

LA FALSA CRISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO

24/12/2006

Admitido para publicación en *Tempora 2006*, nº9

José Saturnino Martínez García, Profesor del Departamento de Sociología de la Universidad de la Laguna. (E.mail: josamaga@ull.es, <http://webpages.ull.es/users/josamaga/>)

Resumen: Los medios de comunicación españoles afirman que el sistema educativo esta peor que nunca. Se sostiene que el nivel educativo es más bajo en la actualidad, que el nivel educativo no protege a las personas de las condiciones adversas del mercado de trabajo o que el profesorado no es valorado por los españoles. Después de contrastar estos argumentos con datos, es posible afirmar que están equivocados. El principal problema del sistema educativo se debe a cuestiones de tipo político, pues el papel de de la Iglesia Católica y la relación entre la escuela pública y la escuela privada son cuestiones problemáticas. Además, los partidos políticos emplean la educación para movilizar a sus simpatizantes.

Abstract: The Spanish mass media says educational system in now worst than ever. It be said the educational level of young people is lower nowadays, the educational level doesn't protect people against bad conditions in labour market or the teachers aren't of values to Spaniards. After testing these arguments with data, it's possible to say that all of them are wrong. The main problem in Spanish educational system is due to policy issues, because the role of Catholic Church and the relation between public and private educational system are problematic topics. Besides, the political parties use the education issues to mobilize their sympathizers.

Palabras clave: nivel educativo, mercado de trabajo, profesorado, escuela pública, escuela privada, universidad, PISA, política educativa.

Key words: educational level, labour market, teacher, public school, private school, university, PISA, educational policy.

Breve CV: Profesor de Sociología del Departamento de Sociología de la Universidad de La Laguna desde 2000. Previamente fue profesor del Departamento de Sociología de la Universidad de Salamanca, y becario de dicha universidad, de la Universidad Complutense y del Centro de Investigaciones Sociológicas. Licenciado en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid, Master en Economía de la Educación y del Trabajo por la Universidad Carlos III, y Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha publicado artículos sobre educación y sobre teoría sociológica en *Papers de Sociología*, *Revista de Educación* y *Revista Internacional de Sociología*, y ha participado en diversos proyectos de investigación sobre desigualdad social y educación.

El sistema educativo está en crisis. Es una opinión ampliamente compartida, tanto por los ciudadanos de a pie, tal y como recogen las encuestas, como por políticos y medios de comunicación. Pero son muchos los indicadores de que funciona razonablemente bien, aunque por supuesto, podría mejorar. El nivel educativo de la juventud española nunca ha sido tan alto, las personas con más estudios son más valoradas en el mercado de trabajo que aquellas con menos estudios, nunca se ha gastado tanto por estudiante como en la actualidad, y los agentes implicados en el proceso educativo (padres, profesores, estudiantes) manifiestan una satisfacción alta. El objeto de este artículo es explicar cómo es posible que la opinión pública esté tan dissociada de nuestra realidad educativa.

EL NIVEL EDUCATIVO¹

La escolarización se ha incrementado enormemente en los últimos decenios en España. En la Tabla 1 apreciamos que entre 1984 y 2004, en la población económicamente activa (es decir, ocupados y parados), la proporción de universitarios se ha más que duplicado (pasando del 9% al 21%), mientras que la población sin estudios ha pasado a ser un cuarto de lo que era.

Tabla 1 Porcentaje de población económicamente activa según su nivel educativo en España

	1984	1994	2004
SIN ESTUDIOS	12	8	3
PRIMARIOS	51	33	17
SECUNDARIOS, 1er NIVEL	17	24	29
FP	7	12	17
SECUNDARIOS, 2º NIVEL	3	9	14
UNIVERSITARIOS	9	13	21

Fuente: EPA, II trimestres.

Pero está extendida la opinión de la bajada del nivel educativo. Se considera que la mayor titulación de la población no recoge el efecto de una menor exigencia en las aulas, por lo que el nivel de conocimientos de un bachiller de hoy en día es menor que el de un bachiller de hace 20 años. Como prueba de esta bajada del nivel de conocimientos se citan informes en los que se compara el nivel educativo de los adolescentes españoles con los de otros países, especialmente el informe PISA (OCDE 2005a), y se suele culpar a la LOGSE de que el nivel sea tan bajo, así como a la decadencia de la escuela pública. En contra de esta visión pesimista podemos esgrimir cinco argumentos: la diferencia entre el nivel educativo de los jóvenes españoles en comparación con los de otros países son mínimas, estas diferencias se deben en buena medida al bajo nivel educativo de los padres (por lo que es dudoso que en el pasado el nivel de los jóvenes fuese mejor), el nivel educativo de la juventud en su conjunto ha aumentado (aunque pueda haber descendido en las aulas), los menores rendimientos educativos de los centros públicos se deben a que sus estudiantes provienen de familias de menor nivel cultural y

¹ La argumentación que sigue es una reelaboración de la expuesta en Martínez García (2005).

disponemos de otros indicadores que apuntan hacia una mejora general del nivel cultural de los jóvenes. Pasemos a desarrollar estos argumentos.

Como señala Carabaña (2006b), en la evaluación de los resultados para España de PISA se ha dado más importancia al orden (mediocre para España) que a las diferencias absolutas de las pruebas. Si tenemos en cuenta que las puntuaciones medias en las pruebas son de 500 puntos y la desviación típica es de 100, puntuar con un 493 en lectura, un 476 en matemáticas y un 491 en ciencias no resulta tan dramático. Es más, lo llamativo es el resultado tan similar entre países con sistemas educativos tan diversos, hecho que se debe, como comentaremos más adelante, a que las políticas educativas claramente efectivas ya están más o menos implantadas.

El nivel educativo de los padres es importante en tanto que está en clara relación con el rendimiento de los hijos (Tabla 2). Si tenemos en cuenta que España es uno de los países de la OCDE con el nivel educativo de los padres más bajo, en buena medida queda explicado el menor nivel de nuestros jóvenes. Por otro lado, apreciamos que los hijos de padres con nivel de estudios bajos puntúan mejor en España que en el conjunto de la OCDE, por lo que podemos decir que nuestro sistema educativo es más justo, en el sentido de Rawls, es decir, quienes están peor (hijos de padres con bajo nivel educativo) están mejor (obtienen mayores puntuaciones).

Tabla 2 Rendimiento en el nivel de conocimientos por estudios del padre

	% de estudiantes según nivel educativo del padre	Puntuación en conocimientos		
		Matemáticas	Lectura	Ciencias
	Padres que completaron primaria o secundaria inferior			
España	43,3%	469	468	469
OCDE	24,3%	439	442	448
	Padres que completaron la enseñanza secundaria superior			
España	26,4%	488	485	490
OCDE	42,0%	497	498	504
	Padres que completaron la enseñanza terciaria			
España	30,3%	516	507	522
OCDE	33,7%	526	520	533

Fuente: PISA 2003 (OCDE 2005: tabla 4.2c (p. 393))

Se sostiene no sólo que el nivel educativo ha descendido, sino que ese descenso se debe a la LOGSE, que ha disminuido la exigencia en las aulas. Para afirmar esto con datos sólo disponemos de un estudio del INCE (1998), realizado en el momento en que convivían la Ley General de Educación (LGE) y la LOGSE. Pero según dicho estudio, el nivel de conocimientos en 2º de BUP es ligeramente superior al de 4º de la ESO, pero el de FP es bastante inferior al de la ESO. La cuestión estriba en que, en 4º de la ESO estaban matriculados todos los jóvenes, mientras que en BUP solo estaban matriculados aquellos con más interés académico. Es decir, puede que el nivel educativo fuese un poco mayor en BUP, pero a costa de dejar al resto de jóvenes con un nivel educativo peor. Por otro lado, el estudio *Trends in International Mathematics and Science Study*

(TIMSS) de 1995, sobre nivel de conocimientos en ciencias y matemáticas, se realizó con adolescentes escolarizados en 7º y 8º de EGB (López y Moreno 1997); España obtuvo unos resultados por debajo de la media, por lo que el nefasto efecto de la LOGSE de haber existido, no ha sido para producir un descenso de altas posiciones en las comparaciones internacionales a pasar a la cola, sino en todo caso, para bajar un poco más en la cola.

En cuanto a quienes sostienen que la bajada del nivel educativo se debe a la degradación de la escuela pública, simplemente cabe decir que dicha afirmación no se apoya en la evidencia. Con los datos brutos de PISA se aprecia que el rendimiento educativo de los estudiantes es menor en los centros públicos. Pero una vez considerada la diferente composición socioeconómica del alumnado de los diversos tipos de centros, estas diferencias desaparecen (tabla 5.19 del informe PISA y OCDE (2005b)).

Aparte del rendimiento educativo, disponemos de otros indicadores sobre el nivel educativo de los jóvenes. Uno de ellos es el hábito lector, en el que contamos con la juventud más lectora de nuestra historia (en torno a un 70% de los jóvenes de declara lector de libros no relacionados con sus estudios, cuando para el conjunto de la población ese porcentaje es de 55% (Precisa 2004)). Otro se debe al *efecto Flynn*, según el cual, la puntuación en las pruebas de inteligencia de cada generación de niños es superior a la generación precedente, sin que estén muy claros los motivos de este hecho, que bien podría deberse a un problema de dichas pruebas (Flynn 2000) o bien a mejoras en la calidad de vida de la infancia, como la alimentación (Colom 2005). Ciertamente inteligencia y nivel educativo son conceptos distintos, pero cabe esperar que relacionados. Por último, aunque no disponga de datos, es creíble argumentar que la juventud actual es la más viajera de nuestra historia, tanto por ocio como por motivos académicos, y por poco que sea, la exposición a las experiencias viajeras contribuye a mejorar el nivel cultural.

Ante toda esta evidencia, nos queda pues explicar cómo es tan popular la idea de la bajada del nivel educativo. Dicha explicación la encontramos en Baudelot y Establet (1990). Estos autores remontan hasta Sócrates la percepción de la bajada del nivel cultural, y rastrean citas sobre la caída del nivel educativo en Francia en los últimos 150 años. En España también encontramos referencias al bajo nivel educativo desde hace más de un siglo (Macías Picavea 1899). Quizá estemos en la primera generación en la que la jeremiada se cumple. Pero también cabe pensar que su constancia en el tiempo no se debe a que el hecho se produzca, sino a cómo se percibe el nivel educativo de los jóvenes. Y esta percepción errónea se debe a dos motivos, principalmente, que son la falacia de selección interesada de pruebas y la relación entre nivel educativo de la juventud y nivel educativo de las escuelas.

La falacia de la selección interesada de las pruebas se debe a que quienes claman ante esta supuesta decadencia son personas que de jóvenes eran buenos estudiantes, y se escandalizan al comparar al estudiante medio actual consigo mismos cuando eran jóvenes, en vez de con el estudiante medio de su época. Además, precisamente por ese mayor nivel cultural de estas personas y por su mayor gusto por la cultura, suelen desempeñar papeles relevantes en la vida pública, por lo que sus opiniones son de gran peso.

En cuanto a la relación entre nivel educativo de los jóvenes y nivel educativo en la escuela puede suceder lo siguiente: baja el nivel educativo en el aula mientras se incrementa en la juventud. Para explicar esta aparente paradoja, imaginemos un pueblo con tres jóvenes, dos que asisten a la escuela, uno con nivel 10 de conocimientos, otro con un nivel de 5, por lo que el nivel medio en la escuela es de 7,5. Pero el tercer joven no asiste a la escuela, y su nivel es de 0; por tanto, el nivel educativo del conjunto de tres los jóvenes es de 5. Hacemos la escolarización obligatoria y quien no iba a la escuela asiste, y mejora muy modestamente, de 0 a 1. El nivel educativo medio, tanto de los jóvenes como de la escuela, sería ahora de 5,3, mayor que el 5 de la juventud anterior, pero inferior al 7,5 previo de la escuela. Por tanto, se da una situación en la que el nivel medio de la escuela baja, al tiempo que ningún niño empeora, e incluso uno mejora ligeramente (es decir, una mejora *óptima de Pareto*). Esta posibilidad es congruente con dos evidencias. Una, como señalamos, el nivel de conocimientos de los estudiantes de ESO es inferior al de BUP, pero superior al de FP. La otra evidencia es la disparidad de opiniones de los profesores de primaria y secundaria sobre el nivel educativo. La educación primaria lleva universalizada desde los 70, y los profesores de este nivel consideran que ha habido mejoras en sus estudiantes. Sin embargo, en la educación secundaria, recientemente universalizada, el porcentaje de profesores que creen que el nivel educativo ha bajado es mayor que en primaria, aunque siguen siendo un poco mayor que los que responden que ha mejorado (Marchesi y Pérez 2004).

LA FINANCIACIÓN

Uno de los “sospechosos habituales” de producir la crisis del sistema educativo es la financiación. Los críticos de la financiación tienen razón en parte, pues es menor en España que en los países de nuestro entorno, tanto en porcentaje del gasto público sobre el PIB como en gasto por estudiante. Por ejemplo, el porcentaje del gasto público en Educación era en 2002 del 4,44% en España, frente al 5,22% del conjunto de la UE, y en Educación Secundaria, el gasto por alumno, en dólares de poder adquisitivo, era de 6.010\$, mientras que la media de la OCDE era de 7.002\$, y de la *UE de los 15* era de 11.932\$, siendo las diferencias menores en el resto de niveles educativos (MEC 2006).

Pero junto a esta desventaja comparativa, también sucede que la mejora reciente de la financiación ha sido más que notable. El gasto real por estudiante ha crecido en los últimos 25 años (Uriel 1997; San Segundo 2003), como podemos apreciar en la Tabla 3. Aunque recientemente haya bajado el gasto en porcentaje del PIB (Gráfico 1), el descenso de la natalidad junto con el crecimiento real del PIB han sido lo suficientemente grandes como para que el gasto por estudiante haya seguido incrementándose.

Si la financiación en términos reales no ha dejado de crecer de forma constante durante los últimos 30 años, no estaría de más que se estableciese cierto nivel de gasto eficiente. Como señala Carabaña (2006b), si por eficiencia entendemos la relación entre el coste por alumno y su rendimiento educativo, a partir de los datos de PISA podemos concluir que nuestro sistema educativo es de una eficiencia superior a la media, pues gastando menos, estamos en niveles de conocimientos de los jóvenes y porcentajes de matriculados próximos a la media de la OCDE.

Tabla 3 Gasto por alumno en la enseñanza pública, actualizados a euros de 2003

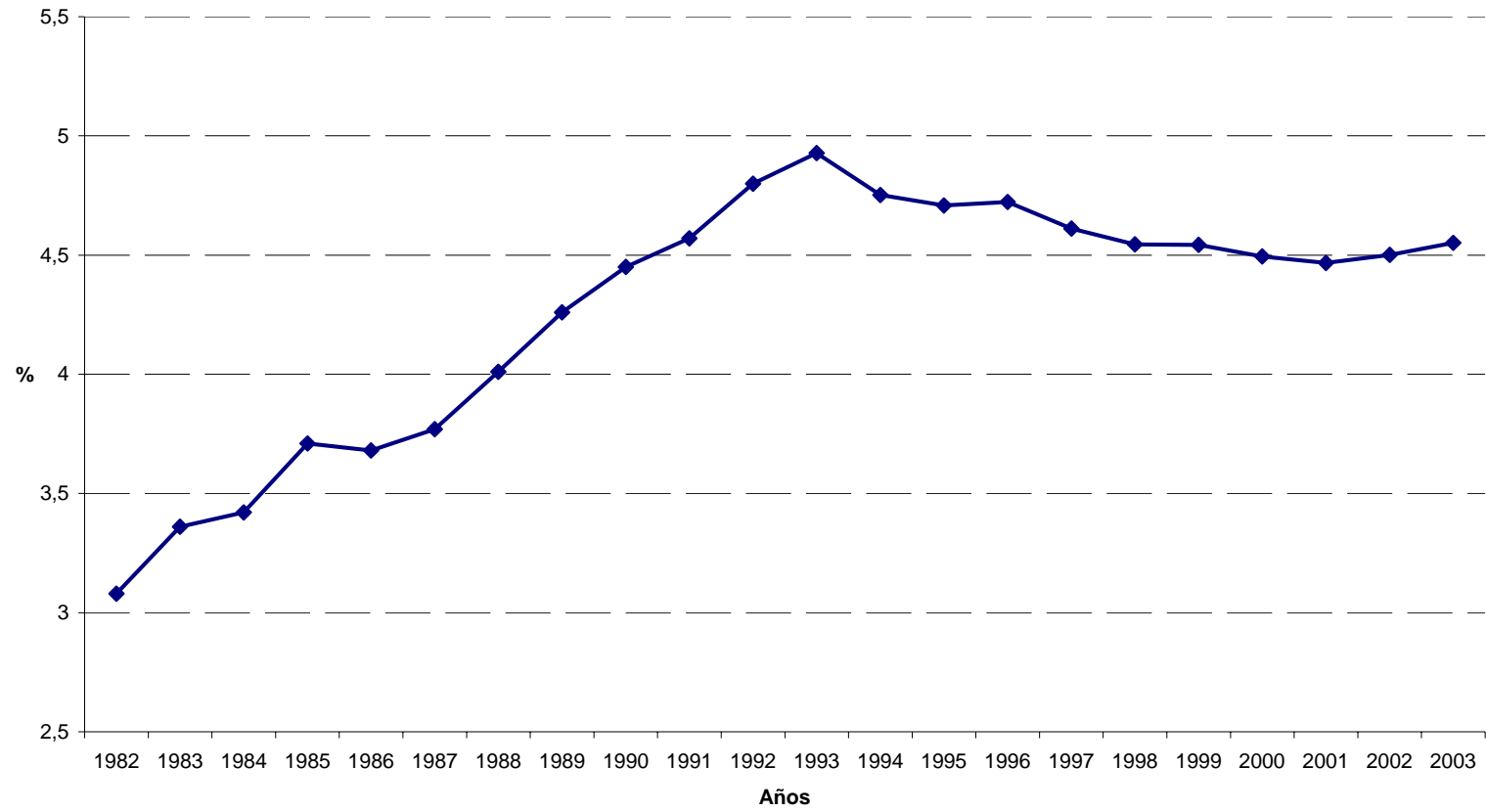
€ de 2003	EGB y preescolar	Medias públicas	No universitaria	Universitaria
1980*	1.247	2.374		2.590
1985*	1.299	2.292		2.728
1990*	1.715	2.568		3.604
1995**			2.369	3.213
2000**			3.047	3.967

Fuente: (*) Uriel (1997) con datos del MEC, (**) Elaboración propia a partir de datos del MEC.

Por tanto, el gasto público en educación es menor que en nuestro entorno, pero eso no quita que la financiación sea ahora mejor que en el pasado. Por otro lado, para lo poco que gastamos hay que destacar los buenos rendimientos conseguidos, como vimos en el apartado precedente. Podemos concluir que la financiación debe mejorar, pero que nunca ha estado tan bien.

Gráfico 1

Gasto público en Educación en % del PIB



EL MERCADO DE TRABAJO

Un supuesto síntoma de la crisis del sistema educativo son los problemas de los jóvenes universitarios en el mercado de trabajo. Como vimos en la Tabla 1, la proporción de universitarios económicamente activos ha crecido enormemente en los últimos 20 años, por lo que hay quienes piensan que la oferta de universitarios excede su demanda. Pero este argumento obvia que además de los cambios del lado de la oferta, también se producen en el lado de la demanda, pues las transformaciones productivas llevan a que las empresas demanden mano de obra más cualificada. Quienes no quedan convencidos por el posible equilibrio entre la oferta y la demanda, suelen argumentar los problemas de inserción laboral de los titulados universitarios, mayores que los de los titulados de FP. Pero este argumento es falaz, pues se debe a la confusión entre edad, trayectoria laboral e historia del mercado de trabajo. Es decir, dos personas con la misma edad no se hallan en el mismo momento de su trayectoria laboral, o dos personas nacidas en épocas diferentes, con el mismo título educativo y a la misma edad, se enfrentan a mercados de trabajo distintos.

Empecemos por la confusión entre edad y trayectoria laboral. El absurdo más frecuente producido por dicha confusión es considerar que, ya que las tasas de paro de los jóvenes universitarios son mayores que las de los jóvenes de FP, es mejor convencer a los jóvenes de que estudien FP en vez de una carrera universitaria. Este argumento tiene algo de sospechoso, en tanto que no es extraño observar que quienes lo defienden para los hijos de los demás, no lo hacen para los propios. Pero además, es un argumento equivocado, pues no considera que la experiencia laboral de un joven titulado de FP es mucho mayor que la de un licenciado universitario, ya que, a los 25 años de edad, un universitario está recién incorporado al mercado de trabajo, pero la experiencia laboral de un titulado de FP puede ser de casi una década. En la Tabla 4 apreciamos que la mayor tasa de paro de los jóvenes universitarios en relación a los titulados de FP desaparece en los grupos de edad mayores. Por ejemplo, una persona nacida en la segunda mitad de los 60, con 25-30 años en 1994, tenía más probabilidad de estar parado si era universitario que titulado de FP (28,5%, y 29,7%, respectivamente); sin embargo, 10 años después, cuando la edad de estas personas está entre 35 y 40 años, la probabilidad de estar parado era menor para el universitario que para el titulado de FP (8,8% vs. 5,5%). Por tanto, como señala Carabaña (2000), lo mejor que podemos hacer es sustituir el concepto de paro juvenil, que mezcla realidades muy distintas, por el de paro cuando se empieza a trabajar después de terminados los estudios, para así poder comparar la inserción laboral de los distintos niveles educativos. En cuanto a la temporalidad (Tabla 5), ocurre otro tanto, aunque no tan claro, pues, aunque la temporalidad de los adultos universitarios es menor, en el grupo de edad 35-40 años en el 2004, no es mucho menor que el de los titulados de FP (22% y 20%, respectivamente).

Pero la temporalidad nos lleva a plantear la segunda cuestión: el mercado de trabajo para una persona de 35-40 años en el 2004 no es el mismo que en 1987. En 1987 acababa de entrar en vigor la reforma legal que permitía la contratación temporal, y dadas las dificultades para el despido, quedó claro que sería un tipo de figura a aplicar especialmente a las nuevas incorporaciones, es decir, a los jóvenes. Pero a medida que estos jóvenes se han hecho mayores, la legislación sigue permitiendo este tipo de contratación, por lo que sí les afecta de adultos, pero no fue así para los adultos de otras épocas.

Por tanto, la experiencia de la temporalidad en los adultos de hoy es mucho mayor que en el pasado, y entre estos adultos están los universitarios. Por tanto, un universitario de 35-40 años de 2004 que se compare con uno de 1987 puede tener la percepción de que el título no le *protege* contra la temporalidad como lo hacía en épocas pasadas. Sin embargo, su tasa de temporalidad sigue siendo menor que la de otros titulados. Dicho de otra forma, el mercado de trabajo ha cambiado, incrementando la temporalidad para todos, pero los universitarios siguen jugando con ventaja, aunque no tanta como en otras épocas.

En cuanto a los ingresos, es más difícil encontrar fuentes de datos que permitan una comparación que sea válida para la mayor parte de la población y homogénea a lo largo del tiempo, por lo que nos hemos limitado a los salarios de los varones que son personas de referencia en los hogares. En la Tabla 6 se presentan sus salarios en euros constantes de 2005 por edad y nivel de estudios. Apreciamos que, a lo largo de los tres periodos, para cada categoría comparable, los salarios medios en euros constantes de 2005 son mayores en 1991 y menores en 1981. Además, observamos, tal y como predice la teoría del capital humano, y como se ha corroborado en diversos estudios empíricos, que, a igual nivel de estudios, los salarios se incrementan con la edad, pero pasado cierto umbral, tienden a disminuir, efecto atribuible a la depreciación del capital humano (San Segundo 2001). Pero también observamos que en todas las comparaciones entre edad y fechas, el salario de los universitarios es mayor, a pesar de que en fecha reciente puedan haber disminuido su diferencial con la FP.

Tabla 4 Tasas de paro por nivel de estudios, año y edad

		AÑO		
EDAD	NIVEL DE ESTUDIOS	1984	1994	2004
25-30 AÑOS	FP	16,5%	28,5%	12,8%
	UNIVERSITARIOS	27,3%	29,7%	14,1%
35-40 AÑOS	FP	7,0%	17,9%	8,8%
	UNIVERSITARIOS	4,2%	7,0%	5,5%
45-50 AÑOS	FP	3,6%	11,0%	7,1%
	UNIVERSITARIOS	2,7%	4,8%	3,3%

FUENTE: EPA (segundos trimestres), INE

Tabla 5 Tasa de contratados temporales, por niveles de estudio, edad y año

		AÑO		
EDAD	NIVEL DE ESTUDIOS	1987	1997	2004
25-30 AÑOS	FP	16%	45%	36%
	UNIVERSITARIOS	22%	56%	49%
35-40 AÑOS	FP	5%	18%	22%
	UNIVERSITARIOS	4%	13%	20%
45-50 AÑOS	FP	1%	6%	16%
	UNIVERSITARIOS	1%	4%	7%

FUENTE: EPA (segundos trimestres), INE

Tabla 6 Salarios anuales de sustentadores principales varones, en euros constantes a junio de 2005, por niveles de estudio, edad y año

		AÑO		
EDAD	NIVEL DE ESTUDIOS	1980-81	1990-91	2000

25-30 AÑOS	FP	11.742	13.007	9.912
	UNIVERSITARIOS	13.750	17.564	11.751
35-40 AÑOS	FP	12.841	16.494	11.092
	UNIVERSITARIOS	18.514	23.362	17.722
45-50 AÑOS	FP	15.826	18.851	14.657
	UNIVERSITARIOS	19.892	27.902	18.336

FUENTE: de EPF 80-81, 90-91 y PHOGUE 2000², INE

En la Tabla 7 presentamos un sencillo indicador de la rentabilidad del título universitario sobre el de FP: el incremento salarial que supone dicho título, en porcentaje (es decir, el 17 de la primera casilla significa que los universitarios de 25 a 30 años en 1980-81 ganaban anualmente de media un 17% más que los titulados de FP).

Tabla 7 Porcentaje de incremento salarial de los titulados universitarios sobre los titulados de FP (a partir de la Tabla 6)

EDAD	1980-81	1990-91	2000
25-30 AÑOS	17	35	19
35-40 AÑOS	44	42	60
45-50 AÑOS	26	48	25

Los resultados de tomar este sencillo indicador son coherentes con los obtenidos por San Segundo (1997)³, que emplea ecuaciones de ingresos, procedimiento econométrico típico para medir la rentabilidad económica de la escolarización. Dichos resultados señalan que, para el periodo analizado, y dentro de cada grupo de edad, el salario de los universitarios es mayor. Pero también que para los jóvenes nacidos en la primera mitad de los 70, la rentabilidad del título universitario ha caído casi a la mitad con respecto a los nacidos en la primera mitad de los 60 cuando eran jóvenes (19% y 35%, respectivamente), pero con un nivel similar a los jóvenes de principios de los 80 (17%). En la misma dirección apunta un reciente estudio de la OCDE según el cual, el rendimiento de los títulos universitarios es mayor que el de otros niveles educativos, pero ha disminuido en los últimos años (Schleicher 2006 (16 de enero)). Por tanto, al igual que sucede con la temporalidad, los universitarios más jóvenes están mejor que los no universitarios de su generación, pero peor que los universitarios jóvenes de hace una década.

Por tanto, parece que la mayor rentabilidad del título universitario es para los nacidos en la primera mitad de los 60, justo la población que se escolariza en el proceso de expansión educativa de la enseñanza primaria y secundaria en los 60 y 70, pero antes de la gran expansión universitaria de la primera mitad de los 90. Además, es una generación incorporada al mercado de trabajo a mediados de los 80, un momento de gran crecimiento económico, de profunda modernización de la economía española, debido a la integración en la Comunidad Económica Europea, y de expansión del empleo público cualificado, causado por el desarrollo del Estado de Bienestar bajo los primeros gobier-

² En el PHOGUE hemos tomado los salarios de los varones que están casados, divorciados o separados legalmente.

³ En la tabla 6 del citado artículo se aprecia que en la primera mitad de los 90 se produce un incremento de los rendimientos educativos de los títulos universitarios sobre los de enseñanzas medias. También se aprecia una mejora del rendimiento de los títulos de diplomados, que se acercan a los de licenciados; datos similares se observan con los datos del PHOGE 2000, pero en aras de la concisión, se omiten.

nos socialistas, y llega a su momento de madurez laboral en los 90, momento de gran crecimiento de las mejores posiciones en el mercado de trabajo (Garrido y González 2005). Por tanto, en esta generación se dieron unas circunstancias (baja oferta de universitarios en el mercado de trabajo junto con mayor necesidad de la economía de estos titulados) que podrían explicar un rendimiento educativo superior al de etapas pasadas, y futuras.

Tras observar el comportamiento del paro, la temporalidad y los ingresos, queda claro que los universitarios están mejor que el resto de ocupados, comparados con personas de su propia generación y/o de experiencia laboral equivalente. Por tanto, los problemas observados de los universitarios en el mercado de trabajo se deben a un **efecto composición**⁴, es decir, la composición del grupo de universitarios es distinta a la de los no universitarios en dos características fundamentales. Por un lado, se incorporan a una edad más tardía al mercado de trabajo, por lo que su experiencia laboral es distinta a la misma edad. Por otro lado, los universitarios jóvenes se han enfrentado a un mercado de trabajo distinto al de momentos pasados. Por ejemplo, la temporalidad es mayor que en épocas previas. O en cuanto a los salarios, parece que la generación nacida en la primera mitad de los 60 se encontró con una coyuntura excepcional, de alta demanda de universitarios con baja oferta, por lo que su diferencial salarial ha sido mayor, lo cual podría explicar la frustración de expectativas de las siguientes generaciones de universitarios.

LA OPINIÓN PÚBLICA

Conocer la opinión pública a través de encuestas entraña diversos problemas metodológicos y conceptuales (Sampedro 2000), pero es una forma de aproximarnos a personas sin acceso a los medios de comunicación. Esto es necesario debido a dos sesgos de dichos medios. Por un lado, quienes en ellos escriben son un grupo social diferente del resto de la sociedad, por su tipo de trabajo, por el tipo de ambientes sociales que frecuentan, etc., por lo que las noticias y opiniones que llegan a ser publicadas pueden estar influidas por las preferencias propias del estilo de vida de estos profesionales, diferentes a las del resto de la sociedad. Por otro lado, está el sesgo debido a que las buenas noticias no son noticia. Por ejemplo, un estudiante se suicida por acoso escolar y es noticia por cierto tiempo, pero son millones de estudiantes que no sufren acoso, y no aparecen en los medios de comunicación.

Para alejarnos de la *opinión publicada* en los *mass media*, hemos consultado encuestas del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), representativas del conjunto de los españoles mayores de 18 años, y del Centro de Innovación Educativa – Fundación Hogar del Empleado (CIE-FUHEM), realizadas conjuntamente con el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), representativas para las familias, los estudiantes y los profesores⁵. A partir de estas encuestas, podemos afirmar que la educación

⁴ Este efecto composición es mayor si tenemos en cuenta que en el mercado de trabajo hay, proporcionalmente, más mujeres universitarias, y de todos es sabido que los indicadores de las mujeres en el mercado de trabajo son peores.

⁵ Los datos comentados se pueden consultar en las páginas web de ambos organismos, <http://www.cis.es> y <http://www.fuhem.es>, respectivamente.

no es ni de lejos el problema que se considera más importante en España, pues cuando se pregunta por los mayores problemas actuales de España, las opiniones mayoritarias señalan el paro o el terrorismo, quedando la Educación en los últimos puestos (CIS, estudio 2616). Cuando se pregunta directamente por la opinión sobre la situación de los colegios e institutos, prevalece la contestación de que es regular, con cierta tendencia a mejorar entre 2002 y 2005 (Tabla 8). Pero se observa una posible inconsistencia, pues, cuando se pregunta de forma retrospectiva si la situación es mejor que en el pasado, entre 2002 y 2005 se incrementó la proporción de personas que responde que es peor, produciéndose en 2005 un *empate técnico*⁶ entre quienes consideran que la situación de los centros educativos ha empeorado o mejorado en los últimos años (Tabla 9). Esta inconsistencia bien puede deberse a que los periodos de referencia de cada encuesta son diferentes (en el 2002 sería 1987 ó 1982, mientras que para en 2005 sería 1995), bien a que, debido al calor del debate político en torno a las leyes educativas, ha empeorado la percepción del estado del sistema educativo.

Tabla 8 Opinión sobre el sistema educativo de primaria y secundaria en general

¿Cómo calificaría Vd. la situación de los colegios e institutos? (Españoles mayores de 18 años)			Valoración de los padres con hijos escolarizados del funcionamiento del sistema educativo	
	2002	2005		
Muy buena/buena	26	35	Bien o muy bien	15%
Regular	42	38	Normal	36%
<Mala/Muy mala	22	20	Mal o muy mal	49%
NS/NC	10	7		
Fuente: CIS Estudios 2452 (2002) y 2616 (2005)			Fuente: Marchesi y Pérez (2005)	

Tabla 9 Opinión sobre la evolución del sistema educativo

	¿Cree Vd. que esta situación es mejor, igual o peor que hace... (Españoles mayores de 18 años)		Valoración de los padres con hijos escolarizados sobre si la educación ha mejorado o empeorado en los últimos años	
	2002	2005		
	...15 ó 20 años?	...hace 10 años?		
Mejor	41	34	Ha mejorado	27
Igual	15	19	No ha cambiado	20
Peor	32	37	Ha empeorado	53
NS/NC	12	10		
Fuente: CIS Estudios 2452 (2002) y 2616 (2005)			Fuente: Marchesi y Pérez (2005)	

Pero hay una incongruencia mucho más interesante: el 49% de los padres con hijos en secundaria piensa que el sistema educativo funciona mal, pero cuando se les pregunta por la satisfacción de aspectos concretos del centro en el que están matriculados sus hijos, apreciamos que están satisfechos con el clima de convivencia del centro educativo (71%), con diversos aspectos puntuales, la manera de enseñar de los profesores (64%), los valores que el centro transmite (62%), el ambiente de estudio del centro (58%), la preparación que obtienen los alumnos (56%), la comunicación entre familias y profesores (51%), y en cuanto a la actuación del equipo directivo y la atención de tutoría, el porcentaje de satisfacción baja del 50%, pero sigue siendo mayoritario (48% y 43%,

⁶ El margen de error aleatorio en los sondeos del CIS es de $\pm 2\%$, con un nivel de confianza del 95,5%.

respectivamente). El único aspecto donde se expresa un mayor descontento es en la participación de los padres en el centro (un 21% de acuerdo, frente a un 45% en desacuerdo) (Marchesi y Pérez 2005).

Los estudiantes de ESO también están satisfechos tanto de su vida en el centro educativo como de las relaciones con el profesorado. Según los datos del estudio de Martín, Rodríguez y Marchesi (2003), el 76% de los estudiantes afirma sentirse bien en el instituto y tener muchos amigos y solo un 15% considera que las relaciones profesores-alumnos son malas. Quizá el mayor problema pueda estar en que son más los estudiantes que consideran que los conflictos en su centro han aumentado (36%) frente a quienes consideran que han disminuido (29%), aunque carecemos de datos para saber si esto se debe a un aumento objetivo de los conflictos, o de la sensibilidad hacia ellos.

Resumiendo, los españoles no piensan que la educación sea un problema prioritario, aunque cuando se les pregunta sobre su estado, mayoritariamente piensan que está mal, y las familias con hijos escolarizados en ESO o Bachillerato creen que ha empeorado. Sin embargo, cuando preguntamos a los agentes implicados por su satisfacción sobre aspectos concretos, ya sean las familias, los estudiantes o el profesorado (como veremos en el siguiente apartado), expresan en general un alto grado de satisfacción.

EL PROFESORADO

La valoración social del profesorado es buena, pero se percibe que está mal valorado. Es decir, cuando se pregunta a la población en general o a las familias con hijos escolarizados cómo valoran al profesorado, los porcentajes de aprobación son altos (64% en el caso del conjunto de la población española (CIS, estudio 2616), 84% en el caso de las familias, según Marchesi y Pérez (2004). En otro estudio (Marchesi y Pérez 2005), las familias consideran que el trabajo de los profesores es difícil (83%). Y en un reciente estudio de la Fundación BBVA, los maestros resultaron ser el tercer colectivo mejor valorado (6,9 sobre 10), después de científicos y médicos (*El País*, 24/5/2006). Pero cuando se pregunta cómo consideran que les valora la sociedad, el conjunto de la población española mayoritariamente opta por la opción de regular (42%, CIS *ib.*), mientras que las familias consideran que no se les valora adecuadamente (42%, Marchesi y Pérez 2005). Por otra parte, a pesar de esta valoración tan positiva, los profesores se sienten abrumadoramente infravalorados (74%, Marchesi y Pérez (2004)).

Los profesores están socialmente bien considerados, pero ni ellos ni esa sociedad que los valora bien, piensan que así es. Quizá se deba a su situación laboral, pero en los últimos años ha disminuido la ratio de alumno por aula (MEC 2006), su poder adquisitivo sigue siendo superior a la media per cápita y no parece que sus condiciones sean mucho peores que las de profesores de otros países, más bien disfrutan de unas condiciones mejores a la media de los profesores de la Unión Europea (Eurydice 2003); es más, si tenemos en cuenta el salario de los profesores de secundaria, en términos de poder adquisitivo, en relación con sus horas de contacto con los alumnos, son los mejor pagados de la Unión Europea, después de los luxemburgueses (Pedró 2006). Ciertamente, su salario real ha disminuido ligeramente en los últimos diez años (entre un 3 y un 4 por cien), pero ya vimos en la Tabla 6 que eso ha sido un rasgo común del mercado de tra-

bajo español. En general, como señala F. Enguita (2006), los profesores están bien situados en los tres ejes de la estratificación social: ingresos, prestigio y autoridad. Entonces, ¿cómo explicar esta incongruencia? Por un lado, debido a la mejora de la sociedad española en su conjunto, empeorando así la posición relativa del profesorado, al tiempo que se enfrentan a padres con mejor conocimiento del sistema educativo. Por otro, la profunda transformación del empleo del profesorado de secundaria, debida a la LOGSE. Veamos estos argumentos con un poco más de detalle.

Ya mencionamos el considerable incremento del nivel educativo de la población española en los últimos 20 años, al tiempo que se han incrementado las clases medias (González y Requena 2005), a las que pertenece el profesorado. Esto no solo supone una merma de su posición social relativa, sino también enfrentarse a un nuevo tipo de padres, con mayor experiencia personal dentro del sistema educativo, así como con mayor sentido de la autoridad a la hora de interactuar con los profesores. Para los padres de hace 30 años, cuando comenzó la expansión educativa de la secundaria, el instituto era un lugar ignoto, y el conocimiento y saber hacer de los profesores estaba fuera de toda duda. Los padres actuales saben bien qué es un instituto, que hay profesores buenos, regulares y malos, y se sienten más seguros de sus derechos como padres frente al profesor.

En cuanto a la LOGSE, supuso un cambio serio sobre las condiciones de trabajo del profesorado de secundaria. Pasaron de enseñantes en el aula a preocuparse por mantener la disciplina en su interior, cuestión harto complicada, pues no disponen de medios para ello⁷, ya que su capacidad sancionadora es prácticamente nula, y sujeta a órganos externos al aula, lo cual dificulta su aplicación. La LOGSE supone que lo normal es el interés, la capacidad y la disposición para estudiar, y si esto no sucede en el estudiante, debe ser por algún problema que el profesor o un equipo de apoyo debe ser capaz de resolver. Cuando no se cumplen estos supuestos, se necesita un profesorado con formación especializada, entrenamiento en habilidades sociales y un nivel de recursos probablemente muy superior al del sistema LGE, pues es necesario más profesores de apoyo, psicólogos y asistentes sociales. Esos recursos, que el Gobierno no ha dotado, los debe suplir el profesor, bien con entrega personal, que quiere decir más trabajo que con el sistema previo, o bien se quedan en puro déficit, generando esa sensación de crisis completa. En este sentido, la razón está de parte de quienes critican que el gasto público en educación es bajo. Es decir, el bajo gasto público educativo puede estar afectando seriamente a las condiciones de trabajo del profesorado, aunque no suponga un gran obstáculo en el nivel de conocimientos de los estudiantes, según vimos previamente.

Además, F. Enguita (2006) añade otro argumento, al considerar que la pérdida de centralidad del sistema educativo, debido al ritmo vertiginoso de cambio social motivado por la sociedad de la información y por la globalización, erosiona la centralidad de la escuela en el proceso de transmisión de conocimientos, y con ello, el estatus del profesorado.

LA POLÍTICA EDUCATIVA

⁷ Por limitaciones de espacio, se omiten los datos, pero en las encuestas manejadas se observa que la mayor parte de los entrevistados consideran que hay poca disciplina en los centros.

La política educativa abarca diversas cuestiones, algunas de las cuales ya se han tratado en los apartados previos. Aquí nos limitamos a señalar dos dimensiones de la política educativa. Por un lado, la cuestión más instrumental, relativa a cómo mejorar la educación, especialmente la secundaria. Por otro lado, cuestiones más morales, sobre la relación entre lo privado y lo público en el sistema educativo español, en concreto en lo que concierne al debate entre escuela laica y educación religiosa, por un lado, y por otro, al debate entre enseñanza pública y enseñanza privada.

En cuanto a la dimensión instrumental implica discutir sobre los mejores medios para alcanzar un fin. Este debate instrumental, como han señalado Jencks y Phillips (1998), está hasta cierto punto agotado, debido a que hemos llegado a la saturación de la aplicación de medidas que permiten mejorar fácilmente el nivel educativo de la población de forma barata, y ahora queda discutir sobre medios de eficacia dudosa y muy costosos, especialmente de difícil aplicación en educación secundaria (Jencks y Tach 2006). Si estuviese claro cuál es la política educativa que consigue mejores rendimientos en términos de conocimientos, deberían ser similares en los países que puntúan más alto en dichas pruebas, pero, sin embargo, son bastante distintas (Carabaña 2006b). Por ejemplo, cuando se toma el caso de la excelencia según PISA, Finlandia, parece que el resultado no se debe sólo a una determinada política educativa o un estilo didáctico innovador, sino a una constelación de factores que configuran en su conjunto a la sociedad finesa, y no sólo a lo que sucede dentro del sistema educativo, por lo cual es un modelo de difícil exportación (Väljjarvi 2004).

Esta saturación que han alcanzado las políticas educativas, frente a las pasiones excesivas que la legislación educativa suscita, lleva a Carabaña (2006b; 2006a) a afirmar que uno de los problemas políticos de la educación en España se debe al uso expresivo de esta legislación, es decir, se desarrollan leyes orgánicas innecesarias, debido a que con ellas se consigue movilizar al electorado en un momento en que tanto la derecha como la izquierda ya no discuten sobre modelos de sociedad alternativos.

En cuanto a la dimensión moral de la política educativa, hay un problema no resuelto en la sociedad española, el papel de la religión en la escuela. En tanto que discutimos sobre aspectos de fe, o unos se hacen más religiosos u otros están más dispuestos a convivir con los principios ilustrados, pues la Constitución española es ambigua a este respecto. Y las fuerzas están bastante repartidas, pues según el Instituto Opina (2005), un tercio de los españoles estaba de acuerdo con las movilizaciones promovidas por la Iglesia Católica contra la LOE, frente a otro tercio que estaba en contra, y el resto de los españoles, sin posicionarse, aunque la mayoría consideran que la religión no debe ser una asignatura evaluable ni contar en el expediente académico (61%).

Y queda otra cuestión, en la que lo moral se confunde con lo crematístico. La educación también es un negocio, negocio que se presenta como necesario, en tanto que garantía de la libertad de los padres para elegir el tipo de centro en el que quieren que estudien sus hijos. Parte de las tensiones que vive el sistema educativo se deben a que en España se ha configurado una red pública con dos tercios de los alumnos en educación no universitaria y una red privada con el otro tercio (previsiones para el curso 2005-2006 del MEC). Este sistema es producto de las tensiones originadas por intentar transformar un

sistema educativo donde lo público era subsidiario de la iniciativa privada a otro en el que la escuela sea pública y laica (Bonal 2002). Debido a que las dos visiones de la escuela siguen siendo fuertes, cualquier decisión que se tome, será contestada por uno u otro sector. No es aquí el lugar para dirimir quienes tienen la razón, tan solo constatar el conflicto ideológico (y pecuniario) entre lo público y lo privado, y que, obviamente, la falta de consenso contribuye a la percepción de crisis del sistema educativo.

CONCLUSIONES

La incongruencia entre el estado de salud de nuestro sistema educativo, razonablemente *sano*, aunque no exento de problemas, y cómo se percibe, de forma muy negativa, se debe a múltiples motivos. Si hacemos el supuesto razonable de que la gente no es tonta, ni miente ni está loca, debemos explicar la disociación entre los hechos y la opinión. Hemos visto que la percepción de la bajada del nivel educativo se debe a diversos factores, de los cuales cabe destacar que, a medida que la escolarización se amplía, puede suceder que aumente el nivel de conocimientos de la juventud, al tiempo que disminuye el nivel de conocimientos en la escuela. Pero aún así, el nivel de conocimientos de nuestros jóvenes destaca más por lo que se parece que por lo que se aleja del conjunto de países de la OCDE, y probablemente nunca haya sido tan alto como en el presente. En cuanto a la financiación, mucho ha mejorado, pero si nos comparamos con otros países, seguimos estando por debajo, especialmente en el gasto por alumno de secundaria. De todas formas no debemos olvidar que gastar más no es necesariamente mejor, ni olvidar la equidad y eficiencia de nuestro sistema. Por otra parte, si pretendemos que el sistema educativo realice más funciones que en el pasado, sí es cierto que se necesita financiación adicional para estas nuevas tareas, que necesitan la incorporación de profesionales como psicopedagogos y trabajadores sociales. Si no se financian estas nuevas funciones, probablemente sean los profesores quienes deban afrontarlas. En cuanto a la devaluación económica de los títulos educativos, vemos que los equívocos sobre los males laborales de los universitarios se deben a que se confunde la edad con la experiencia profesional y con la historia del mercado de trabajo. Y la satisfacción de padres, alumnos y profesores sobre aspectos concretos del sistema educativo es grande, lo cual contradice la generalizada opinión de que funciona mal.

Podemos concluir que la sensación de crisis se debe a tres razones:

-La visión distorsionada de los elementos positivos, como el mayor nivel educativo de los jóvenes, las mejoras en la financiación o el mayor rendimiento económico de los títulos universitarios. La distorsión se debe a la forma en que se comparan estos elementos positivos. En el caso del nivel educativo, se debe a la comparación de unos pocos estudiantes seleccionados de otras épocas con el conjunto de jóvenes en el presente. En el caso de la financiación, la comparación internacional, en la que salimos perdiendo, olvida las importantes mejoras con respecto al pasado. En el caso de los jóvenes universitarios, se debe a un análisis erróneo del mercado de trabajo, así como a sus transformaciones, perjudiciales especialmente para los jóvenes, precisamente el colectivo mejor formado de la población.

-La visión negativa del sistema educativo que transmite el profesorado, visión que obedece a la devaluación relativa de su posición social y a la reconversión de su trabajo producida por la LOGSE.

-El papel de la política, ya sea por el uso expresivo de la legislación educativa, que exagera los males del sistema educativo para justificar la inflación legislativa, ya sea por la falta de acuerdo sobre los papeles de la Iglesia Católica, así como la relación entre la escuela laica y pública y la escuela privada.

REFERENCIAS

- Baudelot, C. y R. Establet. 1990 [1989]. *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid: Morata.
- Bonal, X. 2002. "El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas", *Educación* 29:11-29.
- Carabaña, J. 2000. "Títulos contra paro ¿Protegen los estudios del desempleo?" en *Formación y empleo*, F. Sáez (Dir.). Madrid: Fundación Argenteria-Visor Distribuciones.
- . 2006a. "Contra la legislación expresiva", *Revista de Libros* 109.
- . 2006b. "Una nueva ley de educación", *Claves* 159:26-35.
- Colom, R. 2005. "The generational intelligence gains are caused by decreasing variance in the lower half of the distribution: Supporting evidence for the nutrition hypothesis", *Intelligence* 33:83-91.
- Eurydice. 2003. *The teaching profession in Europe, Report III*. Comisión Europea, Bruselas.
- Fernández Enguita, M. 2006. "Pero... ¿qué 'quedrán'?" *Cuadernos de Pedagogía* 353:80-85.
- Flynn, J.R. 2000. "IQ Trends over Time: Intelligence, Race, and Meritocracy", en *Meritocracy and Economic Inequality*, K. Arrow, S. Bowles y S. Durlauf (Dir.). Princeton: Princeton University Press.
- Garrido, L. y J.J. González. 2005. "Mercado de trabajo, ocupación y clases sociales", en *Tres décadas de cambio social en España*, J.J. González y M. Requena (Dir.). Madrid: Alianza.
- González, J.J. y M. Requena (Eds.). 2005. *Tres décadas de cambio social en España*. Madrid: Alianza.
- INCE. 1998. *Diagnóstico del sistema educativo 1997. La escuela secundaria obligatoria. 2. Los resultados escolares*. Madrid: MEC.
- Jencks, C. y M. Phillips. 1998. "America's Next Achievement Test", *The American Prospect* 9.
- Jencks, C. y L. Tach. 2006. "Would equal opportunity mean more mobility?" en *Mobility and Inequality: Frontiers of Research from Sociology and Economics*, S.L. Morgan, D.B. Grusky y G.S. Fields (Dir.). Stanford: Stanford University Press.
- López, J.A. y M.L. Moreno. 1997. *Tercer estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)*. MEC (Secretaría General de Educación y Formación Profesional), Madrid.
- Macías Picavea, R. 1899. *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.
- Marchesi, Á. y E.M. Pérez. 2004. *La situación profesional de los docentes*. CIE(FUHEM)-IDEA, Madrid.
- . 2005. *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM), Madrid.
- Martín, E., V. Rodríguez y Á. Marchesi. 2003. *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. CIE(FOHEM)-IDEA, Madrid.
- Martínez García, J.S. 2005. "El nivel educativo no baja y las clases sociales sí importan", *Viejo Topo* 213:66-73.

- MEC. 2006. *Las cifras de la educación en España*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- OCDE. 2005a. *Informe PISA 2003: Aprender para el mundo del mañana. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Madrid: Santillana.
- . 2005b. *School factors related to quality and equity*. París: OCDE.
- Opina, I. 2005. *Pulsómetro sobre educación (noviembre)*. Cadena SER, Madrid.
- Pedró, F. 2006. "Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa", *Revista de Educación* 340.
- Precisa. 2004. *Hábitos de lectura y compra de libros en España. Año 2004*. Federación de Gremio de Editores de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte., Madrid.
- Sampedro, V. 2000. *Opinión pública y democracia deliberativa. Medios, sondeos y urnas*. Madrid: Istmo.
- San Segundo, M.J. 1997. "Educación e ingresos en el mercado de trabajo español", *Información Comercial Española*.
- . 2001. *Economía de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- . 2003. "El gasto público en Educación", en *El gasto público en la democracia*, J. Salinas Jiménez y S. Álvarez García (Dir.). Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- Schleicher, A. 2006 (16 de enero). "El problema de la universidad", en *Cinco Días*.
- Uriel, E. (Ed.). 1997. *Las cuentas de la educación en España y sus comunidades autónomas*. Madrid: Fundación Argenteria-Visor.
- Välijärvi, J. 2004. "The system and how does it work. Some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive School", *Education Journal* 31-32.