	900	900

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

c) Tiempo que ocupa la educación formal

Por último, intentamos medir las preferencias de los padres acerca del tiempo que ocupa la educación escolar. En principio, parece claro que los padres prefieren mayoritariamente (52%) un sistema educativo que ocupe la mayor parte del tiempo de los chicos (frente al 22% que prefiere que les deje mucho tiempo libre). En esa misma línea se vienen pronunciando últimamente las asociaciones de padres a favor de una prolongación de la jornada escolar anual.⁽⁸⁾

Prefieren menos tiempo libre para sus hijos las madres que los padres y los entrevistados ocupados que los que no trabajan, así como los que tienen a su hijo estudiando secundaria que los que lo tienen estudiando primaria (cuadro 5.11). Por tanto, puede pensarse que hay consideraciones prácticas, de falta de tiempo o de “control y seguridad” (si el chico que estudia secundaria está en el instituto, está más seguro que si no está estudiando). Sin embargo, tras la demanda de mayor tiempo libre también hay padres más implicados en la educación de sus hijos.

(8) En particular, la CEAPA. Véase su nota de prensa de 20 de diciembre de 1999 titulada «España, con 164 días lectivos en bachillerato, a la cola de Europa», recogida en http://www.ceapa.es/f_164.htm.

Cuadro 5.11

¿Qué prefiere, un sistema educativo que deje mucho tiempo libre a los chicos o, más bien, uno que ocupe la mayor parte del tiempo?

(Porcentajes horizontales)	Mucho tiempo libre	Ocupe la mayor parte	NS/NC	N
Total	22	52	26	900
<i>Sexo entrevistado</i>				
Hombre	31	44	26	161
Mujer	20	54	26	739
<i>Situación laboral entrevistado</i>				
Trabaja	26	47	27	448
No trabaja	17	57	26	438
<i>Nivel</i>				
Primaria	27	47	26	499
Secundaria	15	59	26	401
<i>Los padres y la asistencia de su hijo a teatro, museo, concierto, en el curso actual</i>				
Hijo no ha ido	21	57	22	367
Ha ido, sin compañía paterna	21	50	30	402
Ha ido, con compañía paterna	26	47	27	130
<i>Los padres y los deberes de su hijo</i>				
Ayudan más	28	46	26	356
Ayudan menos	18	56	26	540
<i>Religiosidad</i>				
No creyentes ni practicantes	41	28	31	81
Creyentes no practicantes	23	48	28	257
Creyentes poco practicantes	19	55	25	407
Creyentes muy practicantes	13	64	22	136
<i>Ideología</i>				
Izquierda	31	44	25	87
Centro-izquierda	26	42	32	169
Centro	21	54	24	222
Centro-derecha	22	54	24	131
Derecha	13	67	20	60
NS/NC	17	56	28	230

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En todo caso, la opinión predominante supone confirmar la delegación básica que hace la familia en la escuela, lo cual no se compadece del todo bien con la opinión mayoritaria de que es la familia la principal respon-

sable de la educación de la generación siguiente. A su vez, arroja luz sobre la idea, considerada más arriba, de que esta generación de padres piensa que ellos se ocupan más de la educación de sus hijos que sus padres: no están hablando en términos de tiempo y/o energías, pues prefieren tener a sus hijos más tiempo albergados en una institución, sino, seguramente, de otras cosas.

3. La elección del centro escolar por los padres

Las dos principales decisiones que pueden tomar los padres en relación con la educación escolar de sus hijos son seguramente la de la elección del centro escolar en el que su hijo pasará buena parte de su infancia y/o adolescencia y, en su caso, la decisión de salir de un centro escolar que no satisface las expectativas de los progenitores. Son éstos los únicos momentos en los que los padres pueden, sin un coste enorme,⁽⁹⁾ «hacer algo» referente a la educación escolar de sus hijos. De hecho, bastantes padres (especialmente los progenitores varones) es eso, prácticamente, lo único que hacen al respecto.

A través de las razones que los encuestados aducen acerca de por qué eligieron el colegio o instituto al que llevan actualmente a sus hijos y de cierta información sobre cómo se hizo esa elección, discutiremos una diferenciación principal que plantea la literatura sobre la elección de centro: la existente entre los *choosers* (los que verdaderamente eligen) y los *non-choosers* (que invierten tan pocos recursos en la decisión o la tienen tan limitada que, en realidad, no puede decirse que elijan). Intentaremos ofrecer una caracterización de ambos tipos de padres. Por último, exploraremos las razones que hay tras la decisión de «salida» de un centro escolar, y si hay algo característico en quienes la toman.

(9) No nos referimos aquí a los costes económicos directos, por ejemplo, los que implica llevar al hijo a un colegio privado no subvencionado, sino a los que podríamos llamar de transacción, esto es, los relativos a la recogida de información, persuasión y formación de voluntades colectivas que, por ejemplo, implicaría un cambio en las políticas de un consejo escolar o de la dirección de un centro. Costes tan elevados que, lógicamente, disuaden normalmente de este tipo de acciones colectivas como medio para remediar los problemas de la educación de un hijo.

Razones de la elección de centro

Cuando estudiamos comportamientos que implican una elección de cierto calado entre alternativas (el colegio del hijo, el banco en el que abrir la cuenta, la carrera que estudiar, la universidad en que hacerlo, etc.), hay que tener inmediatamente presente que tratamos con individuos con una racionalidad limitada (Simon, 1957), y no con los individuos de racionalidad absoluta de la microeconomía. Como sabemos, la búsqueda de la solución óptima (la elección de la mejor alternativa) puede ser muy costosa, especialmente en términos de acopiar y procesar información, a lo que se añade el desconocimiento de las consecuencias últimas de la acción emprendida. Por eso los humanos suelen operar no en términos de soluciones óptimas sino de soluciones satisfactorias: la búsqueda se detiene al alcanzar una solución que satisface suficientemente al que busca.

Si lo anterior es cierto, es normal que, al preguntar a los encuestados por las dos razones principales que les llevaron a escoger el colegio actual de sus hijos, destaque como razón mencionada la cercanía del centro al domicilio de los padres (54%) (cuadro 5.12). Este porcentaje es aún más notable si

Cuadro 5.12

¿Qué dos razones principales les llevaron a escoger el colegio/instituto actual de su hijo?			
(Porcentajes verticales)	En primer lugar	En segundo lugar	Acumulado
No pudo elegir, era el único que había (único que había plazas)	14	–	14
Por la cercanía a su domicilio (o trabajo)	41	13	54
Porque Ud. (o el padre/madre) fue a ese colegio	4	3	7
Porque otro/s hijo/s ya iba/n a ese colegio	7	9	16
Porque es el más económico	0	1	1
Por la calidad de la educación que ofrece (por referencias)	18	22	40
Por el ambiente de los chicos/as que van a ese colegio	3	6	9
(El que correspondía por zona)	2	1	3
(El padre/madre trabaja en el colegio)	1	0	2
(Idioma de la comunidad autónoma)	0	0	1
Otras razones	9	9	18
<i>N</i>	<i>900</i>	<i>900</i>	<i>900</i>

Nota: Los motivos entre paréntesis proceden de la respuesta abierta «Otras razones». Algunos podían encajar en respuestas prefijadas; otros, no.

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

tenemos en cuenta que un 14% simplemente no pudo elegir, pues, según ellos, el centro era el único que había.

Una de las limitaciones de la racionalidad humana es que, para empezar, el conjunto de alternativas percibidas como elegibles es inferior al real. Es normal, por tanto, que muchos padres ni siquiera se planteen buscar colegio más allá del área trazada por un radio (corto) alrededor de su domicilio. Por su parte, muchos de los que sí se planteen un conjunto más amplio de alternativas percibirán fácilmente los costes futuros en los que incurrirán si, efectivamente, eligen un colegio “lejos” del domicilio (transporte, tiempo dedicado, dinero para el comedor escolar, etc.). Si ya saben que no se pueden permitir esos costes, tampoco emprenderán esa búsqueda lejana.

Si la cercanía nos habla de la racionalidad por el lado de los costes, la segunda razón mencionada, la calidad de la educación que ofrece el centro (40%), nos habla por el lado de los beneficios perseguidos.

La tercera razón, y la quinta, nos muestran los límites de la racionalidad plenamente en acción. Un 16% razonaba que escogió el colegio porque ya iban a él otro u otros hijos; un 7%, porque uno de los dos progenitores había ido a ese colegio. Es razonable no iniciar de nuevo toda la búsqueda que ya se hizo con el primer hijo que fue al colegio. Si ya entonces se llegó a una solución satisfactoria no se ve por qué no ha de serlo en la nueva ocasión. ¿Son tan distintas las necesidades educativas del otro hermano? Más aún, ¿se pueden conocer esas necesidades *a priori*? A ello se añade la posibilidad de que los costes unitarios (por cada hijo en el colegio) se reduzcan en gran medida, al dividirse por el número de hijos que van al mismo colegio. Una participante en el grupo de discusión de Madrid había llevado a sus dos hijos varones al mismo colegio privado religioso, y sólo alteró esta decisión (sacando del colegio al menor de los dos el curso que viene) cuando comprobó, tras varios cursos, que lo que había valido para el mayor no parecía valer para el pequeño.

La cuarta razón se refiere a algo que los padres parecen tener muy en cuenta para estimar la probabilidad de que un colegio esté en las mejores condiciones de ofrecer una buena educación, el ambiente de los chicos y chicas que van a ese colegio (mencionado por un 9%).

Los grupos de discusión aclaran, en parte, qué se entiende por «ambiente» escolar. Para unos, se trataba de que la proporción de inmigrantes no fuera muy elevada, porque eso podía plantear problemas para el aprendizaje de sus hijos (véase más arriba, participante del grupo de Madrid). Para otros, se trataba de que se dieran las condiciones mínimas que permiten que la atención de los profesores se centre en la enseñanza de los niños y no en asuntos como el mantenimiento de la disciplina o del orden, y, por tanto, «huían» de centros ubicados en barrios problemáticos socialmente (véase más arriba, participante del grupo de Barcelona). Algún otro planteaba las cosas, casi, en términos de clase social, aunque también puede entenderse en términos de salvaguardar la coherencia entre los valores y modos de casa y los de de la escuela:

Juan Carlos, Madrid: «Yo [elegí el colegio] por la zona donde está ubicado..., no por proximidad, sino porque la zona, la gente que vive y habita cerca del colegio pues es gente de un nivel medio que a mí me garantiza que el chaval va a estar relacionado con unos compañeros, pues, más o menos, de su nivel social, ¿no?».

Obviamente, esas consideraciones sobre el «ambiente escolar» tienen también su lado positivo: que el hijo vaya a un colegio en el que haya un buen ambiente para que esto estimule su buen comportamiento y su rendimiento.

En cualquier caso, el binomio más repetido de razones para elegir centro escolar estaba muy claro: cercanía-calidad. Una mayoría de la gente simplemente opera según cercanía. Dentro de éstos, algunos aplican un cierto criterio de calidad: de los colegios de la zona, eligen aquél del que cuentan con mejores referencias. Y entonces eligen, por regla general, un colegio concertado (cuadro 5.13).

«*No pudieron elegir*». Este motivo lo mencionan, sobre todo, quienes habitan en localidades con un reducido número de habitantes: un 44% de los que viven en las localidades de menor tamaño, pero sólo un 14% de las que viven en el tramo inmediatamente superior. En el siguiente tramo sólo lo menciona un 5%, porcentaje que cae hasta el 3% o el 4% de las ciudades de mayor tamaño.

Cuadro 5.13

PORCENTAJE DE ENTREVISTADOS QUE MENCIONA «ERA EL ÚNICO» ENTRE LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DEL CENTRO

(Porcentajes horizontales)

Tamaño de localidad de residencia	Status socioeconómico	%	N
1	Alto	8	12
	Medio alto	41	32
	Medio	43	84
	Medio bajo y bajo	56	55
	Total	44	183
2	Alto	6	18
	Medio-alto	19	27
	Medio	8	98
	Medio bajo y bajo	32	38
	Total	14	181
3	Alto		23
	Medio alto	3	29
	Medio	4	98
	Medio bajo y bajo	12	26
	Total	5	176
4	Alto		17
	Medio alto	3	39
	Medio	4	92
	Medio bajo y bajo	4	28
	Total	3	176
5	Alto	3	37
	Medio alto	2	44
	Medio	6	84
	Medio bajo y bajo		20
	Total	4	185

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

El status socioeconómico de la familia en cuestión también influye, pero lo hace sólo en los niveles inferiores de hábitat. En ellos, a medida que aumenta el status disminuye el número de quienes refieren esta «imposibilidad de elegir».

«Cercanía al domicilio (o al lugar de trabajo de los padres)». El motivo de la cercanía es muy común entre los entrevistados, tanto que casi no varía dependiendo de sus características sociodemográficas. Tan sólo se menciona algo menos en los niveles más inferiores de hábitat (donde es sustituido por la «imposibilidad» de elegir), y, lógicamente, varía según el tipo de centro del hijo. La máxima mención se da entre quienes lo llevan a un colegio público (48%) y la mínima (14%) entre los que han elegido un colegio privado; los que lo llevan a un concertado están en una situación intermedia pero mucho más próxima a los primeros (32%) (cuadro 5.14).

Cuadro 5.14

CRITERIOS UTILIZADOS AL ELEGIR COLEGIO SEGÚN EL TIPO DE CENTRO DEL HIJO

(Porcentajes verticales)

	Tipo de centro del hijo			Total
	Público	Concertado	Privado	
Mencionan «cercanía»	48	32	14	54
Mencionan «calidad»	8	32	49	40
<i>N</i>	577	272	51	900

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

«La calidad de la educación». Casi sobra decir que, además del status socioeconómico, la variable con la que más se asocia la calidad de la educación como motivo para elegir centro escolar es la del tipo de centro, que implica una marcadísima diferencia entre los que eligen centro público (8%) y los que lo eligen privado puro (49%), con los que eligen concertado entre medias, pero mucho más cerca de los segundos (32%) (cuadro 5.14).

La relación de cada uno de los motivos con variables características dice mucho de cómo se efectúa la elección del colegio del hijo. En los hábitats pequeños, muchos (perciben que) ni siquiera pueden elegir. Los que mencionan más la cercanía son, sobre todo, clientes de centros públicos, quienes no pueden elegir ni siquiera dentro del sistema público, por la enorme prima de criterios como el de la proximidad. Los que mencionan más la calidad son los mejor situados en la escala social y los que eligen colegio privado o concertado.

Quienes superan las limitaciones de su hábitat nos ofrecen una pista acerca de un tipo de políticas públicas que podrían mejorar la libertad de elección de los padres. En ese caso, son sólo las familias con mayores posibilidades socioeconómicas las que escapan a la «trampa» de la ausencia de elección llevando a sus hijos a colegios privados puros o concertados.⁽¹⁰⁾ Lo cual nos habla de posibles medidas para ayudar a las familias con menos posibilidades a no caer en esa «trampa», por ejemplo, con sustanciosas becas al desplazamiento (o, como se empieza a hacer en algunos lugares de EE.UU., con *vouchers*, o cheques escolares para pagar la matrícula en un concertado o un privado) (véase el capítulo II).

Información recogida al elegir colegio: número de centros considerados

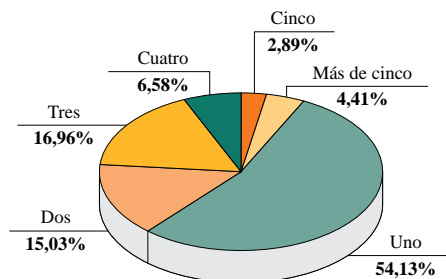
Otra manera de analizar la decisión de la elección de centro escolar es hacerlo a partir del número de centros considerados para tomar esa decisión, aunque los resultados son parecidos a los obtenidos con la exposición de motivos anterior. Más de la mitad de los encuestados (54%), cuando escogió para su hijo el centro escolar en el que ahora estudia, tan sólo se informó sobre ese centro (tengamos en cuenta que dentro de éstos está el 14% que afirma que no pudo elegir centro). Un 15% se informó sobre dos, un 17% sobre tres, un 7% sobre cuatro, y otro 7% sobre cinco o más de cinco (gráfico 5.10). Lo anterior arroja una media de 2,02 colegios considerados. Simplificando, tendríamos, claramente, un 54% de *non-choosers*, un 30% de *choosers* moderados y un 14% de *choosers* propiamente dichos.

Por encima de todo, influye en el número de centros considerados el status socioeconómico familiar. La media de centros considerados por los entrevistados de status medio bajo y bajo es de 1,83; la de los de status alto supera a la anterior en un centro (2,93). En la misma línea, influye el tipo de centro elegido: los que llevan a sus hijos a colegios privados puros o concertados tienen en cuenta más centros que los que los llevan a colegios públicos (2,69 y 2,43 frente a 2,05).

(10) De hecho, en los hábitats inferiores, ninguno de los entrevistados que dice llevar a sus hijos a un privado concertado refleja el motivo de no haber podido elegir.

¿SOBRE CUÁNTOS CENTROS SE INFORMARON AL ESCOGER EL ACTUAL?

N = 900



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Los que tienen en cuenta en primer lugar el motivo de «calidad» al elegir centro suelen buscar más (2,71) que los que no lo tienen (2,1). Viceversa, los que tienen en cuenta el motivo de «cercanía» suelen buscar algo menos (2,14) que los que no lo tienen (2,31).⁽¹¹⁾

Lógicamente, también influyen otras medidas de la implicación de los padres en la educación de sus hijos. Los que más ayudan a sus hijos en los deberes han buscado más (2,4) que los que les ayudan menos (2,12); los que les acompañan en su asistencia a representaciones culturales han buscado más (2,78) que los que no lo hacen o aquéllos cuyo hijo no ha asistido (2,12).

Por último, no hay que descuidar un condicionante principal: el tamaño de la localidad de residencia debe de condicionar bastante el rango de opciones disponible. De esta manera, los que viven en los pueblos de menor tamaño han tenido en cuenta, claramente, menos centros (1,61) que los que viven en las grandes ciudades (2,61).

(11) En este segundo caso, las medias son distintas sólo en un nivel de confianza del 10%.

La opción de salida

La decisión de elegir un centro también puede ser negativa. Puede haber padres descontentos con el funcionamiento del colegio de su hijo o

Cuadro 5.15

PADRES QUE PUDIERON ELEGIR CENTRO

Media del número de centros sobre los que se informaron al elegir

	Media	N
<i>Tipo de centro</i>		
Centro público	2,05	438
Centro privado no concertado	2,69	44
Centro privado concertado	2,43	269
<i>Tamaño localidad de residencia</i>		
1	1,61	96
2	2,02	151
3	2,36	165
4	2,26	170
5	2,61	176
<i>Status</i>		
Alto	2,93	102
Medio alto	2,48	148
Medio	2,07	390
Medio bajo y bajo	1,83	118
<i>«Calidad» como motivo de elección del centro</i>		
No	2,10	595
Sí	2,71	164
<i>«Cercanía» como motivo de elección de centro</i>		
No	2,31	401
Sí	2,14	358
<i>Acompaña a su hijo en actividades culturales</i>		
No actividades	2,12	290
Sí acompaña	2,78	122
No acompaña	2,12	347
<i>Ayuda en deberes</i>		
Ayudan más	2,40	303
Ayudan menos	2,12	452
Total	2,23	759

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

conscientes de que su hijo sacaría mayor provecho estando en otro centro, que deciden sacarlo de éste y llevarlo a otro. Cambiar de centro en esos casos sería racional. Teniendo en cuenta las elevadas tasas de fracaso escolar público en España, cabría pensar que la proporción de cambios de centro debería de ser también elevada. Las limitaciones legales y reglamentarias, junto con las discutidas más arriba, tanto a la libertad de elección (muy difícil en los hábitats pequeños) como a la racionalidad humana, sin embargo, nos hacen pensar en tasas no tan elevadas.

En el caso español, la confluencia de esos factores provoca unas bajas tasas de cambio voluntario de centro. En principio, una cuarta parte (26%) de los entrevistados afirma que su hijo no ha ido siempre al mismo centro. De todas formas, la razón principal de no haberlo hecho es el paso de la educación primaria a la ESO, bien porque el hijo cambió cuando empezó a cursar ESO (81% de los cambios) bien porque lo hizo cuando empezó a cursar tercero de ESO (6%). El resto de los motivos no refleja precisamente conductas activas de cambio de centro («cambió de domicilio», 4%; «cerró el colegio anterior», 1%), salvo la expresión de un desagrado genérico con el colegio anterior (3%).

Cuadro 5.16

El centro actual de su hijo es el mismo en el que comenzó (Porcentajes verticales)	
Sí	74
No	26
<i>N</i>	900
<i>Razones del (último) cambio</i>	
Cambió de centro cuando empezó a cursar ESO	81
En el colegio sólo hasta 2º de ESO	6
Cambió de domicilio	4
Cerró el colegio anterior	1
Desagrado genérico colegio anterior	3
Otras	6
NS/NC	0
<i>N (centro actual no es el mismo que el inicial)</i>	231

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En conjunto, por tanto, los bajos niveles de cambio de centro por razones distintas de ingresar en cursos que no se daban en el centro de origen o cambios de domicilio, nos habla de que los padres mantienen unos elevados niveles de satisfacción con el funcionamiento del colegio de sus hijos. Más adelante lo comprobaremos en aspectos más concretos.

4. Información y juicios sobre los profesores y sobre los resultados educativos

Acceso a la información

Como consumidores de educación formal para sus hijos, los padres recaban información acerca de la prestación de este servicio por diversas vías, la principal, observando los progresos (o ausencia de ellos) del niño en cuestión a través de las calificaciones de sus asignaturas, que los padres reciben periódicamente. Éste es, creemos, el indicador sintético principal que utilizan los padres no sólo para hacerse una idea de la marcha escolar de su hijo sino de lo bien o lo mal que funciona el colegio de su hijo, de la preparación de sus profesores, o de cuánto contribuye el colegio a formar los hábitos esperados en el niño. Creemos que lo es en la medida que este conocimiento condiciona en gran medida una variedad de actitudes hacia la educación de su hijo, hacia la escuela del hijo y hacia el sistema educativo en su conjunto, como hemos ido viendo.

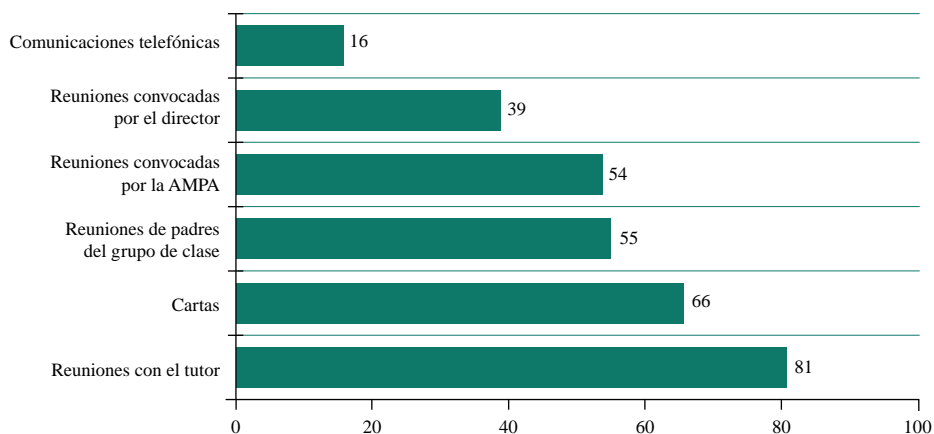
Además, hay otras vías más o menos institucionalizadas de recogida de información acerca del rendimiento de los hijos, de su conducta en el colegio, del rendimiento y conducta de sus compañeros, y de otros aspectos relevantes de la vida escolar. Estas otras vías son el trato personal o telefónico con tutores, profesores o la dirección del centro y las variadas informaciones que se transmiten por escrito (por lo pronto, las calificaciones). Veremos así como, en ambos aspectos, los encuestados muestran niveles elevados de satisfacción.

a) Contactos personales, su utilidad

Casi la totalidad de los padres encuestados (90%) ha asistido a alguna reunión o encuentro, en lo que va de curso, con el tutor de su hijo, con alguno de sus profesores o con la dirección del centro. Otras encuestas han entrado en el detalle de las formas de comunicación entre familia y escuela. *El Diagnóstico del sistema educativo* del INCE (1998) nos proporciona una idea suficiente al respecto (gráfico 5.11).

Gráfico 5.11

USAN HABITUALMENTE ... COMO VÍA DE COMUNICACIÓN CON EL COLEGIO

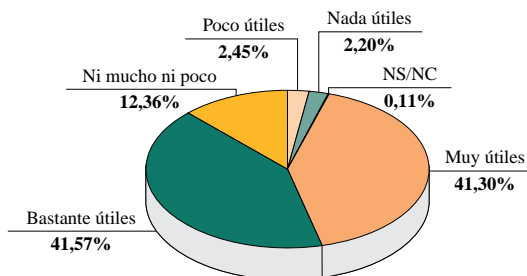


Fuente: INCE (1998).

En nuestra encuesta planteamos la cuestión de la utilidad de esos contactos para los padres que los mantienen. En general, según ellos mismos, esa utilidad es bastante elevada. Un 83% de los padres que han asistido a ese tipo de reuniones afirma que han sido muy (41%) o bastante (42%) útiles para ellos (gráfico 5.12). Esto parece indicar un elevado nivel de satisfacción de los padres con sus tratos con los profesores. Lo cual se compadece bien con el juicio tan favorable que hacen de la preparación de éstos y de la atención que prestan a sus hijos (véase más adelante).

UTILIDAD DE REUNIONES CON PROFESORES, TUTORES, EQUIPO DIRECTIVO

N = 807



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

b) Información individual y de conjunto

En el apartado de la comunicación formal del centro escolar con los padres, preferimos centrarnos en el núcleo fundamental de aquella, en las calificaciones. Y lo hicimos deteniéndonos más en cómo se transmiten éstas a los padres y a los hijos, para ver si les permite un juicio más contextualizado del rendimiento y el comportamiento de sus hijos a los primeros, y si estimula o no la emulación y la competición entre los segundos.

Sólo a la mitad (51%) de los encuestados le proporciona el centro escolar de su hijo algún tipo de información acerca de los alumnos de la clase de aquél en su conjunto, por ejemplo, la evolución de la nota media, la asistencia a clase o informaciones similares. Es algo más frecuente en secundaria que en primaria (57% frente a 47%) (cuadro 5.17).

Que se reciba este tipo de información tiene muy poco que ver con la titularidad pública o privada del centro, o, curiosamente, con que los padres hayan dedicado más esfuerzos a la búsqueda del centro o con que mencionen como principal el criterio de la calidad al elegirlo. Da la impresión de que este tipo de información comparada no es percibida como relevante para juzgar la calidad de la educación de un centro escolar; lógico, si tenemos en cuenta la preferencia por un sistema educativo de «convivencia sin estrés».

Cuadro 5.17

¿El colegio/instituto de su hijo le proporciona algún tipo de información acerca de los alumnos de su clase en su conjunto; por ejemplo, la evolución de su nota media, la asistencia a clase o informaciones similares?

Sí	51
No	48
NS/NC	1
<i>N</i>	900

A los que sí les dan esa información. ¿Eso les sirve de mucho, bastante, poco o nada para entender mejor cómo va su hijo en el colegio?

Mucho	31
Bastante	50
Ni mucho ni poco	12
Poco	5
Nada	2
NS/NC	1
<i>N</i>	461

A los que no les dan esa información. ¿Cree que sería conveniente que lo hicieran o que no es tan importante?

Conveniente	42
No tan importante	52
NS/NC	7
<i>N</i>	432

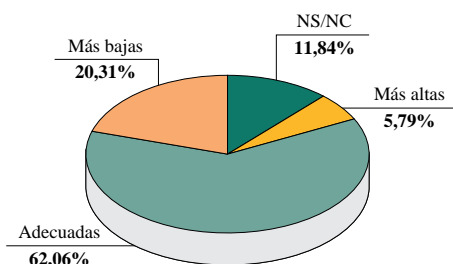
Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Que no es un criterio principal lo muestra que sólo un 42% de quienes no cuentan con este tipo de información considera conveniente que el colegio se la proporcionase, y un 52% no lo ve tan importante. Sin embargo, entre quienes sí reciben esa información, un 81% afirma que le sirve mucho (31%) o bastante (50%) para entender mejor cómo va su hijo en el colegio. Observamos en los padres, de nuevo, una actitud relativamente acomodaticia con lo que se les ofrece. Bienvenido sea ese tipo de información si se lo proporcionan, pero, en principio, tampoco van a reclamarla como algo central en su relación con el centro.

Quizá lo que ocurre es que estamos tratando con una proporción notable de padres bastante complacientes con sus hijos (gráfico 5.13). Un 62% cree que las calificaciones que traen a casa los estudiantes reflejan ade-

Por lo que conoce Ud. de su hijo/a y también por lo que conoce de los hijos de amigos y familiares, ¿cree que las calificaciones que traen a casa los estudiantes reflejan adecuadamente sus capacidades y logros, tienden a ser más altas de lo que los estudiantes merecen o tienden a ser más bajas de lo que merecen?

N = 450, mitad aleatoria de encuestados



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

cuadramente sus capacidades y logros, y un 6% cree que son más altas de lo que merecen. Un segmento no desdeñable (20%), sin embargo, afirma que son más bajas de lo que merecen.

Los que piensan de la última manera aumentan, aunque no proporcionalmente, a medida que lo hace el número de asignaturas suspendidas en la ESO por su hijo, aunque llegan a su cima en los tres suspensos por evaluación. Parece que los padres de los chicos que han suspendido cuatro o más ya no tienen más remedio que reconocer las limitaciones de sus hijos. En esta pregunta se comprueba claramente la existencia de un «umbral de satisfacción» claramente condicionado por las calificaciones, como apuntábamos en el capítulo IV: entre los padres de estudiantes que han suspendido tres asignaturas un 58% cree que su hijo merece más, doblando, casi al porcentaje equivalente en el resto de grupos (cuadro 5.18).

En definitiva, da la impresión de que el juicio general sobre la justicia de las notas es, en buena medida, un juicio sobre las notas del propio hijo, quien, en el caso de obtenerlas bajas «merece más».

Si la mitad de los padres no tiene posibilidad de situar el rendimiento de sus hijos en el contexto de sus compañeros de clase, mucho menos tienen

posibilidades formales de juzgar sus resultados en comparación con los de los demás. Sólo el 20% de los padres afirma que en el centro escolar de su hijo se hacen públicas las calificaciones que obtienen los estudiantes, es decir, cualquier alumno de una clase puede saber las notas que han sacado sus compañeros (gráfico 5.14). Un 64% afirma que no ocurre así (y un 14% no sabe qué responder).

Cuadro 5.18

Por lo que conoce Ud. de su hijo/a y también por lo que conoce de los hijos de amigos y familiares, ¿cree que las calificaciones que traen a casa los estudiantes reflejan adecuadamente sus capacidades y logros, tienden a ser más altas de lo que los estudiantes merecen o tienden a ser más bajas de lo que merecen?

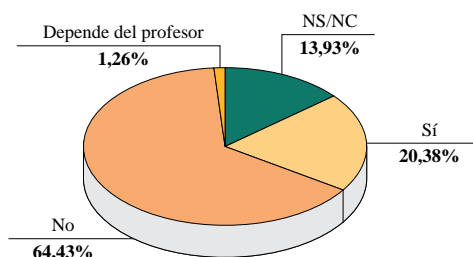
(Porcentajes verticales)	ESO. Asignaturas suspendidas en la última evaluación					Total
	Ninguna	1	2	3	4 o más	
Más altas	7	8	5	4	10	7
Adecuadas	74	58	63	38	60	64
Más bajas	20	33	32	58	30	29
<i>N</i>	87	24	19	24	30	184

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Gráfico 5.14

¿En el colegio/instituto de su hijo/a, las calificaciones que obtienen los estudiantes se hacen públicas, es decir, cualquier alumno de una clase puede saber las notas que han sacado sus compañeros?

N = 450, mitad aleatoria de encuestados



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Que casi no se dé esta posibilidad de comparación ni la anterior encaja bien con un sistema educativo en el que están postergados por ley los componentes de emulación mutua y competición según reglas por la mejora de resultados y el logro de premios (simbólicos). Que los padres no demanden este tipo de informaciones también encaja con la inclinación general mayoritaria favorable a una escuela de «convivencia sin estrés».

El tema merece comentario, siquiera sea breve. El problema de huir de la emulación y la competición según reglas es que ambas, emulación y competición, son seguramente connaturales a los humanos. Si no se alienta, o permite, la competición según reglas, quizá se caiga en la competición fuera de toda norma. Y si la escuela no proporciona el marco de incentivos adecuado a un tipo de emulación, quizá se esté primando, por defecto y sin pretenderlo, otra: quizá la de los más atrevidos, la de los que se salen con la suya en un sistema que dificulta mucho sancionar las conductas contra la norma, de los que contestan con éxito la menoscabada autoridad de los profesores, la de los menos aplicados, incluso... Que muchas veces los delegados de clase sean, hoy, precisamente, ese tipo de estudiantes nos alerta del punto hasta el cual puede ser cierta la hipótesis que aquí planteamos.

Juicio sobre los profesores

Si en las secciones anteriores ya se atisba una sensación bastante extendida entre los padres de satisfacción con el funcionamiento del centro escolar al que envían a sus hijos, ésta se confirma nítidamente en su juicio acerca de los profesores. Para centrar la discusión en una persona concreta, referimos las preguntas al tutor (cuadro 5.19).⁽¹²⁾ Por una parte, preguntamos a los encuestados por la preparación de este profesor. La opinión mayoritaria es clara: para las dos terceras partes (67%), se trata de un profesor con un nivel de preparación muy (19%) o bastante (48%) alto. Sólo un 2% piensa que su nivel es bajo. Una quinta parte (22%) responde espontáneamente que su nivel es, más bien, regular.

(12) Con esto ganábamos concreción y evitábamos preguntar por los profesores del hijo en general, con lo difuso que podría haberse presentado así el juicio (por ejemplo, con muchos «depende del profesor»); sin embargo, sobreestimábamos, seguramente, uno de los dos aspectos por los que inquirimos a los encuestados, el de la atención que presta este profesor en concreto a su hijo, obviamente más elevada por tratarse de un tutor.

JUICIOS DEL ENTREVISTADO SOBRE LA PREPARACIÓN DEL TUTOR DE SU HIJO Y LA ATENCIÓN QUE LE PRESTA ÉSTE

(Porcentajes verticales)

Por lo que Ud. conoce del tutor de su hijo en el curso actual, ¿diría que, en general, se trata de un profesor con un nivel de preparación muy alto, bastante alto, bastante bajo o muy bajo?		Y ese profesor, ¿se ocupa de los alumnos con mucha atención, con bastante, poca o ninguna atención?	
Muy alto	19	Mucha atención	35
Bastante alto	48	Bastante atención	44
Regular	22	Ni mucha ni poca	11
Bastante bajo	2	Poca atención	4
Muy bajo	1	Ninguna atención	1
NS/NC	9	NS/NC	4
<i>N</i>	<i>900</i>	<i>N</i>	<i>900</i>

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Por otra parte, les preguntamos por la atención con la que se ocupaba de sus alumnos. Aquí, el juicio positivo es aún más abrumador: un 80% piensa que el tutor se ocupa de los alumnos con mucha (35%) o bastante (44%) atención. Sólo un 5% piensa que dedican poca o ninguna atención a sus alumnos. La posición intermedia es más reducida que en el caso anterior (11%).

Da la impresión, por tanto, de que los padres se muestran, en general, bastante satisfechos tanto con la preparación de los profesores como con la atención que éstos dispensan a sus hijos. Siendo tan positivos los juicios cabe esperar poca variación. La escasa que hay, sin embargo, es interesante.

Por una parte, los padres que llevan a sus hijos a un colegio privado perciben una mayor preparación (y atención) en los profesores que el resto de los padres (cuadro 5.20). A este respecto no hay diferencias significativas entre los que los llevan a un concertado y los que los llevan a un público.

Abunda en la contraposición anterior el que la preparación percibida sea mayor entre quienes citaban la calidad de la enseñanza como primer motivo de elección del centro escolar. Obviamente, un buen profesorado es uno de los requisitos de la calidad de la enseñanza, y estos padres habrán ido

buscando ese buen profesorado. El resto de los padres, más bien, habrá aceptado el profesorado que le viene dado, por imposibilidad de elegir o por primar en su elección la cercanía del centro al domicilio.

Cuadro 5.20

Por lo que Ud. conoce del tutor de su hijo en el curso actual, ¿diría que, en general, se trata de un profesor con un nivel de preparación muy alto, bastante alto, bastante bajo o muy bajo?

(Porcentajes verticales)	Tipo de centro				Mencionan el criterio de calidad en primer lugar como motivo de elección de centro	
	Total	Público	Concertado	Privado	No	Sí
Muy alto	19	18	17	31	18	22
Bastante alto	48	46	51	47	46	56
Regular	22	23	21	13	24	16
Bastante bajo	2	2	2	0	2	2
Muy bajo	1	1	0		1	1
NS/NC	9	9	8	8	10	4
<i>N</i>	900	577	272	51	734	165

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Por otra parte, influye en el juicio sobre la preparación de los profesores y la atención que dispensan a los niños los resultados académicos de éstos tal y como los perciben los padres (cuadro 5.21). Así, es menos favorable el juicio entre los padres de niños de primaria que necesitan mejorar en dos asignaturas o más en la última evaluación, y también entre los padres de estudiantes de secundaria que han suspendido una o más.

Da la impresión de que en la medida que su hijo vaya aprobando las asignaturas el padre tiende a no cuestionar la valía del profesor y a dar por supuesto que ésta es elevada, y a pensar que los suspensos de los hijos es algo que cabe achacar, en parte, a fallos en los profesores. El número de aprobados se convierte, otra vez, en un criterio principal de juicio acerca del funcionamiento de la educación escolar.

Cuadro 5.21

NIVEL DE PREPARACIÓN DEL TUTOR DE SU HIJO

	Primaria. Asignaturas en las que «necesita mejorar»						ESO. Asignaturas suspendidas					
	Ninguna	1	2	3	4 o más	Total Primaria	Ninguna	1	2	3	4 o más	Total ESO
Muy alto	23	16	18	16	19	22	18	13	7	7	15	15
Bastante alto	50	52	41	32	38	49	49	45	43	56	43	47
Regular	20	19	24	26	33	21	20	28	33	24	29	24
Bastante bajo	1	3	3	5	5	2	2	2		2	1	2
Muy bajo	1					0	1	2		2		1
NS/NC	5	10	15	21	5	7	12	9	17	7	12	12
<i>N</i>	364	63	34	19	21	501	189	53	42	41	76	401

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Juicio sobre los resultados de la enseñanza

Que tratamos con una representación de padres de alumnos que tiende a albergar una percepción positiva del colegio de sus hijos, se ve claramente al analizar sus juicios acerca de (parte de) los principales resultados de la educación escolar, esto es, la formación de hábitos, capacidades y características de la personalidad de niños y adolescentes.

Planteamos una lista amplia de hábitos, capacidades y características a los encuestados, y les preguntamos cómo veían la contribución que hacía el colegio de su hijo a formarlos.⁽¹³⁾ En términos generales, de hacer caso a la opinión de los padres, los colegios españoles estarían haciendo una labor mucho más que notable. En casi todos los aspectos planteados, los que creen que el colegio contribuye mucho o bastante a desarrollarlos superan a los que no lo creen. Cosa distinta es que, al observar las variaciones de uno a otro aspecto, éstas reflejen no sólo el funcionamiento real de los centros escolares sino que incluyan, al menos en parte, los deseos de los padres (o de algunos). De manera que, cuando les preguntamos si el colegio contribuye a desarrollar la generosidad de su hijo hacia los demás, es casi imposible evitar que algunos o bastantes padres no estén proyectando en su respuesta el deseo de que eso sea así.

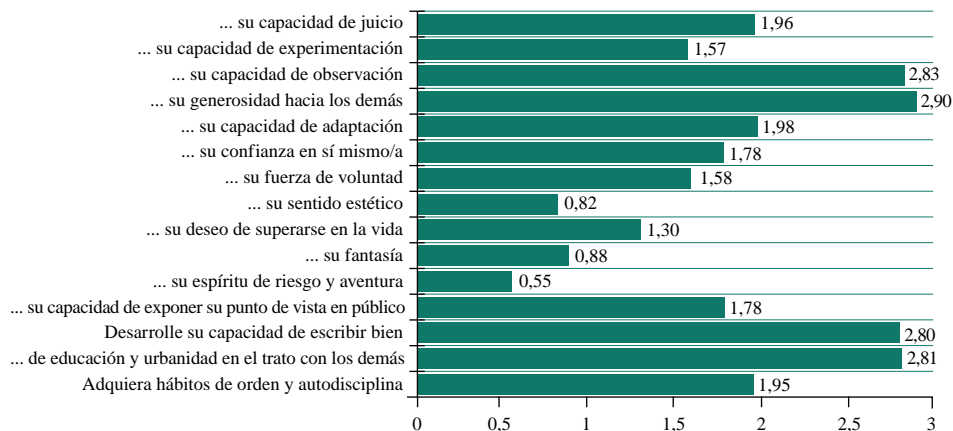
(13) Para evitar el cansancio en la respuesta y la respuesta poco meditada, dividimos la lista en tres partes y planteamos cada una a tercios aleatoriamente seleccionados de la muestra.

Teniendo en cuenta esta salvedad, el gráfico 5.15 muestra una serie de cualidades ordenada según la mayor o menor contribución que hace el colegio a desarrollarlas. Las barras del gráfico representan, para cada cualidad, la suma de los que creen que el colegio contribuye mucho o bastante dividida por la suma de los que creen que contribuye poco, nada o ni mucho ni poco. Y se lee de la siguiente manera: por cada encuestado que cree que el colegio contribuye poco, nada o ni mucho ni poco a desarrollar la generosidad de sus alumnos hay casi cuatro que creen que contribuye mucho o bastante.

Gráfico 5.15

CUÁNTO CONTRIBUYE EL CENTRO DE SU HIJO A...

N = 300 (tercios aleatorios de la muestra)



Nota: Mucho + bastante / ni mucho ni poco + poco + nada.

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En esta especie de *ranking* de aportaciones de la escuela, ésta destacaría especialmente en la promoción de la generosidad, de la capacidad de observación, de la capacidad de escribir bien y en la formación de hábitos de educación y urbanidad en el trato con los demás. En un segundo nivel estaría su contribución a cualidades como la capacidad de juicio, confianza en uno mismo, capacidad de adaptación, capacidad para exponer en público el

punto de vista propio, los hábitos de orden y autodisciplina, la fuerza de voluntad, la capacidad de experimentación y el deseo de superación. En un tercer nivel estarían el sentido estético, la fantasía y el espíritu de riesgo y aventura.

Esta tripartición sugiere que la escuela estaría formando, por encima de todo, individuos de carácter sociable, proclive a la simpatía y la compasión por los demás. En segundo lugar quedaría el carácter más autoasertivo. Por último, promovería mucho menos individuos creativos, en los que predominaría el sentido estético.

Reunimos la información que proporcionaban todas esas preguntas en una sola variable que media la insatisfacción con el funcionamiento del centro.⁽¹⁴⁾ De esta manera, podíamos comprobar más fácilmente la variación de los niveles de satisfacción según las características o las actitudes de los padres.

Como se comprueba en el cuadro 5.22, la insatisfacción con los resultados de la educación recibida en la escuela tan sólo se relaciona significativamente con las circunstancias y motivaciones de la elección del centro escolar y, especialmente, con otros aspectos de esa educación escolar.

Distingue, mínimamente, a los padres de alumnos en centros privados de los de centros públicos y concertados, pero no a éstos entre sí. Los que tuvieron en cuenta la «calidad» del centro escolar se encuentran algo más satisfechos que quienes no lo hicieron. Los que «no pudieron elegir» se encuentran algo más insatisfechos. Se asocia positivamente con bastante fuerza con la percepción de la preparación del tutor y del grado de atención con el que éste trata a los hijos.

(14) Se asignaron valores numéricos a las respuestas sobre cuánto contribuye el centro a la formación de hábitos o capacidades: del 1 al 5, siendo el 1 «mucho» y el 5 «nada». Para cada entrevistado se calculó un primer índice que resultaba de sumar esos valores en las preguntas que se le habían hecho (y había contestado) y de dividir esa suma por el número de preguntas contestadas. Ese índice podía adoptar cincuenta valores del 1 al 5 y, para simplificarlo, los agrupamos de la siguiente manera, aspirando a formar grupos de parecido tamaño muestral, que resultaron ser cuatro, los reflejados en los cuadros: 1 a 1,8; 2; 2,2 a 3; y 3,2 a 5.

Cuadro 5.22

NIVELES DE INSATISFACCIÓN CON EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO SEGÚN CARACTERÍSTICAS DEL ENTREVISTADO Y DEL HIJO

(Porcentajes horizontales)

	Niveles de insatisfacción, de menor a mayor				
	1	2	3	4	N
Total	25	22	35	18	887
<i>Tipo de centro escolar</i>					
Centro público	23	21	36	20	562
Centro privado no concertado	38	20	29	13	45
Centro privado concertado	26	25	37	13	271
<i>Menciona «calidad» como primer motivo elección centro</i>					
No	23	22	36	19	722
Sí	32	22	34	12	165
<i>Menciona «sólo un colegio» como primer motivo elección centro</i>					
No	25	22	36	16	760
Sí	21	21	31	28	127
<i>Preparación tutor</i>					
Muy alto	41	21	30	8	165
Bastante alto	26	25	37	12	430
Resto	11	17	37	34	219
<i>Atención presta tutor</i>					
Muy alto	36	22	33	9	315
Bastante alto	22	24	38	15	393
Resto	9	16	38	38	142
<i>Asignaturas suspendidas en la última evaluación</i>					
Ninguna	27	22	36	15	544
1	30	30	27	13	114
2	23	18	43	16	77
3	17	19	33	31	58
4 o más	15	18	36	31	94

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Por último, cuantas más asignaturas suspendidas por el hijo de referencia, menos satisfacción con los resultados. El cuadro 5.23 recoge la relación de esa variable de rendimiento escolar con los juicios acerca de las contribuciones del colegio con los que mantiene una relación más fuerte. En algunos aspectos, la diferencia de opinión entre los padres de alumnos que

no han suspendido ninguna y los que han suspendido cuatro o más es muy pronunciada: son los casos de la «fantasía», el «deseo de superación» o la «capacidad de adaptación».

Cuadro 5.23

CONTRIBUCIÓN DEL COLEGIO A LA FORMACIÓN DE SU HIJO SEGÚN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ÉSTE

(Porcentajes verticales)

	Asignaturas “suspendidas” en la última evaluación					Total
	Ninguna	1	2	3	4 o más	
<i>Dicen que el colegio contribuye mucho/bastante a formar...</i>						
Hábitos de orden y disciplina	67	77	56	58	55	66
Capacidad de escribir bien	76	82	68	58	59	74
Espíritu de riesgo y de aventura	35	43	36	21	31	35
<i>N</i>	183	44	25	19	29	300
<i>Fantasía</i>						
Deseo de superarse en la vida	62	57	53	44	33	57
Confianza en sí mismo	70	61	55	53	45	64
<i>N</i>	188	36	31	17	31	303
<i>Capacidad de adaptación</i>						
Capacidad de adaptación	72	79	64	46	44	67
Capacidad de observación	76	89	73	50	64	74
Capacidad de juicio	72	77	55	48	49	66
<i>N</i>	183	34	22	25	37	301

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En general, las variaciones en la satisfacción con los resultados de la educación escolar son muy reducidas, dado el elevado nivel de satisfacción que traslucen las respuestas sobre los distintos aspectos de la enseñanza. Teniendo en cuenta que la gran mayoría de los padres llevan a sus hijos a centros públicos, si la satisfacción fuera tan elevada, no cabría pensar en graves problemas de la enseñanza pública, al menos en la perspectiva concreta de los padres.

De todas formas, la relevancia de las calificaciones que obtiene el niño en los juicios que hacen los padres han de mover a reflexión. Cuando sus hijos no suspenden o suspenden dentro del margen de lo aceptable (i.e.: tres o menos en la ESO), los padres tienden a tener opiniones positivas,

sobre los profesores, sobre cuánto contribuye el centro a la formación de hábitos y capacidades. Cuando suspenden traspasando la frontera de lo aceptable, no sólo las notas que ponen a su hijo no son adecuadas, y deberían ser superiores, sino que los juicios sobre el funcionamiento de los centros y los profesores se tornan menos positivos. Casi parece una receta para conseguir el contento de los padres: aumentese la tasa de aprobados y las críticas al estado de la educación pública (y privada) tenderán a desaparecer.

El problema no es que los padres utilicen las calificaciones de sus hijos o el número de asignaturas suspendidas como síntesis del conjunto de la relación colegio-hijo, pues es normal que ocurra así en gran medida. La alternativa sería una mucha mayor implicación en el seguimiento cotidiano de la marcha del niño en el colegio, más conversaciones con éste, más seguimiento de sus deberes, más conversaciones con sus profesores, etc., etc. Muchos padres no tienen tiempo para tanto.

El problema es, por el contrario, que las notas no significan siempre lo mismo y que pueden desorientar a quienes se guían por ellas. El sistema educativo podría estar funcionando peor (de cara al mundo del trabajo y la empresa, la formación de ciudadanos o el cultivo espiritual individual) sin que eso tuviera un correlato ni en las calificaciones ni en la proporción de repetidores. Eso ocurriría si fuera cierta la idea de que los estándares han caído y la de que los criterios de paso de un curso a otro son ahora más laxos que, digamos, hace diez o quince años. En este caso, el nivel de satisfacción de los padres podría seguir siendo muy elevado, pero estar construido sobre fundamentos frágiles: en cuanto los criterios fueran un poco más estrictos, la insatisfacción de los padres aumentaría.

5. Los padres como partícipes en la comunidad escolar

Podemos observar los comportamientos y las actitudes de los padres encuestados en una tercera dimensión, la de su participación directa en la vida pública de la comunidad escolar del colegio de sus hijos. Dos son las instancias principales que hemos de considerar: la participación en el gobierno de los centros, y la participación en la organización y/o realización de actividades colectivas varias o como espectador de éstas.

Participación en el gobierno de los centros

El mecanismo básico de participación formal de los padres en el gobierno del colegio o instituto de sus hijos es el consejo escolar, presente en centros públicos y privados concertados, pero no en los privados puros. En el consejo escolar están representados profesores, padres, alumnos y personal no docente, y cumple funciones tan relevantes como el nombramiento del equipo directivo en los centros públicos. Como es sabido, además de consejos escolares en cada centro, funcionan consejos escolares a escala de comunidad autónoma (en las que tenían las competencias de educación transferidas) y a escala estatal (Consejo Escolar del Estado).

Desde su creación, las autoridades educativas han tratado de potenciar el papel de esta institución y la implicación de los padres en ella, con éxito reducido. Los datos disponibles acerca de la participación de los padres en las elecciones a consejos escolares en centros que ofrecen educación primaria y/o secundaria obligatoria son suficientemente claros. En las últimas convocatorias celebradas en las comunidades autónomas sin competencias educativas transferidas (ámbito geográfico comúnmente conocido como territorio MEC), la participación en los centros públicos rondaba el 15% del censo, porcentaje que caía hasta el 9% o el 13% de los concertados (cuadro 5.24). Sobresale, además, la gran diferencia de participación entre los padres de alumnos en primaria y los padres de alumnos en secundaria obligatoria, alrededor del 20% en el primer caso, alrededor del 7% en el segundo.

En una comunidad autónoma con competencias en educación, Cataluña, los datos no son mejores, y rondan el 11% (cuadro 5.25).

En nuestra encuesta quisimos indagar, sobre todo, acerca del juicio que se hacían los padres del funcionamiento de los consejos escolares, pero previamente les preguntamos por su participación en las elecciones correspondientes. Los niveles (supuestamente) recordados de participación son más elevados que los reales registrados. Así, nada menos que un 46% de los encuestados sí habrían votado la última vez que se eligieron representantes de padres de alumnos para el consejo escolar del colegio o instituto de su hijo (gráfico 5.16).

Cuadro 5.24

PARTICIPACIÓN EN LOS CONSEJOS ESCOLARES EN EL TERRITORIO MEC, 1996-1998

	Profesores	Alumnos	Padres	Personal de Administración y servicios
<i>Total centros</i>				
Censo 96/97	136.466	1.076.142	3.187.534	20.056
Votan 96/97	123.790	617.791	450.422	15.251
% 96/97	90,71	57,41	14,13	76,04
Censo 97/98	21.853	224.162	413.323	2.984
Votan 97/98	19.783	113.514	56.600	2.277
% 97/98	90,53	50,64	13,69	76,31
<i>Centros públicos</i>				
Censo 96/97	112.629	876.870	2.496.553	12.692
Votan 96/97	102.326	458.469	360.311	9.936
% 96/97	90,85	52,28	14,43	78,29
Censo 97/98	21.357	217.291	396.108	2.821
Votan 97/98	19.333	109.640	55.026	2.167
% 97/98	90,52	50,46	13,89	76,82
<i>Centros concertados</i>				
Censo 96/97	23.837	199.272	690.981	7.364
Votan 96/97	21.464	159.322	90.111	5.315
% 96/97	90,04	79,95	13,04	72,18
Censo 97/98	496	6.871	17.215	163
Votan 97/98	450	3.874	1.574	110
% 97/98	90,73	56,38	9,14	67,48

Nota: En el curso 97/98, los absolutos son menores porque las elecciones afectaban a aquellos centros que debieran constituir sus consejos escolares por primera vez, o bien a aquellos que tuvieran que renovar parcialmente los representantes de su consejo escolar por haber transcurrido el plazo de dos años para el que fueron elegidos.

Fuente: Anuarios del Consejo Escolar del Estado y elaboración propia.

Cuadro 5.25

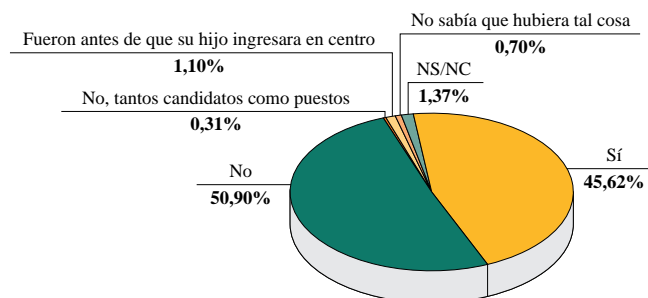
PARTICIPACIÓN EN LOS CONSEJOS ESCOLARES EN CATALUÑA

Censo 98/99	1.049.237
Votan 98/99	119.579
% 98/99	11,40

Fuente: Comunicación personal, Jefe de Prensa del Departamento de Enseñanza de la Generalitat.

VOTÓ EN LAS ÚLTIMAS ELECCIONES A CONSEJO ESCOLAR

N = 900



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En parte, ello se explica porque las tasas de participación oficiales se calculan sobre un censo en el que se incluye tanto a la madre como al padre del niño, mientras que nosotros sólo preguntábamos a uno de los dos. Si suponemos que, en realidad, aunque puedan votar a la vez los dos padres de un niño, normalmente, si acaso, habrá un voto paterno por niño, entonces lo lógico sería recalculer las tasas oficiales de participación. *Grosso modo*, la “participación real” (por niño, o por unidad familiar) en el conjunto de centros en ambos tipos de enseñanza rondaría entonces el 30% y no el 14,6% que reflejan las estadísticas oficiales. Vistas así las cosas la tasa de participación, por otra parte, no es tan reducida como pudiera pensarse en un primer momento y se acercaría a la tasa de participación de los alumnos.

De todas formas, seguiría habiendo una discrepancia notable (del 30% al 46%), que habría que explicar, sobre todo, teniendo en cuenta un fenómeno general de ocultación parcial de comportamientos relacionados con el voto, en unas elecciones generales o en un colegio. En las encuestas electorales, la tasa de abstención en unas elecciones generales recordada por los encuestados también suele resultar inferior a la real (si la tasa de abstención real en las elecciones generales de marzo de 1996 había sido del 22,6%, la que se obtenía directamente de las encuestas previas a las elecciones de 2000 rara vez superaba el 15% y normalmente se situaba alrededor del

10%). El comportamiento de la abstención no está bien considerado socialmente, por lo que se tiende a ocultar (en las encuestas electorales, normalmente en el «no sabe / no contesta»). En el caso de las elecciones a consejos escolares, el ocultamiento parece ser aún más notable, lo cual puede indicar, quizás, que en este ámbito ese comportamiento está aún peor visto. Esto sería de esperar: muchos padres no quieren verse relacionados con conductas que implican una insuficiente preocupación por la educación de sus hijos.

La participación en estas elecciones es mayor en primaria que en secundaria. Participan más los padres que se implican más en la educación de sus hijos, bien a través de su pertenencia al APA y la asistencia a sus reuniones, bien mediante la ayuda cotidiana en los deberes que lleva a casa (cuadro 5.26).

Cuadro 5.26

PARTICIPACIÓN EN LAS ELECCIONES A CONSEJO ESCOLAR SEGÚN CARACTERÍSTICAS DEL ENTREVISTADO Y DEL HIJO

(Porcentajes horizontales)

	Votó en última elección a Consejo Escolar			
	Sí	No	NS/NC	N
Total	46	53	1	848
<i>Ha asistido a reunión de APA en lo que va de curso</i>				
Sí	54	46	1	605
No	26	72	2	243
<i>Ayuda en los deberes</i>				
Ayudan más	51	47	2	333
Ayudan menos	42	56	1	514
<i>Nivel que cursa el hijo actualmente</i>				
Primaria	50	48	2	472
Secundaria	40	59	1	376

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En cualquier caso, entre los padres que tienen algún conocimiento del consejo escolar del centro al que acude su hijo, el juicio acerca de la actuación de este órgano es muy positivo. En torno a un 61% considera su actuación como muy buena (10%) o buena (49%), y sólo un 4% como mala

o muy mala.⁽¹⁵⁾ De todas formas hay que entender este juicio teniendo en cuenta que entre un 55% y un 85% de los padres no vota en las elecciones a consejos escolares: si no se produce este comportamiento, raramente se producirá el seguimiento con un mínimo de atención de las actividades del consejo. De esta manera, el juicio que hemos obtenido, en este caso muy positivo, hay que tomarlo con cierta distancia.

Cuadro 5.27

EVALUACIÓN DE LA ACTUACIÓN DEL CONSEJO ESCOLAR SEGÚN LA PARTICIPACIÓN EN LAS ELECCIONES AL MISMO Y EL NIVEL DE PREPARACIÓN DEL TUTOR DEL HIJO

(Porcentajes horizontales)

	Evaluación de la actuación del consejo escolar	Nivel de preparación del tutor de su hijo						Total
		Muy alto	Bastante alto	Regular	Bastante bajo	Muy bajo	NS/NC	
Votó en las últimas elecciones a Consejo Escolar	Muy buena	30	16	4		50	10	16
	Buena	53	60	43	20	50	50	55
	Regular	12	19	46	60		20	23
	Mala	1	1	3				2
	Muy mala		1	2			5	1
	NS/NC	4	3	3	20		15	4
	<i>N</i>	77	212	68	5	2	20	384
No votó	Muy buena	12	6	3				5
	Buena	52	52	37	30	25	28	45
	Regular	12	19	35	30	25	28	24
	Mala	3	3	3	20		4	4
	Muy mala		2	3	10	25	2	2
	NS/NC	22	18	19	10	25	38	21
	<i>N</i>	69	186	116	10	4	47	432

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Quizá estén basando su juicio en indicadores indirectos, no necesariamente los mejores. Muestra de ello es la notable asociación entre ese juicio y el que hacen de la preparación del tutor de su hijo, y de la atención que le presta a éste (cuadro 5.27). Cuanto mejor valoran al tutor, en ambos

(15) Cifras bastante similares en INCE (1998): el 65% de los padres que conocen el consejo escolar se muestran muy o bastante satisfechos con su funcionamiento.

aspectos, mejor impresión tienen de la actividad del consejo escolar. Quizá piensen muchos que el consejo escolar es, sobre todo, cosa de los profesores; luego, si tienen una opinión favorable de éstos individualmente, también la tendrán del órgano en el que están representados.

En todo caso, estos datos no sirven para ahuyentar la realidad de que el consejo escolar tiene tan reducida capacidad de convocatoria electoral que es difícil considerarlo, por ahora, como órgano auténtico de representación de todos los padres.

Participación en asociaciones de padres de alumnos y otras actividades

Las asociaciones de padres de alumnos (APA) tienen una doble vertiente.⁽¹⁶⁾ Por una parte, son una institución por la que, indirectamente, los padres participan en el gobierno de los centros. El APA de un centro puede ser foro y agente principal de la discusión pública en la escuela, y, por tanto, parte informal del sistema de gobierno de ésta. Por otra, actúan como cualquier asociación voluntaria que presta servicios a sus miembros, en este caso, a los hijos de sus miembros (con o sin el sostén financiero del centro escolar).

La evaluación de la enseñanza secundaria efectuada por el INCE en 1997 mostraba que un 65% de los padres de los estudiantes de 14 a 16 años pertenecía al APA del centro (INCE 1998). Nuestra encuesta ofrece resultados congruentes con la del INCE, aunque utilizamos preguntas distintas. En nuestro caso, un 71% afirma haber asistido a alguna reunión de la APA en lo que va de curso (un 23% dice no haberlo hecho; un 2% reconoce explícitamente no pertenecer a la asociación, y un 3% dice que no ha habido reunión o no hay asociación de padres) (gráfico 5.17).

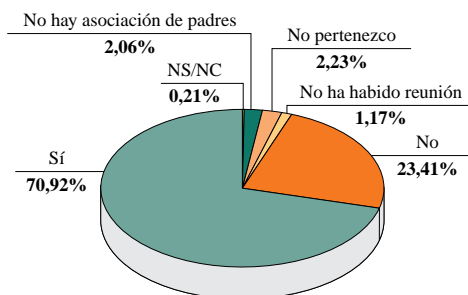
Una vez más, los padres albergan una opinión bastante positiva de un elemento de la parte del sistema educativo con la que tienen más trato, la escuela de su hijo, en este caso, del APA. Un 57% de los que han asistido a

(16) Recientemente se tiende a imponer la denominación Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, con sus siglas AMPA.

Gráfico 5.17

ASISTENCIA A REUNIÓN APA EN ESTE CURSO

N = 900



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

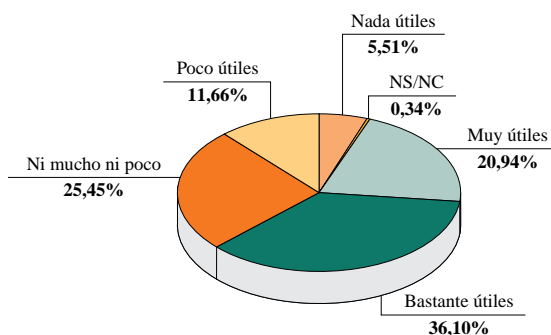
las reuniones antedichas creen que éstas han sido muy (21%) o bastante (36%) útiles, frente al 18% que piensa que han sido poco (12%) o nada útiles (6%) (gráfico 5.18).

Padres y madres de alumnos también participan en otras facetas de la vida de relación del centro, por ejemplo, colaborando en la preparación de espectáculos en los que participan padres, profesores y/o alumnos, o, sim-

Gráfico 5.18

UTILIDAD DE LAS REUNIONES DEL APA

N = 638



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

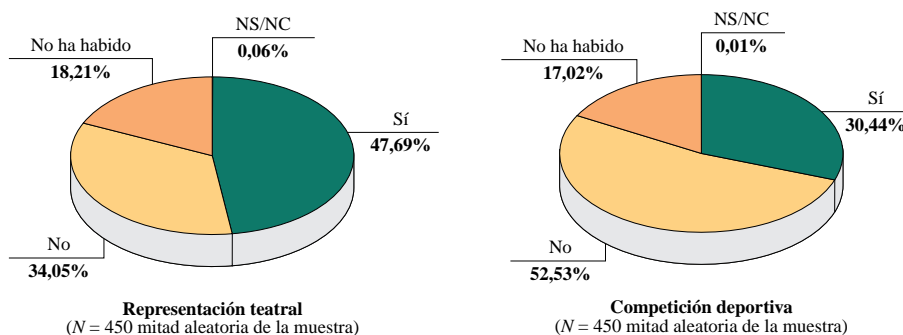
plemente, asistiendo a éstos. Seguramente, cuanto menos vinculado esté este tipo de participación a la presencia de los hijos propios en los espectáculos a los que se asiste o que se ayuda a preparar, tanto más será esa participación indicio de que el centro escolar tiene una vida artística, estética o deportiva densa y con interés propio. Los datos de la encuesta muestran que, en este punto, queda algún camino por recorrer.

Por un lado, un 48% habría asistido en lo que va de curso a una representación teatral o musical celebrada en el centro escolar de su hijo. Por otro, un porcentaje bastante menor, del 30%, habría asistido a alguna competición deportiva con participación de un equipo o estudiantes del colegio o instituto de su hijo. Un 34% no habría asistido a representaciones del primer tipo y un 53% no habría asistido a competiciones deportivas. Quizá llama aún más la atención las proporciones de los que afirman que no ha habido representaciones teatrales o competiciones deportivas, un 18% y un 17% respectivamente (gráfico 5.19).

Obviamente, en una mayoría de ocasiones, los padres acudían a ver a su hijo, pero no necesariamente era así. Un 56% de los padres acudió a una representación siempre en ocasiones en las que participaba su hijo, y un

Gráfico 5.19

ASISTENCIA A REPRESENTACIÓN TEATRAL O COMPETICIÓN DEPORTIVA EN EL COLEGIO

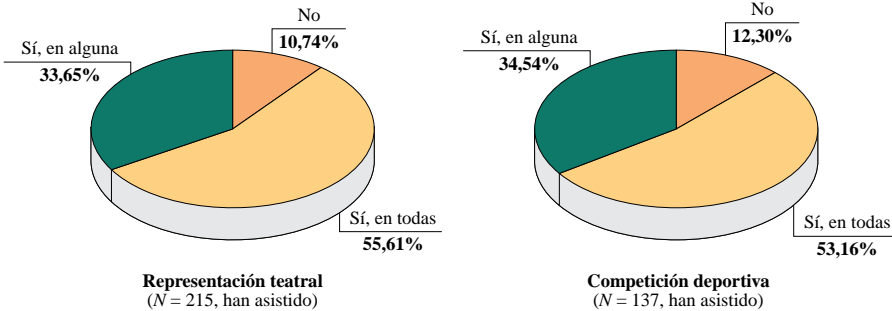


Fuente: Encuesta ASP 00.030.

34% afirma que su hijo sólo participaba en alguna de esas ocasiones. Una asistencia completamente desligada de la participación de la progenie propia sólo la refiere el 11% (gráfico 5.20). En el caso de las competiciones deportivas, la vinculación es similar: un 53% de los padres acudió siempre en ocasiones en las que participaba su hijo, y un 35% afirma que su hijo sólo participaba en alguna de esas ocasiones. Una asistencia completamente desligada de la participación de la progenie propia la refiere, de nuevo, el 12% (gráfico 5.20).

Gráfico 5.20

ASISTENCIA A REPRESENTACIÓN O COMPETICIÓN Y PRESENCIA DEL HIJO



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En general, las madres suelen acudir más que los padres a representaciones teatrales y éstos más a las competiciones deportivas. Los progenitores con un nivel superior de estudios formales (y, derivadamente, de status socioeconómico y de ingresos familiares) suelen asistir más que los que tienen un nivel inferior, y los más jóvenes en mayor medida que los más maduros.

Sin embargo, las diferencias mayores en la asistencia a representaciones las marca el tipo de centro al que acude el hijo, y, sobre todo, el nivel que cursa, primaria o secundaria. Si el centro es privado, el porcentaje sube al 70%, si es concertado, al 58% y si es público, sólo al 42%, en buena medida porque en un 22% de los casos no ha habido tal representación, una

proporción muy superior a la que se da en los otros dos tipos de centro (cuadro 5.28). Si cursa primaria, el 68% de los padres afirma haber acudido a una representación teatral o musical, frente al escaso 20% de aquéllos cuyos hijos cursan secundaria (en un 25% de los casos, ni siquiera se habría celebrado ese tipo de representaciones).

Cuadro 5.28

ASISTENCIA DE LOS PADRES A REPRESENTACIONES TEATRALES EN EL COLEGIO SEGÚN CARACTERÍSTICAS DEL HIJO

(Porcentajes horizontales)

	Asistencia a representación teatral en este curso			
	Sí	No	No ha habido	<i>N</i>
Total	48	34	18	450
<i>Nivel que cursa actualmente el hijo</i>				
Primaria	68	19	13	257
Secundaria	20	55	25	193
<i>Tipo de centro del hijo</i>				
Centro público	42	36	22	297
Centro privado no concertado	70	25	5	20
Centro privado concertado	58	32	11	127

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

VI. Los padres como ciudadanos

Este capítulo analiza las opiniones y actitudes de los padres encuestados en su dimensión de ciudadanos, esto es, en parte, de participantes más o menos activos en la discusión pública sobre las materias que atañen al común, en nuestro caso, sobre la educación. Esta sección permitirá establecer de manera general los consensos básicos existentes sobre educación en este segmento clave de la discusión, los padres, así como las posibilidades y los límites de las reformas educativas que se plantean en esta esfera de debate.

1. Información e inclinaciones generales

Información recogida de los medios de comunicación

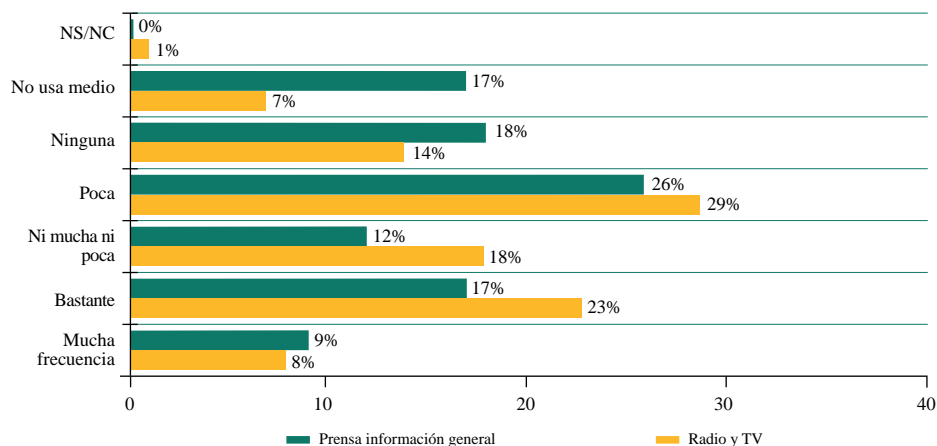
Para ser un partícipe activo en una discusión pública, un ciudadano ha de recabar la información suficiente para sustentar sus juicios. En el caso de la educación de los hijos, seguramente la principal fuente de información es la propia experiencia con éstos y el centro escolar al que acuden. Sin embargo, ésta será insuficiente en la medida que ofrezca un punto de vista demasiado estrecho y dificulte el entendimiento de experiencias y opiniones distintas o el planteamiento de cuestiones generales. De ahí la relevancia, teórica al menos, de las conversaciones con otros padres, y otros interesados, y del uso de los medios de comunicación.

Sea cual sea el juicio que hacen del tratamiento de los temas educativos en los medios de comunicación, lo cierto es que el uso que hacen de ellos los padres encuestados como fuente para sus opiniones y juicios sobre educación es bastante limitado (gráfico 6.1).

Gráfico 6.1

SIGUE SECCIONES/PROGRAMAS SOBRE EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

N = 900



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Sólo un 26% lee con mucha o bastante frecuencia las secciones o suplementos sobre educación que suelen venir en los periódicos. En el otro extremo, un 34% las lee con poca o ninguna frecuencia; a lo que hay que añadir un 17% que no lee periódicos de información general.

Si nos referimos a medios de comunicación mucho más utilizados, como la radio y la televisión, las cifras mejoran, pero no mucho. Sólo un 31% afirma ver u oír los programas dedicados a la educación que con frecuencia aparecen en la radio y la televisión. Un 43% los ve u oye con poca o ninguna frecuencia.

Lo público y lo privado

Como se ha mostrado en la primera parte de este libro, la dicotomía público/privado ha ocupado un lugar central en la discusión pública española sobre educación, al menos, en las últimas décadas, aunque las semillas de su aspecto más controvertido hay que situarlas en la controversia educación laico-pública vs educación religiosa de finales del siglo XIX y primeras décadas del XX. Aunque esa discusión ha podido llegar a derivar en conflicto abierto, en la actualidad vivimos sobre la base de una coexistencia pacífica no entre dos formas extremas, público/privado, sino entre tres, acompañadas las anteriores por la fórmula de los colegios privados concertados (esto es, financiados con fondos públicos y, por tanto, sometidos a normas similares a las que siguen los colegios públicos).

En esa coexistencia pacífica, la preferencia de los padres de niños y adolescentes en educación primaria y secundaria la revela su conducta: el 64% de los hijos va a un centro público, el 31% a uno privado concertado, y el 5% a uno privado sin subvencionar.

Pero estos padres, y el conjunto de la población adulta, también ha formulado en ocasiones sus preferencias explícitas más generales. Una encuesta llevada a cabo por Analistas Socio-Políticos en fechas relativamente recientes (julio de 1998) arrojaba los resultados que recoge el cuadro 6.1. Una mayoría notable (56%) de la opinión adulta prefería un sistema público puro. Sólo un 3% prefería un sistema privado puro. El resto, un 47%, prefería un sistema mixto. Sin embargo, a estos últimos, al preguntarles si en esa mezcla había de predominar lo público o lo privado, se orientaban claramente por el predominio de lo público (14%) o el equilibrio (22%).

En esas preferencias, los padres con hijos estudiando en un colegio o instituto (un segmento de población prácticamente idéntico al de la encuesta aquí analizada), eran, si acaso, un poco más proclives a un sistema mixto, con un predominio de lo público ligeramente menor. Ese consenso se explica, sobre todo, por la elevada presencia de padres que llevan a sus hijos a centros públicos, pues son mayoría y, además, sustentan al máximo la opción pro-pública. Los padres que llevan a sus hijos a colegios privados, concertados o no, se inclinan bastante más por un sistema mixto.

Cuadro 6.1

SISTEMA EDUCATIVO PREFERIDO

(Porcentajes verticales)	Tiene hijos en colegio o instituto				No	Total
	Sí					
	Público	Concertado	Privado	Total		
Público puro	60	34	38	52	58	56
Mixto, predominantemente público	14	15	25	17	13	14
Mixto equilibrado	20	39	31	24	21	22
Mixto, predominantemente privado	1	2		1	1	1
Privado puro	3	10		4	3	3
NS/NC	3	2	6	3	5	4
<i>N</i>	<i>213</i>	<i>62</i>	<i>16</i>	<i>310</i>	<i>891</i>	<i>1.201</i>

Fuente: Encuesta ASP 98.013, julio 1998. Universo: personas de 16 a 80 años residentes en hogares con teléfono en España (excepto Ceuta y Melilla). Muestra: 1.201 entrevistas. Error: $\pm 2,9\%$ para un nivel de confianza del 95,5% y $p = q = 50$. Selección: aleatoria, estratificada, polietápica. Entrevista: telefónica. Trabajo de campo realizado por IMOP Encuestas, del 2 al 13 de julio de 1998.

Es decir, el consenso social básico está claramente en la línea de optar por un sistema educativo que, aun permitiendo la enseñanza privada, apueste decididamente por la pública. Seguramente, tras ese consenso acerca del sistema educativo público está su entendimiento como mejor medio para asegurar la igualdad de oportunidades y como medio más equitativo para suplir las carencias en el instrumental educativo cultural que muchas familias (las de extracción social media y baja) pueden aportar a sus hijos.

Es difícil establecer, por el momento, la relación causal a este respecto: este consenso social básico se ha trasladado a la clase política, o ha sido incorporado por la sociedad a partir de las declaraciones y las estrategias de una coalición entre determinados grupos sociales (funcionarios y docentes) y la clase política, o bien se ha ido consolidando en la sociedad y en la política al paso. Lo cierto es que el prolongado período de gobierno del PSOE ha presidido, o reforzado, esa consolidación de la opinión, con la medida fundamental, ya vista en la primera parte, de los conciertos escolares, que integraban en los acuerdos básicos, sobre todo, a los colegios religiosos, y ofrecía a los padres de clase media y media-baja una alternativa barata a la educación pública predominante. Tanto se ha llegado a identificar el mantenimiento o refuerzo de ese estado de cosas con el PSOE que, en casi cual-

quier momento, las encuestas de opinión pública, aunque el Partido Popular pueda salir favorecido en las comparaciones con el PSOE en bastantes políticas públicas, no ocurre así en la educativa. Esto explica, en parte, por qué las propuestas educativas del PP, si acaso, suponen, más que un cambio fundamental del sistema que emerge de la LOGSE, remedios parciales de lo que ven como sus principales dificultades de aplicación.

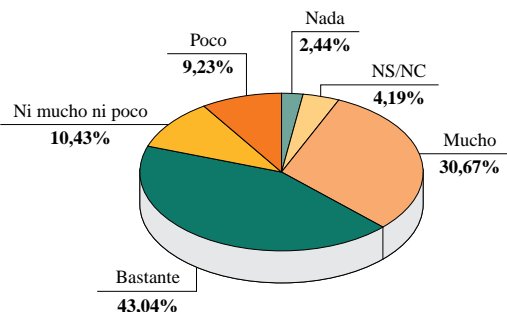
De lo anterior se deriva que las reformas educativas que han frugado en las últimas décadas han servido, en realidad, para consolidar el predominio de la educación pública en la enseñanza obligatoria, y que las reformas que se discuten en la opinión pública (véase capítulos II y III) no se acerquen ni de lejos a tocar lo que parece a primera vista como un fundamento básico del sistema.

Cuando analicemos en los apartados siguientes esas reformas habrá que entenderlas, en definitiva, dentro del límite principal de preferencia genérica por un sistema público, con presencia privada. Sin embargo, habremos de tener en cuenta, también, que las «preferencias explícitas» mencionadas más arriba (64% público, 36% privado) quizá no se ajusten del todo a los «deseos profundos» de las familias. Sabemos que, una vez puestos los padres de niños que van a un centro público ante la posibilidad de elegir uno privado, esas preferencias se reequilibraban, incluso, hasta otorgar más peso a lo privado que a lo público (véase capítulo V).

Sensación de necesidad de una mejora de la enseñanza pública

A pesar de la notable satisfacción con el funcionamiento del colegio de su hijo que hemos ido refiriendo más arriba, los encuestados, que llevan mayoritariamente a sus hijos a un colegio público, perciben una gran necesidad de mejora en la enseñanza pública. Según lo que conocen, a través de su experiencia, de la de sus amigos y familiares, y de los medios de comunicación, un 74% de los encuestados cree que la enseñanza pública en España necesita mejorar mucho (31%) o bastante (43%), frente a un 11% que cree que necesita mejorar poco o nada (gráfico 6.2).

LA ENSEÑANZA PÚBLICA NECESITA MEJORAR...



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Aun teniendo en cuenta la inclinación normal que tenemos los humanos a afirmar que un estado de cosas tiene que mejorar, sorprende una proporción tan elevada, de tres cuartas partes de los padres. De hecho, es tan elevada que no cambia significativamente con las variables sociodemográficas y de otro tipo que hemos considerado. Veamos a continuación algunas de las reformas que pudieran llevar a esa mejora deseada.

2. Las reformas del pasado reciente

Planteamos a los padres tanto reformas ya iniciadas como reformas posibles,⁽¹⁾ algunas de estas últimas, incluso, bastante radicales teniendo en cuenta el consenso básico mencionado. En cuanto a la última gran reforma educativa, la puesta en marcha por la LOGSE, tratamos el juicio que hacía la gente de uno de sus principales objetivos, el de la comprensividad, expresado en la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años, así como uno de los principales *leit motifs* de sus defensores al intervenir en la discusión pública, la necesidad de habilitar mayores sumas de dinero público para que la reforma pueda, efectivamente, dar sus (supuestamente buenos) resultados.

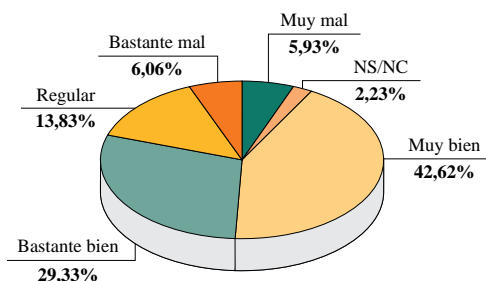
(1) No preguntamos a todos los padres por todas las reformas. Hicimos tres bloques de preguntas que planteamos a tercios distintos de la muestra, elegidos aleatoriamente.

La comprensividad de la escuela y la prolongación de la enseñanza obligatoria de la LOGSE

A una amplísima mayoría (72%) le parece muy (43%) o bastante (29%) bien la prolongación de la educación obligatoria desde los catorce a los dieciséis años, y sólo a un 12% le parece muy o bastante mal, o regular (gráfico 6.3). Una encuesta de IDEA,⁽²⁾ efectuada a padres de alumnos en la Comunidad de Madrid, ofrecía resultados aún más notables: a un 83% le parecía positiva o muy positiva la «enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años» (Marchesi y Monguilot, 1999).⁽³⁾

Gráfico 6.3

LA PROLONGACIÓN DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA HASTA LOS 16 LE PARECE...



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Da la impresión de ser un consenso básico, e inamovible. Sin embargo, tiene sus líneas de quiebra cuando nos centramos en algunas de las consecuencias de esa prolongación. Por lo pronto, una mayoría (53%) está muy

(2) Empresa de la Fundación Santa María, en un estudio dirigido por Álvaro Marchesi.

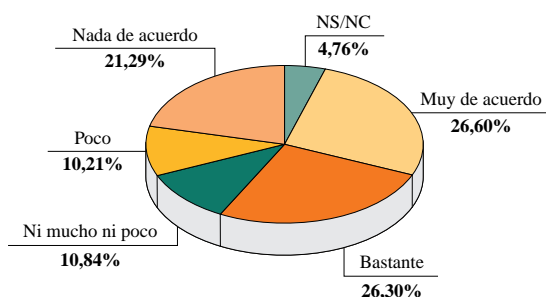
(3) La encuesta, de todas formas, estaba redactada, en los puntos relativos a los cambios introducidos por la LOGSE, de manera que era casi imposible responder negativamente. Entre los ítems que reflejaban esos cambios estaban los siguientes (entre paréntesis, el porcentaje de los que consideraban su incidencia muy positiva o positiva): «las mismas posibilidades de estudios para todos los alumnos/as» (89%), «atención más individualizada de los alumnos» (89%), «integración en los centros de alumnos con discapacidades, pertenecientes a minorías, etc.» (68%), «contenidos escolares más adaptados a las necesidades actuales» (81%), «mayor especialización del profesorado» (89%), «atención por personal especializado en orientación (orientadores, psicólogos, etc.)» (84%), «programas escolares más abiertos, adaptados por los centros» (75%).

(27%) o bastante (26%) de acuerdo con la idea de que, al prolongar la educación obligatoria, hay más chicos en las aulas que no quieren estudiar, lo que aumenta las dificultades que tienen los que sí quieren hacerlo. En desacuerdo con esta idea se muestra el 31% (gráfico 6.4).

Gráfico 6.4

Algunas personas afirman que, al prolongar la educación obligatoria, en las aulas hay más chicos que no quieren estudiar, lo que aumenta las dificultades que tienen los que sí quieren estudiar. Está Ud...

N = 300



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

De hecho, la anterior es una opinión que ha salido espontáneamente en los grupos de discusión al mencionar la prolongación de la escolaridad obligatoria. En el grupo de Madrid, la conversación fue bastante arquetípica, en la línea del argumento planteado en la pregunta anterior, aunque con matices que apuntan a la función de “aparcamiento” de los chicos problemáticos que cumple la escuela.

Maribel: Como esos “objetores de estudios” que hay ahora, que son chavales que hacen el boicot en la clase. [Dicen:] «yo estoy aquí porque me obligan». Además son conscientes de que les obligan a estudiar, y no sólo a estudiar.

Antonia: Sí, la verdad que sí.

Rosa: De una forma u otra ...

[...]

Rosa: Bueno, yo también pienso que se ha evitado que los chicos que no quieren estudiar y que no pueden trabajar, esos dos años, pues, andaban vagabundeando por la calle y, claro, no aprendiendo nada bueno y juntándose con quien no debían. Entonces, al tenerlos en el colegio parece que los quitas un poco de la calle. A lo mejor no van a aprender más ni van a seguir estudiando...

Maribel: Es que boicotean la clase.

[...]

Rosa: Y además le dicen al profesor: «Y no me puedes echar porque es obligatorio que esté aquí».

Antonia: Es cierto.

Rosa: Y están incordiando a los otros compañeros, pero todavía le dicen eso al profesor.

[...]

Ernesto: Eso no se puede. El tener, como está diciendo, un año ahí, eso. Y además yo es que los veo que no están motivados ellos.

Maribel: Y además es que repiten y entonces tienes chavales de dieciocho años en cuarto de secundaria.

Irene: ¡Qué horror!

En el grupo de Barcelona, la discusión compartió alguno de los argumentos anteriores, pero, muy práctica, también se refirió al engorro que supone la prolongación de la escolaridad a quienes no quieren estudiar aguantar dos años más en la escuela.

Nieves: Bueno, yo ... pienso que se ha cometido un grave error. [Antes], el que ya tenía muy claro que no quería una carrera universitaria, podía empezar, ya, a coger un oficio... Si se pasaba al segundo grado [de FP] en cinco años, ... con dieciocho, diecinueve años, llevaba cinco años estudiando un oficio concreto. Ahora, ¿qué pasa? Que con catorce años, el que no quiere estudiar, esos dos años ... le está[n] haciendo perder el tiempo ...

Sigue una conversación en la que se está de acuerdo con el juicio anterior, y se eleva a argumento general, el de la necesidad de cultivar la formación profesional. A continuación, otro participante, recordó que es mejor tener a los chicos en el colegio que en la calle.

Raúl: ... Mejor tenerlos ahí que no en la calle, que estén en la calle, que se dediquen al alcohol, a drogarse, que se dediquen..., al menos tenerlos un poco canalizados.

Luego la conversación derivó por un camino distinto, el de los problemas que plantea tener juntos a niños de doce y dieciséis años.

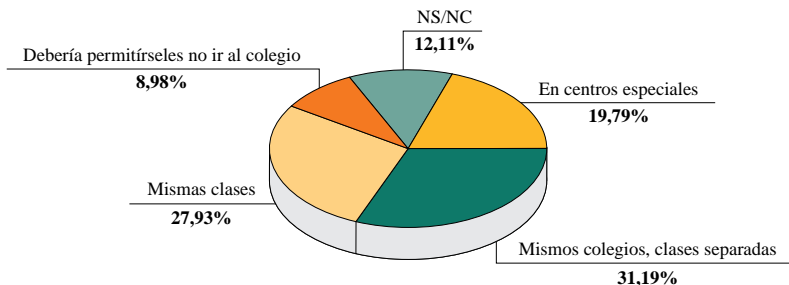
Entre los que comparten la idea del problema que plantean los alumnos que no quieren estudiar, no hay una mayoría clara acerca de qué se puede hacer con los chicos que no quieren seguir estudiando y causan dificultades a los demás (gráfico 6.5). Un 9% se aparta totalmente del consenso básico y cree que no deberían ser escolarizados y debería permitírseles no ir al colegio. Un 20% es partidario de otra opción muy contraria a la comprensividad: que sigan las clases en centros especiales, separados del resto de los estudiantes. Un 31% es partidario de la segregación pero dentro del mismo centro: que estén en clases separadas, pero en los mismos colegios que el resto. Por último, un 28% de los que admiten las posibles dificultades, implícitamente, asume que se pueden resolver dentro del marco actual, pues piensa que deberían estar en las mismas clases que los demás chicos. Las tres primeras opiniones se apartan de las líneas básicas de la LOGSE al respecto, por lo que podríamos anotar aquí un disenso cercano a un tercio de los consultados (en concreto, un 36%).

Ahora bien, ese disenso no debe de ser tan amplio como parece. Planteamos a los padres otra alternativa a la comprensividad en la misma línea que implica ese disenso. Les recordamos que la legislación actual no favorece que se distribuya a los chicos en clases distintas según su rendimiento académico, y les preguntamos si los colegios deberían distribuir a los alumnos por clase en función de su rendimiento académico (gráfico 6.6). Sólo un 19% estaría de acuerdo, de manera general (12%) o sólo parcial («sólo en algunas materias», 7%). Un 77% estaría nítidamente en contra de una medida así.

Gráfico 6.5

¿Y cómo piensa Ud. que debería escolarizarse a esos chicos que no quieren seguir estudiando y que causan dificultades a los demás?

N = 159

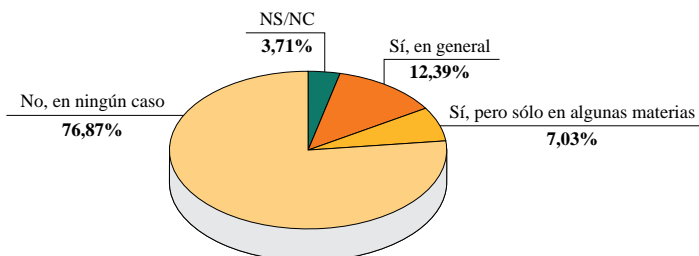


Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Gráfico 6.6

La legislación actual no favorece que se distribuya a los chicos/as en distintas clases en función de su rendimiento académico. ¿Cree que los colegios deberían distribuir a los alumnos por clase en función de su rendimiento académico: los más brillantes a unas clases, los menos brillantes a otras clases?

N = 300



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En definitiva, contaríamos con un consenso básico favorable a la prolongación de la escolarización obligatoria, con una población consciente en buena medida de uno de los problemas básicos de esa medida, el de qué hacer con los que no quieren estudiar, parcialmente receptiva al mecanismo de la segregación para atacar ese problema, pero claramente contraria al

mecanismo de la segregación según rendimiento como criterio ordenador del sistema educativo.

¿Todo se arregla con más fondos públicos?

La implementación de la LOGSE implica, en principio, importantes cambios en las condiciones físicas en las que se da y recibe la enseñanza. Por lo pronto, los institutos públicos han tenido que habilitar aulas preexistentes o añadir aulas nuevas para acoger a los estudiantes. A ello se añade la necesidad de nuevas dotaciones, por ejemplo, para asignaturas nuevas o de nuevo cuño, como tecnología o música. Por otra parte, tanto los nuevos métodos de enseñanza propuestos como los nuevos contenidos han implicado la contratación de nuevo personal o el reciclaje del previo, procesos ambos que suponen un aumento de costes.

Para determinados actores de la discusión pública, en particular para los sindicatos de profesores (en general), era relativamente fácil tomar pie en estas necesidades para seguir enarbolando la bandera de la necesidad de aumentar el gasto público en educación para mejorar la enseñanza que reciben niños y jóvenes. El partido que sacó adelante la LOGSE, el PSOE, aun reconociendo esas necesidades de gasto, se resistió mientras gobernó a aceptar los argumentos de los sindicatos (el más notorio, la Federación de Enseñanza de CC.OO.; CC.OO., 1998), pero al pasar a la oposición se subió al carro de los críticos, acusando al gobierno del Partido Popular de falta de compromiso real con la ley y de retrasar la dotación de los fondos públicos suficientes para que la LOGSE tenga efectividad plena.

En el fondo, ese argumento concreto es una versión de un planteamiento general de la solución a los problemas de la educación pública, presente en casi todos los países occidentales: inyectemos más recursos (públicos), así los niños tendrán mejores instalaciones, mejorará el *ratio* alumnos/profesor, contrataremos a los especialistas necesarios y liberaremos de tareas burocráticas a los profesores, recuperaremos la estima propia y el prestigio social de éstos a base de aumentos salariales, etc., etc., y todo ello redundará en una mejora de la calidad de la enseñanza (o en una reducción de las desigualdades, o en una igualdad de las oportunidades, o territorial, según el momento histórico de la discusión) (véase capítulo II).

Que este planteamiento haya sobrevivido tanto tiempo, incluso a pesar de la evidencia acumulada de que los aumentos de gasto no tienen por qué redundar necesariamente en mejoras de la calidad de la enseñanza (véase capítulo II), o de los resultados académicos de los estudiantes, seguramente tiene mucho que ver con el predicamento que encuentra en la opinión pública. Como muestran varias encuestas del CIS de la década de los noventa, la enseñanza ocupaba uno de los primeros lugares en los rankings de objetivos según la necesidad de dedicarles más recursos, sólo superada por la vivienda, y el medio ambiente (cuando se incluyó en las preguntas) (Alvira *et al.*, 2000: 89). Realmente, su lugar en el ranking es el primero, a la vista de cómo se ordenan esos objetivos si se plantea la necesidad de recortar gasto si el estado se ve obligado a gastar menos.

En principio, nuestra encuesta a padres de educandos confirma esa inclinación del público en general. Una amplia mayoría (71%) estaría muy (42%) o bastante (30%) de acuerdo con la idea de que la ESO podría dar mejores resultados si se aumentase el gasto público en educación. Sólo un 15% está en desacuerdo con esa afirmación.

Los entrevistados menos inclinados al aumento del gasto son los de ingresos familiares inferiores y los de status medio bajo y bajo (cuadro 6.2). De todas formas, la inclinación al gasto tiene la asociación más intensa con el juicio acerca de la necesidad de mejora de la enseñanza pública. Un 81% de los que creen que tiene que mejorar mucho es partidario de aumentar mucho o bastante el gasto. Esta opinión sólo la sustenta el 51% de los que no ven tanta necesidad de mejora («poco»). En última instancia, da la impresión de que «mejora de la enseñanza pública» vuelve a significar «aumento del gasto en educación», por lo menos en primera instancia.⁽⁴⁾

Sin embargo, como ocurre casi siempre que en una encuesta se le hacen presentes a los encuestados los costes de las políticas públicas que apo-

(4) La encuesta de IDEA mencionada más arriba ofrece resultados afines. En una variedad de aspectos que habrían de cambiarse para mejorar la educación, el que recibía más menciones de «bastante y mucho» era el de «el presupuesto dedicado a la educación» (75%). Otros se comportaban de la siguiente manera: «la preparación de los profesores» (45%), «los programas escolares» (40%), «el número de materias que el alumno cursa» (35%), «la atención a los alumnos que tienen más dificultades» (68%), «la participación de los padres en la vida de los centros» (42%) (Marchesi y Monguilot, 1999: 68).

Cuadro 6.2

ACUERDO CON QUE LA ESO DARÍA MEJORES RESULTADOS SI SE AUMENTARA EL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

(Porcentajes horizontales)	Muy de acuerdo	Bastante	Ni mucho ni poco	Poco	Nada de acuerdo	NS/NC	N
Total	42	30	6	5	10	7	301
<i>Ingresos familiares mensuales</i>							
Por debajo de 100.000 ptas.	33	14	5	5	33	10	21
Entre 100.000 y 200.000 ptas.	38	31	9	7	10	6	117
Entre 200.000 y 300.000 ptas.	38	37	7	4	6	7	68
Entre 300.000 y 400.000 ptas.	61	29	4	4		4	28
Más de 400.000 ptas.	52	23	3	3	10	10	31
<i>Status socioeconómico</i>							
Alto	64	23	2	2	2	7	44
Medio alto	41	27	5	10	10	7	59
Medio	39	33	8	4	9	7	150
Medio bajo y bajo	29	31	6	6	17	10	48
<i>Necesidad de mejora de la enseñanza pública</i>							
Mucho	59	22	3	3	10	3	93
Bastante	34	38	5	6	10	7	125
Ni mucho ni poco	39	26	13	3	7	13	31
Poco	24	27	9	12	15	12	33
Nada	50	33	17				6

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

yan, también en esta ocasión resultó que ese apoyo tan amplio no lo era tanto. A los partidarios del aumento del gasto público les preguntamos si estarían dispuestos a pagar más impuestos para financiarlo, y un 27% de ellos no lo estaba, lo que dejó el 72% de apoyo al aumento del gasto en un 48%. Además, no todos los partidarios de pagar más impuestos lo eran en la misma medida: sólo un 22% estaba dispuesto a pagar bastantes más y un 78% sólo unos pocos más. En definitiva, concluimos con un 10% de apoyo sólido al aumento del gasto, un 38% de apoyo débil y un 52% variopinto, de contrarios al aumento (15%), indiferentes o inciertos (13%) y de apoyo «oportunistas» («que paguen otros», 23%) (cuadro 6.3).

Cuadro 6.3

En opinión de otros, la ESO (enseñanza secundaria obligatoria) podría dar mejores resultados, pero para ello haría falta un aumento del gasto público en educación. ¿Está Ud. muy de acuerdo, bastante, poco o nada de acuerdo con esa afirmación?

Muy o bastante de acuerdo y...	
Dispuesto a pagar bastantes más impuestos («apoyo sólido»)	10
Dispuesto a pagar algunos impuestos más («apoyo débil»)	38
No dispuesto a pagar más impuestos + sin opinión («apoyo oportunista»)	23
Indiferente y sin opinión	13
Poco o nada de acuerdo	15
<i>N</i>	300

Fuente: ASP 00.030.

En definitiva, predomina una opinión pública partidaria del aumento del gasto público en educación como medio para resolver problemas (como los de la implantación de la ESO), aunque no tan amplia como la derivada de la expresión de unas preferencias desnudas de toda consideración de costes.

3. Las reformas posibles del futuro: la experimentación con mecanismos de mercado

Además de someter a su consideración dos aspectos principales de la discusión sobre la aplicación de la LOGSE, requerimos la opinión de los padres acerca de dos de las grandes innovaciones en curso en otros países y, en parte, en España: la experimentación con la introducción de mecanismos de mercado o la implantación de cuasi-mercados en la enseñanza pública, y la opción de la escolarización en casa (el *homeschooling* de bastantes familias en EE.UU.). Los primeros son más próximos a la discusión pública española y es probable que los padres tengan una opinión relativamente formada de manera previa a la encuesta; el segundo es mucho más ajeno, y es probable que para muchos entrevistados sea su primer encuentro con él, de manera que habrá que suponer que las respuestas se basan en la analogía con otros fenómenos y en la activación de ideas preconcebidas y sentimientos más o menos asentados.

Competencia entre centros y difusión de información relevante

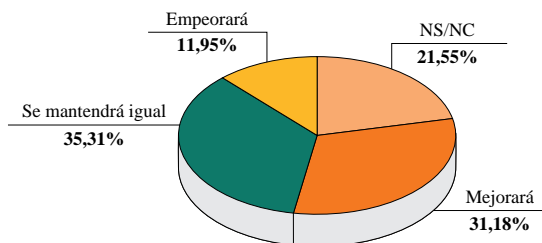
No hay que irse muy lejos para observar algunos de los ensayos que están haciendo los administradores públicos europeos o americanos con la adaptación de elementos de la economía de mercado al funcionamiento interno de burocracias como la escolar pública. En España, en las ciudades que cuentan con varios institutos de enseñanza secundaria públicos, éstos suelen competir entre sí para atraer a los estudiantes que finalizan su enseñanza primaria y comienzan la ESO. Cuantos más estudiantes atraigan, indirectamente, más recursos obtendrán de la instancia administrativa central correspondiente, y más podrán sacar adelante programas o líneas de enseñanza específicas. Es relativamente normal encontrarse con publicidad de estos centros, en folletos y otros medios, lo cual era algo sólo común entre los colegios privados. Se trata con ella de diferenciar la oferta del instituto público correspondiente no sólo de la de los colegios privados o concertados de la localidad o la zona, sino de la de otros institutos públicos, intentando vencer la imagen tradicional de homogeneidad de la educación pública.

Obviamente, esta competición no es sólo asunto de imagen. Los equipos directivos de los institutos aprovechan los reducidos márgenes de manobra que les permite la legislación para diseñar ofertas educativas específicas, adecuadas al entorno social más próximo o pensadas para atraer a estudiantes de zonas más alejadas. En una economía de mercado, normalmente, estos cambios e innovaciones irían, en última instancia, en interés del consumidor, que suele beneficiarse de la competencia entre empresas y salir perjudicado de las situaciones de monopolio u oligopolio artificialmente mantenidos.

Los padres encuestados comparten parcialmente el último juicio, pues son más (31%) los que creen que esa competencia mejorará la calidad de la enseñanza que ofrecen los institutos públicos que los que creen que empeorará (12%), inclinando del lado de la mejora una opinión media que se sustenta en un segmento central de encuestados que creen que la calidad se mantendrá igual (35%) (gráfico 6.7).

**En las ciudades con varios institutos públicos, éstos compiten entre sí para atraer a los estudiantes que acaban la enseñanza primaria y empiezan la ESO.
¿Cree que a través de esa competencia mejorará la calidad de la enseñanza que ofrecen los institutos...?**

N = 300



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En la información que suministran esos y otros centros públicos a los padres para que éstos se hagan una idea de cómo es la institución a la que pueden llevar a sus hijos falta casi siempre un tipo de datos: un mínimo detalle de los resultados que obtienen los estudiantes del centro.

Es normal que los directores de los centros públicos sean remisos a hacer público este tipo de información. No se enfrentan al esquema de incentivos más apropiado para ello. Primero, ningún director quiere actuar de *sucker* («pardillo») en el juego entre los centros públicos, y ser el primero (el único durante un tiempo) en revelar los resultados de su centro: en las cifras aparecerán no sólo los aprobados, sino también los suspensos y, al faltar el elemento comparativo, los padres pueden pensar que la proporción de estos últimos es demasiado elevada. Algo similar ocurriría en el caso de que mostrase cifras de evolución (se supone que de mejora) de un año para otro: muchos padres podrían considerarlas pobres.

Segundo, los resultados que obtienen los estudiantes no tienen por qué depender, ni siquiera en su mayor medida, de la labor pedagógica del centro: el punto de partida medio puede ser muy bajo, y muy difícil de remontar. Los centros públicos no eligen a sus estudiantes: tan sólo les queda un mínimo margen de maniobra en el marco de un mecanismo de puntua-

ción que prima circunstancias independientes de los planes del centro (renta de la familia del alumno, residencia, otros hermanos en el centro, etc.).

Tercero, para ese remonte los directores cuentan con una mínima autonomía para formar los equipos humanos que habrían de afrontar el reto. No contratan a los profesores libremente. Si, al comenzar el curso necesitan un profesor de Lengua, el que venga lo hará según su lugar en una clasificación general de los profesores funcionarios (basada, sobre todo, en la antigüedad) o de los profesores interinos de esa u otra asignatura “afín” (lista en la que el peso de los criterios de antigüedad y mérito relativo –calificación en la última prueba de oposición habida– varía con relativa frecuencia). Por supuesto, tampoco pueden desprenderse de los profesores que consideran ineptos o inadecuados para el proyecto docente que quieren sacar adelante, ni retener a los interinos que, por el sistema de listas, les hayan caído en suerte y merezcan la pena como profesores.⁽⁵⁾

Son tres poderosas razones que evitan la producción del bien público que denominaríamos «buena información sobre las escuelas a las que llevamos a nuestros hijos». Una cuarta es compatible con las tres anteriores: la resistencia a hacer públicos los resultados se explicaría por el temor de bastantes equipos directivos al aumento de las capacidades de elección de los padres que supondría esa información, lo cual podría redundar en una caída de la matriculación en sus centros y en una disminución, a medio plazo, de los recursos con los que cuentan.

Este problema de oferta quizá influya en la difícil consolidación de la demanda de este tipo de información. De hecho, los encuestados no acaban de ver las virtudes de hacer público esos datos. Les planteamos el siguiente argumento explícito: «hay personas que defienden que los centros deberían hacer públicos cada año los resultados obtenidos por sus estudiantes, de manera que los padres, al comparar los resultados de unos centros y otros, podrían decidir dónde llevar a sus hijos». Son quizá más (46%) quienes creen que algo así mejoraría la capacidad de elección de los padres que quienes creen que no lo haría (40%) (gráfico 6.8). Curiosamente, son los padres que

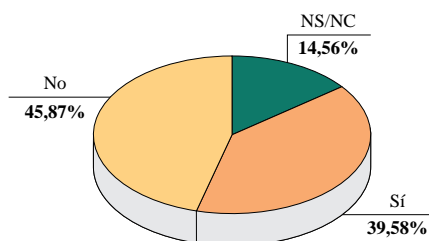
(5) Nos hizo caer en la cuenta de estas limitaciones Juan Carlos Cambroner, profesor de enseñanza secundaria y amigo de uno de los autores.

más han invertido en la búsqueda del colegio de sus hijos (se han informado sobre más centros) quienes menos de acuerdo están con este argumento (cuadro 6.4). Da la impresión de que los padres responden según cómo les afectaría esa medida a ellos mismos y que unos de ellos se consideraron ya lo suficientemente preparados e hicieron una búsqueda lo suficientemente compleja como para no necesitar tanto una nueva información.

Gráfico 6.8

Hay personas que defienden que los centros deberían hacer públicos cada año los resultados obtenidos por sus estudiantes, de manera que los padres, al comparar los resultados de unos centros y otros, podrían decidir dónde llevar a sus hijos. ¿Cree Ud. que algo así mejoraría la capacidad de elección de los padres?

N = 300



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Cuadro 6.4

Hay personas que defienden que los centros deberían hacer públicos cada año los resultados obtenidos por sus estudiantes, de manera que los padres, al comparar los resultados de unos centros y otros, podrían decidir dónde llevar a sus hijos. ¿Cree Ud. que algo así mejoraría la capacidad de elección de los padres?

(Porcentajes verticales)	Número de centros sobre los que se informaron al escoger el centro escolar de su hijo		
	1-2	3 y más	Total
Sí	45	29	40
No	38	64	46
NS/NC	17	8	14
N	175	80	255

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Los otros, los *choosers* débiles o *non-choosers*, con menos recursos a su alcance (no sólo económicos, sino culturales: por ejemplo, la mera predisposición a mirar más allá del propio barrio para buscar colegio), confían más en indicadores sintéticos como la media de calificaciones de un centro. Por eso suelen guiar sus juicios acerca del funcionamiento del colegio según las notas de su hijo.

De aquí se deduce la conveniencia de que esas notas reflejen correctamente el rendimiento académico de los estudiantes, y los docentes o los directores no se dejen llevar de un exceso de complacencia, que tendría como consecuencia equivocar el juicio de los padres (en particular los *choosers* débiles o *non-choosers*), y provocar en ellos un estado de «satisfacción» con los resultados escolares. En este mismo sentido, la publicidad de los resultados académicos de un colegio podría también ayudar, precisamente, a los que más dificultades tienen para elegir.

Las bases de la competencia: autonomía en la contratación de profesores y en la selección de estudiantes

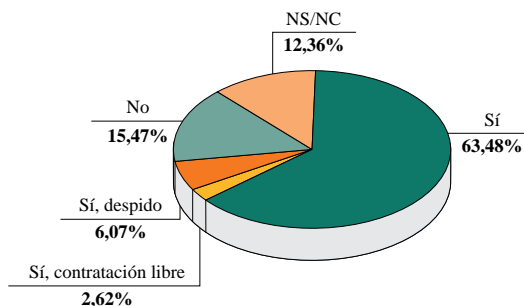
Como hemos señalado más arriba, difícilmente podrá producir sus hipotéticos efectos benéficos la competencia entre los centros si los equipos directivos no cuentan con cierta autonomía a la hora de tomar decisiones básicas, como las de contratación y despido de los profesores y selección del alumnado.

En cuanto a lo primero, los padres son (aparentemente) partidarios de unas condiciones de libre mercado. Una vez advertidos de que en la actualidad, en los colegios públicos, la dirección no tiene capacidad para contratar libremente ni para despedir a los profesores, una gran proporción de los encuestados (63%) respondió favorablemente a la pregunta de si esa dirección debería poder contratar libremente a los profesores y despedir a los que considera incompetentes (gráfico 6.9). Un 3% sólo era partidario de la contratación libre y un 6% sólo del despido libre. La oposición a este cambio la sustentaba un escaso 15% de los encuestados.

Gráfico 6.9

Hoy día, en los colegios públicos, la dirección no tiene capacidad para contratar libremente ni para despedir a los profesores. ¿Cree que la dirección de un colegio público debería poder contratar libremente a los profesores y despedir a los que considera incompetentes?

N = 300



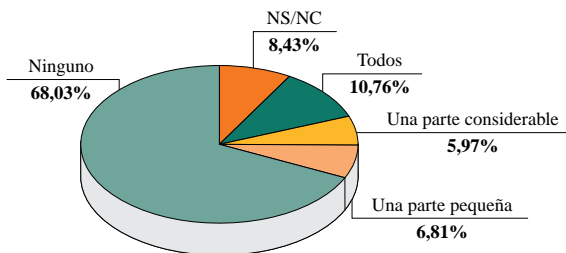
Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En cuanto a lo segundo, la selección del alumnado, son claramente contrarios de las condiciones de libre mercado, y tienden a apoyar los criterios de elección que se siguen actualmente. Sólo un 17% cree que un colegio público debería poder elegir libremente a todos o a una parte considerable de

Gráfico 6.10

¿Cree que un colegio público debería poder elegir libremente a todos sus alumnos, a una parte considerable de ellos, a una parte pequeña o a ninguno?

N = 300



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

sus alumnos, mientras que un 68% cree que no debería poder elegir libremente a ninguno (y un 7%, sólo a una pequeña parte) (gráfico 6.10).

De hecho, los encuestados tienden a apoyar mayoritariamente el tipo de criterios utilizados actualmente para “baremar” a los solicitantes de plaza en colegios públicos o privados concertados. Como muestra el cuadro 6.5, cercanía del colegio al hogar, presencia de hermanos en el colegio y la renta familiar son, por este orden, los criterios preferidos, tanto para los colegios públicos como para los concertados, sin diferencias significativas entre ambos.

Cuadro 6.5

De los siguientes criterios, ¿cuál cree Ud. que debería ser el principal para la selección de los alumnos en los colegios públicos/concertados en el caso de que haya más demanda que oferta de plazas?

(Porcentajes verticales)	Colegios públicos			Colegios privados concertados		
	Principal	2.º lugar	Acumulado	Principal	2.º lugar	Acumulado
La cercanía del colegio al hogar (o al lugar de trabajo)	61	20	80	53	24	78
La presencia de hermanos en el colegio	16	41	58	20	35	55
Dar preferencia a los padres con menos ingresos	14	16	30	15	14	29
Los colegios podrían hacer pruebas y seleccionar a los más capaces	2	1	3	3	3	6
Los colegios podrían entrevistar a los padres y elegir a aquellos que puedan encajar mejor en el colegio	2	4	6	5	5	10
Otros	3	1	4	2	1	3
NS/NC	2		2	1		1
<i>N</i>			450			450

Fuente: ASP 00.030.

Los tres criterios anteriores son los que más puntos reciben en la baremación real de las solicitudes. El gobierno del Partido Popular introdujo la posibilidad de que los centros asignaran un punto más libremente. En la encuesta planteamos dos criterios que podrían servir para asignar ese punto extra, la selección de los más capaces mediante pruebas y la selección de los

que mejor pudieran encajar en el colegio (tras una entrevista con los padres). Ambos obtuvieron porcentajes de respuesta insignificantes, quizá algo mayores cuando se respondía sobre colegios concertados.

Es decir, los padres aceptarían que se aplicasen criterios de mercado a los profesores, pero no a sus hijos, que deberían ser seleccionados, en el fondo, según los criterios de racionalidad limitada y de reducción de costes que ellos aplican a la elección de colegio (véase más arriba).

El cheque escolar: mayor libertad individual pero temor a las consecuencias de su ejercicio

Cuando hablamos aquí de introducir mecanismos de mercado en el funcionamiento del sistema público de enseñanza, en el fondo, estamos soslayando que ya contamos con una dosis de mercado en el conjunto del sistema: los colegios públicos no tienen el monopolio de la oferta, la comparten con privados puros y privados concertados, y compiten, sobre todo, con éstos últimos, cuya elección no resulta, en principio, disuasoria económicamente para amplias capas de la sociedad (véase capítulo V).

En la realidad, la gran mayoría de la gente con ingresos familiares bajos y medios no lleva a sus hijos ni a un colegio privado puro ni a uno concertado (cuadro 6.6), en parte por esa limitación económica, pero también, seguramente, por una percepción errónea del coste de los concertados (no todos tienen tasas disuasorias). Una política de «cheque escolar» despejaría, en principio, esa equivocación y pondría a los padres en condiciones reales de optar por cualquier tipo de centro.

Donde se aplican medidas de cheque escolar, sobre todo en EE.UU. (véase capítulo III), suele ofrecerse a familias de bajos ingresos o que viven en zonas desfavorecidas y que llevan a sus hijos a un colegio público, un cheque o beca (*voucher*) con el que pagar toda o la mayor parte de la matrícula de su hijo en un colegio privado de la zona o fuera de ésta. Las experiencias de los ayuntamientos de Valencia y de Albacete con la educación infantil también hacen consideraciones de renta familiar.

TIPO DE CENTRO SEGÚN LOS INGRESOS FAMILIARES MENSUALES DEL ENTREVISTADO

(Porcentajes verticales)	Total	< 100.000 Pta.	100.000-200.000	200.000-300.000	> 300.000	NS/NC
Público	64	84	75	59	44	60
Privado religioso	2	2	2	2	4	2
Privado no religioso	3		1	1	9	3
Concertado religioso	23	13	17	28	30	25
Concertado no religioso	8	0	5	8	13	9
<i>N</i>	900	55	356	219	176	94

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En la encuesta nosotros preferimos una formulación más general, en la línea de los primeros que propusieron cheques escolares, Friedman y Hayek, que incluyera a cualquier tipo de familia, de manera que el entrevistado pudiera ponerse en la situación de poder optar entre colegios de diversos tipos gracias a contar con un cheque escolar. Además, para mayor neutralidad, planteamos la alternativa como una elección ex-novo entre un centro público y uno privado. La formulación ya la habíamos ensayado en una encuesta anterior. Preguntamos el parecer del entrevistado acerca de un tipo especial de cheque escolar: el estado otorgaría a los padres, por cada hijo, una cantidad, igual para todos, para pagar su educación, y los padres decidirían libremente donde gastarla, en un colegio público o en uno privado. En julio de 1998, la opinión del conjunto de la población era algo favorable a esta idea, y la de los padres de alumnos era bastante favorable (cuadro 6.7). En el año 2000, la opinión de los padres lo era incluso más.

Esta opinión muestra una variación significativa según el status (junto con la educación y los ingresos familiares) del entrevistado (cuadro 6.8). Y son los de status alto quienes más se oponen a la aplicación de los cheques escolares. Cabe apuntar dos razones de esa mayor oposición. Por una parte, pueden pensar que el dinero para esos cheques ha de salir de algún sitio, esto es, de los impuestos, y ellos no están dispuestos a pagar más. Por otra, pueden pensar que esa posibilidad abriría los colegios privados más selectos, a los que ellos envían a sus hijos, a personas de otra extracción social, acabando con la exclusividad de ese tipo de centros.

Cuadro 6.7

Hay gente que piensa que convendría establecer una especie de cheque escolar. Es decir, por cada niño, el estado otorgaría a los padres una cantidad, igual para todos, para pagar la educación de ese niño, y los padres decidirían libremente dónde gastarla, en un colegio público o en uno privado. ¿Qué le parecería algo así?

(Porcentajes verticales)	Mayo-julio 2000	Julio 1998		
	Padres de estudiantes de Primaria o de ESO	Padres con hijos estudiando en colegio o instituto	Resto población adulta	Total
Muy bien	35	25	14	17
Bastante bien	19	23	22	23
Regular o simplemente bien	18	23	27	26
Bastante mal	9	17	13	14
Muy mal	10	8	10	10
NS/NC	9	5	13	11
<i>N</i>	<i>300</i>	<i>310</i>	<i>890</i>	<i>1.200</i>

Fuente: Mayo-julio de 2000 en ASP 00.030; julio de 1998 en ASP 98.013 (ya citada).

Cuadro 6.8

Hay gente que piensa que convendría establecer una especie de cheque escolar. Es decir, por cada niño, el estado otorgaría a los padres una cantidad, igual para todos, para pagar la educación de ese niño, y los padres decidirían libremente dónde gastarla, en un colegio público o en uno privado. ¿Qué le parecería algo así?

(Porcentajes verticales)	Status socioeconómico				Total
	Alto	Medio alto	Medio	Medio bajo y bajo	
Muy bien	28	32	37	34	35
Bastante bien	13	12	21	22	19
Regular	14	27	17	13	18
Bastante mal	14	14	7	10	9
Muy mal	27	6	10	9	10
NS/NC	5	9	8	12	9
<i>N</i>	<i>29</i>	<i>56</i>	<i>148</i>	<i>67</i>	<i>300</i>

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Esa mayoría, sin embargo, no es (todavía) muy sólida. Se resquebraja con relativa facilidad al tener en cuenta algunas de las consecuencias posibles de la implantación de un cheque escolar. Cuando a los encuestados se les recuerda que la aplicación de esa medida podría traducirse en un aumento de ingresos para los centros mejores y una disminución para los peores, una amplia mayoría (54%) lo consideraría muy (29%) o bastante (25%) mal, frente a un escaso 24% que lo consideraría muy (12%) o bastante (12%) bien (cuadro 6.9). Cuando se plantean las consecuencias más drásticas, el cierre de los colegios en dificultades económicas que no corrigen sus defectos, el juicio negativo aumenta hasta el 63%, y el positivo cae al 19%.

Cuadro 6.9

SI SE PUSIERA EN PRÁCTICA EL CHEQUE ESCOLAR

(Porcentajes verticales)

	En una situación así, es probable que los buenos colegios e institutos tuvieran mucha demanda y, por tanto, más ingresos, pero que los malos tuvieran poca demanda y, por tanto, menos ingresos. ¿Estas consecuencias le parecerían muy bien, bastante bien, bastante mal o muy mal?	En una situación así, es posible que los colegios con dificultades económicas, si no corrigen sus defectos, tuvieran que cerrar. ¿Eso le parecería muy bien, bastante bien, bastante mal o muy mal?
Muy bien	12	11
Bastante bien	12	8
Regular o simplemente bien	14	12
Bastante mal	25	23
Muy mal	29	40
NS/NC	9	6
<i>N</i>	300	300

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

En definitiva, una vez que se hacen explícitas las consecuencias derivadas de la introducción de mecanismos de mercado en la enseñanza pública, en este caso, de la competencia entre centros por atraer alumnos y recursos económicos, el apoyo a medidas como el cheque escolar cae notablemente. Tendríamos casi una tercera parte de apoyo bastante sólido (el 31% al que le parece bien el cheque escolar y bien o regular sus consecuencias menos drásticas), una

quinta parte de apoyo débil, condicionado a las consecuencias (el 23% al que le parece bien el cheque pero mal las consecuencias), y la ya conocida quinta parte (20%) contraria al cheque; el resto ocuparía una posición poco definida.

El cheque escolar: predisposición a utilizarlo

Teniendo en cuenta la valoración tan negativa de las consecuencias de introducir un sistema de cheque escolar, que se añade a la escasa inclinación que muestran los encuestados a la experimentación o a salir de las «cercañas» del hogar, no extraña que la predisposición a hacer uso de una posibilidad tal no sea muy elevada: sólo un 11% de los padres haría uso del cheque y cambiaría de centro escolar (cuadro 6.10). Desde luego no es elevada en comparación con la predisposición que muestran los padres norteamericanos con niños en escuelas públicas (casi todos los padres de alumnos), mucho más familiarizados con la idea, que declaran masivamente su disposición para utilizar el cheque escolar (presumiblemente para cambiar de centro).

Cuadro 6.10

Ud., en particular, si tuviera la posibilidad de que le dieran ese cheque escolar ahora mismo, ¿seguiría llevando a su hijo/a al colegio/instituto en el que está o cambiaría de centro?		Padres de alumnos en escuelas públicas en EE.UU. Si tuviera la oportunidad de usar un cheque escolar para enviar a su hijo a una escuela privada, ¿lo haría Ud.?	
Seguiría en el mismo	83	Definitivamente no	9
		Probablemente no	18
Cambiaría de centro	11	Lo consideraría seriamente	47
– lo llevaría a un centro público	3	Definitivamente sí	23
– lo llevaría a un centro privado	7		
– ns donde lo llevaría	1		
NS/NC	6	NS	3
<i>N</i>	300	<i>N</i>	329

Fuente: Encuesta ASP 00.030 y Farkas, Johnson y Foleno (1999).

De todas formas, el dato general encubre dos variaciones interesantes (cuadro 6.11). Los padres que llevan a sus hijos a centros públicos son más proclives a cambiar que los que los llevan a centros privados. Por otra parte, entre los padres de niños que han suspendido tres asignaturas en la última

evaluación, los proclives al cambio son la cuarta parte; están dispuestos más que ningún otro a explorar la opción del cambio de centro (a uno privado, supuestamente de mayor calidad) para solucionar los problemas de rendimiento escolar de aquéllos.

Cuadro 6.11

Ud., en particular, si tuviera la posibilidad de que le dieran ese cheque escolar ahora mismo, ¿seguiría llevando a su hijo/a al colegio/instituto en el que está o cambiaría de centro?

(Porcentajes verticales)	Total	Tipo de centro			Asignaturas no aprobadas en última evaluación				
		Público	Concertado	Privado	Ninguna	1	2	3	Más de 3
Seguiría en el mismo	83	78	91	90	87	78	80	58	82
Cambiaría de centro	11	14	6	9	8	13	13	24	16
– lo llevaría a un centro público	3	3	3	0	2	0	1	6	6
– lo llevaría a un centro privado	7	10	1	9	4	11	11	18	8
– ns dónde lo llevaría	1	1	2	0	2	1	0	0	2
NS/NC	6	9	2	1	5	9	8	18	2
<i>N</i>	<i>300</i>	<i>190</i>	<i>92</i>	<i>17</i>	<i>183</i>	<i>34</i>	<i>22</i>	<i>24</i>	<i>36</i>

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

Como sucede tantas otras veces en que se inquiera de una muestra de población un juicio acerca del comportamiento de los demás, éste resulta bastante distorsionado. Sabemos que sólo un 11% de la población de padres de niños en enseñanza primaria y secundaria estaría dispuesto a hacer uso pronto de un cheque escolar, de haberlo. Preguntados esos mismos padres por cuánta gente creían que, si tuvieran la posibilidad del cheque escolar, sacaría a su hijo del colegio público al que va y lo llevaría a uno privado, un 47% respondió que creía que había mucha (20%) o bastante (27%) y sólo un 22% que había poca (17%) o ninguna (5%) (cuadro 6.12).

Detrás de esta percepción de lo que harán los otros está, en parte, lo que haría uno mismo (muchos de los que creen que lo harían ellos, piensan que lo harían los demás), pero, además, puede estar la sensación de que muchos padres huirán en desbandada de la escuela pública a la privada, sabedores de que la segunda es mejor. De esta manera, la escuela pública moriría por inanición, por falta de fondos; este es, seguramente, el temor que

hay tras las respuestas acerca de las consecuencias de la competencia entre centros vistas más arriba.

Cuadro 6.12

¿Cree que hay mucha, bastante, poca o ninguna gente que si tuviera la posibilidad del cheque escolar sacaría a su hijo del colegio público al que va y lo llevaría a uno privado?

Mucha	20
Bastante	27
Ni mucha ni poca	7
Poca	17
Ninguna	5
NS/NC	23
<i>N</i>	300

Fuente: Encuesta ASP 00.030.

La discusión de Barcelona sobre este tema muestra claramente cuáles son las posturas básicas en la población al respecto, que, por otra parte, son similares a las contendientes en EE.UU. Gente con menos posibilidades económicas, que lleva a sus hijos a un colegio público, se muestra en principio favorable, pues les permitiría llevarlos a uno privado. Otros se muestran favorables porque permite la libertad de elección de los padres. Unos terceros se oponen, sobre todo, porque el estado no puede abdicar tan fácilmente de su responsabilidad: lo que tiene que hacer, primero, es mejorar la escuela pública, mejorar su calidad; después ya vendrá lo de los cheques. La discusión acaba con el consenso básico expresado por el partidario más activo de los cheques: cheques sí, pero que no se acabe con la escuela pública. Veamos.

Remedios: Yo estaría de acuerdo, porque ... me gustaría ... uno de pago, pero no puedo.

[...]

Roberto: Yo no lo veo correcto.

[...]

Ferran: ... tengo una hija problemática, un hijo problemático, pues sé que en aquel colegio [...] hay una educación especial para estas personas.

Tienes la opción de, con este dinero, [acudir a esos colegios especiales en los que hay que pagar].

[...]

Roberto: Eso, una buena administración [pública] es quien lo tiene que hacer, no tú.

[...]

Carlota: ... perdona, es que eso es una bola que nos quiere colar este... [...] Es una tomadura de pelo total.

[...]

Roberto: Yo [creo que] es quitarse el muerto [de encima].

Carlota: No, es una tomadura de pelo ... yo, el estado tengo la responsabilidad de hacer llegar un servicio y ahora lo que te hago es limitártela a un talón y tú búscate la vida. No señores, la pelota [les toca jugarla] a ellos. Y lo que han de hacer es menos talones y más calidad.

[...]

Ferran: Es que ahora, igualmente, tú dices «te buscas la vida», pero es que ahora igualmente te buscas la vida.

Carlota: Claro, es que ahora no te están dando una calidad.

Ferran: ... peor [todavía], porque ... ahora, tanto [por] tus ingresos como por la zona donde [vives], te están invitando a que tú llesves a tus hijos a unos colegios públicos determinados.

[...]

Nieves: Yo pienso lo mismo que ellos, o sea, que es el estado el que se tiene que preocupar de seguir ... mejorando el nivel de calidad de la escuela pública.

Moderadora: Sin embargo, tú llevas a tu hijo a un colegio concertado.

Nieves: Bueno, es un colegio concertado que a mí me supone prácticamente el mismo dinero que un colegio público. A mí me supone ... una serie de ventajas ...

Ferran: Pero, por lo que tú estás explicando, tú recibes el cheque, sin ser un cheque [...] al estar subvencionado, esto te viene de algún sitio.

[...]

Clara: Bueno, y por qué no puedes llevar tú a tu hijo en un colegio público que quieras. Tienes que ir a uno que a ti no te gusta, que te toca por barrio y que ves gente que no te gusta ...

Ferran: Pues por eso mismo. Si a ti te facilitan..., que te digan: «pues, mira, vas a tener unos ingresos X por cada hijo, y los vas a poder llevar al colegio que tú más o menos decidas, tendrás más opciones de decisión». Ahora, lo que yo sí que no vería correcto es que la escuela pública como tal desapareciera.

4. Reformas posibles del futuro: la experiencia de la escolarización en casa

Además de las reformas institucionales como medio de resolver los problemas de la enseñanza (pública y privada) nos encontramos con experiencias individuales de «salida» del sistema público y privado de enseñanza y de replanteamiento del hogar y la familia como lugar e institución de aprendizaje formal. Nos referimos a la desescolarización o escolarización en casa, *homeschooling* en la lengua del país del que procede esta innovación, Estados Unidos. Como se ha mostrado en el capítulo III, esta experiencia está bastante extendida en EE.UU. y responde a las más variadas motivaciones.

Avalada por una experiencia secular inmemorial, y ejemplos de eficacia extraordinaria, la experiencia de *homeschooling* puede ser defendida, como hemos visto, por razones de principio, como una posibilidad que un orden de libertad debería dejar abierta, bajo ciertas condiciones, a la elección de los padres, y por razones de calidad, en su caso. Sin embargo, lo cierto es que la experiencia en España, a estos efectos, es muy escasa y las actitudes sobre ella son, aparentemente, poco favorables.

Por informaciones periodísticas sabemos de algunos casos en España, pocos y circunscritos, al parecer, a determinadas zonas turísticas con elevada presencia de ciudadanos extranjeros. Por su parte, los grupos de discu-

sión y la encuesta muestran que, por ahora, la recepción de este tipo de experiencias en España es bastante negativa. En ambos grupos la recepción fue muy negativa, aunque, al avanzar la discusión se fueron encontrando matices y aspectos positivos.

En los grupos se produce un rechazo mayoritario a este tipo de opciones y quienes las ponen en práctica son vistos como raros, como gente que vive en comunas, e, incluso, como sectarios. Ernesto, en Madrid, afirmaba:

«Esos que han salido ... en televisión; ... viven en comunas, es gente muy rara».

Nieves, en Barcelona, implícitamente afirmaba que, al tener tan cerca a los hijos, los padres podían condicionarlos demasiado, como el líder de una secta a sus sectarios.

«Los condicionas mucho, ¿no? ... Un poco sectario eso, ¿no?».

Frente a la desescolarización, se defendieron las grandes virtudes de estudiar fuera de casa, en el colegio, y uno de los principales argumentos aducidos fue, curiosamente, el que los niños se acostumbren a lo dura que es la vida de relación con sus compañeros. Nieves, en Barcelona, apelaba indirectamente a la formación de carácter que implica enfrentarse a un medio hostil:

«No lo tendrías acostumbrado al día a día de una clase, donde hay niños que te van a insultar, donde hay niños que te van a ...».

Lo cual confirmaba Raúl, también en la ciudad condal:

«Están acostumbrados a estar en casa, que nadie les dice nada, que nadie le[s] pega...».

En Madrid, Maribel apuntaba en la misma línea:

«Tienen que tener conflictos con chavales de su edad para saber aprender a salir adelante.»

Además, en los grupos se mencionó el compañerismo que se desarrolla en el trato con los demás estudiantes (y, en broma, referido a los niños de primaria, la posibilidad de tener cada día «novias diferentes»).

Algún participante hizo un esfuerzo por intentar entender la experiencia, y se imaginó que las oportunidades de contacto con otros niños se pueden tener fuera del colegio, y arguyó que la educación individual estimula la responsabilidad del educando, como hace el teletrabajo con la del trabajador en casa. Quien así pensaba era, también, quién más defendió la idea del cheque escolar (Ferran, Barcelona).

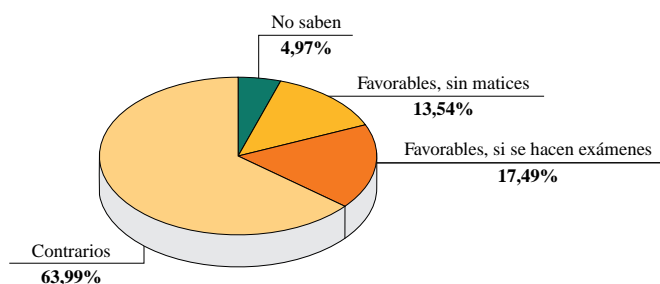
Por su parte, la encuesta también recogió un rechazo general a la experiencia de la escolarización en casa. Esa oposición alcanzaba, en principio, al 81% que creía que no había que permitir en España una opción como la que hacen algunas familias en otros países, que optan por no llevar a sus hijos a la escuela y enseñarles en casa lo que tendrían que aprender en el colegio. Sólo un 14% estaría a favor de permitirla.

Ahora bien, el número de contrarios a esa opción cae cuando se les plantea que los niños así educados pueden ir pasando cada cierto tiempo unos exámenes para comprobar que reciben los mismos conocimientos que los niños escolarizados: un 21% de esos contrarios se pasaría, en esas condiciones, al bando de los favorables.

Gráfico 6.11

¿PERMITIR HOMESCHOOLING EN ESPAÑA?

N = 300



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

De manera que, en conjunto, vería con buenos ojos la escolarización en casa un 31%, una proporción nada desdeñable (gráfico 6.11). Sin embar-

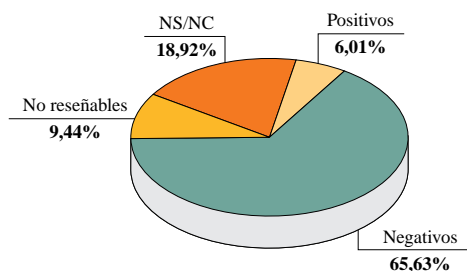
go, este 31% no es homogéneo: un 14% parece confiar del todo en las capacidades de las familias para decidir qué es lo que conviene a sus hijos; el 17% restante parece albergar alguna duda al respecto, y prefiere que haya una comprobación externa (¿un control?) de las capacidades familiares. A ellos se opondría un 64% de los encuestados, contrario a cualquiera de las dos formas de *homeschooling* consideradas.

Ese mayoritario juicio negativo se repite al considerar un caso de *homeschooling* del que se dio noticia en los medios de comunicación españoles no hace mucho tiempo: el de una familia española que enseña a sus hijos en casa, siguiendo un plan elaborado por un colegio estadounidense con el que se relacionan a través de Internet. Un 66% cree que algo así tiene efectos negativos sobre la educación de esos niños, y sólo un 6% que puede tenerlos positivos; un 9% cree que no tiene efectos especialmente reseñables, y una proporción notable (19%) no tiene opinión al respecto (gráfico 6.12).

Gráfico 6.12

Algunas familias en España enseñan a sus hijos en casa, pero éstos siguen un plan elaborado por un colegio americano, con el que se relacionan a través de Internet. ¿Cree que esto puede tener efectos más bien negativos, más bien positivos o ningún efecto reseñable en la educación de esos niños?

N = 300



Fuente: Encuesta ASP 00.030.

VII. Conclusiones y reflexiones finales

1. El debate educativo

Hemos orientado este análisis de la conducta y las opiniones de la sociedad española respecto al sistema educativo de enseñanza obligatoria, hacia el objetivo de descubrir y poner de manifiesto en qué consiste el entendimiento que tienen de sí mismos los españoles como «responsables» de la educación de sus hijos, precisamente porque ello nos parece un paso previo y básico para establecer el centro de atención del debate educativo en torno a la cuestión de la relación entre el sistema educativo y el orden de libertad. Asimismo, esta misma perspectiva metodológica nos ha sugerido la necesidad de preceder este análisis de la población de una exploración de la discusión pública española sobre la educación primaria y secundaria, en el espacio público y en los medios académicos, efectuado en la primera parte del libro, enmarcada en el análisis de la discusión pública internacional, lo que nos ha ayudado a entender la evolución de las reformas educativas en los últimos treinta años.

Hemos observado cómo la discusión pública internacional, de políticos y expertos educativos, desde los años sesenta, transcurría por una senda que le llevaba de una preocupación básica por temas como los del crecimiento económico y, en particular, la reducción relativa de la desigualdad y por lo que podía hacer la escuela para remediarla o paliarla sin destruir los incentivos precisos para asegurar el propio crecimiento, a centrarse en el foco de la recuperación de la calidad de la enseñanza pública, que se habría visto resen-

tida por la aplicación de algunas de las medidas orientadas a reducir la desigualdad social (en especial, la escuela comprensiva), y acabar, por último, ante lo elusivo del concepto de calidad, a resaltar la relevancia de una auténtica capacidad de elección escolar (por ejemplo, con el uso de los llamados cheques escolares) como revulsivo de un sistema público que rinde por debajo de lo deseable, lo cual constituye al menos una recuperación indirecta o un comienzo de recuperación de la temática del orden de libertad.

En cierta medida, la discusión pública española (y las reformas educativas concomitantes a ésta) ha ido acompañando a la internacional en ese camino, pero con ritmos y características propios (en parte, compartidas con otros países europeos, pero no, por ejemplo, con Estados Unidos).

Hay que comprender que este retraso está relacionado con el ritmo de evolución cultural más lento, y nivel cultural más bajo, del que es resultado la generación que entra en el espacio público a lo largo de los años sesenta, y que será la protagonista de la transición democrática. Se trata de una generación cuyo proceso de formación fue afectado por la ruptura relativa del impulso de desarrollo cultural del primer tercio del siglo XX, a causa de la Guerra Civil, y sus secuelas. El hecho es que, teniendo ellas mismas sólo un modesto bagaje cultural, las gentes de esa generación desarrollaron una proclividad por una cultura mimética respecto a las del entorno, seleccionando de ellas lo que encajaba mejor con sus propensiones propias de gentes pragmáticas, y de moralistas de «ideologías morales» (y no de «morales vividas»). De aquí que, a la hora de imaginar soluciones a los problemas educativos del país, las gentes de esa generación se decantaran por una imitación de las reformas más cercanas, vistas como la llave para acercarnos a los niveles de renta y de bienestar de otros países, y por la aplicación de un discurso moral igualitario que concedía escasa atención al valor de la libertad educativa como tal (subordinado, en todo caso, al servicio de un objetivo de eficacia económica o social).

Características del debate español

Lo cierto es que el análisis del debate español ha mostrado, primero, que se ha tratado de un debate relativamente pobre y, sobre todo, poco exi-

gente en los razonamientos y en los hechos y datos que los sustentan. En España (como en casi toda Europa) ni siquiera hemos tenido la oportunidad de juzgar la bondad de las interpretaciones de los resultados de las series de tests de rendimiento escolar que se vienen aplicando desde hace décadas en Estados Unidos. La inconclusividad de los datos, normal en este tipo de debates, ha sido máxima en España, ante la práctica ausencia de datos para fundamentar, por ejemplo, la defensa de la escuela comprensiva o la crítica de ésta. Los partícipes en el debate parecen haberse acostumbrado a este estado de cosas y, sólo recientemente, desde el INCE, parecen emprenderse esfuerzos para construir un acervo de datos que permita juicios más sólidos sobre la evolución del sistema educativo.

Segundo, ese debate ha estado bastante politizado y, en buena parte por eso, ha resultado tardío respecto de la discusión internacional. En esto ha pesado bastante el contexto histórico. Por una parte, hasta la segunda mitad de los años ochenta no se han acabado del todo las «guerras escolares» (de religión) en España. Éstas terminaron con el consenso fundamental recogido en la Constitución de 1978 acerca de la libertad de enseñanza y la financiación pública de centros privados para hacerla efectiva; y, finalmente, con la resignada aceptación por parte de la enseñanza concertada de un modo de gobierno parecido al de la pública (impulsado por el PSOE) a cambio del mantenimiento y mejora de la financiación.

Por otra parte, la discusión sobre contenidos ha acabado centrándose en asuntos muy dados a la confrontación política, y detrayendo la atención de otros asuntos quizá más relevantes desde el punto de vista de la eficacia del sistema educativo. Entre izquierdas y derechas, en el caso de la enseñanza de la religión, entre los portadores de distintas definiciones de la identidad nacional, en el caso de la discusión sobre las humanidades, pronto reformulada en términos de la enseñanza de una historia suficientemente común o suficientemente diversa.

Tener que resolver «guerras escolares» y centrarse en cuestiones de contenido fácilmente politizables ha provocado que el debate, y las reformas que lo han acompañado, hayan resultado tardíos. Esta es la razón (junto con el empeño de un partido, el socialista, por sacar adelante una reforma de la que había hecho bandera principal) por la que en España se pone en marcha

una reforma totalmente en la línea de la comprensividad a comienzos de los años noventa, cuando en bastantes de los países pioneros de ese modelo de enseñanza se estaba poniendo en cuestión, y dando pasos contrarios.

Tercero, buena parte de los consensos obtenidos se han conseguido por la vía de las dotaciones presupuestarias, como veremos a continuación. En tal medida, esos consensos han sido menos resultado de la discusión que de una suerte de adormecimiento de ésta conseguido a base de satisfacer unos intereses económicos mediante la inyección de dinero público.

Cuarto, la escasa autoexigencia con las cifras, la politización y el tipo de consensos obtenidos han contribuido a que el debate público sobre educación haya avanzado esquivando fácilmente temas o hechos que en países punteros económica, tecnológica y culturalmente han sido considerados centrales. El ejemplo más notorio es el de la situación de los estudiantes del propio país en los tests internacionales de matemáticas y de ciencias. En países como Estados Unidos, Japón, Alemania o el Reino Unido, aparecer retrasado en esos rankings internacionales ha despertado debates que poco menos han puesto en cuestión los sistemas educativos de esos países, pero también han alentado discusiones y reformas específicas. En España, los rankings en tests como el del TIMSS se han despachado con una noticia o dos en las páginas de educación de los periódicos, y en la discusión académica con el fácil argumento de que no todo en la enseñanza son exámenes y números. Es especialmente notoria la escasa importancia otorgada a las matemáticas y las ciencias en la discusión.

En última instancia, la discusión pública sobre la educación primaria y secundaria ha acabado en un consenso básico entre los principales participantes, con escasas voces disidentes (y, seguramente, con una mayoría de profesores aparentemente silenciosa, tal vez afónica o simplemente sin voz pública). Este consenso gira en torno a un par de puntos centrales: las dos características básicas de la LOGSE (que, en parte lo eran de la LGE), la comprensividad (a falta de comprobar sus efectos) y la extensión de la escolarización, no sólo obligatoriamente hasta los dieciséis años, sino incentivadamente desde los dos o tres años en adelante; y la financiación pública de gran parte de la enseñanza privada mediante un sistema de concertos, y la tolerancia *de facto* con que los colegios concertados apliquen, pretendién-

dolo o no, filtros económicos a la admisión de alumnos mediante pagos extramatrícula.

En ese consenso, que se suele presentar a sí mismo tras la bandera de la defensa de la enseñanza (pública), se encuentran, por motivos distintos (vistos en el texto), asociaciones de padres que defienden la enseñanza pública (CEAPA), asociaciones de padres de alumnos en centros religiosos, casi todos concertados (CONCAPA), sindicatos de profesores, tanto “de clase” (CC.OO.) como profesionales (CSIF), y organizaciones empresariales de enseñanza privada y afines (como la FERRE), así como la inmensa mayoría de la clase política.

Ésta tiende a situarse dentro de ese consenso de mantenimiento del *statu quo* bien porque lo ha impulsado (tal es el caso del PSOE o de agrupaciones nacionalistas como CiU), bien porque no se atreve a cuestionarlo, como ocurre con el Partido Popular. Éste no se ha atrevido, no sólo a la vista de la poderosa coalición tras el consenso, sino consciente parcialmente de que la *communis opinio* actual de los padres de alumnos (una porción más que notable de votantes) se mueve también en torno a esos puntos básicos.

2. La encuesta y sus resultados: aquiescencia y reticencia ante el *statu quo*

En gran medida, la encuesta analizada en la segunda parte de este libro confirma esa cautela, pero también alerta de vías de cambio posibles. Veremos primero los acomodos con el *statu quo*, y acabaremos con las posibilidades de quiebra, contenida, de éste.

La cara de la aquiescencia con lo que hay

En términos generales, llama la atención el hecho de que, por una parte, los padres se declaren tan prestos a afirmar su responsabilidad por la educación de sus hijos, y, por otra, tan dispuestos a delegar esta responsabilidad en la escuela, y a contribuir en una medida relativamente parca a esa educación. Quizá para entender lo que hacen convenga que tengamos muy

presente la diferencia que hay entre una declaración de responsabilidad y el ejercicio efectivo de esa responsabilidad.

En general, los juicios expresados por los padres de estudiantes de primaria y secundaria hablan de unos elevados niveles de satisfacción con las condiciones concretas en las que reciben la enseñanza sus hijos, en sus distintas dimensiones. De esta forma, sus juicios sobre la preparación de los profesores de sus hijos y la atención con la que les tratan son enormemente positivos. También lo son, a veces abrumadoramente, acerca de cuánto contribuye el colegio de sus hijos a la formación de las capacidades y hábitos que conforman individuos completos. Prácticamente no hay fisuras en opiniones positivas del orden del 70% y 80%.

Es posible que estos grados de satisfacción tan altos sean la consecuencia de la observación meticulosa de la realidad educativa por parte de padres con unos criterios rigurosos de lo que debe ser esa enseñanza. Pero también puede suceder que la observación no sea tan estricta, y que los criterios sean moderadamente laxos. Ocurre así que podemos constatar la existencia de un umbral de insatisfacción acerca de la escuela por parte de los padres: el de los tres suspensos de sus hijos (en la ESO). Por encima de ese umbral, la insatisfacción es relativamente grande; por debajo, es pequeña. En general, se suspende poco a los alumnos; de aquí que la satisfacción sea considerable. Cabe especular que tal vez si se suspendiera a los alumnos (todavía) menos, la satisfacción sería (todavía) mayor. Por ello, en el texto, hemos sugerido que, quizá, podríamos llamar a este umbral, «umbral de satisfacción oportunista» con la escuela.

Este nivel alto de satisfacción se acomoda bien con el hecho de que las opiniones predominantes sobre las formas de la enseñanza sean bastante afines con aquellas encarnadas en leyes como la LGE y la LOGSE. La afinidad electiva entre los padres y el legislador se basa, aparentemente, en la preferencia de aquéllos por un sistema escolar que permita que sus hijos lleven una vida escolar de «convivencia sin estrés» en lugar de un sistema más proclive a la «emulación y la competición». Es cierto, sin embargo, que, con ello, los padres, y el legislador, eluden una experiencia formativa de los alumnos en la competición de acuerdo con ciertas reglas de juego que habría que respetar. Esta experiencia podría ser muy útil a estos alumnos, dado que

ésa, y no otra, es la experiencia básica de los mercados económicos, del espacio público en el que se da la competición partidista, y de los medios donde se suelen dar la creación artística y literaria, el descubrimiento científico y la innovación técnica.

Los padres entienden, al parecer, que la motivación para el estudio y el buen comportamiento de sus hijos vendrá de la persuasión y del buen ejemplo, y no de métodos como los premios o los castigos (aunque sean simbólicos); si acaso, cabe el estímulo del amor propio. Quizá crean que están reaccionando en ambos asuntos contra unos padres (presuntamente) autoritarios, a quienes reconocen menos preocupación por su educación que la que ellos, los padres actuales, están teniendo con sus hijos; y quizá, también, contra una escuela también (presuntamente) autoritaria, que habría establecido recompensas sólo para los mejores (entre los cuales, quizá, no se habían encontrado estos padres).

En todo caso, los padres tienden a desear que los niños y adolescentes pasen la mayor parte de su tiempo en la escuela, con lo cual se refuerza aún más la delegación fundamental que hacen de su responsabilidad en las instituciones educativas. Quizá a la hora de comprender su posición debemos tener en cuenta la ligereza de su bagaje cultural, lo que les desincentiva para transmitir lo que, por lo demás, no podrían transmitir. Los cierto es que los padres suelen actuar *como si* vieran con agrado el hecho de que sus hijos pasen una parte significativa de su tiempo en casa viendo la televisión, aunque no lo reconozcan así explícitamente, e incluso se cuiden de que sus hijos puedan hacerlo en su propio cuarto, colocando en éste un aparato para su uso exclusivo; y ello aunque parece haber una relación inversa relativamente clara entre resultados escolares y uso de la televisión, según la cual a mayor uso de ésta, peores resultados escolares. Esto no convierte, ciertamente, a la televisión en un «enemigo público» de la educación de los hijos, sino por el contrario, en un huésped solicitado del hogar familiar. A ello se añade, tal vez, la dificultad de acompañar y comentar unas explicaciones escolares que ahora se hacen en un lenguaje técnico distinto del que se usó cuando ellos fueron a la escuela, en especial por lo que se refiere al aprendizaje de la gramática y las matemáticas (en parte como consecuencia del éxito de la estrategia de algunos expertos educativos por controlar el proceso educativo

excluyendo de él a los padres, que se puso en práctica en los años sesenta y setenta, mediante la adopción de nuevas formas de enseñanza, presuntamente, más modernas).

En cuanto a los contenidos de la enseñanza, los padres se amoldan bastante a los defendidos por los políticos y otros partícipes en la discusión. En principio quieren más tiempo de todas las asignaturas, implícitamente solicitando una prolongación de la jornada escolar anual. Y en concreto, demandan relativamente más inglés, y más informática, las asignaturas aparentemente más inmediatamente adecuadas para la nueva economía global y de las tecnologías de la información. Descuidan notablemente, en términos relativos, las ciencias naturales y las matemáticas, ciencias que son, en gran medida, las auténticas bases de esa nueva economía, pero cuya aplicación práctica y utilitaria parece menos ostensible. Finalmente, quizá dado que el carácter práctico y utilitario de las humanidades parece menor, el interés que se les concede es, en todo caso, sumamente modesto.

Se ajustan a lo que se les ofrece, incluso en términos de la lengua en que reciben las clases sus hijos. Los padres y madres cuya lengua materna es el castellano son mayoría en las comunidades autónomas con otra lengua oficial (o escasamente minoritarios), pero, especialmente en Cataluña, sus hijos reciben mayoritariamente la educación sobre todo o exclusivamente en la lengua propia de la comunidad. Sin embargo, el reequilibrio en favor de la equiparación de las lenguas que parecen demandar es bastante reducido.

Y la cruz de la reticencia con lo que hay

A pesar del enorme contento con lo que del sistema escolar les atañe más directamente, reconocen abrumadoramente la necesidad de mejora de la enseñanza pública. ¿Qué significa esta mejora? ¿Con qué tipo de reformas están dispuestos a contemporizar? La encuesta (como otras) aporta el significado principal de esa «mejora»: se mejora si se aumentan los presupuestos dedicados a la enseñanza pública (aunque no todos los que lo defienden están dispuestos a pagar más impuestos). Además, apoyan mayoritariamente la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, aunque tienen dudas acer-

ca de los efectos de ésta, en la medida que obliga a seguir en el sistema a adolescentes poco motivados para el estudio.

En principio, se muestran opuestos a reformas que cuestionen el *statu quo* de la enseñanza primaria y secundaria. La opinión mayoritaria es aparentemente partidaria de introducir mecanismos de mercado o cuasi-mercado, como el cheque escolar, pero es tan contraria a las posibles consecuencias (en términos de menores dotaciones para los centros públicos que no mejoren, que incluso tengan que cerrar) que esa apariencia se disuelve fácilmente. Es partidaria de mecanismos de mercado en la contratación de profesores (incluso de que los directores de centros puedan despedir a los incompetentes) pero no en la selección de los alumnos: mejor que se sigan los criterios actuales de cercanía, renta y otros hermanos en el colegio. Tampoco acaba de ver los beneficios de medidas de mejora de su capacidad de elección dentro del sistema público, tales como la publicación de los datos de aprobados y suspensos de los centros. Por último, son radicalmente contrarios a permitir experiencias como la del *homeschooling*.

Ahora bien, ¿qué nos dicen estos padres con sus comportamientos, no con sus opiniones? Para responder a esta pregunta tenemos que comenzar reconociendo que el grupo de padres no es homogéneo, y cada “tipo” de padres encuentra un acomodo suficiente en la oferta educativa actual.

Una proporción notable de padres acaba siendo *non choosers* en términos de la elección del centro para su hijo. En parte (sobre todo en los casos de hábitat reducido), por tener acceso cercano tan sólo a un centro público. En otra parte, por los límites legales y reglamentarios a la elección dentro del sistema público: es prácticamente imposible llevar a los hijos (sin trucos) a un colegio público fuera de la zona que le corresponde a la familia por su residencia. En una tercera parte, porque muchos padres ni siquiera tienen la disposición a mirar más allá de esa zona determinada por la residencia. Casi todos estos *non choosers* llevan a sus hijos a centros públicos, y el promedio de su status socioeconómico es medio/medio bajo.

Los padres *choosers* débiles, que dedican algo más de esfuerzo a la búsqueda del colegio, trascienden algo el criterio de cercanía, apuestan más por el de calidad y acaban, en su inmensa mayoría, eligiendo un colegio con-

certado, o no eligiendo el colegio público que les correspondía. Los grupos de discusión muestran que esas protestas de búsqueda de calidad son, en gran medida, de búsqueda de un determinado ambiente escolar (preocupantemente, de un colegio sin mucha presencia, no sólo de jóvenes conflictivos, sino, simplemente, de inmigrantes), del que quedan apartados otros por la limitada, pero efectiva, discriminación económica que supone el pago de tasas diversas. El promedio de status socioeconómico de este grupo es medio/medio alto.

Los auténticos *choosers*, los que consideran la elección de centro como fundamental e invierten en ésta el máximo de energías y recursos, eligen centros privados, de pago, en una proporción muy superior a la de los otros dos grupos. Predomina en este grupo el status medio alto y alto. De todas formas, si pudieran, los primeros y los segundos, *non choosers* y *choosers* débiles, escogerían algo más de escuela privada.

Unos padres se ocupan más de complementar la educación formal de sus hijos y otros menos. Unos montan a sus hijos en el carrusel de las actividades extraescolares (o se dejan embarcar por éstos); como regla general, ese embarque, especialmente en algunas, va asociado a un rendimiento escolar por encima de la media. Otros prácticamente no lo hacen. Por otra parte, unos se implican más en la ayuda a sus hijos en casa, al hacer los deberes, al tomarles la lección, al leer con ellos, y otros no lo hacen tanto. Los que lo hacen, especialmente los de status socioeconómico por debajo de la media, consiguen que sus hijos superen a lo largo de su historial escolar (por ejemplo, repitiendo menos) los límites que marca el capital humano que es su punto de partida (el nivel educativo de sus padres). Quienes no lo hacen, no los superan. Por último, unos hacen de pedagogos, acompañando a sus hijos a disfrutar y aprender con representaciones teatrales o musicales, de lo cual obtienen éstos un rédito. Otros no lo hacen.

En general, por tanto, tenemos a una generación de padres bastante satisfechos con el funcionamiento del sistema educativo y partidarios del mantenimiento del *statu quo* o, si acaso, como veremos, de reformas suaves. ¿Qué hay detrás de esa satisfacción? En parte, el acomodo que se encuentra en la terna público, privado y concertado. Pero hay algo más.

La encuesta ha permitido comprobar cómo hay una variable que se asocia sistemáticamente con las de satisfacción con el sistema educativo: el número de suspensos que recoge ese hijo, especialmente en el nivel de la ESO (en primaria casi no los hay). Los padres más satisfechos son aquellos cuyos hijos suspenden tres o menos, y puesto arquetípicamente, su razonamiento implícito es el siguiente: «si mi hijo va aprobando, todo está bien; podrá hacer su bachillerato de dos años e ir a la Universidad, y sacarse su carrera, como todo el mundo». Los padres de los que suspenden cuatro o más son los menos satisfechos, pero, prácticamente, han tirado la toalla; sin embargo, entre ellos se encuentran algunos de los más proclives a reformas radicales, como la de sacar al niño del colegio público y, gracias a un cheque escolar, llevarlo a un colegio privado para ver si así lo arreglan.

En el texto ya hemos mostrado lo problemático de esta fundamentación de los juicios. Las calificaciones, y el número de asignaturas suspendidas, no significan siempre lo mismo. Se pueden sacar mejores notas y suspender menos y aprender, sin embargo, menos que generaciones anteriores (porque hayan caído los niveles de exigencia). En un caso así, el nivel de satisfacción de los padres podría seguir siendo muy elevado, pero tener una base endeble: en cuanto los criterios de calificación fueran más estrictos, volvería a aumentar la insatisfacción de los padres. Por otra parte, cómo se comporten las calificaciones, los suspensos o el número de repetidores no nos dice mucho acerca de cómo está respondiendo el sistema educativo formal a las tareas que se le encomiendan normalmente: el cultivo de las variadas facetas de la inteligencia individual, la formación de trabajadores y profesionales, o la formación de ciudadanos.

Hasta ahora, el sistema sustentado por la coalición de intereses antedicha y los entendimientos implícitos de esta generación de padres se ha mantenido bastante estable. Como se ha mantenido estable, hasta tiempos recientes, un modo de funcionar la economía y el mercado de trabajo poco exigente que nosotros bautizamos como «sociedad de las cuatro esquinas» (Pérez-Díaz y Rodríguez, 1994). Pero, al igual que la economía española y el mercado de trabajo están teniendo que adaptarse, en la medida en la que los españoles no acabaran de conformarse con ser un país de segunda, también parece que «tendrían que hacer» un esfuerzo semejante respecto al sistema

educativo, en sus distintos niveles, también los de la enseñanza obligatoria aquí considerados. La alternativa es la de seguir renqueando, es decir, ir por detrás de la discusión pública de países de primera fila, como Estados Unidos, el Reino Unido, Alemania, e incluso Francia.

Pero si los españoles llegaran a tomar algo parecido a una decisión colectiva, de alguna manera, de colocarse «a la altura de los tiempos», afirmar con más firmeza su presencia en el mundo, desarrollar su ambición de contar en el concierto de las naciones, o hacer suyos otros objetivos similares, entonces, seguramente, tendrían que ser bastante más autoexigentes tanto en la discusión pública como en las reformas, como lo han sido esos países. Y entonces, ¿qué se hará del consenso de los padres y demás «agentes satisfechos»?

3. Qué hacer: una estrategia posible de «optimismo cauteloso»

Algunos, los más radicales, son partidarios de una ruptura de ese consenso, y de un enfrentamiento directo con sus partidarios, con objeto de poner en marcha un cambio fundamental y en breve plazo del marco institucional existente. Nosotros consideramos que, habida cuenta de nuestros propios hallazgos acerca del estado del debate en la comunidad política, y, sobre todo, de la débil asunción de responsabilidad de la sociedad por esta materia, y de su estado de opinión, moderadamente confuso, ese intento radical sería no ya inútil sino contraproducente (aunque humanamente comprensible).

Creemos que, salvo en circunstancias extraordinarias, la política moderna suele ser una actividad conducente a tener efectos prácticos en el corto y el medio plazo, y no a dejar testimonio de un ideal para uso y disfrute de las generaciones futuras. Esto supuesto, querríamos que nuestro trabajo tuviera algún efecto político a corto y medio plazo. Por ello, en este último apartado adoptamos un punto de vista pragmático basado en lo que podría llamarse un «optimismo cauteloso» (Chubb y Moe, 1990). La razón estriba en que aunque reconocemos como bastante probable que nuestras propuestas sólo servirán para preparar el camino de un cambio que, quizá, tenga lugar dentro de una generación, y a remolque de lo que ocurra fuera del país, tam-

bién creemos que hay una oportunidad razonable, a corto y medio plazo, para que estas propuestas comiencen a realizarse. Y, en consecuencia, creemos que, por moral cívica, debemos explorar esta posibilidad.

Por ello sugerimos explorar las vías de reforma que se abren por los resquicios que dejan las opiniones y los comportamientos mayoritarios de los padres, dejando aparte las que pudieran inferirse de las declaraciones de los políticos, o los representantes de los grupos de intereses educativos.

Quizá los padres podrían reaccionar positivamente ante quienes les recordasen algo tan sencillo como que las calificaciones de sus hijos no lo son todo, que pueden ser equívocas; que el futuro de sus hijos no está garantizado por el hecho de que estudien; y que tienen una responsabilidad (que reconocen) que va bastante más allá de colocarles en un buen colegio, o en el más cercano.

Esta generación de padres podría acabar por tomar consciencia de la enorme delegación que está haciendo en instituciones que no controla o controla a mucha distancia. Es incluso posible que *la costumbre* de declararse responsables por la educación de los hijos induzca a los padres, antes o después, a ejercer esta responsabilidad de manera directa y personal, y consecuente. Sobre todo si se piensa que, antes o después, es probable que el vivir en el marco de un mercado abierto obliga a muchas gentes a aceptar las consecuencias de sus elecciones económicas, todos los días; y si se piensa que el vivir en el marco de una democracia liberal hace poco plausible la persistencia de una actitud pasiva y como de víctimas por las consecuencias de las decisiones de los líderes políticos, que han sido elegidos por la sociedad.

Esta especie de ahondamiento en la experiencia de la responsabilidad puede llevarles no a preocuparse sino a ocuparse de esta educación mediante la realización de actividades educativas, ayudar a sus hijos en sus tareas escolares, participar en la vida de los colegios, mejorar su propio patrimonio cultural, revisar su confianza aparente en la televisión como un instrumento recreativo-educativo de sus hijos, reajustar sus prioridades entre los contenidos educativos de la escuela, dando más peso a varias disciplinas, algunas descuidadas (como las ciencias, las humanidades y las matemáticas), y otras valoradas (como las lenguas modernas y la informática).

En el sentido de la mayor implicación, se podría recordar la gran relevancia que pueden adquirir los padres en la marcha escolar de sus hijos, en la forma, en particular, de la ayuda en los deberes que aquéllos llevan a casa, lo cual marca una diferencia definitiva. Académicamente, sería importante reactivar las discusiones no sólo en términos de capital humano, sino de capital social.

Asimismo cabe especular que *el hábito* de ingeniarse para que los hijos lleguen a saber inglés, y, para ello, de buscarles academias, financiarles viajes al extranjero o contratar profesores especiales, o para que se entretengan haciendo cosas formativas varias, como la danza, la gimnasia, las artes marciales o la guitarra eléctrica, por no hablar de la participación en la notable escuela de los sentimientos y de las formas civiles de la convivencia que es el teatro, en otras palabras, para que se impliquen en toda suerte de actividades extraescolares al tiempo entretenidas y útiles, pensando siempre en cómo mejorar sus probabilidades de éxito en la vida, lleve a estos padres a pensar sobre la calidad de la educación que reciben.

En este caso, cabe imaginar que serían susceptibles a argumentos del tipo de *back to basics*, pero formulados menos en términos de la discusión habida en España sobre las humanidades, y más en términos del repertorio instrumental básico tradicional (saber leer, escribir, contar; comportarse bien) con el añadido del (aparentemente) más apropiado para el futuro económico (informática, inglés). Y podrían hacer suya una defensa de las humanidades clásicas, pero sin mucho entusiasmo.

El consenso de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis es sólido, pero no el de una de sus formas, la comprensividad. Los padres son moderadamente conscientes de uno de sus problemas (la mezcla de chicos con motivaciones y capacidades demasiado distintas, que puede ir en menoscabo de los más aplicados y más dispuestos), aunque no acaban de decidirse por una segmentación de la enseñanza por capacidades (u otros criterios). En este sentido, cabe conjeturar que *la costumbre* del escape o escape de la norma de la comprensividad, porque sus hijos acudan a colegios públicos o concertados que apliquen las reglas de la comprensividad dejando un margen para las experiencias de diversificación y adaptación curricular, que implican una concesión en la dirección del establecimiento

de clases relativamente homogéneas, o, al menos, de clases de las cuales se han excluido a determinados alumnos problemáticos, facilite el desarrollo de esta actitud crítica.

Hay también cierto margen para reactivar la competencia entre centros públicos. Una vez más, conviene atender a la formación de *los hábitos* de elección entre los padres. En las ciudades de cierto tamaño, los padres que eligen el centro en que sus hijos harán la ESO se están habituando a elegir entre centros públicos. Esa reactivación pasa, sin embargo, por la publicación de información relevante, que suele ser la de la evolución comparada del rendimiento académico medio de los centros. En esto, la administración pública, que cuenta con ella, ha de ayudar a que se produzca, pues, por problemas típicos de formación de bienes públicos, no lo harán los directores de centros públicos individualmente. Contribuiría a ello, también, el establecimiento de ciertos estándares, nacionales o, al menos a escala de comunidad autónoma, que permitieran que el juicio de los padres fundamentado en las calificaciones significase algo en el tiempo y comparativamente.

También hay un cierto margen para la ruptura de la homogeneidad de las escuelas públicas, como está ocurriendo en EE.UU. con las *charter schools* y otras experiencias. Que los padres estén dispuestos, en principio, al despido y contratación libres de los profesores va en la línea de otorgar una auténtica autonomía de gestión a los centros, que podrá ser aprovechada para diferenciar verdaderamente su oferta.

Por último, seguramente sea viable la experimentación, en principio, local con variantes del cheque escolar, en principio, como en EE.UU., en su versión «pro-pobres». El cheque escolar puede ser una de las formas de salir de la trampa de la «cercanía» o de la mera imposibilidad de elegir, siempre junto con medidas que mejoren la información con la que cuentan los padres. De hecho, este experimento puede basarse no sólo en experiencias que ya se van acumulando en otros países, sino también en algunos intentos en nuestro propio país. Alternativamente, cabría imaginar formas de elección de los padres que fueran respaldadas no por un cheque escolar sino por asignaciones directas de los fondos públicos a las escuelas elegidas (por los padres, no por los funcionarios locales).

El uso del cheque escolar podría sacar a la mayoría de los colegios concertados de la rutina, ser como los públicos pero con actividades extraescolares, pues sentirían verdaderamente el aliento frío de la competición de los centros privados. Puede, además, ayudar a resolver uno de los grandes problemas que tiene ya y por delante el sistema educativo español, el de hacerse cargo de la diversidad cultural y racial que implican tasas crecientes de inmigración. Más que establecer cupos de acogida de inmigrantes y otras minorías en centros públicos y concertados, se podría experimentar con la idea de mejorar sustancialmente la capacidad de elección de éstos y otros grupos no favorecidos de la escala social. Esto ayudaría, a su vez, a que los colegios públicos, en zonas de elevada presencia de inmigrantes, no se convirtieran en guetos de éstos.

En definitiva, los padres de alumnos podrían dar la bienvenida a instituciones educativas que favorezcan una experimentación local, y a extenderla en la medida que los resultados fueran satisfactorios. No se trata de un «gran programa de reformas», liderado por la clase política y reflejado en un texto legislativo de alto rango, pero sí podría ser un proceso de reformas fragmentarias y continuas, empujado desde abajo, que tendría las suficientes dosis de realidad como para que no ocurriera con él lo que suele suceder con los «grandes programas», es decir, que no se apliquen o se apliquen a medias, y (desafortunada o afortunadamente) no den los resultados esperados.

Referencias bibliográficas

- ALVIRA MARTÍN, FRANCISCO; JOSÉ GARCÍA LÓPEZ y M^a LUISA DELGADO LOBO. 2000. *Sociedad, impuestos y gasto público. La perspectiva del contribuyente*. Madrid: CIS.
- ALZAGA, ÓSCAR. 1985. *Por la libertad de enseñanza*. Barcelona: Planeta.
- ANCABA. 2000. *La necesaria reforma de la LOGSE*. Documento en página web: serbal.pntic.mec.es/ancaba.
- ANPE. 2000. Rueda de prensa dada por el presidente nacional. Documento en página web: www.anpe.es/pulso.htm
- ARENDT, HANNAH. 1977. «The crisis of education», en *Between past and future*. Nueva York: Penguin, pp. 173-196.
- ARIÈS, PHILIPPE. 1960. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. París: Plon.
- Gobierno Vasco. 2000. «Avance de datos. Alumnado por nivel según modelo de enseñanza bilingüe (1). 1999/2000». <http://www.eustat.es/spanish/estad/tablas/tbl10001300/tbl1339.html>.
- BALL, STEPHEN J. 1993. «Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and USA», *British Journal of Sociology of Education*, 14, 1: 3-19.
- BARTLEY III, WILLIAM WARREN. 1990. *Unfathomed knowledge, unmeasured wealth: on universities and the wealth of nations*. La Salle, Ill.: Open Court.
- BAUDELOT, CH. y R. ESTABLET. 1990. *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.
- BELL, DANIEL. 1976. *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza.
- BERNSTEIN, BASIL. 1989. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

- BLOSSFELD, H. P. y Y. SHAVIT. 1991. *Persisting barriers: changes in educational opportunities in thirteen countries*. Florencia: European University Institute.
- BOURDIEU, PIERRE y J. C. PASSERON. 1977. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, PIERRE. 1989. *La distinción. Crítica social del juicio*. Madrid: Taurus.
- BOWLES, SAMUEL y HERBERT GINTIS. 1985. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- BOYD-BARRET, OLIVER. 1995. «Structural change and curriculum reform in democratic Spain», en Oliver Boyd-Barret, ed., *Education reform in democratic Spain*. Londres: Routledge, pp. 6-24.
- BUMGARNER, MARLENE. 1981. «Interview with John Holt», *Mothering*, 19.
- CALERO, JORGE y XAVIER BONAL. 1999. *Política educativa y gasto público en educación: aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- CARABAÑA, JULIO. 1993. «Sistema de enseñanza y clases sociales», en María Antonia García de León, Gloria de la Fuente y Félix Ortega, eds., *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova, pp. 209- 251.
- CC.OO. 1998. *Libro blanco de la educación. Hay que financiar la calidad*. Madrid: CC.OO.
- CEAPA. 1999. *Padres que no escolarizan a sus hijos*. Nota en www.ceapa.es.
- s.f.(a) *Defensa de la escuela pública*. Documento en www.ceapa.es.
- s.f.(b) *Educación, participación y democracia*. Documento en www.ceapa.es.
- CECS. 1997. *La educación a debate: encuesta entre padres y profesores*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Centro de Investigación y Documentación Educativas. 1992. *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CHRISTENSEN, JORGEN G. 1995. *Institutional reform and the governance of education*. Trabajo presentado en las ECPR Joint Sessions of Workshops, Burdeos, Abril-Mayo de 1995.
- CHUBB, JOHN E. y TERRY MOE. 1990. *Politics, markets, and America's schools*. Washington: The Brookings Institution.
- COLEMAN, JAMES S. 1990. *Equality and achievement in education*. Boulder: Westview.
- 1997. «Social capital in the creation of human capital», en A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown y Amy Stuart Wells, *Education: culture, economy and society*.

- Oxford: Oxford University Press, pp. 80-95. Originalmente en *American Journal of Sociology*, 94 (1988), Supplement: 95-120.
- COLEMAN, JAMES S. *et al.* 1966. *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- COLOM, ANTONI; JOSÉ L. BERNABEU; EMILIA DOMÍNGUEZ y JAUME SARRAMONA. 1997. *Teoría e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Consejo Escolar del Estado. Varios años. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CSI-CSIF. 1998. *Programa electoral de CSI-CSIF Enseñanza 1998*.
- Defensor del Pueblo. 1999. *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*.
- DURKHEIM, ÉMILE. 1982 [1904-1905]. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Edición de M. Halbwachs (1938), sobre la base de notas de curso de Durkheim de 1904-1905. Trad. M. L. Delgado y F. Ortega. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Educación y Gestión. 1999. *Conclusiones del V Congreso de Educación y Gestión*. Madrid, 20 de noviembre de 1999.
- European Commission. 1997. *Key data on education in the European Union 97*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- EYSENCK, H. 1971. *Race, intelligence and education*. Londres: Temple Smith.
- FARKAS, STEVE; JEAN JOHNSON y ANTHONY FOLENO. 1999. *On thin ice. How advocates and opponents could misread the public's views on vouchers and charter schools*. Public Agenda.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO y HENRY M. LEVIN. 1989. «Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa», *Revista de Educación*, 289.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO. 1986. *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia.
- FINN, CHESTER E. y REBECCA L. GAU. 1998. «New ways of education», *Public Interest*, 130 (invierno): 79-92.
- FRIEDMAN, MILTON. 1962. *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- FUKUYAMA, FRANCIS. 1999. *The great disruption: human nature and the reconstitution of social order*. Nueva York: Free Press.
- Fundación Encuentro. 1997. *Declaración conjunta a favor de la educación*. Madrid: Fundación Encuentro.

- Fundación FOESSA. 1970. *Informe sociológico sobre la situación social de España 1970*. Madrid: Euroamérica, D. L.
- Fundación FOESSA. 1994. *V Informe sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000*. Madrid: Fundación FOESSA.
- GARCÍA GARRIDO, JOSÉ LUIS. 1993. *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Dykinson.
- GARIN, EUGENIO. 1968. *L'éducation de l'homme moderne 1400-1600*. Trad. J. Humbert. París: Fayard.
- GONZÁLEZ BLASCO, PEDRO y JUAN GONZÁLEZ-ANLEO. 1993. *El profesorado en la España actual*. Madrid: Fundación Santa María.
- GONZALEZ-ANLEO, JUAN. 1985. *El sistema educativo español*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.
- GRANELL, RAFAEL y AMADEO FUENMAYOR. 1996. *Financiación pública de la educación infantil: evaluación de la experiencia valenciana*. Ponencia presentada a las V Jornadas de la AEDE.
- GREEN, JAY y PAUL PETERSON. 1996. *The effectiveness of school choice in Milwaukee: a secondary analysis of data from the program's evaluation*. Paper prepared for presentation before the Panel on the Political Analysis of Urban School Systems at the August-September 1996 meetings of the American Political Science Association, San Francisco, California, August 30.
- HALSEY, A. H.; HUGH LAUDER; PHILLIP BROWN y AMY STUART WELLS. 1997. «The transformation of education and society: an introduction», en A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown y Amy Stuart Wells, *Education: culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-44.
- HAYEK, FRIEDRICH VON. 1960. *The constitution of liberty*. Chicago: The University of Chicago Press.
- HERRNSTEIN, RICHARD J. y CHARLES S. MURRAY. 1994. *The bell curve: intelligence and class structure in American life*. Nueva York: Free Press.
- HOGAN, MICHAEL. 1993. *The LODE battle*. Tesis doctoral inédita. Depositada en el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE). Madrid.
- HOLT, JOHN. 1977. *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- HUMBOLDT, WILHELM VON. 1993 [escrito en 1791-1792; publicado en 1852]. *The limits of state action*. Ed. por J. W. Burrow. Indianapolis: Liberty Fund.
- ILICH, IVAN. 1976. *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). 1998. *Diagnóstico del sistema educativo 1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- 2000. *Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1999*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- JENCKS, CHRISTOPHER. 1972. *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. Nueva York: Basic Books.
- JENSEN, ARTHUR. 1972. *Genetics and education*. Londres: Methuen.
- KULIK, JAMES A. 1992. *An analysis of the research on ability grouping: historical and contemporary perspectives*. Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- KUTSCHA, GÜNTER. 1995. «General and vocational education and training in Germany - Continuity amid change and the need for radical modernization», en www.uni-duisburg.de.
- LEVIN, HENRY M. 1995. «School choice: market mechanisms», en Martin Carnoy, ed., *International Encyclopedia of Economics of Education*. Oxford: Elsevier Science.
- LYMAN, ISABEL. 1998. «Homeschooling. Back to the future?», *Cato Policy Analysis*, 294.
- MACBETH, ALASTAIR. 1993. «Preconceptions about parents in education. Will Europe change us?», en Pamela Munn, ed., *Parents and schools. Customers, managers or partners?* Londres: Routledge, pp. 27-46.
- Manifiesto «Por una enseñanza pública de calidad para todos y todas»*, firmado por CEAPA, CC.OO., FETE-UGT, STEs, CGT, MRPs y Sindicato de Estudiantes el 15 de marzo de 2000.
- MARAVALL, JOSÉ MARÍA. 1984. *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- MARCHESI, ÁLVARO e ISABEL MONGUILOT. 1999. *Opinión de los padres sobre la calidad de la educación*. Fundación Hogar del Empleado.
- MARCHESI, ÁLVARO y ELENA MARTÍN. 1998. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, ÁLVARO. 2000. *Controversias de la educación española*. Madrid: Alianza.
- MEIER, ANN. 1999. *Social capital and school achievement among adolescents*. Paper prepared for the 1999 American Sociological Association Annual Meeting; Chicago, August 1999.
- Mesa de la enseñanza concertada. 2000. *Informe sobre el estado de la enseñanza concertada*, Madrid.
- MEZO, JOSU. 1996. *Políticas de recuperación lingüística en Irlanda (1922-1939) y el País Vasco (1980-1992)*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 1969. *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Ministerio de Educación. 1989. *Libro Blanco de la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- 2000. «Estadísticas de la Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte». <http://www.mec.es/estadistica>.
- MÜLLER, WALTER y WOLFGANG KARLE. 1993. «Social selection in educational systems in Europe», *European Sociological Review*. 9, 1: 1-23.
- MUNN, PAMELA, ed. 1993. *Parents and schools. Customers, managers or partners?* Londres: Routledge.
- NEWMAN, JOHN HENRY, Cardinal. 1947 [1852]. *The idea of a university*. Ed. Charles F. Harnold. Nueva York: Longmans, Green and Co.
- OCDE. 1994. *School: a matter of choice*. París: OCDE.
- 1997a. *Education and equity in OECD countries*. París: OCDE.
- 1997b. *Parents as partners in schooling*. París: OCDE.
- 2000. *Education at a glance 2000. OECD indicators. Education and skills*. París: OCDE.
- Partido Popular. 2000. *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Partido Popular.
- PÉREZ-DÍAZ, VÍCTOR. 1972. *Cambio tecnológico y procesos educativos en España*. Madrid: Eudema.
- 1981. «Universidad y empleo», *Papeles de Economía Española*, 8: 296-319.
- 1984. «La calidad de la enseñanza superior en España y la resignación al status de país periférico», en Eduardo García de Enterría, coord., *España, un presente para el futuro II*. Madrid: Instituto de Estudios económicos.
- 1987. *El retorno de la sociedad civil*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.
- 1995. «La educación en España: reflexiones retrospectivas», en Julio Alcaide *et al.*, *Problemas económicos españoles en la década de los 90*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, pp. 445-474.
- 1996. «Elogio de la universidad liberal», *Claves*, 63 (junio): 2-9.
- 1997. *La esfera pública y la sociedad civil*. Madrid: Taurus.
- 2000. «La educación liberal como la formación del hábito de la distancia», *ASP Research Papers*, 37(a).
- PÉREZ-DÍAZ, VÍCTOR; ELISA CHULIÁ y BERTA ÁLVAREZ-MIRANDA. 1997. *Familia y sistema de bienestar. La experiencia española con el paro, las pensiones, la sanidad y la educación*. Madrid: Fundación Argentaria-Visor.

- PÉREZ-DÍAZ, VÍCTOR y JUAN CARLOS RODRÍGUEZ. 1994. «Opciones inerciales: políticas y prácticas de recursos humanos en España (1959-1993)», *ASP Research Papers*, 2(a) [En inglés en Richard Locke, Thomas Kochan y Michael Piore, eds., *Employment relations in a changing world economy*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995.]
- 1998. «Jóvenes gallegos: disposiciones y comportamientos ante la educación y el mercado de trabajo», *ASP Research Papers*, 24(a).
- PETRIE, AMANDA. 1995. «Home educators and the law within Europe», *International Review of Education*, 41, 3-4: 285-96.
- POSTMAN, NEIL. 1982. *The Disappearance of childhood*. Nueva York: Vintage Books.
- PUELLES BENÍTEZ, MANUEL. 1986. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- RAMÍREZ, FRANCISCO y JOHN BOLI. 1998. «La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial», en Mariano Fernández Enguita, ed., *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel, pp. 297-314.
- RANSON, STEWART. 1993. «Markets or democracy for education», *British Journal of Educational Studies*, XXXI, 4: 333-352.
- Real Academia de la Historia. 2000. *Informe: la manipulación de la historia*. Madrid: Real Academia de la Historia.
- SÁNCHEZ FERRER, LEONARDO. 1996. «Las relaciones entre la gobernabilidad democrática y los sistemas educativos: un estado de la cuestión», *Revista Iberoamericana de Educación*, 12: 79-103.
- SANDEFUR, GARY; ANN MEIER y PEDRO HERNÁNDEZ. 1999. *Families, social capital and educational continuation*. Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison, Working Paper n.º 99-19.
- SAVATER, FERNANDO. 1997. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SHOKRAH REES, NINA. 2000. «School Choice 2000 Annual Report», *The Heritage Foundation Backgrounder*, 1354 (30 de marzo).
- SIMON, HERBERT. 1957. *Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organization*. Nueva York: Macmillan.
- Sindicato Nacional de Enseñanza. 1967. *I Junta General del Sindicato Nacional de Enseñanza - SNE*. Madrid: Publicaciones del SNE.
- SLAVIN, ROBERT. 1996. *Education for all*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- SMITH, KEVIN B. y KENNETH J. MEIER. 1995. *The case against school choice. Politics, markets and fools*. Nueva York: M. E. Sharpe.

- TEDESCO, JUAN CARLOS. 1995. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- URIEL, ENRIQUE, coord. 1997. *Las cuentas de la educación en España y sus comunidades autónomas: 1980-1992*. Madrid: Fundación Argenteria-Visor.
- WITTE, JOHN. «Who benefits from the Milwaukee choice program?», en Richard Elmore, Bruce Fuller y Gary Orfield, eds. 1996. *Who chooses? Who loses?: culture, institutions and the unequal effects of school choice*. Nueva York: Teachers College, Columbia University, pp. 118-37.

Apéndice

Encuesta ASP 00.030. Ficha técnica

Universo

Hogares con niños que cursen primaria o secundaria obligatoria del territorio nacional peninsular, Canarias y Baleares.

Persona a entrevistar

Aquella que más se ocupa de los asuntos escolares de los niños de ese hogar que cursan primaria o secundaria obligatoria. Como algunas de las preguntas aludían a un hijo en concreto, cuando en el hogar había más de un niño en primaria o secundaria se hacía una selección aleatoria entre ellos y sobre él versaban las preguntas.

Marco muestral

Ante la carencia de estadísticas oficiales recientes sobre los hogares con niños que cursen la enseñanza primaria o secundaria obligatoria se ha procedido a estimar los universos de referencia. Para ello nos hemos apoyado en un estudio (ARCE, IMOP Encuestas, enero-mayo de 2000) sustentado en 22.600 entrevistas que aportan la composición de los hogares. De esta

forma se establece el número de hogares con niños en esos cursos y su distribución por zona, tamaño de municipio y status.

Tamaño muestral

2.519 entrevistas, distribuidas de la siguiente manera.

- Barcelona 404
- Vizcaya 408
- Valencia 402
- Madrid 400
- Sevilla 406
- Resto 499

Diseño muestral

Aleatorio estratificado no proporcional para la variable zona y proporcional por tamaño de municipio dentro de cada zona. Las zonas establecidas han sido: Vizcaya, Valencia, Sevilla, Barcelona, Madrid y resto.

Una vez obtenido el número de entrevistas de cada zona por tamaño de municipio, la selección de la muestra se estructuró en tres fases: los municipios, el hogar y la persona a entrevistar.

Selección de los municipios

Para la selección de los municipios se aplicó el coeficiente de elevación N/n (donde N es el tamaño de cada segmento de población en estudio y n el número de entrevistas a realizar en dicho segmento) a todos los municipios del tamaño seleccionado. El inicio del recuento se estableció aleatoriamente. Se han tocado un total de 811 municipios distintos.

Selección del hogar

Una vez definidos los municipios, los hogares fueron elegidos de forma probabilística a partir del censo telefónico. En la selección del hogar se controlaron cuotas de status. Estas cuotas se establecieron para Barcelona, Vizcaya, Valencia, Madrid, Sevilla y resto de España.

Selección del individuo

La persona que declaraba que se ocupaba en mayor medida de los asuntos escolares de los niños.

Técnica de entrevista

Entrevista telefónica asistida por ordenador; sistema PTM.

Error muestral

Para las preguntas comunes a toda la muestra y en el supuesto de $p = q = 50\%$ y para un nivel de confianza del 95,5%, el error máximo de los datos es de:

- Barcelona 5,0%
- Vizcaya 5,0%
- Valencia 5,0%
- Madrid 5,0%
- Sevilla 5,0%
- Resto 4,5%
- Total nacional 3,0%

Trabajo de campo

El trabajo de campo fue realizado por un equipo de entrevistadores/as de la red de campo telefónico de IMOP ENCUESTAS, del 23 de mayo al 3 de julio, en horario de 10.30 a 22.00. En el estudio participaron un total de 62 entrevistadores.

Cuestionario

Para reducir su extensión, algunas secciones se hicieron aleatoriamente sólo a un segmento de la muestra, en ocasiones a una mitad, en ocasiones a un tercio.

Proceso de datos

Los ficheros de datos han sido sometidos a un proceso de equilibrio para reajustar las desproporciones introducidas en el diseño muestral. En primer lugar, se aplicaron las matrices obtenidas para el marco muestral. Estas matrices son: número de hogares con niños en primaria o secundaria distribuidos por:

- Zona × Tamaño de municipio
- Zona × Status.

Sobre los datos así equilibrados analizamos las características del conjunto de los niños que cursan primaria y secundaria obligatoria. Esto se ha podido hacer porque en todas las entrevistas recogíamos la composición del hogar y la situación de cada uno de sus miembros; además, para los niños que estaban en primaria o secundaria se recogía el curso. Las matrices obtenidas han sido:

- Sexo × Curso
- Número de hijos en el hogar
- Status
- Provincia × Tamaño de municipio
- Provincia × Tipo de cuestionario
- Provincia × Ciclo × Sexo.

Estas matrices se aplicaron para el segundo equilibrio del fichero para poder referir los datos al universo de niños.

La base de referencia para establecer las proporciones se fija en 900, que sería aproximadamente el número de entrevistas que hubiéramos alcanzado sin la sobrerrepresentación de las otras zonas.

Grupos de discusión

Características

Grupo de padres de primaria

Lugar y fecha: Barcelona, 6 de junio de 2000

Participantes

Nombre (ficticio)	Profesión del cabeza de familia	Hijo(s) en edad de escolaridad obligatoria	Titularidad del colegio	Confesional
Jaume	Oficial admvo.	–	Público	
Roberto	Autónomo	niño, 10	Público	
Clara	Jefe de logística	niño, –	Concertado	No
Raúl	Mecánico naval	niña, 8	Público	
Carlota	Administrativa	niña, 8; niño, 6	Público	
Ferran	Jefe de departamento admvo.	niña, 6	Concertado	No
Remedios	Transportista cta. ajena	niña, 8	Público	
Nieves	Administrativa	niño, 13; niña 9	Concertado	Sí

Grupo de padres de secundaria

Lugar y fecha: Madrid, 31 de mayo de 2000

Participantes

Nombre (ficticio)	Profesión del cabeza de familia	Hijo(s) en edad de escolaridad obligatoria	Titularidad del colegio	Confesional
Irene	Administrativo	niño, 11; niña 14	Privado	No
Juan Carlos	Proyectista	niño, 7; niño, 13	Público	
Maribel	Abogado	chico, 15	Privado	Sí
Alberto	Ingeniero técnico	niña, 14	Concertado	Sí
Antonia	Agente comercial	chico, 15; niña, 11	Concertado	Sí
Ernesto	Director de banco	niño, 14	Público	
Rosa	Empresario	chico, 15	Privado	Sí
Javier	Ingeniero técnico	niña, 14	Público	
María José	Fontanero	niña, 12	Concertado	No

Trabajo de campo: Precisa, Urban Science Group.

Impreso en:
CEGE Creaciones Gráficas, S.A.
Ciutat d'Asunción, 42
08030 Barcelona
D.L.: B. 6626-2001
ISBN: 84-88099-68-1