

Julio Carabaña Morales*

NATALIDAD, INMIGRACIÓN Y ENSEÑANZA

En las últimas décadas, las variables demográficas básicas han experimentado cambios sustanciales en España. Desde el punto de vista de la enseñanza, el fenómeno de mayor repercusión es el descenso de la natalidad, que ha sido brusco y fuerte, junto con el aumento de la inmigración. En este trabajo se ofrecen unas reflexiones acerca de los efectos más relevantes de estos cambios en diferentes aspectos del sistema educativo en nuestro país.

Palabras clave: cambio demográfico, tasa de natalidad, inmigración, sistema educativo, España, 1970-2003.

Clasificación JEL: I20, J10, J24.

1. Los cambios demográficos

Las tres variables demográficas básicas han experimentado cambios sustanciales en España. Los demógrafos han descrito y explicado cumplidamente estos cambios y sus causas (v. gr. Delgado, en este número). Aquí se van a intentar sintetizar sus repercusiones sobre la enseñanza, dejando de lado el envejecimiento por irrelevante. El descenso de la natalidad es el fenómeno de repercusión mayor y más inmediata en la enseñanza. Ha sido un descenso brusco y fuerte. En la década de 1970 nacieron aproximadamente 670.000 niños anuales, los mismos que en la primera década del siglo. En 1995 los nacimientos fueron casi la mitad (54 por 100). Entre 1995 y 2002 se ha vuelto a los niveles de 1990, más de 400.000 nacimientos, un repunte debido casi en su totalidad a las madres extranjeras, que trajeron al mundo 33.475 niños en 2001 y 43.469 en 2002 (INE,

Movimiento Natural de la Población, www.ine.es). La inmigración es el segundo fenómeno en importancia para la enseñanza. Ha crecido muy rápidamente en la última década del siglo XX y, sobre todo, en estos primeros años del siglo XXI. Los inmigrantes totales son difíciles de cuantificar (Izquierdo y López Lera, 2003), pero no los escolarizados. En el año 2002-2003 eran hijos de inmigrantes aproximadamente el 5 por 100 de los alumnos de la Enseñanza Obligatoria.

2. Consecuencias para la organización de la enseñanza

Los efectos del descenso de la natalidad sobre la enseñanza pertenecen ya en buena parte al pasado. Pero como a su tiempo hice algunos intentos por predecirlos, volveré sobre algunas de aquellas predicciones para comprobar a toro pasado cuánto acierto y cuánto error hubo en ellas y por qué. No vaya a ser que los errores del pasado ayuden a predecir los efectos que son todavía futuros. En general, la experiencia muestra que el

* Catedrático de Sociología, Universidad Complutense de Madrid.

sistema educativo tiene una fuerte tendencia a reabsorber los medios existentes, de tal modo, que el descenso de la natalidad produce un aumento de recursos por alumno; y tanto la experiencia, como la investigación, enseñan que este aumento de los recursos no suele traducirse en mejoras del aprendizaje.

Aumento de los recursos por alumno

Los nacimientos de este año son los alumnos de dentro de tres o, como mucho, de dentro de seis, que es la edad de la escolaridad obligatoria. La clientela del sistema escolar en los niveles obligatorios ha disminuido en exactamente la misma medida que la natalidad. ¿Cómo ha reaccionado la escuela ante este reto?

Mucho mejor, desde luego, de lo que muchos esperábamos. En los años ochenta, cuando el fenómeno se anunciaba en España pero ya se había consumado en otros países europeos, en algunos con tanta intensidad como en Alemania (Köhler y Naumann, 1992), se pensó que nos encontrábamos ante una industria en contracción que iba a provocar fenómenos de reconversión tan dolorosa o más que los de la siderurgia y los astilleros (Briault, 1981). El descenso de la natalidad había colocado a los sistemas educativos europeos en una situación de exceso de mano de obra, sobra de capacidad instalada y costes unitarios crecientes. Se verían, por tanto, obligados a poner en práctica alguna o algunas de las estrategias que utilizan las industrias en crisis, a saber, reducción de la mano de obra, abandono de instalaciones obsoletas, concentración de esfuerzos en las más modernas, elevación de la calidad y de la eficiencia para disminuir los costes unitarios y, por último, conquista de nuevos mercados, o lo que es lo mismo, ampliación de la demanda. Dado que esta última estrategia, el aumento de las tasas de escolarización, estaba muy limitada por la escolarización universal en la enseñanza obligatoria, el peso de las reformas tendría que caer sobre los recortes de personal y capacidad. En otras palabras, habría que cerrar colegios, despedir profesores y disminuir el gasto en enseñanza (Chesnais, 1986; Arango y Carabaña, 1986).

Esta terrible perspectiva la veíamos mitigada por tendencias políticas y sociales no menos vigorosas. Salvo Hacienda nadie estaba interesado en recortar los gastos en enseñanza, y menos en contraer la industria. Desde dentro, los intereses y las ideologías presionaban en pro de la expansión, en el sector privado siguiendo la lógica empresarial, en el público la lógica de la expansión burocrática, aquella que según A. Downs impulsa a todo miembro de un departamento burocrático a extender el tamaño y la importancia de su negociado, y a legitimar esta expansión exagerando la importancia de sus servicios al público, incluso en detrimento de los ofrecidos por otros departamentos. Todo el sector, por así decirlo, es proclive a aceptar sin mayor examen la existencia de una relación directa entre los costes y la calidad del producto, proclividad muy favorecida por la dificultad de medir la calidad de la enseñanza. Desde fuera, los clientes del sistema buscaban también mejor oferta a menos coste, unos en la enseñanza pública y otros en la privada. Así pues, si bien desde el punto de vista de las tendencias demográficas la educación era una industria en contracción, desde el punto de vista de los programas políticos y de los intereses implicados era un sector en expansión. Se pretendía, en efecto, universalizar el preescolar y la ESO, ampliar y diversificar la oferta postobligatoria, mejorar la atención prestada a zonas y colectivos desfavorecidos. El descenso de la natalidad podía verse, por consiguiente, no como una ocasión para reducir gastos, sino como una oportunidad de mejorar la calidad de la oferta (Arango y Carabaña, 1986: 237-9). Tal y como lo expresó Cárceles, «la reducción de los efectivos a determinados niveles fue considerada como una oportunidad única de prestar más atención a los aspectos cualitativos para unos, mientras que otros pensaban en aplicar las medidas de austeridad generalizadas como resultado de la crisis económica» (Cárceles, 1986: 268). Donde por «unos» no hay que entender «izquierdas» sino interesados de cualquier modo en la enseñanza, y por «otros» no hay que entender «derechas», sino unos pocos liberales y algunos funcionarios de Hacienda. En fin, como resultado de

la pugna previmos un mantenimiento del gasto global, un aumento de los costes unitarios y un gran esfuerzo de reconversión de los recursos.

Globalmente acertamos. Se dio el previsto aumento de las tasas de escolarización de los niños de tres años y de los adolescentes. No hizo falta prescindir de maestros, bastó con reducir el reclutamiento y limitar el acceso a las escuelas de Magisterio, cuya matrícula se estancó mientras la de las demás diplomaturas más que se cuadruplicaba. En vez de cerrar colegios, en las poblaciones pequeñas se siguió con la política de revitalizar escuelas rurales, que se mantuvieron con un número mínimo de 5 alumnos. En las poblaciones medianas y grandes se disminuyó el tamaño de las clases, se bajó la ratio alumnos/profesor y se redistribuyeron las tareas hasta que todos los profesores encontraron acomodo. En fin, el sistema escolar español dio pruebas de la misma capacidad de adaptación ya mostrada por otros.

En detalles muy importantes nos equivocamos. Pensamos que la natalidad no descendería más de un tercio y descendió casi la mitad; supusimos un límite de 20 alumnos para el descenso de las ratios y pronto se bajó de 15; previmos que se cerrarían centros privados, pero apenas hubo algunas «escuelas en crisis»; imaginamos que los centros privados podrían hacer frente común pretendiendo cargar la crisis sobre los públicos y el Estado, pero no que los centros públicos acabarían sintiéndose los más perjudicados. En fin, erramos por defecto, subestimando la enorme capacidad del sistema educativo para reconvertir los recursos generados por la caída de la natalidad y para absorber los conflictos surgidos en el proceso (Arango y Carabaña, 1986: *passim*).

Al contrario que sobre los niveles obligatorios, el impacto de la disminución de la natalidad sobre la Universidad recién ha comenzado hacia 1995. Aunque aún no muy intenso —están todavía por llegar las generaciones de menos de 400.000, nacidas en los noventa— ha producido ya notables caídas de alumnos en ciertas universidades periféricas y en las carreras que se nutrían de desviados por el *numerus clausus*

de las más demandadas. ¿Está mostrando la Universidad la misma capacidad de absorción que la Enseñanza Básica? Por el momento vacila. Curiosamente, la presión por dedicar a mayor calidad los recursos liberados por la disminución de la cantidad parece mucho menos intensa que en los niveles inferiores del sistema. No se aprecia que se presenta una magnífica oportunidad de revertir los efectos de la denostada masificación de los setenta, a la que parece que nos hemos acostumbrado. En efecto, algunos publicistas, asumiendo sin más crítica la idea de que van a sobrar universidades, proponen que se aproveche la ocasión para un experimento de selección por el mercado: que las universidades compitan entre sí por atraerse a los alumnos (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001). Algunos rectores han comenzado a hablar de reconversión y otros se han puesto a imaginar medios de atraer a más estudiantes. De todas formas, es de esperar que, aunque el clima político sea distinto, la dificultad de cualquier reconversión incline la balanza, también aquí, del lado del gasto. Al cabo, España está entre los países europeos en que un alumno universitario cuesta menos (la mitad que en Estados Unidos, Alemania, Holanda o el Reino Unido, tres veces menos que en Suecia), y es el único país europeo en que un alumno cuesta igual al Estado en la Universidad que en primaria o secundaria (Calero y Bonal, 1999: 118). Es de esperar, por tanto, que aunque sea pesando más la inercia que el afán de excelencia y calidad, pase en la Universidad lo mismo que pasó en la Enseñanza Obligatoria, es decir, que aumenten los recursos por alumno y se vayan sustituyendo las clases magistrales por seminarios, proyectos, tutorías y otras formas de relación menos anónima entre profesores y alumnos¹.

¹ Nadie debe entender esta predicción de métodos más intensivos en trabajo profesoral como complicidad con el ECTS, también llamado crédito europeo, una propuesta de unidad de medida que, al pretender incluir tanto las horas de clase como el trabajo de los alumnos, da en el absurdo de una unidad de medida de valor variable.

Dispositivos de incorporación de los inmigrantes.

El descenso de la natalidad se ha visto compensado en una pequeña parte por la inmigración.

En 1993-1994 había unos 50.000 alumnos extranjeros en las escuelas españolas; en el año 2000 habían aumentado pausadamente hasta 134.000. Desde el año 2000 el aumento ha sido más rápido: en tan sólo dos años los inmigrantes escolarizados han llegado a casi 300.000. En estos instantes, más o menos el 5 por 100 de los alumnos de las escuelas españolas son inmigrantes. No hay que olvidar, por otra parte, que en 2001 fueron más de 30.000 los hijos de madre extranjera, lo que significa una nutrida clientela para la educación preescolar en poco tiempo.

¿Qué demandas específicas plantean a las escuelas los niños inmigrantes? Estas demandas tienen tres causas fundamentales: el retraso escolar, el desconocimiento de la lengua y las diferencias de costumbres entre sus familias y las escuelas.

Puede decirse que una buena parte de los alumnos inmigrantes no están afectados por ninguna de estas tres causas, y no plantean ninguna demanda particular. Aproximadamente un tercio de los alumnos inmigrantes no se distingue en nada de los autóctonos, pues, nacidos aquí o al menos llegados a una edad muy tierna, ingresan en la escuela a la misma edad y con el mismo conocimiento de la lengua que los autóctonos. De los dos tercios restantes, uno procede de Latinoamérica: puede haberse incorporado tarde, pero no tiene más problemas con la lengua que los españoles; el otro tercio está formado por alumnos con necesidades específicas de lengua, de los que la mitad aproximadamente viene de Europa y la otra mitad de África y Asia. Una sexta parte puede tener a la vez problemas de retraso y problemas de lengua.

La solución patrón al problema de la recuperación de los retrasos es colocar a los nuevos alumnos en el nivel que por su saber o edad les corresponda y dejarlos que aprendan con ayuda de profesores y compañeros. No exige adaptaciones organizativas fuera del aula. La so-

lución patrón para el aprendizaje de la lengua es apoyar en la escuela el aprendizaje espontáneo. Hay muchas variantes organizacionales y matices didácticos. Puede dejarse la tarea del apoyo a los profesores y alumnos del correspondiente curso, pueden establecerse clases de recepción, en las que se enseña intensivamente la lengua y quizás algunos hábitos, se ha ensayado incluso por la OCDE la recepción en lengua materna. Entre nosotros las opciones más discutidas son la inmersión con algún tipo de «educación compensatoria» y las clases de recepción; la Comunidad de Madrid ha instaurado «aulas de enlace», donde grupos pequeños aprenden intensivamente el español mientras comparten recreos con el resto de los alumnos del centro, antes de ser distribuidos a sus centros definitivos. En general, es difícil que una fórmula resulte mucho mejor que otra: por lo general, los peor situados, los que se incorporan con retraso ignorando la lengua, dependiendo de su edad y procedencia, invierten entre tres meses y un curso en poder seguir las clases al ritmo de sus compañeros.

Ciertas demandas vienen de diferencias en hábitos y costumbres entre las familias y las escuelas. Los inmigrantes piden a veces aprender académicamente la lengua de sus países de origen. Es posible responder a esta demanda introduciendo estas lenguas como segundas lenguas extranjeras, con la ventaja para los españoles de poder compartir las clases con hablantes nativos². De los hábitos alimentarios, la única demanda

² El programa electoral del PSOE promete suscribir «convenios con los países de procedencia del alumnado inmigrante con objeto de incorporar a los centros docentes profesorado nativo de apoyo, para facilitar el aprendizaje de la lengua materna del mismo». La idea es buena, aunque la formulación sea algo inocente. En primer lugar, es de suponer que los alumnos conocen su lengua materna; en segundo lugar, esta lengua materna puede no coincidir con la lengua oficial, única que muy probablemente el Estado de procedencia querrá fomentar; en tercer lugar, es precisa una cierta densidad de alumnado de la misma lengua para que el aprendizaje se haga en la escuela, densidad que probablemente sólo alcanzan ahora mismo en algunos centros alumnos procedentes de Alemania, Portugal y Marruecos. En realidad, se trataría de la enseñanza académica del alemán, el portugués o el árabe (difícilmente financiará Marruecos la lengua materna de la mayor parte de los inmigrantes marroquíes, que es el bereber). No se ve razón para

sería es la evitación del cerdo en los menús, propia de los musulmanes, que origina algunos problemas de intolerancia. Queda, por último, la cuestión de la enseñanza de la religión que, por el momento, es un problema mucho más grave entre los autóctonos que entre los inmigrantes. En general, probablemente porque se trata de demandas simples con soluciones sencillas, tanto en el plano de la organización como de la didáctica, las escuelas resuelven razonablemente bien los problemas que les plantean los inmigrantes, según atestiguan las investigaciones más solventes realizadas hasta la fecha (Siguán, 1998; Siguán, 2003; Liberal y García, 2003).

A la luz de estas consideraciones, parece claro que los problemas de integración escolar de los niños de inmigrantes están teniendo una resonancia exagerada. No sólo no se trata de un problema difícil de resolver. Tampoco es cuantitativamente importante. Suponiendo que las aulas tienen un tamaño medio de 25 alumnos (en realidad es menor) tendríamos un niño extranjero en cada aula. Y tampoco se trata de un fenómeno tan nuevo. Las migraciones interiores han creado situaciones muy parecidas. La diferencia más importante que puede haber entre un niño que llega a España con seis años y uno nacido aquí es el conocimiento de la lengua, la misma diferencia que hay entre niños españoles cuando se trasladan entre CCAA con lenguas de enseñanza distintas. A la exageración del problema ha contribuido la concentración de los niños extranjeros en ciertas escuelas³, la necesidad de legitimación de los profesores, particularmente los de la enseñanza pública, que buscan

defenderse de los rumores sobre la baja calidad de su enseñanza, el clasismo de ciertos colegios concertados, la ansiedad de los padres, la búsqueda de un objeto autóctono al que aplicar las ideologías multiculturalistas y también notables dosis de genuina sorpresa y de buena voluntad por parte de los enseñantes. Ingredientes a su vez eficazmente catalizados por los gobiernos mediante una mezcla de incapacidad administrativa y demagogia legislativa. Por ejemplo, la LOCE contiene un lamentable apartado dedicado a los alumnos extranjeros que sin duda alguna aumentará a la confusión reinante (Carabaña, 2003). Sencillamente, ni «extranjero» ni «inmigrante» son categorías educativas y nunca deberían haberse abierto camino hasta el texto de una Ley de Educación⁴.

3. Consecuencias para la calidad de la enseñanza

Del aumento de los recursos

En otro lugar (Carabaña, 1991) he propuesto distinguir entre la calidad de los *inputs* y los procesos (calidad de la escuela) y la calidad de los resultados (calidad de la enseñanza). Hemos visto que el descenso de la natalidad aumenta el gasto por alumno. Es evidente que al aumentar el gasto suele aumentar la calidad de la escuela. La mayor parte de sus efectos, como la disminución del número de alumnos por profesor, la holgura de espacios, la facilidad de acceso a los laboratorios, el equipamiento deportivo, la limpieza de los comedores y hasta las subidas de salario aumentan la calidad de la escuela y hacen más agradable la vida directamente a

excluir a los españoles del aprendizaje de estas lenguas, ni para que los profesores sean nativos.

³ Cuyas dificultades, bien reales, no se deben extrapolar a todo el sistema, que, más bien al contrario, ni siquiera conoce el fenómeno. Es verdad que en los barrios donde se concentran los inmigrantes, hay escuelas que llegan a superar el número máximo de 20 alumnos por aula y, al tener los inmigrantes preferencia por su bajo nivel de renta sobre la mayor parte de los nativos, pueden dejar a estos sin plaza, provocando desde quejas a reacciones xenófobas. Pero aun así, no se deben generalizar como problemas del sistema lo que son problemas locales de planificación, por mucha importancia y resonancia mediática que alcancen.

⁴ No estoy negando la importancia de la Sociología, sino previniendo de su abuso. Los profesores debemos tener en cuenta las diferencias sociales, pero en la medida en que producen diferencias educativas, las únicas que tienen interés directo para nosotros. Así, importa directamente que el alumno no conozca la lengua de enseñanza, y sólo indirectamente las razones sociales de esta ignorancia. Por mencionar otro caso, importa directamente el fracaso escolar, y sólo indirectamente si alguna variable social influye en él. No hacer esta distinción ha conducido a muchos a identificar fracaso escolar con clase obrera.

profesores y alumnos e indirectamente a los padres. La calidad de la escuela no es algo baladí ni despreciable, sino sumamente importante, tanto como lo son las *condiciones de trabajo* en cualquier otra rama de actividad.

Otra cosa, sin embargo, es que la disminución de la natalidad y el consiguiente aumento del gasto mejoren la calidad de la enseñanza, es decir, los resultados. Entre 1970 y la actualidad ha disminuido a menos de la mitad la ratio alumnos/profesor en la enseñanza obligatoria, de aproximadamente 32 a menos de 15; al mismo tiempo, el gasto en enseñanza se ha duplicado en términos globales (Pérez Díaz y Rodríguez, 2003: 9). En cifras aproximadas, esto significa multiplicar casi por cuatro el gasto por alumno. Cabría esperar que este aumento de los *inputs* hubiera impulsado hacia arriba la *calidad* de la enseñanza. No hay, sin embargo, ningún indicio de que tal cosa haya ocurrido y los lamentos por la falta de calidad de la enseñanza pueden hoy desplegarse con tanta razón o sinrazón como ya lo hacía el FOESSA 70 (González-Anleo, 2003: 188).

He escrito intencionadamente «con tanta razón o sinrazón» porque es imposible establecer si el nivel educativo ha subido o ha bajado, dada la ausencia de datos. Es cierto que las quejas por el descenso de nivel están muy extendidas entre los profesores de Universidad, pero por fortuna sus apreciaciones no son muy de fiar. Prueba de ello es su sagacidad para detectar efectos deletéreos de las reformas antes de que se pongan en práctica⁵.

¿Se trata de un fallo del sistema español? ¿Acaso los profesores, por falta de formación o de motivación, no han sabido o querido traducir el aumento de insumos a mejoras en el producto? Nada de esto. Ocurre lo mismo en todas partes. Al menos, allí donde hay datos, incluso

de alta calidad, ha sido prácticamente imposible establecer tras muchos años de investigación si la disminución del tamaño de las aulas, el aumento del número de alumnos por profesor y, en general, el aumento del gasto por alumno tienen algún tipo de influencia positiva sobre el aprendizaje.

La falta de influencia del gasto sobre los resultados encuentra dificultades para llegar al público y a los políticos, pero es muy familiar para los especialistas. Considérese, sin ir más lejos, lo ocurrido recientemente con el informe PISA. Comparando el gasto por alumno con la capacidad lectora media en los países de la OCDE, este informe ha encontrado una clara falta de relación entre ambas variables, como puede apreciarse en el Gráfico 1, que refleja datos del Cuadro 1⁶. Así lo han apreciado Pérez-Díaz y Rodríguez: «Luego podemos concluir con ciertas garantías que, entre los países ricos de la OCDE, no hay relación entre la renta per cápita o el gasto por alumno y el rendimiento escolar medido en los tests PISA, lo cual, por otra parte, no haría más que confirmar lo demostrado en las investigaciones llevadas a cabo en el país con mejores datos educativos, Estados Unidos (Hanushek, 1997)» (Pérez Díaz y Rodríguez, 2003: 449). Sin embargo, el texto del informe PISA se resiste a admitir la conclusión que la simple observación de los datos impone. Según este texto, el gráfico muestra «una relación positiva entre los gastos unitarios y el rendimiento medio de los países en los tres ámbitos evaluados» (OCDE, 2001: 100). No deja ello de ser verdad: hay, en efecto una relación positiva. Mas, ¿de qué intensidad? Como puede apreciarse, si países como Hungría doblaran el gasto en enseñanza, los resultados de sus alumnos subirían de 480 a 500 puntos; si fuera

⁵ Los primeros alumnos de EGB y BUP no llegaron a la Universidad hasta el curso 1980-1981. No obstante lo cual, desde 1975 abundan los artículos de opinión en que conocidos profesores universitarios atribúan a la LGE las faltas de ortografía de sus alumnos. Durante los últimos noventa han llegado simultáneamente a la Universidad alumnos de BUP y de Bachillerato LOGSE. No instruidos en estos detalles, los profesores columnistas han atribuido todas las faltas de ortografía a la LOGSE.

⁶ Es cierto que la correlación global entre gasto y resultados en las tres pruebas es de 0,42, siendo de 0,44 con lectura, de 0,47 con matemáticas, de 0,29 con ciencias. Pero hay que tener en cuenta que la correlación sólo mide la seguridad con que funciona la pendiente de la recta de regresión, que es muy débil. Además, como han advertido PÉREZ-DÍAZ y RODRÍGUEZ, «basta con retirar del análisis el caso de México, un país muy distinto de los del resto de la OCDE, para que la fuerza de la relación caiga a la mitad» (2003: 449).

CUADRO 1

**PUNTUACIONES DE LOS ALUMNOS EN LECTURA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS,
RENDA PER CÁPITA Y GASTO EN ENSEÑANZA PER CÁPITA**

País	Lectura	Matemáticas	Ciencias	PIB pc	Gasto enseñanza pc
México	422	387	422	8.100	11.239
Polonia	479	470	483	8.100	16.154
Hungría	480	488	496	10.900	20.227
República Checa	492	498	511	13.100	21.384
Grecia	474	447	461	14.800	27.356
Corea	525	547	552	15.900	30.844
Irlanda	527	503	513	25.200	31.015
Portugal	470	454	459	16.500	36.521
España	493	476	491	18.100	36.699
Alemania	484	490	487	23.600	41.978
Reino Unido	523	529	532	22.300	42.793
Australia	528	533	528	24.400	44.623
Finlandia	546	536	538	22.800	45.363
Bélgica	507	520	496	24.300	46.338
Francia	505	517	500	21.900	50.481
Japón	522	557	550	24.500	53.255
Suecia	516	510	512	23.000	53.386
Italia	487	457	478	21.800	60.824
Noruega	505	499	500	27.600	61.677
Suiza	494	529	496	27.500	64.266
Dinamarca	497	514	481	26.300	65.794
EE UU	504	493	499	33.900	67.313
Austria	507	515	519	24.600	71.387
OECD	500	500	500		

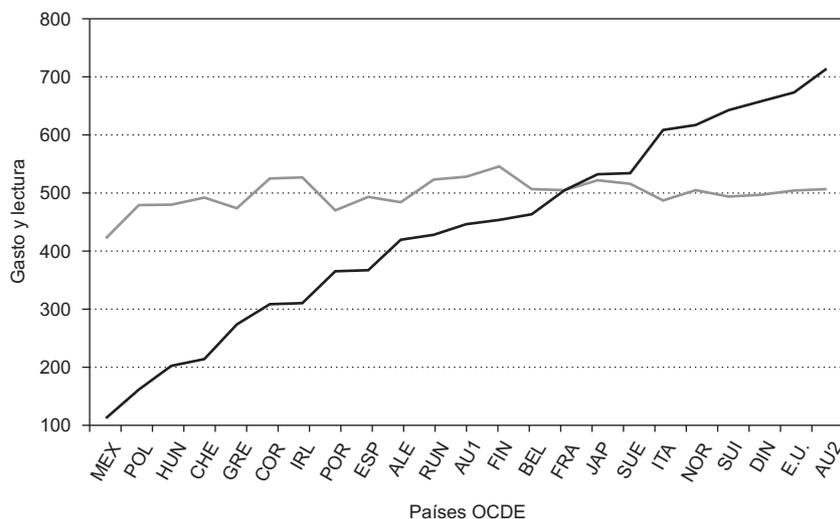
NOTAS: PIB per cápita en dólares ppa. Gasto enseñanza per cápita: total de los gastos acumulados por alumno, dólares ppa.

FUENTE: OECD, 2001, página 284.

España quien los doblara el aprendizaje de nuestros alumnos subiría de 480 a 520. Lo que la pendiente de la recta pone de manifiesto, por consiguiente, es que la relación es muy débil: se necesita un gran aumento del gasto para conseguir pequeños aumentos en aprendizaje. Eso por término medio. Pues pudiera ocurrir que dobláramos el gasto sin que aumentara el aprendizaje. En realidad, países que de hecho gastan el doble que España, y que son los que más gastan en el mundo, como Noruega, Suiza, Estados Unidos o Dinamarca, tienen puntuaciones de aproximadamente 500, en vez de los 520 que les predice la regresión.

La relación entre número de alumnos por aula y aprendizaje ha producido miles de estudios. En el Estado de Tennessee se inició hace algunos años un experimento rigurosamente controlado. Parece haber tenido resultados positivos. Mosteller (1995) encontró diferencias entre los alumnos de clases reducidas y el resto, Finn y Achilles (1999) encontraron que las diferencias persistían tras cuatro años y Nye y Hedges (1999) encontraron que persistían incluso tras cinco años. Pero llegó Hanushek (1999) y lo puso en duda. En California se ha realizado un enorme esfuerzo por reducir el número de alumnos por aula, y desde luego el esfuerzo ha sido objeto de una masiva eva-

GRÁFICO 1
GASTO EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
 (Países OCDE)



FUENTE: PISA 2000.

luación. Stecher y otros (2003) compararon alumnos que habían estado expuestos dos y tres años (diferían pues en un año de exposición) a la reducción. Las conclusiones no pueden ser más expresivas: «No debemos hacer la interpretación más pesimista de nuestros resultados, que reducir las clases no tiene efecto, sino la más optimista, que la diferencia entre dos y tres años es despreciable» (Stecher y otros, 2003: 19). En fin, que no es de extrañar que el experimento natural acontecido en España como consecuencia de la caída de la natalidad haya aumentado la calidad de la escuela pero haya dejado igual la calidad de la enseñanza. Pasa lo mismo con los experimentos de diseño.

Hay sin embargo un efecto del descenso de la natalidad que debería haber mejorado ligeramente el aprendizaje de los alumnos. Se trata de la disminución de las familias numerosas. Es sabido que hay un efecto, pequeño pero sumamente uniforme y seguro, del tamaño de la familia en la inteligencia de los niños y por tanto en

su rendimiento escolar. El Cuadro 2 refleja la magnitud de ese efecto en el test PISA de lectura. Las personas con uno y dos hermanos están muy cerca del 500, pero las personas con 3 hermanos tienen una media de 470 y las personas con cuatro o más hermanos una media de 460. No son diferencias espectaculares, pero son notables, si se las compara con, por ejemplo, las diferencias entre países. Pues bien, si calculamos la media ponderando por la frecuencia de cada tamaño de familia entre los alumnos nacidos en 1970 (quince años hacia 1985) ésta baja unos diez puntos, de 499 a 488, que hay que atribuir al descenso del tamaño de los hogares.

De los alumnos inmigrantes

¿Cómo influye la inmigración en el aprendizaje de los alumnos? La influencia negativa de la inmigración en el aprendizaje es un lugar común muy arraigado en el mundo de la enseñanza. Perversamente alimentado por mu-

CUADRO 2

DIFERENCIAS EN LECTURA POR NÚMERO DE HERMANOS Y SIMULACIÓN PARA EL NÚMERO DE HERMANOS DE 1985

		Media	DT	Casos 2000	Casos 1985
Todos, 2000		499,5240	80,7236	4.639	4.635
Todos, distribución 1985		488,2241	84,9272		
Hermanos.	1,00	513,5534	76,8334	599	184
Hermanos.	2,00	507,6654	76,7201	2.314	1.296
Hermanos.	3,00	492,6540	79,7472	1.086	1.417
Hermanos.	4,00	475,7122	88,7180	364	865
Hermanos.	5,00	459,2542	92,3305	276	874

NOTA: El número de hermanos de 1985 se ha tomado del Estudio del CIDE de ese año sobre Octavo de EGB.
FUENTE: Cálculo propio a partir de la base de datos PISA, www.pisa.oecd.org.

chos profesores, adoptado oficialmente por los sindicatos, aireado por la prensa y temerosamente aceptado por los padres, el prejuicio tiene dos componentes: que los inmigrantes aprenden menos, y que además entorpecen o retrasan el aprendizaje de los demás. La evidencia empírica a favor de este lugar común procede directamente de la experiencia del aula: en los centros donde se concentran inmigrantes, la llegada continua de alumnos durante el curso provoca dificultades a los profesores.

Por otro lado, esa influencia es objeto de vivo debate en la Sociología de la Educación, desde hace mucho tiempo. Se puede resumir este debate recordando lo dicho antes acerca de que «inmigrante» y «extranjero» no son categorías educativas. Venir de fuera significa muy poco para las variables aptitudinales y actitudinales que en definitiva deciden el éxito escolar. El punto decisivo es que la variedad entre individuos es tanta o más que entre los nativos, mientras que la diferencia entre los diversos grupos de inmigrantes y los nativos es siempre relativamente pequeña y, además, de signo impredecible. Unos grupos de inmigrantes aprenden, en conjunto, mejor que otros, y algunos incluso superan a los nativos.

Así, en Francia es notorio el contraste entre los malos resultados de los magrebíes y los buenos de los asiáti-

cos, pese a que éstos «han sufrido graves persecuciones, no hablaban francés al llegar a Francia, muchos eran analfabetos» (Costa-Lascoux, 1996: 161). En general, los inmigrantes franceses superan a los nativos una vez que se controla el origen social (Vallet y Caille, 2000). Los inmigrantes de origen francés, vietnamita y portugués exhiben el menor logro educativo en Estados Unidos (1,4 años de *college* como media), por debajo de la media de 2,7 y muy por debajo de los indios, que llegan a 5 (Farley, 1990). En Suecia, neutralizando las diferencias socioeconómicas entre los padres, los europeos orientales (polacos, bálticos y otros) superan a los nativos y los daneses quedan por debajo (Jonsson, 2002: 12). En Holanda, los mediterráneos del Norte se integran mucho más deprisa que los del Sur (Lindo, 2000: 149). Una minoría famosa por superar en la escuela a las mayorías de todas partes son los judíos (Karady, 1987; Stryker, 1991). Sin embargo los sefardíes no lo consiguen justamente en Israel, donde pese a la ayuda del Estado, no han conseguido superar a los árabes en el porcentaje que pasa las pruebas de acceso a la Universidad (entre los árabes mismos hay importantes diferencias entre cristianos y musulmanes) (Shavit, 1987).

El debate ha resurgido recientemente con la publicación del informe PISA, según el cual, aunque los inmigrantes aprenden algo menos por término medio incluso después de controlar el nivel socioeconómico de sus familias (26 puntos en una escala con media 500), hay países donde las diferencias son muy grandes y países donde las diferencias son nulas. No hay diferencias en Australia y Canadá, y llegan a los 30 puntos en Estados Unidos y Nueva Zelanda; en Europa, hay diferencias de unos 20 puntos en el Reino Unido, de unos 50 en Austria, Francia, Noruega, Suecia o Suiza, de unos 70 en Alemania y Luxemburgo y de 100 o más en Bélgica y Dinamarca. España está en el grupo intermedio: los nativos alcanzan 494 puntos en la escala de lectura, los inmigrantes de primera generación 450, los nacidos en el extranjero 460 (OCDE, 2001: 313).

Buena parte de estas diferencias se explican por la lengua: en Australia, Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda da cuenta de todo el efecto de la inmigración, y de la mayor parte en Dinamarca, Francia, Noruega, Suecia, el Reino Unido y Alemania. En muchos de estos países, los autóctonos cuya lengua doméstica no es la de la escuela tienen aún mayores dificultades que los inmigrantes. Sólo en algunos países, como Austria, Luxemburgo, Holanda y Suiza, hay un efecto negativo de la inmigración en sí, apreciable en el retraso de los niños autóctonos de padres foráneos. En cuanto a España, muestra una pauta peculiar. Los alumnos autóctonos que hablan en casa español quedan a una distancia de 48 puntos de los autóctonos; aquéllos que hablan una lengua no nacional quedan a 61 puntos. Parece más importante, pues, la inmigración que la lengua, aunque tal resultado debería ser antes que nada comprobado con muestras mayores que la del Informe PISA (Carabaña, 2004a).

¿No indican estas diferencias que en España, y en Europa en general, la escuela es más «racista» o, por lo menos, menos «pro inmigrante» que en Australia, Canadá o Estados Unidos? Sería crucial, desde luego, investigar las virtudes de la organización escolar y las didácticas de estos países. Hay sin embargo al menos dos indicios de que las diferencias no están en las es-

cuelas, sino en los alumnos. El primero es que los autóctonos cuya lengua doméstica es distinta de la escolar obtienen en muchos países peores resultados que los inmigrantes; en España, en cambio, la lengua doméstica no importa. El segundo es que en España el aumento general de recursos ha favorecido especialmente a los «alumnos con necesidades especiales», en forma de programas de educación compensatoria, profesores de apoyo o equipos multidisciplinares, razón por la cual es muy difícil atribuir las distancias en aprendizaje a la infradotación de las escuelas.

En suma, los estudios muestran que la enorme diversidad de los inmigrantes condena al error todo intento de atribuirles características escolares comunes. No estando claro ni siquiera que por lo general aprendan menos, parece de todo punto temerario atribuirles efectos significativos y duraderos sobre la marcha de sus compañeros, por mucho que su llegada a mitad de curso pueda perturbar momentáneamente la rutina de las aulas. La evidencia estadística, disponible al menos desde el informe Coleman de 1966, apunta a que los alumnos retrasados se benefician *sin perjudicarlos* de compañeros de nivel más alto. De hecho, éste es el gran argumento a favor de la comprensividad de aula, de la promoción por edad y de la no repetición. Resulta al menos curioso que cuando se trata de alumnos autóctonos se proclame que la mezcla favorece a los retrasados y que cuando se trata de inmigrantes se subraye que perjudica a los adelantados.

4. Los efectos sobre el número de titulados

Tras revisar los efectos de la demografía sobre el aprendizaje, debemos pasar a considerar los que puede tener sobre el número de titulados. Esta variable, crucial para la productividad de la economía y para el bienestar general, no depende sólo de lo que los alumnos aprendan en la Enseñanza Básica, sino también de los estudios que continúen tras ella. Las variables demográficas, en particular el tamaño de la familia y la inmigración, tienen considerable influencia sobre las decisiones de continuar estudios.

CUADRO 3

EVOLUCIÓN DE LOS GRADUADOS DE CICLO LARGO POR RAMAS DE ENSEÑANZA

	1993-1994	1996-1997	1999-2000	2001-2002 (prov.)
<i>Rama (n.º de graduados)</i>				
Humanidades.	14.202	16.958	16.989	22.281
CC Experimentales	7.851	10.383	13.041	16.053
CC Salud.	8.837	9.172	10.047	11.535
CC Sociales.	45.908	60.007	53.659	65.046
Técnicas	6.860	11.834	15.928	23.310
Total	83.658	108.354	109.664	138.225
<i>Rama (porcentajes)</i>				
Humanidades.	16,98	15,65	15,49	16,11
CC Experimentales	9,38	9,58	11,89	11,6
CC Salud.	10,56	8,46	9,16	8,3
CC Sociales.	54,88	55,38	48,93	47,05
Técnicas	8,20	10,92	14,52	16,9
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

FUENTE: Consejo de Universidades, Estadística Universitaria, www.mecd.es.

Tomemos como base los flujos del pasado. La mayoría de los nacidos hasta 1976 han terminado ya sus estudios. La incidencia de la demografía sobre la matrícula se empezó a sentir hace algunos años, suscitando la preocupación de las universidades más afectadas. Los alumnos de nuevo ingreso en la universidad sobrepasaron los 300.000 en el curso 1994-1995. Desde entonces han descendido a 279.000 en 1997-1998 y a 244.000 en el curso 2000-2001. La incidencia sobre los graduados se empezará a notar a partir de ahora. Los flujos de titulados de ciclo largo de los últimos años serán con toda probabilidad los más grandes de la historia. Hacia 1970 eran todavía pocos más de 10.000; hacia 1980 habían subido a 40.000. En la década de los ochenta, gracias en parte al efecto retardatorio de la Ley General de Educación (Carabaña, 1998), crecieron hasta los 70.000; la subida más espectacular ha tenido lugar en los primeros años de los noventa: llegaron a casi 110.000 en 1996-1997 y en 1999-2000, aunque parece excesiva la cifra provisional para 2001-2002 (Cuadro 3), incluso aunque se corres-

ponda vagamente con el año 1994-1995, el de mayor ingreso. A partir de ahora parece que deberían descender.

¿Hasta dónde descenderán alumnos y titulados? *Ceteris paribus* deberían descender tanto como la natalidad. Pero este descenso puede ser compensado por un aumento de las tasas de graduación. De hecho, en el pasado reciente los universitarios aumentaron con natalicios más o menos constantes gracias a la subida de estas tasas. En 1981 (Arango y Carabaña, 1981) creímos que se estabilizarían tanto las tasas de comienzo de Bachillerato como las transiciones hasta el final de la universidad. No acertamos en lo primero. Los porcentajes de Bachilleres que llegaban a la universidad y la terminaban aumentaron algo, pero sobre todo aumentaron los porcentajes de cada generación que comenzaban BUP. Desde luego, el error principal estuvo en suponer que no aumentaría el Bachillerato (realmente, le previmos un margen de aumento del 25 por 100, pero no lo reflejamos en las cifras predichas; *vid.* Carabaña y Arango, 1983: 75). Según vimos después, el porcentaje

de graduados escolares pasó de 70 por 100 a 90 por 100 durante los años ochenta, y al mismo tiempo el porcentaje de graduados escolares que ingresaban en BUP pasó de 72,7 por 100 en 1983, su momento más bajo, a casi 90 por 100 en muy pocos años. En cambio, las tasas de transito cambiaron poco (Muñoz Vitoria, 1992; Carabaña, 1997). Los filtros académicos siguieron funcionando más o menos con la misma intensidad, pero cambiaron a mejor las opciones de la gente tras la secundaria obligatoria.

Los bachilleres

Entonces, ¿hasta dónde seguirá aumentando la preferencia por el Bachillerato? La mayor parte de los factores que en el pasado la empujaron hacia arriba han perdido hoy fuerza. La *feminización* ha dejado de actuar hace ya algún tiempo: el 60 por 100 de los bachilleres son ya mujeres. La *valoración positiva* de la enseñanza también parece haber tocado techo. El *aumento del nivel de vida* es de esperar que influya mucho más tenuemente que en el pasado: la mayor parte de las familias españolas han superado ya el umbral de renta bajo el cual los hijos no pueden ir a la universidad aunque sean buenos estudiantes. Hasta el paro en baja, en parte por el descenso de la natalidad, disminuye en pequeña medida la escolarización no obligatoria al aumentar el coste de oportunidad de estudiar (San Segundo, 2001). Sólo la *academización* de las profesiones puede seguir influyendo como antes, tanto porque los hijos de la gente con estudios tienen más tendencia a estudiar como porque los estudios son necesarios para estas profesiones en auge, aunque es posible que se haya producido un descenso de la movilidad a estas profesiones durante los noventa (Carabaña, 1999).

Curiosamente, es el *descenso de la fecundidad* la variable que más puede estar aumentando las tasas de escolarización, a través del tamaño de las familias. Los hijos de familias pequeñas tienen más probabilidades de continuar estudios postobligatorios que los de familias grandes (Mare y Chen, 1986, Martínez, 2002: 183,

194). La diferencia sólo es notable a partir de los cuatro hermanos, pero en ese tamaño familiar es muy notable, mucho más que la diferencia en aprendizaje. La razón es que influye la dilución de los recursos económicos entre muchos hermanos (Blake, 1989). Por ejemplo, puede apreciarse en el Cuadro 4 que entre los varones nacidos de 1972 a 1976, empezaron Bachillerato el 70 por 100 de los hijos únicos, frente a sólo el 13 por 100 de los jóvenes con más de cuatro hermanos. Es una diferencia realmente grande, casi tan grande como la que hay entre los hijos de profesionales y de obreros agrarios, o entre hijos de universitarios e hijos de analfabetos (aproximadamente de 90 a 10). Además, según puede verse en el mismo cuadro, estas diferencias por número de hermanos han venido creciendo con el tiempo, en parte por obra de los retrasos en el comienzo del Bachillerato ordenados por la LGE (Carabaña, 2004b).

Las familias numerosas de escolaridad baja se habían reducido ya en el transcurso del siglo, mientras la natalidad global era más o menos constante pero la fecundidad descendía. El Cuadro 5 refleja los hermanos que tienen las personas según su cohorte de nacimiento (quinquenales, numeradas de la una a la veinte desde principios del siglo XX). Después de 1991, fecha de la Encuesta Sociodemográfica de donde vienen los datos, desde la cohorte 15 para atrás podemos suponer razonablemente que se han tenido pocos más hermanos. Como puede apreciarse, las personas con cuatro o más hermanos disminuyen sistemáticamente, sobre todo a partir de la Guerra Civil, pasando de ser la mitad a quedarse más o menos en una cuarta parte. Las personas con tres hermanos se mantienen aproximadamente constantes a través de las cohortes en torno al 16-18 por 100. En cambio, las personas con dos hermanos aumentan sistemáticamente, a razón de casi un 1 por 100 por cohorte desde que empieza el siglo, llegando a ser casi la tercera parte. Las personas con un hermano aumentan más o menos al mismo ritmo, pasando del 11 por 100 al 23 por 100 en la cohorte 12, y han continuado aumentando hasta el 33 por 100 en la cohorte 15. En cambio, el porcentaje de personas sin hermanos apenas varía.

CUADRO 4

EMPIEZAN BACHILLERATO POR COHORTE DE NACIMIENTO Y NÚMERO DE HERMANOS

Varones	Número de hermanos							Total
	Ninguno	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis y más	
COHNA 1D01_06(84_91)								
%	10,8	14,8	6,6	6,5	9,3	7,9	8,7	8,8
Casos	3	9	5	6	8	6	10	49
2D07_12(80_84)								
%	3,5	8,7	6,0	6,7	7,0	5,3	8,1	6,9
Casos	2	12	9	14	11	7	20	75
3D12_16(75_79)								
%	17,5	12,7	13,6	8,0	5,5	7,4	9,1	9,6
Casos	13	27	38	24	15	19	38	173
4D17_22(70_74)								
%	20,3	18,2	11,8	12,2	9,8	8,1	6,3	10,9
Casos	23	56	52	54	36	29	40	291
5D22_26(65_69)								
%	15,2	16,6	13,7	9,2	8,3	8,2	7,1	10,4
Casos	25	75	88	59	53	39	60	400
6D27_31(60_64)								
%	18,3	19,9	13,2	10,1	8,0	8,7	6,9	11,2
Casos	39	120	104	84	56	48	63	513
7D32_36(55_59)								
%	30,0	21,7	16,8	11,9	10,0	6,8	10,5	14,4
Casos	97	167	158	104	72	40	88	727
8D37_41(50_54)								
%	22,5	27,5	24,0	20,5	11,5	11,8	12,1	18,9
Casos	65	191	200	156	69	52	87	819
9D42_46(45_49)								
%	38,0	39,5	31,0	24,5	19,2	15,1	19,2	27,1
Casos	125	357	322	219	125	73	131	1.352
10D47_51(40_44)								
%	54,6	43,4	35,8	33,4	26,8	20,5	19,7	33,6
Casos	184	484	442	317	182	90	143	1.842
11D52_56(35_39)								
%	55,0	52,3	47,8	43,8	33,7	29,4	24,5	42,4
Casos	190	622	629	447	225	117	189	2.420
12D57_60(31_35)								
%	51,3	55,9	44,5	41,8	32,3	37,8	24,3	42,5
Casos	140	620	584	401	203	137	147	2.231
12.5D61_63(28_30)								
%	52,4	40,5	41,6	35,8	30,0	30,4	16,0	36,0
Casos	100	379	424	280	128	84	69	1.464
13D64_66(25_27)								
%	49,2	48,2	40,3	38,6	33,9	28,2	18,5	38,9
Casos	89	509	498	336	166	71	71	1.740
14D67_71(20_24)								
%	61,0	53,1	44,2	41,2	34,2	30,4	16,1	43,4
Casos	180	1.075	942	631	240	121	69	3.258
15D72_76(15_19)								
%	70,1	57,5	50,0	40,9	33,4	23,9	18,6	48,6
Casos	260	1.504	1.225	524	190	73	55	3.831
Total								
%	42,9	43,8	36,0	29,4	21,3	17,3	14,1	30,6
Count	1.536	6.207	5.719	3.655	1.780	1.007	1.281	21.185

CUADRO 4 (continuación)

EMPIEZAN BACHILLERATO POR COHORTE DE NACIMIENTO Y NÚMERO DE HERMANOS

Mujeres	Número de hermanos							Total
	Ninguno	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis y más	
COHNA 1D01_06(84_91)								
%	4,3	2,5	2,5	5,7	4,2	2,5	2,7	3,5
Casos	4	3	4	11	8	4	8	43
2D07_12(80_84)								
%	3,0	4,6	2,0	2,4	2,5	1,8	3,5	2,8
Casos	3	10	6	8	9	4	15	55
3D12_16(75_79)								
%	8,2	5,3	3,8	2,8	5,2	2,3	3,2	4,0
Casos	12	16	16	12	23	7	21	109
4D17_22(70_74)								
%	6,1	9,4	4,6	4,4	3,3	3,0	2,4	4,3
Casos	11	42	24	27	18	15	20	156
5D22_26(65_69)								
%	8,5	8,8	7,0	4,3	4,8	6,2	3,8	5,7
Casos	20	48	49	33	31	33	40	254
6D27_31(60_64)								
%	15,2	10,7	8,6	6,6	4,7	5,9	3,4	6,9
Casos	39	71	73	61	35	37	35	350
7D32_36(55_59)								
%	14,3	12,7	10,1	7,3	4,3	5,9	5,4	8,1
Casos	45	102	94	67	34	33	53	428
8D37_41(50_54)								
%	23,3	16,7	13,1	9,7	7,8	4,9	8,2	11,3
Casos	64	129	111	73	52	23	64	515
9D42_46(45_49)								
%	28,4	23,8	22,5	17,3	13,5	10,9	15,0	19,0
Casos	112	210	239	147	86	49	117	961
10D47_51(40_44)								
%	40,4	34,5	27,2	26,1	21,9	19,7	17,6	26,8
Casos	164	373	328	232	140	104	134	1.474
11D52_56(35_39)								
%	47,7	45,6	38,4	37,6	28,9	30,5	20,7	36,4
Casos	178	551	493	350	207	141	146	2.067
12D57_60(31_35)								
%	56,5	48,5	43,9	40,2	33,6	29,3	21,6	40,2
Casos	174	572	545	373	186	115	134	2.100
12.5D61_63(28_30)								
%	48,2	50,8	42,9	38,4	30,2	42,9	18,4	39,9
Casos	93	482	447	270	148	122	86	1.649
13D64_66(25_27)								
%	58,2	52,2	46,2	44,3	34,2	25,9	22,9	42,7
Casos	106	486	513	363	167	73	94	1.802
14D67_71(20_24)								
%	64,6	60,4	54,9	49,1	37,9	39,2	19,6	50,7
Casos	203	1.172	1.143	637	278	147	100	3.680
15D72_76(15_19)								
%	71,0	68,6	59,8	53,1	42,5	33,4	21,2	58,5
Casos	222	1.729	1.405	667	251	77	58	4.409
Total								
%	35,3	41,2	34,1	26,5	18,2	15,4	10,6	27,2
Count	1.452	5.997	5.492	3.329	1.671	985	1.127	20.053

FUENTE: Cálculo propio a partir de INE, *Encuesta Sociodemográfica, 1991*.

CUADRO 5
NÚMERO DE HERMANOS DEL ENTREVISTADO POR COHORTE DE NACIMIENTO

	Número de hermanos							Total
	Ninguno	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis y más	
COHNA 1D01_06(84_91)								
%	6,8	10,6	13,6	16,3	15,4	13,7	23,6	100,0
Casos	123	191	247	296	279	248	427	1.810
2D07_12(80_84)								
%	5,4	11,3	14,6	17,3	16,9	12,5	22,0	100,0
Casos	166	345	448	529	518	382	675	3.063
3D12_16(75_79)								
%	4,9	11,4	15,6	16,2	15,6	12,5	23,8	100,0
Casos	223	516	707	733	705	566	1.078	4.528
4D17_22(70_74)								
%	4,8	11,9	15,2	16,7	14,5	13,4	23,4	100,0
Casos	301	749	961	1.055	918	849	1.479	6.312
5D22_26(65_69)								
%	4,8	11,9	16,1	16,8	15,4	12,1	22,8	100,0
Casos	401	993	1.342	1.400	1.280	1.011	1.896	8.322
6D27_31(60_64)								
%	4,8	13,1	17,0	18,1	14,8	12,1	20,1	100,0
Casos	468	1.267	1.645	1.753	1.429	1.176	1.945	9.682
7D32_36(55_59)								
%	6,2	15,3	18,1	17,3	14,4	11,1	17,7	100,0
Casos	641	1.578	1.871	1.792	1.492	1.145	1.827	10.345
8D37_41(50_54)								
%	6,3	16,5	18,9	17,0	14,2	10,3	16,8	100,0
Casos	561	1.471	1.677	1.508	1.264	913	1.497	8.891
9D42_46(45_49)								
%	7,2	17,8	21,0	17,3	12,8	9,3	14,6	100,0
Casos	723	1.788	2.105	1.740	1.286	938	1.462	10.042
10D47_51(40_44)								
%	6,8	20,0	22,2	16,7	12,0	8,8	13,6	100,0
Casos	742	2.197	2.434	1.838	1.317	970	1.489	10.987
11D52_56(35_39)								
%	6,3	21,0	22,8	17,1	12,2	7,6	13,0	100,0
Casos	720	2.397	2.599	1.950	1.384	863	1.477	11.389
12D57_60(31_35)								
%	5,5	21,8	24,4	18,0	11,3	7,2	11,7	100,0
Casos	581	2.288	2.558	1.885	1.182	755	1.224	10.472
12.5D61_63(28_30)								
%	4,7	23,0	25,1	18,1	11,2	6,9	11,0	100,0
Casos	383	1.887	2.061	1.485	916	562	904	8.198
13D64_66(25_27)								
%	4,2	22,9	27,0	19,4	11,3	6,1	9,1	100,0
Casos	364	1.986	2.348	1.688	978	533	792	8.689
14D67_71(20_24)								
%	4,1	26,8	28,6	19,2	9,7	5,2	6,4	100,0
Casos	610	3.963	4.216	2.828	1.436	772	940	14.764
15D72_76(15_19)								
%	4,4	33,3	31,1	16,5	7,5	3,5	3,7	100,0
Casos	684	5.138	4.799	2.537	1.160	537	566	15.422
16D77_81(10_14)								
%	6,7	41,5	28,5	14,1	4,9	2,1	2,1	100,0
Casos	957	5.889	4.044	2.000	700	296	298	14.184
Total								
%	5,5	22,1	23,0	17,2	11,6	8,0	12,7	100,0
Count	8.648	34.641	36.061	27.016	18.242	12.515	19.976	157.100

FUENTE: Cálculo propio a partir de INE, *Encuesta Sociodemográfica*, 1991.

Podemos estimar la contribución del descenso del número de hermanos al aumento de la tasa de escolarización en Bachillerato entre, por ejemplo, la cohorte 11, que es la inmediatamente anterior a la LGE, y la cohorte 15, la más numerosa de la historia. Para ello calculamos el porcentaje de la cohorte que habría accedido al Bachillerato en la cohorte 15 (72-76) si el tamaño de las familias se hubiera mantenido como en la cohorte 11 (52-56). Se trata de un cálculo bien sencillo, pues basta con multiplicar las probabilidades de empezar Bachillerato según cada tamaño de familia en la cohorte 15 (dato que está en el Cuadro 4) por el porcentaje del total que suponían las familias de este tamaño en la cohorte 11 (dato que se toma de el Cuadro 5) y sumar los productos. Los resultados son los siguientes, para hombres y mujeres:

- Porcentajes reales de la cohorte 11: Hombres 42,4 y mujeres 36,4.
- Porcentajes reales de la cohorte 15: Hombres 48,6 y mujeres 58,5.
- Porcentajes simulados de la cohorte 15: Hombres 42,5 y mujeres 50,9.
- Porcentajes simulados de los nacidos en 1985: Hombres 54, mujeres 61.

Como puede apreciarse, el descenso del tamaño familiar supuso una expansión del Bachillerato de 6,1 puntos porcentuales entre los hombres y 7,6 puntos porcentuales entre las mujeres. En términos relativos, como el crecimiento total de las mujeres fue de 22,1 puntos porcentuales, la tercera parte aproximadamente se debió a la disminución del tamaño de la familia. Pero entre los varones, cuyo crecimiento total fue de sólo 6,2 puntos, ¡la totalidad del crecimiento de los Bachilleres entre los nacidos en 52-56 y los nacidos en 72-76 se debió a la disminución de familias numerosas!

Por desgracia el INE nunca más ha repetido una encuesta como la ESD, así que no disponemos de tasas de escolaridad más recientes por tamaño de familia. Para estimar la influencia reciente del descenso de la fe-

cundidad vamos a suponer que esas tasas son las mismas de la cohorte 15 y vamos a ponderarlas por los tamaños de las familias en las cohortes posteriores. Por ejemplo, podemos tomar del Cuadro 2 el número de hermanos de los alumnos del estudio PISA, nacidos en 1985. El resultado de la estimación es que con las tasas de la cohorte 15 y sus propios tamaños familiares *habrían ingresado* en Bachillerato el 54 por 100 de los hombres y el 61 por 100 de las mujeres, a comparar otra vez con los porcentajes reales de la cohorte 15 (no sabemos cuántos nacidos en 1985 han ingresado realmente).

En todo caso, las familias numerosas de escolaridad baja se redujeron ya mucho. Actualmente, el descenso de la fecundidad provoca sobre todo disminución de las familias con tres e incluso con dos hijos, cuyas diferencias en ventaja académica, si existen, son muy pequeñas.

Por último, hay que mencionar dos factores que tienden a deprimir la tasa de Bachilleres. Uno son los cambios en la ordenación educativa introducidos por la LOGSE. He subrayado antes «habrían ingresado» porque mientras tanto la LOGSE ha retrasado el ingreso en Bachillerato a los 17 años, medida que, naturalmente, disminuye el número de matriculados, neutralizando los efectos al alza del descenso del tamaño familiar. El segundo factor es la inmigración. Por un lado aumenta el número de alumnos, pero por otro baja las tasas de ingreso al Bachillerato, como se desprende de lo visto sobre su aprendizaje y sobre todo de las ocupaciones manuales de la mayor parte de los padres.

No es fácil estimar la influencia futura de todos estos factores tomados conjuntamente. Podemos apoyarnos en la EPA, que es la única fuente de la que pueden obtenerse datos actualizados, como los del Cuadro 6. Desgraciadamente no son comparables con los obtenidos de la ESD, reflejados en el Cuadro 4. La razón es que la EPA pregunta por el nivel más alto de estudios terminados, y sólo si el sujeto está estudiando pregunta por el nivel que cursa. Combinando estas dos preguntas, obtenemos tasas de comienzo de bachillerato menores

CUADRO 6

NIVELES DE ENSEÑANZA EMPEZADOS Y TERMINADOS, POR COHORTES DE NACIMIENTO

COHNA	Count Row pct	Bachillerato			Universidad		Ciclo largo		Row Total
		Total	Empieza	Acaba	Empieza	Acaba	Empieza	Acaba	
D36_40	8	8.832 100,0	845 9,6	845 9,6	542 6,1	239 2,7	539 6,1	237 2,7	8.832 7,6
D41_45	9	9.839 100,0	1.459 14,8	1.459 14,8	918 9,3	413 4,2	912 9,3	408 4,1	9.839 8,5
D46_50	10	10.622 100,0	1.918 18,1	1.918 18,1	1.146 10,8	527 5,0	1.140 10,7	522 4,9	10.622 9,2
D51_55	11	11.232 100,0	2.857 25,4	2.856 25,4	1.595 14,2	794 7,1	1.582 14,1	783 7,0	11.232 9,7
D56_60	12	12.865 100,0	3.863 30,0	3.865 30,0	2.276 17,7	1.181 9,2	2.232 17,3	1.140 8,9	12.865 11,1
D61_65	13	12.539 100,0	3.757 30,0	3.757 30,0	2.258 18,0	1.326 10,6	2.178 17,4	1.252 10,0	12.539 10,8
D66_70	14	11.859 100,0	3.779 31,9	3.771 31,8	2.461 20,8	1.426 12,0	2.336 19,7	1.337 11,3	11.859 10,2
D72_75	15	12.149 100,0	4.918 40,5	4.893 40,3	3.678 30,3	2.168 17,8	3.102 25,5	1.728 14,2	12.149 10,5
D76_80	16	13.590 100,0	6.356 46,8	6.383 47,0	5.057 37,2	3.062 22,5	1.869 13,8	894 6,6	13.590 11,7
D81_85	17	11.751 100,0	5.712 48,6	3.307 28,1	2.182 18,6	1.257 10,7	30 0,3	6 0,1	11.751 10,1
D86_90	18	783 100,0	66 8,4	3 0,4	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	783 0,7
	Column Total	116.061 100,0	35.530 30,6	33.057 28,5	22.113 19,1	12.393 10,7	15.920 13,7	8.307 7,2	116.061 100,0

FUENTE: Cálculo propio a partir de INE, EPA, 2.º trimestre, 2002.

que en la ESD, debido a la ausencia de los que empezaron y no terminaron. Y un ascenso grande de las mismas en las dos últimas cohortes, debido a la inclusión en éstas de quienes están estudiando Bachillerato, aunque no vayan a terminar. Con estas reservas *in mente* podemos examinar el crecimiento reciente del Bachille-

rato en la primera columna, hasta los nacidos en 1985 (17 años en 2002). Vemos que son sólo el 48 por 100 de la cohorte, mientras que la ESD nos daba 54 por 100 dos cohortes antes. Podría apostarse a que no comenzarán Bachillerato más de este 48 por 100 en las cohortes siguientes, teniendo en cuenta que lo harán ya con

17 años. Pero sería muy arriesgado, a tenor de las consideraciones anteriores, según las cuales sólo por la disminución del tamaño de las familias llegarían a comenzar Bachillerato hasta el 58 por 100 de cada generación. Mejor es pensar que las tasas de Bachilleres seguirán creciendo lentamente y que llegarán quizás hasta el 60 por 100 de cada cohorte.

Los universitarios

Establecidos los bachilleres es fácil predecir los universitarios suponiendo constante el rigor de los filtros académicos. Tal rigor se mantuvo durante mucho tiempo, dando motivos para pensar que era insensible a las presiones políticas, a las modas pedagógicas y hasta a las disminuciones de la natalidad (Carabaña y Arango, 1983). Sin embargo, parece que en realidad ha disminuido con el tiempo. De acuerdo con la ESD, comenzaron carrera la mitad de los Bachilleres anteriores a la LGE, de los cuales 1/4 carrera larga. Tras la LGE, comienzan carrera más de las dos terceras partes de los Bachilleres en las cohortes 13 y 14, y carrera larga alrededor de 2/5. Si tomamos la EPA, y nos limitamos a las terminaciones de licenciatura (por si el INE ha mezclado las diplomaturas con los ciclos formativos superiores de la LOGSE), observamos (Cuadro 6) que antes de la LGE terminaban ciclo largo algo menos de 1/3 de los bachilleres, mientras que tras la LGE (cohorte 13) el porcentaje es algo superior. Como aproximadamente el 3 por 100 de los miembros de la cohorte 15, que todavía no pasa de los 30 años, terminarán todavía una carrera (Consejo de Universidades, 2003) podemos situar la tasa de tránsito del bachiller a la licenciatura más bien en los 2/5.

Para un 60 por 100 de bachilleres, eso significa un 24 por 100 de licenciados. Suponiendo generaciones de 400.000 efectivos, el flujo futuro de licenciados universitarios podría llegar hasta los 96.000, lo que significa que más o menos se estabilizaría en la cifra actual. Volveríamos en números absolutos a la década de los noventa. No hay que descartar, sin embargo,

un crecimiento mayor si, por ejemplo, los centros de enseñanza son presa del *horror vacui* y bajan el nivel hasta llenarse. Podríamos incluso llegar hasta el 75 por 100 de Bachilleres necesarios para que, reducidos al 40 por 100 diez años después, se sigan licenciando 130.000 alumnos, como en el último año. Estaríamos más o menos en la proyección realizada por Mora (1996): «En el futuro próximo, no se prevén cambios significativos en las políticas de acceso ni en las tendencias económicas y sociales. Por tanto, se espera una mayor demanda de educación superior, pero, por otro lado, el decremento en las tasas de nacimientos es tan fuerte en España que probablemente compensará el crecimiento de la demanda. Por consiguiente, el número de estudiantes de enseñanza superior podría estar alcanzando un máximo y probablemente se estabilizará en los próximos años» (Mora, 1996: 353).

Con una oferta estable en el mejor de los casos, pero probablemente decreciente, y una demanda que todos los pronósticos auguran creciente, el equilibrio en el mercado de trabajo no se podrá lograr sino mejorando los salarios y en general la inserción laboral de los titulados universitarios, cuya peor época puede estar llegando a su fin.

Los investigadores

Mucho más intenso que sobre el número total de licenciados es el efecto de la caída de la natalidad sobre su élite, y sobre todo sobre los investigadores. Lo que a la investigación más interesa es la calidad o el nivel de la cola superior de la distribución, que es su cantera. Por desgracia, la élite investigadora española del futuro podría encontrarse entre las peores del mundo. Según los resultados del Informe PISA (OCDE, 2001) tenemos *pocos alumnos con resultados altos*. En el nivel de lectura superior a los 626 puntos (nivel 5), tienen menos del 1 por 100 de sus alumnos Brasil y México; en torno al 3 por 100, España, Portugal, Italia, Grecia, Rusia, Polonia, Letonia, Hungría y Corea; en torno al 10 por 100, Suecia, Noruega, Dinamar-

ca, República Checa, Austria, Alemania, Suiza, Francia, Japón y Estados Unidos; en torno al 15 por 100, por último, Finlandia, Holanda, Bélgica, Reino Unido, Irlanda, Australia, Nueva Zelanda y Canadá.

Una perversa propiedad de las colas de las distribuciones es que las diferencias se hacen más acusadas a medida que subimos por ellas. Así, si tomamos como punto de corte los 621 puntos en Matemáticas del percentil 95 en España, encontraremos que donde hay 5 por 100 de alumnos españoles hay 10 por 100 de alumnos en toda la OCDE y 25 por 100 de alumnos en Japón. Por encima del percentil 95 de la OCDE, 650 puntos, están el 1,15 de alumnos en Matemáticas y el 2,6 por 100 de los alumnos en Ciencias. Por encima del percentil 95 de Canadá en Matemáticas, que es de 668 puntos, están el 0,8 por 100 de los alumnos españoles. Por encima del percentil 95 de Canadá en Ciencias, que es de 670 puntos, están el 1,7 por 100 de alumnos españoles. Donde hay 5 por 100 de japoneses (sobre 688 en Matemáticas y en Ciencias) sólo hay 0,3 por 100 de españoles en Matemáticas y 0,9 por 100 en Ciencias.

Supongamos que estos resultados del informe PISA son extensibles a las generaciones nacidas antes de 1978. Entonces tenemos actualmente una de las élites investigadoras peores del mundo. Lo grave para el futuro es que la reducción de la población a casi la mitad reducirá esta élite también a la mitad. Para seleccionar 2000 becarios de investigación basta ahora con el 0,3 por 100 mejor de una generación de 666.000, como la de los nacidos antes de 1978, pero con generaciones de 400.000 habría que recurrir al mejor 0,5 por 100. Esto bajaría el nivel de nuestros investigadores de los 688 puntos actuales a los 675, donde tienen el 5 por 100 de su población muchos países de la OCDE.

Podemos compensar la caída del número de licenciados intensificando la formación, bajando el nivel y aumentando las oportunidades de las clases manuales. Pero es mucho más difícil compensar por estos medios la caída en la calidad de los licenciados en lo más alto de la distribución. Políticamente, esto signifi-

ca que si queremos llegar a tener una investigación científica de nivel europeo, tendremos que competir aumentando los presupuestos, como con mucha razón viene pidiendo la comunidad científica⁷, no sólo para material, sino también para disputar los mejores licenciados a otras actividades y para fomentar la *inmigración* de cerebros.

5. La inmigración y la disputa pública-privada

La facilidad, señalada en el apartado 2, con que los centros se han adaptado a la disminución del número de alumnos aumentando las ratios y redistribuyendo las tareas se refiere sobre todo a los centros públicos. Pero en el momento en que la natalidad comienza a caer, aproximadamente la tercera parte de los alumnos asistía a centros privados, la mayor parte de ellos concertados. Dado que la Administración puede cancelar los conciertos con aquellos centros que no satisfagan necesidades reales de escolarización, es de suponer que la caída de la natalidad haya puesto en grave crisis a muchos de ellos. Como he mencionado, hacia 1986 previmos que habría que cerrar centros privados, aunque la administración cargara con los gastos. ¿Cómo ha afectado a la competencia entre centros públicos y privados la caída de la natalidad y al aumento de la inmigración?

El dato crucial a tener en cuenta en este punto es que en el reparto de alumnos han salido cada vez más perjudicados los centros privados. La enseñanza privada ganó terreno en primaria en la década de los sesenta y sobre todo en los primeros años de los setenta, cuando la Ley General de Educación estableció las subvenciones. Pasó entonces de tener el 20 por 100 de los alumnos al 40 por 100. Desde entonces acá ha mantenido esta cuota con dificultad, descendiendo poco a poco (Viñao, 2004:

⁷ La última petición, encabezada por prestigiosos científicos como Mariano Barbacid, Margarita Salas o Vicente Rubio, parece haber merecido una benévola atención de un gobierno en vísperas de elecciones (véase *El País*, 5 y 6 de diciembre de 2003) y muchas promesas del realmente salido de las urnas.

192). En 1984-1985, con la natalidad alta y UCD en el poder, había bajado al 36 por 100 (y no por obra de la LODE, que la mayoría parlamentaria del PSOE sacaría adelante justo ese año). En 1995-1996, tras diez años de gobierno socialista y con menos alumnos en todos los cursos de EGB, había perdido otros dos puntos porcentuales, hasta 34 por 100; finalmente, con la natalidad más baja de la historia, la inmigración más alta, la EGB reducida a primaria por la LOGSE y el PP todavía en el poder, la enseñanza privada se lleva en 2002-2003 el 33 por 100 de los alumnos de primaria⁸. En suma, los cambios políticos y los cambios demográficos habidos durante los más de 25 años de democracia han modificado en unos cinco puntos la distribución de los alumnos entre colegios públicos y privados en contra de estos últimos.

Con más fuerza que los alumnos ha descendido la proporción de unidades (aulas) privadas: del 38 por 100 tras la LGE al 29 por 100 en la actualidad. Y también la proporción de profesores: de 43 por 100 tras la LGE al 28 por 100 en 1995-1996 (tras esta fecha las estadísticas juntan los profesores de primaria con los de preescolar). Desde luego, si las unidades y los profesores se reducen con más intensidad que los alumnos, es que las ratios se reducen menos. En 1995-1996 había 16 alumnos por profesor en la pública y 21 en la privada. En 2002-2003 había 20 alumnos por unidad en la pública y 24 en la privada (Cuadro 7).

Estas cifras van en sentido contrario al que sería de esperar por efecto tanto de la caída de la natalidad como del aumento de la inmigración. En efecto, al disminuir el tamaño de las familias cabe esperar un aumento de la demanda de enseñanza de pago⁹, incluso

sin contar el efecto del aumento general del nivel de vida. Si de verdad funciona *el trade off* entre cantidad y «calidad» de los hijos (Becker y Tomes, 1976), cuando se tienen menos hijos no sólo se puede, sino que se debe gastar más en cada uno; incluso sucede que el deseo de «calidad» es el motor: hay quien tiene menos hijos para poder gastar más en ellos. Esto desde el punto de vista de la economía. Desde el punto de vista de la psicología la tendencia al gasto es aún mayor. Padres con pocos hijos pueden hacerlos objeto de una atención excesiva. Y todavía inclinan a lo mismo fenómenos sociológicos como el divorcio: la mala conciencia induce a los padres a comprar a sus hijos lo más caro —valga o no valga— con tal de que nadie pueda reprocharles nada. Por todas estas razones y algunas más, menos hijos significan aumento de las posibilidades de elegir escuela privada antes que escuela pública. Al caer la demanda global por el descenso de la natalidad, aunque ciertas escuelas concertadas se cierran más o menos sigilosamente, las que se mantienen deberían haber aumentado o al menos mantenido su cuota a costa de la escuela pública, en vez de disminuirla. ¿Cómo es que no ocurre así?

En parte por los inmigrantes. La escuela pública acoge a la mayor parte de los alumnos inmigrantes, más o menos cuatro de los cinco puntos porcentuales que estos suponen actualmente en el total. Pero sin estos cuatro puntos, de todos modos habría más o menos mantenido la cuota en 66 por 100. Diversas plataformas de defensa de la escuela pública hablan como si estuviera perdiendo terreno frente a la privada. Si el hecho es discutible, lo son más todavía las razones que lo aducen. Rara vez mencionan la elevación del nivel de vida, y prefieren atribuir el, a su entender, evidente auge de la privada al favor de los gobiernos de derecha y a la inmigración. Los centros concertados —arguyen— no se hacen cargo del cupo de inmigrantes que les correspondería, los padres nativos se llevan a sus hijos de los centros donde los inmigrantes se concentran, el gobierno no proporciona medios para una adecuada educación intercultural. Entre los problemas de la escuela pú-

⁸ Las cosas son iguales en ESO, que reúne los dos últimos cursos de la EGB y los dos primeros de las antiguas EEMM. El porcentaje de alumnos en la privada es del 34 por 100, el de unidades del 32 por 100. Los alumnos por unidad, 24 en la pública y 28 en la privada. Todo en el año 2002-2003 según la Estadística de la Educación en España que publica el MECD.

⁹ La enseñanza concertada no es legalmente enseñanza de pago, pero funciona como si lo fuera en las mentes y comportamientos de muchos españoles.

CUADRO 7

EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA O EGB PÚBLICA Y LA PRIVADA

Año		Alumnos	Unidades	Profesores	Ratio Al./unid.	Ratio Al./prof.	% Privada		
							Alumnos	Unidades	Profesores
D1964-65	Pública	2.410.092	73.608		33		0,24	0,19	
	Privada	774.821	17.271		45				
D1971-72	Pública	2.960.473	94.332	94.523	31	31	0,29	0,20	0,32
	Privada	1.221.556	23.527	45.096	52	27			
D1974-75	Pública	3.229.863	99.423	104.517	32	31	0,40	0,38	0,43
	Privada	2.131.908	60.499	79.327	35	27			
D1984-85	Pública	3.627.736	128.057	143.346	28	25	0,36	0,31	0,35
	Privada	2.016.981	58.028	77.725	35	26			
D1995-96	Pública	2.553.332	117.713	157.212	22	16	0,34	0,29	0,28
	Privada	1.296.659	46.986	61.573	28	21			
D2002-03	Pública	1.651.949	84.697		20		0,33	0,29	
	Privada	828.713	33.998		24				

FUENTE: INE, Estadística de la Enseñanza en España, varios años.

blica está, según Viñao, «el que en ella se concentre el mayor porcentaje —y número— de alumnos repetidores, retrasados, de aprendizaje lento y necesitados por una u otra causa de una atención educativa especial, así como la casi totalidad de los llamados «objetores escolares» y el mayor porcentaje de alumno de minorías étnicas e hijos de emigrantes» (Viñao, 2002: 108). Por este camino, «la escuela estatal se va convirtiendo con más prisas que pausas en la escuela de los pobres, sean nacionales o inmigrantes, aunque abundan más entre éstos que entre aquéllos. La aparente estabilidad de las proporciones oculta el hecho de que la escuela estatal pierde alumnos por arriba y los gana por abajo» (Fernández Enguita, 2004: 249).

La reivindicación de que los centros concertados se hagan cargo de su cuota de inmigrantes ha logrado tanto eco que entre las primeras medidas del gobierno so-

cialista salido de las urnas el 11 de marzo de 2004 está abrir un debate sobre el acceso a la universidad, el estudio de la religión en la escuela y la admisión de inmigrantes en los centros públicos y concertados¹⁰ (*El País*, 30-4-04). Mas como ha señalado el mismo Fernández Enguita, ni todos los centros públicos acogen su cuota de inmigrantes ni todos los privados la rechazan, además de que un reparto igualitario no se compadece con

¹⁰ El programa electoral del PSOE para las elecciones del 2004 incluye en efecto la promesa de que obligará a todos los centros sostenidos con fondos públicos a «atender a todo el alumnado sin ningún tipo de discriminación explícita o implícita, de acuerdo con una normativa de admisión del alumnado que evite la configuración de una doble red educativa. En dicha normativa se asegurará la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, con especiales dificultades de aprendizaje, alumnado inmigrante o procedente de minorías étnicas o culturales» (PSOE, 2004).

la distribución geográfica de los inmigrantes (Fernández Enguita, 2004: 247). ¿Hasta qué punto se debe a la discriminación de los centros privados que los centros públicos se lleven 80 por 100 de los alumnos extranjeros, y los más pobres? Como han recordado Pérez Díaz y Rodríguez (2003: 339) bastarían para producir ese efecto la segregación residencial de los inmigrantes, el hecho de que quienes llegan a mediados de curso no encuentran vacantes en los centros privados y la evitación de los centros cristianos por los fieles de otras religiones. A lo que habría que añadir que también van a la enseñanza estatal el 80 por 100 de los hijos de trabajadores españoles no cualificados.

En cualquier caso, el asunto de la admisión es importante sólo si se supone que los inmigrantes estorban el aprendizaje de los autóctonos. Hemos visto antes lo exagerado de este punto de vista, que se explica por su función de coartada (Carabaña, 2003). Estas exageraciones pueden tener consecuencias graves, pues suelen producir precisamente lo que pretenden evitar. Cuando se atribuye la falta de atractivo de la escuela pública a los inmigrantes, por mucho que se canten las bondades del multiculturalismo y la riqueza de la diversidad¹¹, se están alimentando con discursos académicos las desconfianzas espontáneas de los padres, que por si acaso proceden a elegir centros privados, y la resistencia a los inmigrantes de estos mismos centros, celosos de satisfacer los gustos de su clientela. Se pone así en marcha una dinámica de profecía que se cumple a sí misma que acaba en la formación de las mismas *escuelas-gueto* que se pretenden evitar con la defensa de la escuela pública.

¹¹ Por ejemplo: «Uno de los retos de la Europa del siglo XXI es el de aprender a vivir juntos en una sociedad cada vez más multicultural. La sensibilización por la interculturalidad debe ser un objetivo y un contenido válido para todos los ciudadanos sean de la cultura que sean, clase social, sexo, religión o etnia, pues implica un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural a través del intercambio, el diálogo, la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad basada en el reconocimiento radical de la dignidad de todos los seres humanos, en el respeto a los derechos fundamentales, en la tolerancia y la solidaridad» (PSOE, 2004).

6. Recapitulación

Hemos reflexionado sobre los efectos de la disminución de la natalidad y el aumento de la inmigración sobre diferentes aspectos del sistema de enseñanza. Hemos visto, en primer lugar, que al descender los alumnos aumentan los recursos por cabeza, y con ellos la calidad de la escuela, y en particular los de las escuelas que atienden alumnos con necesidades educativas especiales, como los inmigrantes, cuyos problemas de acogida quizá se estén exagerando bastante.

En segundo lugar, hemos visto que el aumento de los recursos no implica de por sí un aumento de la calidad de la enseñanza, es decir, de lo que los alumnos aprenden. Y ello no por fallos de nuestro sistema ni deficiencias de nuestros profesores, sino porque a partir de un cierto nivel de medios, que no parece muy alto, es muy difícil traducir a resultados las mejoras de recursos educativos. Sólo de la disminución de las familias numerosas puede decirse que origina un aumento, si bien muy pequeño, del aprendizaje medio de los alumnos, al afectar favorablemente a su desarrollo intelectual. Por lo que se refiere a los inmigrantes, los estudios existentes muestran que no se puede generalizar, no estando claro que aprendan menos y mucho menos que retrasen la marcha de sus compañeros.

En tercer lugar, nos hemos detenido en los efectos sobre el número de titulados, una variable fundamental para el crecimiento de la economía. Hemos visto que, *ceteris paribus*, los titulados habrían de descender tanto como la población, pero que hay factores que operan en sentido contrario. Uno de los más poderosos ha sido precisamente la disminución del tamaño de las familias, que en el pasado puede haber sido responsable de un aumento de unos seis o siete puntos porcentuales en la proporción de bachilleres, es decir, de todo el aumento de los varones y de 1/3 del aumento de las mujeres y, en los años más recientes, de más de cinco puntos entre los hombres y de más de tres entre las mujeres, pero que en el futuro será menos importante por la casi desaparición de las familias numerosas de baja escolaridad.

En conjunto, hemos dado como más probable que los españoles con bachiller lleguen al 60 por 100 y con estudios universitarios de ciclo largo al 24 por 100. Esto significa unos 100.000 licenciados al año, una oferta menor que la actual que permite esperar una mejora en la situación laboral de los licenciados. Las peores consecuencias serían para la investigación, que tendría que pagar salarios mucho mayores para atraer a los mejores licenciados y, aun así, habría de recurrir a la importación de cerebros para producir un sistema de I+D competitivo.

En cuarto y último lugar hemos prestado alguna atención a las relaciones entre escuela pública y escuela concertada. Ante todo hemos constatado que en el reparto de alumnos han salido cada vez más perjudicados los centros privados, precisamente lo contrario de lo esperable al disminuir el tamaño de las familias. Los defensores de la escuela pública no lo ven así y achacan su presunta decadencia al gobierno y a la inmigración. Tras poner en duda la difundida especie de que los inmigrantes estorban el aprendizaje de los autóctonos, hemos terminado avisando del peligro de una profecía que, cumpliéndose a sí misma, contribuya a la formación de las mismas «escuelas-gueto» que se pretenden evitar con la defensa de la escuela pública.

Referencias bibliográficas

- [1] ARANGO, J. y CARABAÑA, J. (1981): «Demography and Higher Education in Spain: Does Demography Matter?», *European Journal of Education*, 16, 307-324.
- [2] ARANGO, J. y CARABAÑA, J. (1986): «Las repercusiones del descenso de la natalidad sobre el sistema educativo. Una aproximación al caso español», páginas 231-254 de OLANO, A. (coord.): *Tendencias demográficas y planificación económica*, Ministerio de Economía y Hacienda, Madrid.
- [3] BECKER, G. y TOMES, N. (1976): «Child Endowments and the Quality and Quantity of Children», *Journal of Political Economy*, 84(a), parte 2, 143-162.
- [4] BLAKE, J. (1989): *Family Size and Achievement*, University of California, Berkeley.
- [5] BRIAULT, E. (1981): «Education in Britain- a Contracting Industry?», *European Journal of Education*, 16 (3-4), 357-365.
- [6] CALERO, J. y BONAL, X. (1999): *Política educativa y gasto público en educación*, Pomares-Corredor, Barcelona.
- [7] CARABAÑA, J. (1991): «El gasto público en enseñanza y sus justificaciones», páginas 33-78 en *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*, CIDE, Madrid.
- [8] CARABAÑA, J. (1997): «La pirámide educativa», páginas 90-106 en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, ICE-Horsori, Barcelona. Reproducido en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Sociología de la Educación. Textos fundamentales*, Ariel, Barcelona, 1999.
- [9] CARABAÑA, J. (1998): «De cómo la LGE encogió el sistema educativo», páginas 13-26 en GARCÉS CAMPOS, R. (coord.): *VI Conferencia de Sociología de la Educación*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza ED DES, Zaragoza.
- [10] CARABAÑA, J. (1999): *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional en España*, Argenteria-Visor (dis), Madrid.
- [11] CARABAÑA, J. (2003): «La inmigración y la escuela», *Economistas*, 99, 62-73.
- [12] CARABAÑA, J. (2004a): «Lengua doméstica, lengua escolar y aprendizaje de los alumnos inmigrantes. Un análisis de los datos PISA 2000», www.ucm.es/info/socio6ed/Profesorado/jcm.
- [13] CARABAÑA, J. (2004b): «Una estimación del grado en que el número de hermanos deprime el nivel de estudios», en ROSPIR, J. I., DE LA TORRE, I. y DURÁN, M. A., *Homenaje a José Castillo Castillo*, CIS, 2004 (www.ucm.es/info/socio6ed/Profesorado/jcm).
- [14] CARABAÑA, J. y ARANGO, J. (1983): «La demanda de educación universitaria en España, 1960-2000», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 24, 47-88.
- [15] CÁRCELES, G. (1986): «Implicaciones del descenso de la natalidad en la formulación de la política educativa en la Europa Occidental», páginas 255-276 en OLANO, A. (coord.): *Tendencias demográficas y planificación económica*, Ministerio de Economía y Hacienda, Madrid.
- [16] CHESNAIS, J. C. (1986): «El descenso de la natalidad y sus consecuencias económicas en los países ricos», páginas 181-206, en OLANO, A. (coord.): *Tendencias demográficas y planificación económica*, Ministerio de Economía y Hacienda, Madrid.
- [17] CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2003): *Avance Estadístico*, MECD, Madrid.
- [18] COSTA-LASCOUX, J. (1996): «Inmigración: de l'exil a l'exclusion», en PAUGAM, S. (dir.): *L'exclusion. l'état des savoirs*, La Decouverte, París.
- [19] FARLEY, R. (1990): «Blacks, Hispanics and White Ethnic Groups: Are Blacks Uniquely Disadvantaged?», *The American Economic Review*, 80 (2), 237-241.

- [20] FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2004): «La segunda generación ya está aquí», *Papeles de Economía Española*, 98, 238-261.
- [21] FINN, J. D. y ACHILLES, C. M. (1999): «Tennessee's Class Size Study: Findings, Implications, Misconceptions», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21 (2), 97-110.
- [22] GONZÁLEZ ANLEO, J. (2003): «Panorama de la educación en la España de los cambios», *REIS*, 100, 185-230.
- [23] HANUSHEK, E. A. (1997): «Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19 (2), 141-164.
- [24] HANUSHEK, E. A. (1999): «Some Findings from an Independent Investigation of the Tennessee STAR Experiment and from Other Investigations of Class Size Effects», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21 (2), 143-164.
- [25] IZQUIERDO, A. y LÓPEZ DE LERA, D. (2003): «La huella demográfica de la población extranjera en España», *Sistema*, 175-176, 181-200.
- [26] JONSSON, J. O. (2002): «The Educational and Labour Market Attainment in Sweden of Immigrants and Native-born Swedes», Paper at the ISA RC28 Meeting, Oxford.
- [27] KARADY, V. (1987): «Juifs et lutheriens dans le système scolaire hongrois», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 69, 67-85.
- [28] KÖHLER, H. y NAUMANN, J. (1992): «Zur Konjunkturwende der Bildungspolitik in den alten und neuen Bundesrepublik», *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 44, 1, 116-123.
- [29] LIBERAL, B. y GARCÍA, C. (2003): «Educación», en LAPARRA, M. (ed.): *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los inmigrantes en el espacio local*, Bellaterra, Barcelona.
- [30] LINDO, F. (2000): «The Silent Success. The Social Advancement of Southern European Labour Migrants in the Netherlands», páginas 123-152, en VERMEULEN, H. y PENNINX, R. (eds.): *Immigrant Integration. The Dutch Case*, Het Spinhuis, Amsterdam.
- [31] MARE, R. y CHEN, M. D. (1986): «Further Evidence on Sibship Size and Educational Stratification», *American Sociological Review*, 51, 403-412.
- [32] MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. ((2002): *¿Habitus o calculus? Dos intentos de explicar la dinámica de las desigualdades educativas de los nacidos en España entre 1907 y 1966, con datos de la Encuesta Sociodemográfica*, tesis doctoral, UAM, Madrid.
- [33] MORA, J. G. (1996): «The Demand for Higher Education in Spain», *European Journal of Education*, 31 (3), 341-354.
- [34] MOSTELLER, F. (1995): «The Tennessee Study of Class Size in the Early School Grades», *The Future of Children. Critical Issues for Children and Youths*, volumen 5 (2).
- [35] MUÑOZ VITORIA, F. (1992): *Un estudio histórico de la selectividad*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- [36] NYE, B. y HEDGES, L. V. (1999): «The Long-Term Effects of Small Classes: A Five-Year Follow-Up of the Tennessee Class Size Experiment», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21 (2), 127-142.
- [37] OCDE (2001): *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000. Enseignement et compétences*, OCDE, Paris.
- [38] PÉREZ DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2001): *Educación Superior y futuro de España*, Fundación Santillana, Madrid.
- [39] PÉREZ DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2003): *La Educación General en España*, Fundación Santillana, Madrid.
- [40] PSOE (2004): «Una apuesta por la modernización del sistema educativo: un modelo de calidad en igualdad», www.psoe.es.
- [41] SAN SEGUNDO, M. J. (2001): *Economía de la Educación*, Pirámide, Madrid.
- [42] SHAVIT, Y. (1987) «Arab and Jewish minorities in Israel Education», paper presented at the ISA RC28 Meeting in Utrecht.
- [43] SIGUÁN, M. (1998): *La escuela y la inmigración*, Paidós, Barcelona.
- [44] SIGUÁN, M. (2003): *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*, Paidós, Barcelona.
- [45] STECHER, B. M., MCCAFFREY, D. F. y BUGLIARI, D. (2003): «The Relationship between Exposure to Class Size Reduction and Student Achievement in California», *Education Policy Analysis Archives*, bajado el 20-11-03 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n40>.
- [46] STRYKER, R. (1991): «Religio-Ethnic Effects on Attainment in the Early Career», *American Sociological Review*, 46, 212-231.
- [47] VALLET L.-A. y CAILLE, J. P. (2000): «La scolarité des enfants d'immigrés», páginas 293-301, en VAN ZANTEN, A. (dir.): *L'école: l'état des savoirs*, La Découverte, Paris.
- [48] VIÑAO FRAGO, A. (2002): «Los problemas de la Escuela Pública y algunas posibles soluciones», en RUIZ, A. (coord.): *La Escuela Pública. El papel del Estado en la Educación*, Biblioteca Nueva-Julián Besteiro, Madrid.
- [49] VIÑAO FRAGO, A. (2004): *Escuela para todos. Educación y Modernidad en la España del siglo XX*, Marcial Pons, Madrid.