

La selección de escuela en España

Ignacio Urquizu Sancho

Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales

Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones

C/ Castellò 77, 2ª planta

28006 Madrid

E-mail: iurquizu@ceacs.march.es

Abstract

El principal objetivo de este trabajo es estudiar el sistema educativo español. ¿Qué tipos de estudiantes acuden a los diferentes tipos de colegio? ¿Por qué los padres eligen estos centros? Durante muchos años, la política educativa del gobierno se ha centrado en establecer controles sobre los colegios privados y concertados. Pese a esta regulación, he encontrado diferencias socioeconómicas entre los estudiantes que asisten a las escuelas públicas, a las escuelas concertadas y a las escuelas privadas. ¿Por qué ocurre esto? El mejor rendimiento académico de los centros podría ser la respuesta, pero ¿qué tipos de escuelas producen mejores resultados académicos? Usando el informe PISA del año 2000, observamos que son las escuelas públicas las que obtienen mejores resultados académicos. Entonces la pregunta que surge es la siguiente: ¿por qué los padres de las clases sociales media y alta prefieren pagar por la educación de sus hijos?

Palabras clave: escuela, educación, desigualdad, selección

1. Introducción

Al igual que en otros países, en España encontramos distintos tipos de centros educativos si los clasificamos según el tipo de propietario –público o privado- y el origen de su financiación –pública o privada-. En el caso español, los colegios pueden ser divididos en tres categorías: públicos, concertados y privados. Los centros públicos son de titularidad pública y están financiados por los presupuestos públicos. Por lo tanto, dependen íntegramente del Estado. Los colegios concertados, en cambio, son propiedad de instituciones privadas pero reciben financiación pública, siempre y cuando cumplan con unos criterios establecidos por el Estado. Finalmente, los colegios privados dependen íntegramente de instituciones privadas¹.

La pregunta que puede surgir a continuación es: ¿qué tipo de estudiantes encontramos en cada uno de los centros educativos? En las siguientes páginas veremos cómo la probabilidad de asistir a cada uno de estos colegios varía según el origen familiar. Observaremos cómo conforme aumenta la clase social de las familias y su capital cultural, aumenta la probabilidad de ir a colegios privados y concertados. Y en cambio, conforme desciende el estatus socioeconómico y su capital cultural, aumenta la probabilidad de ir a colegios públicos.

La siguiente cuestión que nos podemos plantear es: ¿por qué sucede esto? ¿Por qué las familias con más recursos deciden que sus hijos estudien en centros privados y concertados? Quizás, la respuesta podría ser que estos colegios obtienen mejores resultados académicos. No obstante, como veremos a continuación, si el mismo niño asistiera a cada uno de estos centros obtendría mejores rendimientos académicos en los colegios públicos. Por lo tanto, ¿por qué este tipo de familias deciden llevar a sus hijos a los colegios privados y concertados? El trabajo concluye con varias intuiciones que tratan de dar respuesta a esta pregunta.

El artículo está dividido de la siguiente forma: en la próxima sección repaso brevemente la literatura relacionada con este estudio; a continuación expongo el modelo teórico que formaliza la decisión de asistir a un colegio; en la sección cuarta, muestro la

¹ Para más información sobre el modelo educativo español se recomienda la lectura de las tesis doctorales de María Fernández (2001) y Ana Villarroja (2000), así como el libro de *Eurydice* (1993).

base de datos empleada en esta investigación; y finalmente, presento la evidencia empírica.

2. Desigualdad y centros de enseñanza en la literatura

Una de las preguntas más importantes de la sociología de la educación es: ¿por qué encontramos desigualdades en los logros educativos? Existen dos respuestas en la literatura: el capital social y las restricciones económicas.

La primera de las respuestas, el capital social, es defendida por autores como Bourdieu y Passeron. La principal idea de esta hipótesis es que “los niños de familias con bajo nivel de educativo poseen escasas habilidades que normalmente son transmitidas por la familia y valoradas y recompensadas por la escuela” (Bloosfeld y Shavit, 1991: 9). Así, “el sistema educativo presupone la posesión de capital social” (Sullivan, 2001: 894). Existe cierta evidencia empírica que sustenta dicho teoría. Coleman, en su estudio sobre institutos católicos, concluye que los estudiantes que asisten a este tipo de colegios aprenden más que aquellos estudiantes de similares características que asisten a institutos públicos (Morgan y Sorensen, 1999: 662). El mecanismo que explicaría estos resultados es el capital social: “cuando los padres de este grupo de estudiantes se conocen entre ellos, los recursos del capital social se acumulan en los vínculos entre ellos y promueven el aprendizaje de los estudiantes” (Morgan y Sorensen, 1999: 663). No obstante, tal y como Morgan y Sorensen (1999) argumentan, Coleman nunca desarrolló los mecanismos causales que explican estos resultados empíricos.

La segunda de las hipótesis, que hace referencia a las restricciones económicas, defiende que la educación tiene costes. Por ello, los resultados educativos están relacionados con los recursos económicos de las familias. Así, las familias de clase baja tienen más probabilidades de obtener bajos resultados académicos y, viceversa, las familias de clase alta tienen más probabilidad de obtener buenos resultados. En este caso, existe evidencia empírica que valida estas conclusiones. Blossfeld y Shavit (1991, 1993) estudian las desigualdades educativas para 13 democracias: Estados Unidos, Alemania, Holanda, Suecia, Gran Bretaña, Italia, Suiza, Taiwán, Japón, Checoslovaquia, Hungría, Polonia e Israel. Una de sus principales conclusiones es que pese a la extensión de la educación secundaria obligatoria, sólo en dos países la relación entre clase social y

resultados escolares había disminuido. Por lo tanto, los autores concluyen que las desigualdades socioeconómicas siguen importando (Bloosfeld y Shavit, 1993: 21).

En un contexto en el que encontramos diferencias culturales y socioeconómicas entre los estudiantes, podríamos pensar que el sistema educativo puede tener efectos en estas desigualdades. En la literatura existen dos visiones sobre los efectos del sistema educativo en los resultados académicos de los estudiantes. La primera de ellas es la teoría de la modernización. Ésta defiende que “incrementando la modernización y expandiendo el sistema educativo, la selección educativa tiende a convertirse en más meritocrática” (Blossfeld y Shavit, 1991: 10). Es decir, las desigualdades previas al ingreso en el sistema educativo pueden reducirse o incrementarse según sea el esfuerzo de los alumnos, pero para ello es necesario un sistema educativo que abarque al máximo número de alumnos posibles y con recursos suficientes.

La segunda de la tesis es la teoría de la reproducción cultural. Estos teóricos argumentan que “los certificados educativos sirven actualmente para excluir a los miembros de estatus bajo y subordinado de los puestos deseados en la estructura ocupacional. Una selección basada en la educación en el mercado de trabajo es usada para mantener la hegemonía y el privilegio de los grupos sociales dominantes” (Blossfeld y Shavit, 1991: 10). Por lo tanto, para los defensores de la teoría de la reproducción cultural, la reducción de las desigualdades no es posible en el sistema educativo.

En estos debates académicos, la selección de centro por las familias aparece como una cuestión importante. El primer estudio sobre centros educativos lo realizó James Coleman en 1966: *Equality of educational opportunity*. Coleman estudia la discriminación racial y socioeconómica en las escuelas. Una de sus principales conclusiones es que el tamaño de las clases y el ratio de estudiantes por profesor son dos factores importantes que explican la variedad de resultados educativos. Además, posteriores estudios han confirmado estos resultados: “el criterio de los profesores sobre las características no cognitivas de los estudiantes es un poderoso determinantes de las notas de curso, incluso cuando los resultados cognitivos de los alumnos se establecen como control” (Farlas, Grobe, Sheenan y Shuan, 1990: 140).

Continuando con esta literatura sobre desigualdad y centros educativos, el presente estudio analiza la red de centros educativos en España. Como he señalado en la

introducción, en España encontramos tres tipos de centros educativos según el tipo de propietario y el origen de la financiación: privados, concertados y públicos. ¿Qué efectos puede tener sobre los resultados académicos de los estudiantes la competencia entre distintos tipos de escuela?

Por un lado, los teóricos institucionalistas responden que encontraremos “un descenso en los resultados de la enseñanza pública mientras que el sector privado aumenta, puesto que los colegios públicos probablemente habrán sido copados por un cuerpo de estudiantes de origen socioeconómico bajo y así menos efectos beneficiosos entre iguales” (Arum, 1996: 31). Esta idea la sostienen estudios empíricos como el de Coleman, Hoffer y Kilgore (1982). Estos autores concluyen en su artículo que: “las escuelas privadas proveen mejor educación que las escuelas públicas” (Coleman, Hoffer y Kilgore, 1982: 65)

Por otro lado, frente a esta visión pesimista, otros autores, como Richard Arum, han predicho los efectos positivos de la competición entre escuelas. Arum (1996) concluye en su trabajo que: “en los países con un gran sector privado de escuelas, los estudiantes de las escuelas públicas han mejorado sus resultados educativos” (Arum, 1996: 29) ¿Cuáles son los mecanismos que explican la mejora de resultados educativos cuando existe competencia? Para Arum los mecanismos son dos: la teoría de la organización y la hipótesis de la *dependencia de recursos*. El primero de los argumentos, la teoría de la organización, defiende que la competencia en el mercado por los estudiantes fuerza a las escuelas públicas a crear organizaciones más eficientes. No obstante, es la segunda tesis, la *dependencia de recursos*, la que parece más plausible para Arum: “las escuelas públicas, cuando compiten con el sector privado, buscarán un apoyo mayor de los recursos del gobierno que asegure su supervivencia” (Arum, 1996: 31) O dicho en otras palabras, el Estado asumirá un rol activo de protector de los asistentes a la escuela pública. No obstante, esta visión optimista habría que completarla con argumentos políticos. La decisión de incrementar los recursos de la escuela pública es tomada por el gobierno y por lo tanto, esta decisión dependerá de la ideología de los políticos.

En resumen, la selección de centro por parte de los padres aparece como una cuestión relevante si queremos estudiar las desigualdades educativas. Como hemos podido observar, en la literatura académica aparecen dos teorías enfrentadas sobre los posibles

efectos que puede tener el sistema educativo sobre las desigualdades: teoría de la modernización y teoría de la reproducción cultural. Si los teóricos de la reproducción cultural estuviesen en lo cierto, lo que realmente importaría a los padres sería que sus hijos obtuviesen una titulación que les permitiese competir en el mercado de trabajo y no cuestiones “secundarias” como los resultados académicos. Y viceversa, si la teoría de la modernización fuese cierta, lo relevante a la hora de seleccionar un centro sería la formación educativa puesto que el mérito sería lo importante.

Además, tampoco existe consenso sobre los efectos de la competencia entre centros educativos. Los institucionalistas anticipan una pérdida en la calidad de las escuelas públicas. Por lo tanto, los mejores resultados académicos se producirían en las escuelas privadas. Y viceversa, aquellos teóricos que defienden la competencia entre centros anticipan una mejor calidad educativa en las escuelas públicas.

En todos estos debates, la selección de escuela por parte de las familias aparece como una cuestión relevante. En este trabajo trataré de dar respuesta a estos debates usando como estudio de caso el sistema educativo español. En la siguiente sección presentaré brevemente el modelo teórico que puede explicar la selección de centro por parte de los padres. Previamente revisaré otros modelos teóricos que aparecen en la literatura.

3. El modelo teórico²

En la literatura académica apenas existen modelos teóricos que expliquen las desigualdades educativas. Uno de los modelos más parsimoniosos fue presentado por Breen y Goldthorpe (1997), que más tarde fue reformulado y completado por Breen (2001). El modelo funciona de la siguiente forma. Los agentes –estudiantes- proceden de diferentes entornos socioeconómicos. Cada uno de ellos quiere alcanzar un umbral, T_i , que determina el nivel mínimo aceptable de estudios que desea cursar. Breen y Goldthorpe definen T_i como la clase social de la que proceden los estudiantes. Por lo tanto, todos los estudiantes querrán alcanzar como mínimo la clase social de la que proceden sus familias. Para ello los agentes seguirán una estrategia que minimize la probabilidad de fallo a la hora de alcanzar T_i .

² Agradezco a Rubén Ruiz Rufino sus comentarios al modelo teórico presentado.

Para alcanzar este umbral mínimo, los estudiantes tienen que tomar decisiones dentro del sistema educativo. Básicamente, tienen que decidir si continúan o abandonan sus estudios en un determinado nivel educativo, k . Esta decisión entraña riesgos. Por ello, el mecanismo principal de este modelo reside en el grado de riesgo que quiera asumir el estudiante. Además, cada estudiante tendrá una creencia, π_i , sobre sus propias posibilidades de éxito en cada uno de los niveles educativos.

Los posibles resultados que podemos observar en cada nivel de estudios son los siguientes: el estudiante puede no lograr los objetivos académicos, y por lo tanto abandonar los estudios, F_k (donde k indica el nivel de estudios); o el estudiante puede lograr los objetivos académicos y decide no continuar en el próximo nivel L_k . Cada uno de estos resultados reporta una utilidad a los agentes y estas utilidades pueden ser ordenadas. Así, “ $U(L_k) > U(L_{k-1})$ para todo k (que significa que mayores niveles educativos, completados con éxito, proporcionan una mayor utilidad); y $U(F_k) \leq U(L_{k-1})$ (continuando el nivel k y fallando nunca es preferido a abandonar en el nivel $k-1$)” (Breen, 2001: 6).

Una vez conocidos los posibles resultados y sus utilidades, Breen (2001) presenta la utilidad de tener éxito en el nivel de estudios k :

$$U(S_k) = \max(U(L_k), UE(V_{k+1})) \quad (1)$$

donde $U(S_k)$ es la utilidad esperada de tener éxito en el nivel de estudios k y $UE(V_{k+1})$ es la utilidad esperada de continuar en el nivel $k+1$. La utilidad esperada de V procede de la siguiente función:

$$UE(V_k) = \pi_k U(S_k) + (1 - \pi_k) U(F_k) \quad (2)$$

O dicho en palabras, la utilidad esperada de continuar los estudios en un determinado nivel k depende de las propias creencias de los estudiantes respecto a su capacidad de éxito y su capacidad de suspender. Los estudiantes continuarán estudiando si:

$$UE(V_k) > U(L_{k-1}) \quad (3)$$

Es decir, un agente continuará con sus estudios si la utilidad esperada para un nivel superior es mayor que la utilidad obtenida en el nivel anterior tras tener éxito.

La conclusión final de este modelo es que los estudiantes continuarán en el próximo nivel de estudios según sea la utilidad que les reporta y sus posibilidades de éxito. O en otras palabras, llamemos $U(r_m)$ a la utilidad que produce todo el conjunto de

posibles resultados educativos. Si este conjunto de posibles resultados es inferior o igual a la utilidad que les proporciona su umbral deseado, $U(r_m) \leq U(T)$, entonces los estudiantes tratarán de moverse hacia un resultado más deseado y la utilidad de aumentar el nivel de estudios será creciente. En cambio, si este conjunto de posibles resultados es mayor que la utilidad esperada del umbral, $U(r_m) > U(T)$, entonces la utilidad marginal de un estudiante de moverse hacia niveles educativos superiores es decreciente (Breen, 2001: 7-8).

Este modelo teórico nos es de gran utilidad para estudiar la selección de centro por parte de las familias. Llamemos a la acción de seleccionar un centro educativo, A_i . Las familias elegirían el colegio de los hijos atendiendo a una simple función:

$$UE(A) = \sum [p(S_a) - c_a], \quad \sum p = 1 \quad \text{para todo nivel de estudios } k \quad (4)$$

Es decir, la utilidad esperada de seleccionar un centro de estudios es igual a la suma de probabilidades de tener éxito en el centro educativo a menos los costes de asistir a este colegio.

Ahora, pensemos en un sistema educativo que tiene tres tipos de escuela según sea su propietario y su financiación. Es decir, imaginemos un sistema educativo similar al español, con tres tipos de centros educativos: público, b , privado, v , y concertado, c . Podemos asumir que las creencias que tienen los estudiantes sobre sus posibilidades de éxito, π_i , vienen determinadas por el tipo de centro al que asisten y por lo tanto, a cada uno de estos centros les correspondería una creencias sobre su probabilidad de éxito: π_b para la enseñanza pública, π_c para los centros concertados y π_v para los colegios privados. Estas probabilidades cumplen la siguiente propiedad:

$$\pi_i = \pi_b + \pi_c + \pi_v \quad \text{donde } \pi_i \in [0, 1] \quad (5)$$

En palabras, la suma de cada una de las creencias sobre sus probabilidades de éxito en los diferentes tipos de escuelas es igual a la creencia que tiene el estudiante sobre sus posibilidades de éxito en el sistema educativo, π_i .

Este nuevo supuesto modificará ligeramente el modelo de Breen y Goldthorpe (1997). Ahora, la utilidad esperada de continuar en los estudios no sólo dependería de sus probabilidades de éxito o fracaso, si no también de los tipos de centro a los que asisten. Por ello, la ecuación 2, la utilidad esperada de continuar en un nivel de estudios k , será

diferente dependiendo del colegio al que asista el estudiante. Así, tendremos funciones de utilidad distintas dependiendo del centro de estudios:

$$UE(V_k | A_b) = \pi_b U(S_k) + (1 - \pi_b) U(F_k) \quad (6)$$

$$UE(V_k | A_c) = \pi_c U(S_k) + (1 - \pi_c) U(F_k) \quad (7)$$

$$UE(V_k | A_v) = \pi_v U(S_k) + (1 - \pi_v) U(F_k) \quad (8)$$

Dada la ecuación 1, sabemos que los estudiantes tratan de maximizar la $UE(V_k)$. Por lo tanto, elegirán entre las funciones 6, 7 y 8 aquella que más utilidad les reporte. Así, un estudiante irá a un colegio privado si:

$$UE(V_k | A_v) > UE(V_k | A_b) \quad \wedge \quad UE(V_k | A_v) > UE(V_k | A_c) \quad (9)$$

Un estudiante irá a un colegio concertado si:

$$UE(V_k | A_c) > UE(V_k | A_b) \quad \wedge \quad UE(V_k | A_c) > UE(V_k | A_v) \quad (10)$$

Y un estudiante irá a un colegio público si:

$$UE(V_k | A_b) > UE(V_k | A_v) \quad \wedge \quad UE(V_k | A_b) > UE(V_k | A_c) \quad (11)$$

No obstante, como hemos visto en la función de decisión de colegio –ecuación 4-, seleccionar un colegio conlleva unos costes. Estos coste, c , pueden ser económicos. Sabemos que los colegios privados y concertados no son gratis³. Por ello, las clases sociales bajas no tendrán capacidad de elección. Es decir, las clases bajas no tendrán la oportunidad de enfrentarse a la función de decisión. En cambio, las clases medias y altas sí que se enfrentarán al dilema que presenta la ecuación 4.

En conclusión, el modelo teórico aquí presentado anticipa que las familias de clase media y alta decidirán la asistencia a un centro educativo según las probabilidades de éxito académico de sus hijos. Por lo tanto, el mecanismo que podría explicar la presencia de estudiantes de las clases sociales medias y altas en los colegios privados y concertados es el alto rendimiento académico.

4. Base de datos y variables

La base de datos empleada para este estudio es el *Programme for International Student Assessment (PISA)* de 2000, realizado por la OCDE. El principal objetivo del

³ Es cierto que los colegios concertados, dada la subvención que reciben, no deberían de establecer trabas económicas a su acceso. Pero siempre existen mecanismos que limitan el acceso a las familias de menos rentas, como por ejemplo las actividades extraescolares.

estudio PISA es medir el grado de conocimiento y las habilidades de los estudiantes de 15 años en varios países de la OCDE (OCDE, 2000b: 3). Esta base de datos posee una muestra de más de un cuarto de millón de estudiantes, y en el caso de España, la muestra se reduce a 6.214 alumnos de 15 años. Estos estudiantes han sido sometidos a tres exámenes en tres áreas diferentes: lectura, matemáticas y ciencias. Al mismo tiempo, los estudiantes contestan a un cuestionario sobre su origen social. Y finalmente, los directores de las escuelas también completan una encuesta sobre el colegio al que pertenecen los niños. Por lo tanto, el estudio PISA nos da una gran cantidad de información. Con toda ella he creado las variables que describo a continuación.

Para el estudio que aquí se presenta he utilizado dos variables dependientes diferentes. En el primero de los análisis, la variable dependiente es el tipo de colegio. Para la construcción de esta variable he empleado dos indicadores que recoge el informe PISA. Una de las preguntas del cuestionario es si el centro educativo es público o privado, teniendo en cuenta quién es el agente último que tiene capacidad de decisión sobre las cuestiones que conciernen al centro (OCDE, 2000b: 228). Además, según los datos que proporciona el estudio PISA, también podemos clasificar los centros según el origen de su financiación. Por un lado, tenemos los centros “dependientes del gobierno” que reciben más de un cincuenta por ciento de sus recursos de las arcas públicas. Por otro lado, encontramos los colegios “independientes del gobierno” que reciben menos del cincuenta por ciento de sus recursos de los presupuestos del Estado. Por tanto, dados estos dos indicadores, podremos construir una variable que se aproxima a los tres tipos de escuela que existen en España: pública, concertada y privada.

La segunda variable dependiente que voy a utilizar en mi estudio es el resultado que obtienen los estudiantes en los tres exámenes a los que son sometidos: lectura, matemáticas y ciencia. Aunque algunos de los estudiantes no realizaron todos los exámenes, he utilizado el resto de cuestionarios de los que existen datos. El valor máximo de esta variable es 747,425 y el valor mínimo es 117,43.

Las variables independientes que vamos a encontrar en los dos análisis que se presentan a continuación son las siguientes:

- variables socioeconómicas:

· Índice internacional socioeconómico del estatus ocupacional (ISEI). Este indicador fue creado por Ganzeboom, De Graff y Treiman. Básicamente, este índice recoge los atributos ocupacionales que permiten la conversión de la educación de los padres en rentas. O en palabras de los autores del estudio PISA: “este índice surge de una clasificación óptima de los grupos ocupacionales que maximiza los efectos indirectos de la educación en la renta a través de la ocupación laboral y minimiza los efectos directos de la educación en la renta, después de haber controlado por la ocupación laboral (ambos efectos son considerados tras haber controlado por la edad)” (OCDE, 2000b: 221). Este índice asume valores entre 0 y 90. Así, los valores más bajos se corresponden con el estatus socioeconómico más bajo y los valores próximos a 90 representan un estatus socioeconómico alto⁴.

· Clasificación internacional estándar de educación (ISCED). Este indicador mide tanto la educación de los padres como la educación de la madre. Las categorías que recoge esta variable son las siguientes: no haber ido a la escuela, educación primaria (ISCED nivel 1), educación secundaria en los primeros cursos (ISCED nivel 2), educación secundaria de formación profesional (ISCED nivel 3B o 3C), educación secundaria que permite el acceso a estudios superiores (ISCED nivel 3A), educación superior o universitaria (ISCED nivel 5A, 5B y 6) (OCDE, 2000b: 221).

· Número de hermanos. En esta variable los estudiantes responden el número de hermanos que tienen en su familia. Con ello trato de medir “el tiempo que invierten los padres en cada uno de sus hijos” (De Graaf, 1988: 211). Así, conforme aumente el número de hermanos, los padres tendrán menos tiempo para ayudar a sus hijos en las tareas escolares y esto debería de influir en su rendimiento escolar.

· Riqueza de la familia. Con este índice, el estudio PISA mide la posesión de bienes por parte de las familias, tales como programas informáticos educativos, acceso a Internet, número de televisiones, existencia de una habitación de uso exclusivo por el estudiante, entre otros. Espero que conforme aumente la posesión de estos bienes, aumente el rendimiento escolar de los alumnos.

⁴ Para más información sobre este índice y su construcción, se recomienda la lectura del trabajo de Carabaña y Gómez (1996)

- Recursos educativos familiares. A través de este indicador, el estudio PISA recoge información sobre los recursos educativos que tienen los estudiantes: diccionario, un lugar tranquilo para estudiar, una mesa de estudio, libros de texto y calculadora (OCDE, 2000b: 223). Al igual que en la variable anterior, anticipo que si aumenta la cantidad de estos bienes educativos, aumentarán las calificaciones de los estudiantes.

- variables de capital social y cultural

- Interés de los padres en la educación de los hijos. Algunos autores como Schneider y Coleman (1993: 66) opinan que la educación de los chicos puede mejorar en la medida que los padres se involucran en los estudios de sus hijos y aumentan el contacto padre-estudiante, interesándose por las actividades que realizan en la escuela. Por ello, en mi análisis estadístico de los resultados académicos incluiré una variable independiente que mide el interés de los padres en la educación de los hijos. El estudio PISA incluye una pregunta que cuestiona la frecuencia con la que los padres preguntan a los estudiantes sobre el colegio, comen juntos o tienen un diálogo fluido.

- Habilidades lingüísticas. “Investigaciones han mostrado que las habilidades lingüísticas de los padres están fuertemente relacionadas con sus características educativas y ocupacionales, y su impacto en los resultados educativos de los hijos es muy fuerte” (De Graaf, 1988: 213). Por lo tanto, si quiero estudiar los resultados académicos de los alumnos debo de considerar las habilidades lingüísticas de los padres. El estudio PISA no incluye ninguna variable que mida las habilidades lingüísticas de los padres. Por ello, voy a usar como *proxy* los conocimientos de los estudiantes sobre varias lenguas. Así, he creado dos variables dicotómicas. La primera de las variables recoge si el estudiante habla en casa alguna de las lenguas cooficiales de Estado que es distinta de la que se ha usado para realizar los cuestionarios (en este caso el castellano). Por lo tanto, esta variable asumirá valor 1 si el estudiante habla en casa alguna de las lenguas cooficiales distinta del castellano y valor 0 si no es el caso. La segunda variable dicotómica mide si los estudiantes hablan en casa la mayor parte del tiempo alguna lengua extranjera. Así, la variable asumirá el valor 1 si los estudiantes hablan la mayor parte del tiempo una lengua extranjera en casa y valor 0 en el resto de los casos.

- Actividades culturales “clásicas” realizadas por los estudiantes. Para medir esta actividad, he usado uno de los índices que aparece en el estudio PISA y que se denomina

estimador WARM⁵. Esta variable agrupa actividades culturales que han realizado los estudiantes como por ejemplo visitar museos, asistir a la ópera, al ballet, al teatro... Si los teóricos del capital cultural (Coleman, 1988; De Graff, 1988; Sullivan, 2001) están en lo cierto, un aumento de estas actividades tiene que proporcionar mejores resultados académicos. De aquí en adelante me referiré a esta variable como capital cultural del estudiante

· Actividades culturales “clásicas” realizadas por la familia. A diferencia de la variable anterior, en este índice el estudio PISA evalúa el número de actividades culturales que realiza la familia como por ejemplo leer literatura clásica o realizar trabajos de arte. De nuevo, espero que conforme aumenten estas actividades culturales, aumentarán los resultados académicos⁶. A partir de ahora me referiré a esta variable como capital cultural de la familia.

- Variables de las escuelas

· Es cierto que el estudio PISA recoge distintos indicadores sobre los centros educativos, tales como la calidad de las infraestructuras de las escuelas, el nivel de los recursos educativos del colegio.... No obstante, la literatura académica ha concluido que en la mayoría de las investigaciones no se encuentra una relación estadística entre los resultados escolares y los recursos por estudiante, el ratio de profesor por alumno o el tipo de clase (San Segundo, 2001: 148).

Una vez presentadas las variables que voy a utilizar en mis análisis estadísticos, paso a analizar la evidencia empírica encontrada para el modelo teórico presentado anteriormente.

5. La selección de centro: el caso de España.

5.1 Estudiantes, familias y escuelas

En el modelo teórico presentado en el apartado tercero, concluía que la selección de centro por parte de las familias no es igual para todas las clases sociales. En esta

⁵ Una explicación de la construcción de este índice se puede encontrar en uno de los informes que realizó la OCDE sobre la base de datos que uso en este estudio (OCDE, 2000b: 220)

⁶ La función de estas variables de capital cultural es de control. No obstante, uno de los puntos débiles de la teoría del capital cultural es que no desarrollan ningún tipo de mecanismo causal que explique la transmisión de capital cultural en resultados escolares.

primera parte del análisis empírico voy a comprobar si realmente es así. Para ello he realizado un modelo estadístico usando como variable dependiente el tipo de colegio y como variables independientes: el índice de estatus socioeconómico, la educación del padre, la educación de la madre, la riqueza de la familia, los recursos educativos disponibles en casa, las actividades culturales realizadas por el alumno y las actividades culturales realizadas por los padres.

Puesto que la variable dependiente, tipo de colegio, es una variable categórica que asume tres valores distintos: público, concertado y privado, debo de usar una regresión logística multinomial (Long y Freese 1997, 2001). Los resultados de la regresión los presento en la tabla 3 del apéndice metodológico final. Tal y como señalan King, Tomz y Wittenberg (2000), el principal objetivo de un estudio de investigación es transmitir la información de la forma más clara posible. Por ello, puesto que no todos los lectores conocen esta técnica estadística, considero que resulta de mayor utilidad presentar los *odds ratio* y los coeficientes en el anexo metodológico.

A continuación, en la tabla 1, podemos observar los resultados de la regresión logística, pero traducidos en probabilidades predichas⁷. Básicamente, lo que podemos observar en la tabla 1 es la probabilidad de que un estudiante vaya a cada uno de los tres tipos de centros educativos cuando la variable independiente varía de su mínimo a su máximo, manteniendo el resto de variables independientes en su media. Así, por ejemplo, un estudiante de estatus socioeconómico alto tiene un 19,5% de probabilidad más de asistir a un colegio privado que un alumno de estatus socioeconómico bajo. En cambio, un chico de estatus socioeconómico bajo tiene un 32,8% de más probabilidad de asistir a un colegio público que un estudiante de estatus socioeconómico alto.

Tabla 1: Probabilidades de ir a diferentes tipos de escuelas

| Mínimo -> Máximo | Privado | Concertado | Público |
|--------------------------------------|---------|------------|---------|
| Estatus socioeconómico | 19,5% | 13,3% | -32,8% |
| Educación del padre | 0,2% | -9,5% | 9,2% |
| Educación de la madre | 5,4% | 14,8% | -20,3% |
| Riqueza de la familia | 37,7% | 2,1% | -58,7% |
| Recursos educativos | 0,1% | 11,3% | -11,4% |
| Actividades culturales del alumno | 7,7% | 22,6% | -30,3 |
| Actividades culturales de la familia | -0,2% | -3% | 3,3% |

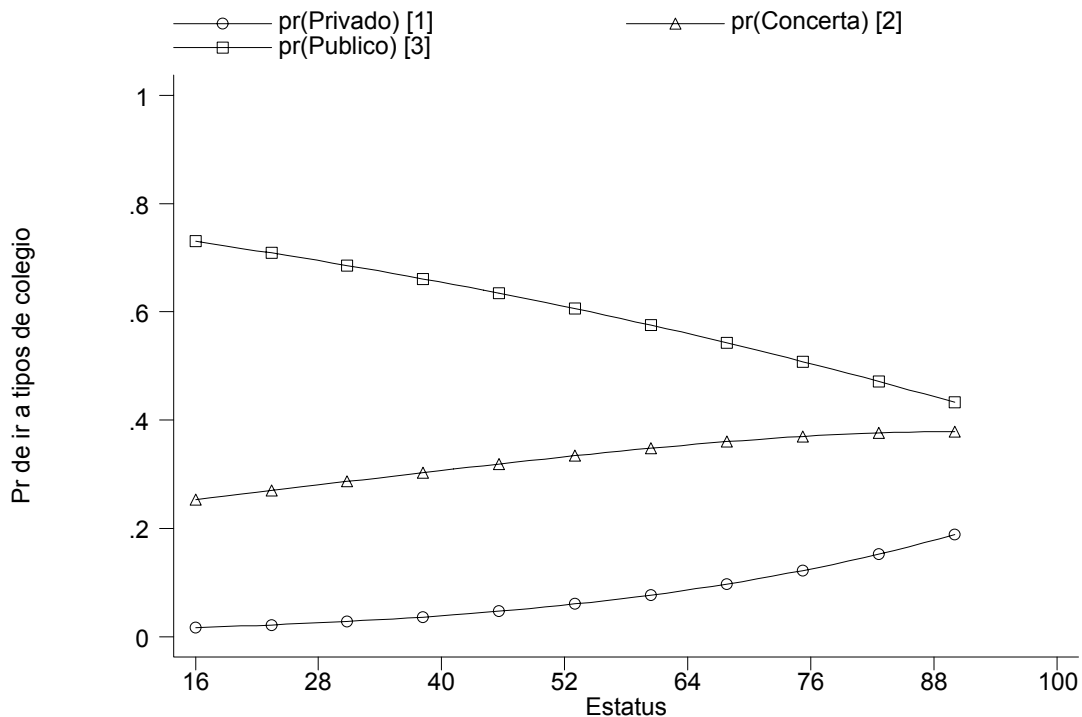
FUENTE: elaboración propia

⁷ Para obtener estas probabilidades he utilizado los comandos SPost de Stata (Long y Freese, 2001)

Observando las probabilidades de la tabla 1, vemos cómo las variables independientes que más explican la asistencia a los tres tipos de colegio son el estatus socioeconómico, la educación de la madre, la riqueza de la familia, los recursos educativos de la familia y las actividades culturales o capital social de los alumnos. Todas estas variables explican la asistencia a los colegios según lo esperado. Es decir, son las familias de menos estatus, con menos educación materna, con menos riqueza, con menos recursos educativos y con menos capital social las que tienen una mayor probabilidad de asistir a los colegios públicos. Y viceversa, conforme aumenta el estatus de las familias, la educación de la madre, la riqueza familiar y el capital cultural de los estudiantes, aumenta la probabilidad de asistir a colegios privados.

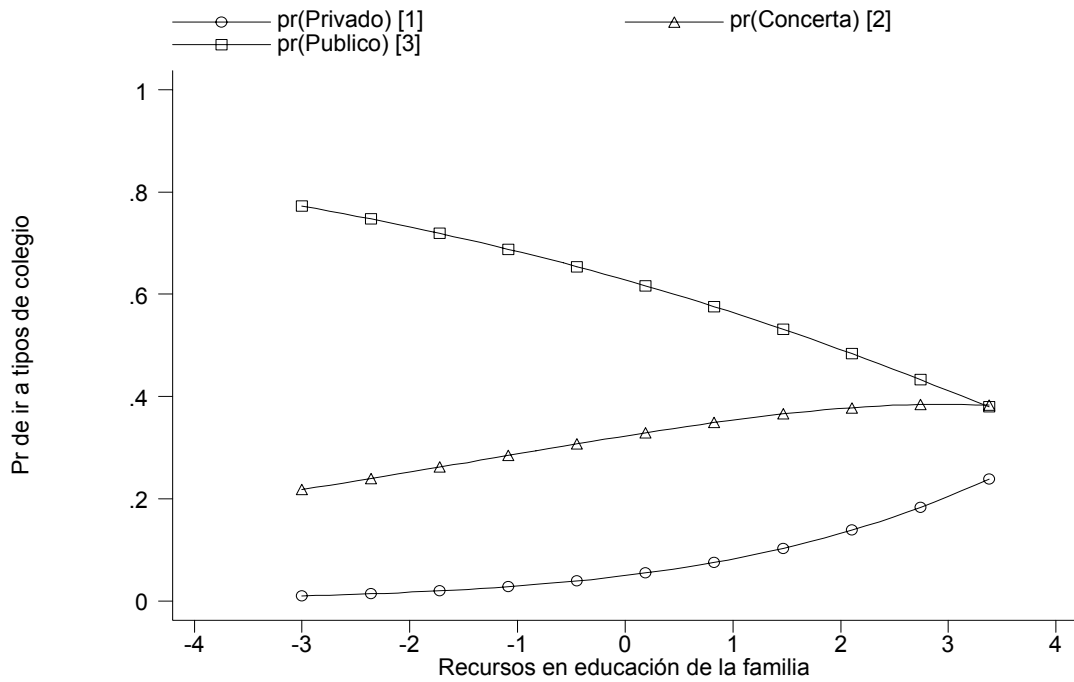
Quizás, de una forma gráfica se puede observar mejor estos cambios en la probabilidad de asistir a los distintos tipos de centro según van cambiando las variables independientes. A continuación presento tres gráficos en los que se aprecia claramente cómo aumenta o disminuye la probabilidad de asistir a cada uno de los diferentes colegios según varían las variables independientes.

Gráfico 1. Probabilidades según varía el estatus socioeconómico de la familia



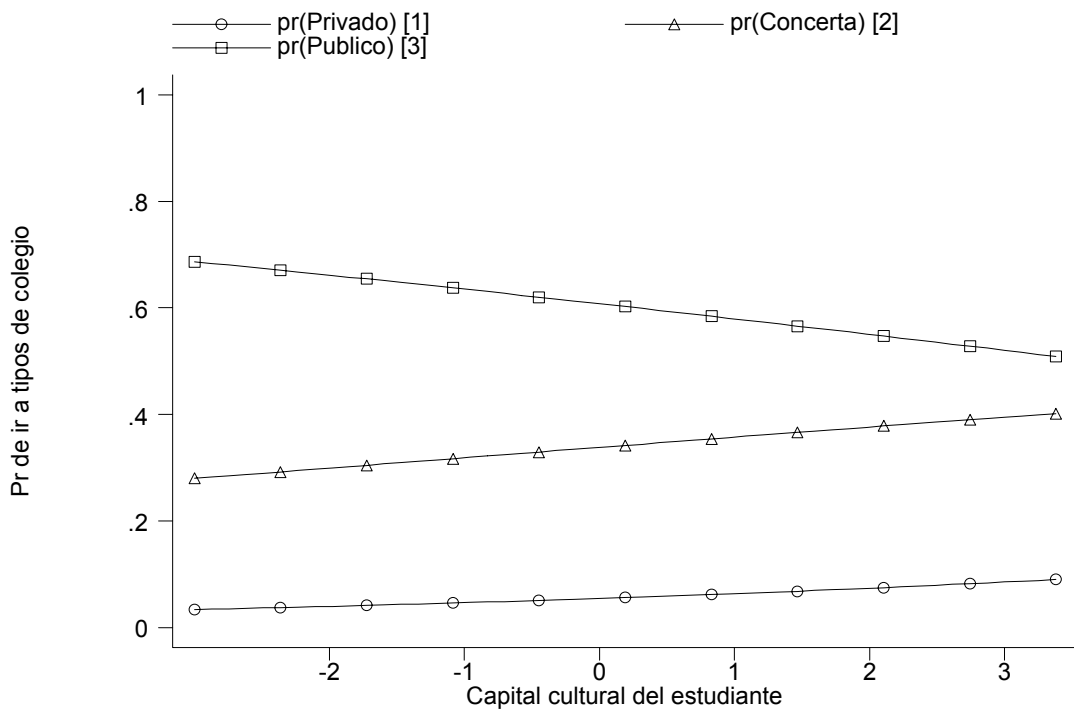
FUENTE: Elaboración propia

Gráfico 2. Probabilidades según varían los recursos educativos de la familia



FUENTE: Elaboración propia

Gráfico 3. Probabilidades según varía el capital cultural del estudiante



FUENTE: Elaboración propia

Estos gráficos presentan de una forma más visual los resultados de la tabla 1. Así, en el gráfico 1 se puede apreciar claramente que, conforme aumenta el estatus socioeconómico del estudiante, disminuye la probabilidad de asistir a un colegio público. El gráfico 2 también muestra de forma muy expresiva la relación entre recursos educativos y asistencia a los diferentes tipos de colegio. Vemos cómo conforme aumentan los recursos, aumenta la probabilidad de asistir a un colegio privado o concertado y viceversa, conforme aumentan los recursos educativos, disminuye la probabilidad de ir a un colegio público. Una segunda conclusión relevante de estos gráficos es que las variables independientes siguen patrones similares en los colegios privados y concertados y en cambio, estas mismas variables tienen el efecto contrario en los colegios públicos. Por lo tanto, la asistencia a colegios privados y concertados responde a las mismas pautas de comportamiento, diferenciándose claramente de lo que sucede en los colegios públicos.

La conclusión más importante de esta primera parte del análisis empírico es que sí que existen diferencias socioeconómicas y culturales entre los estudiantes que asisten a los diferentes tipos de escuela. Una vez confirmadas estas diferencias, pasamos a resolver la segunda cuestión relevante del modelo teórico: ¿Por qué conforme aumenta la clase social de los estudiantes aumenta la probabilidad de asistir a un colegio privado y concertado cuando existe una alternativa pública? La respuesta que dábamos en el modelo teórico era que las familias de estas clases sociales preferirían pagar por la educación cuando las probabilidades de éxito fueran mayores que en el resto de centros educativos. Por lo tanto, ¿es cierto que los alumnos que asisten a colegios privados y concertados logran mejores resultados académicos? El siguiente subapartado aporta una respuesta.

5.2 Resultados académicos y tipos de escuela

Para responder a la pregunta formulada, he realizado un nuevo análisis estadístico, uno para cada tipo de escuela. En las nuevas regresiones, la variable dependiente es los resultados que han obtenido los estudiantes en los tres exámenes que han realizado para el estudio PISA. Por lo tanto, la variable dependiente es continua. Por ello, debo de usar como método estadístico un análisis de regresión lineal. Las variables independientes son

todas las que he presentado en el apartado anterior: el estatus socioeconómico, la educación del padre, la educación de la madre, la riqueza de la familia, los recursos educativos, el capital cultural del alumno, el capital cultural de la familia, la habilidades lingüísticas de los estudiantes, el interés de los padres en la educación de los hijos y el número de hermanos del alumno. Los resultados de la regresión los podemos ver en la tabla 2. Como se puede observar, he realizado un análisis estadístico para cada tipo de escuela. De esta forma, podremos analizar no sólo qué escuela obtiene los mejores resultados académicos, sino también el efecto de las variables independientes en cada tipo de colegio.

Tabla 2. Los resultados académicos de los estudiantes según el tipo de colegio

| | Privado | Concertado | Público |
|------------------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|
| VARIABLES | | | |
| Constante | 483.607*** (14.537) | 444.679*** (7.215) | 500.305*** (5.4346) |
| <i>Variables socioeconómicas</i> | | | |
| Estatus socioeconómico | 0.2812 (0.2477) | 0.6702*** (0.1434) | 0.2997*** (0.102) |
| Educación del padre | 0.5574 (2.9797) | 3.4794** (1.4065) | -0.8235 (0.717) |
| Educación de la madre | 5.4546* (2.8076) | 3.9762*** (1.3769) | 4.527*** (0.901) |
| Riqueza de la familia | -13.2519*** (4.7234) | -2.8816 (2.4659) | 9.3774*** (2.2488) |
| Recursos educativos | 5.583 (5.4133) | 10.9068*** (2.5065) | 6.5451*** (1.6106) |
| Número de hermanos | -0.1192 (2.5694) | -4.2346** (1.9329) | -20.1193*** (5.4346) |
| <i>Variables de capital social</i> | | | |
| Capital cultural del alumno | 17.564*** (3.54) | 11.446*** (2.0454) | 5.5671*** (1.3986) |
| Capital cultural de la familia | 9.3927** (4.773) | 11.1984*** (2.2651) | 8.1642*** (1.5276) |
| Habla lengua cooficial en casa | 9.2216 (17.3035) | -4.0355 (4.463) | -4.1075 (2.8939) |
| Habla lengua extranjera en casa | -22.2211 (19.5869) | -4.8753 (14.4403) | -34.1983 (22.0163) |
| Interés de los padres | -6.8381* (3.533) | -4.4129** (2.0104) | 18.7762*** (0.8679) |
| | R ² 0.1103 | 0.1764 | 0.4092 |
| | N 453 | 1,519 | 3,425 |
| | F 6.02*** | 30.69*** | 308.45*** |

*** p < 0.01 ** p < 0.05 * p < 0.1

FUENTE: Elaboración propia

La primera conclusión importante de este estudio es que las escuelas públicas son los colegios que obtienen mejores resultados académicos, seguidas de los centros privados y finalmente los concertados. ¿Dónde observamos este resultado? La constante nos dice cuál sería el resultado de un estudiante si no consideramos ninguna de sus variables individuales. O dicho en otras palabras, si controlamos por las características individuales de cada estudiante y este mismo estudiante asiste a cada uno de los tres centros educativos analizados, sus mejores resultados académicos se producirían en el colegio público. Así, tras controlar por las variables socioeconómicas y de capital social, el mismo alumno obtendría un resultado de 500,305 en una escuela pública, un 483,607 en un colegio privado y 444,679 en un centro concertado. Estos resultados contradicen parte de la literatura académica que anticipaba mejores resultados escolares para los colegios privados (Coleman, Hoffer y Kilgore, 1982: 65).

Una segunda conclusión relevante de este estudio es que las variables socioeconómicas de las familias tienen efectos distintos en el rendimiento de los estudiantes, según sea el tipo de escuela al que asisten. Así, por ejemplo, el número de hermanos, los recursos educativos de las familias y el estatus socioeconómico son factores muy importantes en las escuelas públicas y concertadas mientras que no son significativos en los centros privados. En cambio, las variables de capital social presentan patrones muy similares en los tres tipos de centros educativos. Así, por ejemplo, las habilidades lingüísticas de los alumnos no parecen tener ningún efecto sobre los rendimientos escolares de los estudiantes en ninguno de los tres tipos de escuela. En cambio, el capital cultural de los alumnos y el capital cultural de las familias se presentan como variables con un gran poder explicativo en los tres tipos de centro. Sólo el interés de los padres muestra una conducta distinta en las escuelas públicas si las comparamos con el resto de colegios. Mientras que en los centros públicos es positivo y altamente significativo, en los colegios privados y concertados su efecto es negativo y, además, tiene menor significatividad estadística. En resumen, mientras que las variables socioeconómicas parecen afectar mucho más a los resultados escolares de los alumnos en los colegios públicos y concertados, las variables de capital social y cultural afectan de la misma forma a los tres tipos de centros educativos.

6. Conclusión

Como hemos podido observar en este estudio, existen desigualdades en el acceso a las diferentes tipos de escuelas. Las variables socioeconómicas y de capital cultural son factores relevantes a la hora de acceder a los diferentes tipos de colegio. La pregunta que nos hacíamos en esta investigación es: ¿por qué sucede esto? ¿Por qué hay gente dispuesta a pagar por la educación cuando existe una alternativa pública gratuita? El modelo teórico desarrollado en estas páginas anticipaba que el mecanismo causal podría ser los resultados académicos de los alumnos. Es decir, que las escuelas privadas y concertadas ofertan mejor rendimientos escolar que los centros públicos. Pero la evidencia empírica no confirma esta hipótesis. Tras controlar por las características socioeconómicas y de capital cultural de los alumnos, observamos que son los colegios públicos los que obtienen mejores resultados académicos.

Esta evidencia empírica confirma una de las teorías de la literatura que ha sido presentada en apartados anteriores. La competencia entre centros educativos no merma el rendimiento escolar de los centros públicos. Ya sea porque poseen una mejor gestión o porque acaparan mayores recursos económicos, las escuelas públicas en el caso español presentan mejores resultados académicos que el resto de centros educativos.

Un segundo debate relevante es si el sistema educativo puede reducir las diferencias sociales. Los teóricos de la modernización argumentan que un sistema educativo público y con recursos convierte el sistema educativo en un proceso meritocrático. Por lo tanto, los padres deberían de estar preocupados por seleccionar los centros con mejores resultados académicos. En cambio, si los teóricos de la reproducción cultural estuviesen en lo cierto, lo que realmente importaría a los padres sería que sus hijos obtuviesen una titulación que les permitiese competir en el mercado de trabajo y no cuestiones “secundarias” como los resultados académicos. La visión de estos últimos rechaza el funcionamiento meritocrático del sistema educativo. La evidencia empírica aquí presentada no confirma ninguna de estos dos teorías, aunque deja abierto el debate sobre por qué determinadas personas optan por pagar por una educación cuando existe una alternativa gratuita y con mejores resultados escolares. Son varias las hipótesis que se abren.

En primer lugar, pueden existir motivaciones ideológicas. Quizás determinadas familias prefieren pagar por la educación porque piensan que el sector privado es siempre mejor. No es extraño encontrarse a familias que piensan que el sector privado es siempre más eficiente y eficaz. Pero esta idea es una creencia, puesto que no siempre se corresponde con la realidad.

La segunda posible respuesta se refiere a motivaciones religiosas. Quizás los padres son creyentes y desean que sus hijos se adoctrinen en su misma religión. En España, los colegios públicos son aconfesionales, mientras que la gran mayoría de los colegios privados y concertados son religiosos.

La tercera de las hipótesis estaría relacionada con las redes sociales. Algunos autores como Coleman (1988) y Sullivan (2001) han resaltado los efectos de las redes sociales en el capital cultural. Estas redes no sólo pueden aumentar el capital cultural de los alumnos, sino que pueden ser una buena forma de mejorar la posición socioeconómica de los estudiantes. Dicho en otras palabras, tener “buenos amigos” puede ser una garantía de éxito en el futuro mercado laboral.

Finalmente, la cuarta respuesta puede ser que algunos padres encuentran en los colegios privados y concertados lo que no encuentran en los colegios públicos. Así, por ejemplo, existe cierta evidencia empírica que afirma que la disciplina está relacionada con los colegios privados, y para algunos autores la disciplina puede tener efectos positivos en el rendimiento académico de los estudiantes (Coleman, Hoffer y Kilgore, 1982: 69). Puede que la disciplina sea un bien deseado por algunos padres. Por ello, estas familias optarán por colegios privados y concertados, puesto que establecerán más controles sobre sus hijos.

Todas estas hipótesis pueden ser contrastadas en futuros trabajos académicos. Mientras tanto la siguiente pregunta todavía sigue abierta: ¿por qué hay gente dispuesta a pagar por la educación cuando existe una alternativa gratuita que presenta mejores resultados escolares?

Apéndice metodológico

Tabla 3. Selección del tipo de colegio

| Variables | |
|---|------------------------|
| <i>Colegio Privado</i> | |
| Constante | -5.7567*** (0.2454) |
| Estatus socioeconómico | 0.046*** (0.0047) |
| Educación del padre | -0.0149 (0.0485) |
| Educación de la madre | 0.3147*** (0.0461) |
| Riqueza de la familia | 0.908*** (0.0881) |
| Recursos educativos disponibles en casa | 0.039 (0.0739) |
| Capital cultural del alumno | 0.4528*** (0.0615) |
| Capital cultural de la familia | -0.0412 (0.0805) |
| <i>Colegio concertado</i> | |
| Constante | -1.602*** (0.129) |
| Estatus socioeconómico | 0.0138*** (0.0028) |
| Educación del padre | -0.0918*** (0.0241) |
| Educación de la madre | 0.1633*** (0.0246) |
| Riqueza de la familia | 0.3264*** (0.0546) |
| Recursos educativos disponibles en casa | 0.1201*** (0.0384) |
| Capital cultural del alumno | 0.2862*** 0.0357 |
| Capital cultural de la familia | -0.0541 0.041 |
| Pseudo R ² | 0.116 |
| N | 5,424 |
| Wald chi2(14) | 896.48*** |

La categoría de referencia es la Escuela Pública

*** p < 0.01 ** p < 0.05 * p < 0.1

FUENTE: elaboración propia

Bibliografía

- ARUM, Richard (1996) "Do private schools force public schools to compete?". *American Sociological Review*, 61(1): 29-46.
- BLOSSFELD, Hans-Peter y Yossi SHAVIT (1991) "Persisting barriers: changes educational opportunities in thirteen countries". *Working Papers in Political and Social Sciences*. European University Institute.
- BLOSSFELD, Hans-Peter y Yossi SHAVIT (1993) *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- BREEN, Richard (2001) "A rational choice model of educational inequality". *Estudios / Working Papers 2001/166*. Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones.
- BREEN, Richard y John H. GOLDTHORPE (1997) "Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory". *Rationality and Society*, 9(3) :275-305
- CARABAÑA, Julio y Carmuca GÓMEZ (1996) *Escalas de prestigio profesional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COLEMAN, James (1988) *Equality of educational opportunity*. 3 ed. New Hampshire: Ayer Company.
- COLEMAN, James, HOFFER, Thomas y Sally KILGORE (1982) "Cognitive outcomes in public and private schools". *Sociology of Education*, 55(2/3): 65-76.
- ERIKSON, R. (1996) *Can education be equalized? The Swedish case in comparative research*. Colorado: Westview Press.
- EURYDICE (1993) *Enseñanza privada – Enseñanza no pública: formas y estatuto en los estados miembros de la Comunidad Europea*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- FARKAS, G., GROBE, R., SHEEHAN, Daniel y Yuan SHUAN (1990) "Cultural resources and school success: gender, ethnicity and poverty groups within an urban school district". *American Sociological Review*, 55(1): 127-142.
- FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, María (2001) *Socialismo, igualdad en la educación y democracia. La experiencia de González y Mitterrand*. Madrid: Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones. Colección de tesis doctorales.

- GOLDSTEIN, H. (1987) *Multilevel models in educational and social research*. New York: Oxford University Press
- DE GRAAF, P. (1988) "Parents financial and cultural resources, grades and transitions to secondary school in the Federal Republic of Germany". *European Sociological Review*, 4: 209-221.
- KING, Gary; TOMZ, Michael y Jason WITTENBERG (2000) "Making the most of statistical analyses: improving interpretation and presentation". *American Journal of Political Science*, 44(2): 341-355.
- LONG, J. Scott y Jeremy FREESE (1997) *Regression models for categorical and limited dependent variables*. California: SAGE Publications.
- LONG, J. Scott y Jeremy FREESE (2001) *Regression models for categorical dependent variables using Stata*. Texas: Stata Press Publication.
- MORGAN, S. y A. Sorensen (1999) "Parental networks, social closure and mathematics learning". *American Sociological Review*, 64: 661-681.
- OCDE (2000a) *Education at a glance. OECD indicators*. OCDE.
- OCDE (2000b) *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. OCDE.
- OCDE (2000c) *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. OCDE.
- SAN SEGUNDO, María Jesús (2001) *Economía de la educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- SCHNEIDER, B. (1993) *Parents, their children and schools*. Colorado: Westview Press.
- SULLIVAN, A. (2001) "Cultural capital and educational attainment". *Sociology*, 35: 835-912.
- VILLARROYA PLANAS, Ana (2000) *La financiación de los centros concertados*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.