

Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso

ROBERTO FERNÁNDEZ LLERA

MANUEL MUÑOZ PÉREZ

Departamento de Economía. Universidad de Oviedo

Recibido: Abril 2012

Aceptado: Junio 2012

Resumen

El número de unidades educativas concertadas aumenta año tras año en España. Esta tendencia se justifica desde las autoridades públicas en base a una mayor demanda de las familias, respecto a los centros estrictamente públicos. En este documento se describen y contrastan empíricamente las razones para dichas preferencias.

Los resultados muestran que el argumento fundamental no es una mayor calidad educativa, si no las características socioeconómicas de los alumnos de las escuelas concertadas, significativamente distintas (y más favorables para el proceso educativo) que las de los centros públicos. Con ello nos encontramos ante un círculo vicioso de segregación social que, de seguir permitiéndose, aboca a una importante merma de la equidad y la igualdad de oportunidades en nuestro sistema educativo.

Palabras clave: elección de escuela, colegios concertados, equidad educativa.

Clasificación JEL: I21, I28, H52.

Abstract

The number of publicly financed private schools increases year after year in Spain. This trend is justified by public authorities based on increased demand from families, compared to public schools. This paper describes and empirically contrasts the reasons for those preferences.

The results show that the main reason is not a better quality of education, but the socioeconomic characteristics of students in publicly financed private schools, which are significantly different (and better to the educational process) than those in public schools. This framework implies the consolidation of a “vicious circle” of social segregation that produces a very significant decline in equity and equality of opportunity in Spanish education system.

1. Introducción

España constituye un caso singular dentro del panorama internacional en lo que se refiere a su red de centros educativos sostenidos con fondos públicos. Dicha singularidad estriba en la figura de los centros concertados, una mixtura jurídica entre su titularidad privada y la financiación pública que reciben a través de las subvenciones (concertos), a cambio del

sometimiento a las normas generales. Desde mediados del siglo XIX, se ha venido desarrollando en España una tupida malla de centros de iniciativa privada, muy mayoritariamente confesionales católicos. Sin embargo, no sería hasta 1985 cuando la figura del colegio concertado adquiere carta de naturaleza legal y se consolida como una categoría propia, al lado de los centros públicos en puridad y de los centros privados que no reciben financiación pública alguna.

En ese primer momento, las subvenciones a centros privados a través de los conciertos educativos se justificaban como complemento a una red pública que no era capaz de atender una creciente demanda de plazas escolares, sobre todo, por dos motivos: el fuerte crecimiento demográfico (*baby boom*) y la ampliación de los años de escolarización obligatoria. Sin embargo, la notable e indiscutible mejora cuantitativa y cualitativa de la red pública de centros hace que en el momento actual sea cuestionable la figura del centro concertado tal y como se concibió en sus orígenes. Además, en una coyuntura de crisis económica duradera y escasez de recursos públicos, se plantea un evidente problema de creciente coste de oportunidad de los fondos públicos canalizados a través de conciertos educativos. El mantenimiento o el crecimiento del número de unidades escolares en centros concertados ya no se justifican por la insuficiencia de los centros públicos para atender la demanda, sino por otro tipo de razones.

El objetivo del presente trabajo es indagar en las motivaciones que pueden tener las familias para preferir un centro concertado para sus hijos, frente a la alternativa de un centro público que, como veremos, cuenta *a priori* con mejores condiciones objetivas. Antes, en la sección 2 se analiza en perspectiva histórica la figura singular de los centros concertados en España. En la sección 3 se plantean las principales razones que se suelen alegar para determinar la elección de centro escolar por parte de las familias españolas, aportando en cada una de ellas argumentos y datos científicos que las puedan avalar o rechazar como hipótesis. La última sección del trabajo presenta las principales conclusiones.

2. La red educativa pública en España: centros públicos y concertados

2.1. Evolución normativa

El origen de la figura del colegio concertado dentro de la red educativa pública española puede encontrarse en fecha tan temprana como 1857. Es el año de la Ley de Instrucción Pública, más conocida como “Ley Moyano”, por el apellido del ministro del ramo¹. Su objetivo principal era terminar con el analfabetismo predominante en la sociedad española de la época y, en lo que atañe al tema aquí tratado, vino a consagrar la dualidad del sistema educativo, permitiendo que tanto la primera como la segunda enseñanza pudiesen adquirirse en centros públicos o en centros privados (incluso también, con ciertos requisitos, en el hogar doméstico). Se facilitaba así la aparición de un gran número de centros de enseñanza privada de carácter religioso, un fenómeno que se consolidaría durante toda la etapa de la Restauración y sólo se frenaría durante la II República, para volver a surgir con fuerza durante la dictadura franquista y ya en democracia. Cabe destacar que la “Ley Moyano” reconocía a la Iglesia Católica poderes educativos muy importantes. Por ejemplo en la inspec-

ción educativa, así como en la validación de la «buena conducta religiosa y moral» (sic) del profesorado, condición necesaria para acceder a la condición de docente.

Durante la II República y el franquismo se sucedieron reformas educativas parciales que iban afectando a algunos niveles educativos (entre otras, la del Decreto de 1931 de Educación de Adultos o la de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, de clara inspiración confesional e ideológica). Una de las cuestiones más candentes fue el rol de la religión en la escuela, eliminado durante la II República e impulsado fuertemente en la dictadura franquista. En todo caso, la “Ley Moyano” seguiría vigente durante más de 100 años, hasta la aprobación en 1970 de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, más conocida como “Ley Villar Palasi”, de nuevo por el apellido de su principal impulsor². Por lo que se refiere a la organización de los centros, la nueva ley los clasificaba en estatales (creados y sostenidos por el Estado) y no estatales (pertenecientes a la Iglesia o a otras instituciones o personas). Entre estos últimos, se contemplaba la posibilidad de acordar conciertos con el Estado, en los cuales se determinarían, en todo caso, los derechos y obligaciones recíprocos en cuanto a régimen económico, profesorado, alumnos (incluido el sistema de selección) y demás aspectos docentes. En definitiva, un sistema puesto al servicio de un mayor grado de escolarización, todavía muy baja en aquellos años y donde ya se preveía que el Estado, por sí solo, no iba a ser capaz a corto plazo de atender la enorme y creciente demanda de plazas educativas.

Ya en democracia, la Constitución Española de 1978 avanzó notablemente al proclamar al unísono (artículo 27.1), el derecho fundamental a la educación y la libertad de enseñanza, algo inédito en la historia del constitucionalismo español. Se introduce también la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza básica (artículo 27.4), y se otorga a los poderes públicos amplias potestades en orden a garantizar el derecho a la educación, en particular a la hora de organizar la programación general de la enseñanza (artículo 27.5), así como la inspección y la homologación del sistema educativo (27.8). También se constitucionaliza un sistema de ayuda pública a los centros docentes «que reúnan los requisitos que la ley establezca» (27.9), abriendo así la puerta a los colegios concertados, pero ni mucho menos obligando a que exista este sistema de provisión pública con producción privada, ni tampoco comprometiendo un determinado y concreto grado de financiación por parte de los poderes públicos. Así lo ha interpretado de forma clara el Tribunal Constitucional³, cuando ha dicho que la Constitución no ampara un hipotético «derecho a la subvención» y, en consecuencia, «el derecho a la educación gratuita en la enseñanza básica no comprende el derecho a la gratuidad educativa en cualesquiera centros privados, porque los recursos públicos no han de acudir, incondicionadamente, allá donde vayan las preferencias individuales». En todo caso, el funcionamiento interno de los centros sostenidos con fondos públicos debe ser democrático y estar abierto a toda la comunidad escolar (artículo 27.7).

A nadie se le puede escapar que esa “libertad de oferta” restringida está íntimamente ligada con otro precepto constitucional relativo a la “demanda familiar” (artículo 27.3), cuando se declara el derecho que asiste a los padres y las madres para que sus hijos e hijas reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. Desde 1978 esta controversia ha continuado y sigue lejos de estar resuelta del todo, en buena medida por la herencia de varios siglos de influencia de la Iglesia Católica en el sistema

educativo español, la cual se tornó en dominio absoluto durante los años de la dictadura franquista. En definitiva, el constituyente quiso diseñar un sistema mixto, con una escuela pública común para toda España, mayoritaria, ideológicamente pluralista, aconfesional y gratuita, conviviendo con una enseñanza privada, basada en los respectivos idearios de cada centro, confesional (muy mayoritariamente católica) y de pago, aunque susceptible de ser financiada con fondos públicos, bajo determinados supuestos legales.

Con el PSOE ya en el Gobierno de España⁴, aparece en 1985 la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), aún vigente, si bien con modificaciones parciales. En lo que se refiere específicamente a la regulación de los centros docentes, la LODE venía a consolidar y sistematizar una oferta que hasta entonces había quedado muy desordenada. Se clasifican los centros docentes en tres categorías: públicos, privados y concertados, siendo estos últimos los centros de propiedad privada, pero sostenidos con fondos públicos. El modelo de subvenciones a centros docentes privados vigente hasta entonces había sido arbitrario y poco transparente, al tiempo que estaba comprometiendo cuantías rápidamente crecientes de recursos públicos, frente al ritmo más parsimonioso de incremento de las inversiones en la red pública. En consecuencia, esta última se venía mostrando insuficiente para atender las crecientes demandas educativas. Con respecto a los centros públicos, la LODE garantiza tanto la efectividad del derecho a la educación como la posibilidad de escoger centro docente por parte de las familias. El proceso de admisión de los alumnos, cuando no existan plazas suficientes, se regirá por los criterios prioritarios de renta anual de la unidad familiar, proximidad del domicilio y existencia de hermanos matriculados en el centro. Se explicita también algo que ya está muy claro en el espíritu y la letra de la Constitución «en ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento».

La verdadera revolución normativa de la LODE se produce con los centros concertados. Iban a poder acogerse a este régimen de ayudas públicas los centros privados que impartan la educación básica (obligatoria y gratuita de los 6 a los 14 años de edad) y reúnan los requisitos legales correspondientes⁵. En particular se alude a las siguientes cuestiones fundamentales:

- Admisión de alumnos. Se equiparan totalmente los centros concertados con los centros públicos, de acuerdo con lo señalado anteriormente.
- Oferta de enseñanzas y actividades. El régimen de conciertos implica la obligación de impartir gratuitamente las enseñanzas, proscribiendo cualquier tipo de «aportación voluntaria», eufemismo utilizado muchas veces para encubrir una verdadera carga económica obligatoria para las familias. Para otros servicios no se prohíbe taxativamente el cobro de cantidades (actividades extraescolares, comedor, transporte, gabinetes médicos o psicopedagógicos o cualquier otra prestación de naturaleza análoga), pero previa autorización administrativa.
- Gestión interna. El centro tiene derecho a definir su carácter propio, pero respetando la libertad de conciencia del profesorado y la voluntariedad de toda práctica confesional.

La LODE establece que tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquellos centros privados que satisfagan necesidades de escolarización, atiendan a poblaciones escolares de condiciones socioeconómicas desfavorables o que, además, realicen expe-

riencias de interés pedagógico o se gestionen en régimen de cooperativa. La Administración educativa sólo intervendría en caso de conflicto entre el titular y el Consejo Escolar o ante un incumplimiento grave del régimen de concierto.

En 1990 se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que suponía un avance cualitativo sin precedentes en el desarrollo del derecho fundamental a la educación, en consonancia con la Constitución y la LODE. Estableció la educación permanente como principio básico del sistema educativo y, en lo que nos atañe, incluyó la ampliación en dos años de la escolarización obligatoria y gratuita hasta la edad de 16 años, además de rebajar la ratio de 40 a 25 alumnos por aula. Estas dos últimas cuestiones inevitablemente iban a requerir una mayor oferta de plazas escolares, al tiempo que se abría un período transitorio para la adaptación y actualización de los conciertos educativos vigentes.

El siguiente cambio fundamental del sistema educativo llegaría con la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006. Uno de sus objetivos centrales es introducir de forma explícita el «principio del esfuerzo compartido», consistente en la necesidad de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado entre los distintos centros docentes, particularmente, entre los de titularidad pública y los privados concertados. Sobre todo para estos segundos se busca que asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad. A cambio, todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir las tareas que tienen asignadas.

Posteriormente, el Real Decreto 1635/2009 desarrolla el derecho de los padres o tutores legales a escoger centro educativo, si bien la escolarización efectiva queda condicionada a que el número de puestos escolares vacantes de entre los financiados con fondos públicos en un centro sea igual o superior al número de solicitantes. Cuando no existan plazas suficientes en un centro concreto, el proceso de admisión se regirá por una serie de criterios prioritarios que, en todo caso, podrán ser completados por cada una de las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos. Aunque el asunto de la libertad de elección de centro siempre ha sido ideológicamente polémico y jurídicamente ambiguo, resulta ilustrativa una reciente sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, de 9 de febrero de 2012. En ella se argumenta en los siguientes términos: «la dimensión constitucional del derecho a la libre elección de centro docente se agota en la manifestación de preferencia que entraña la presentación de la solicitud de admisión en un concreto centro». Esto significa que «lo que se garantiza constitucionalmente es la posibilidad de elección y no el acceso efectivo».

Actualmente todo el sistema educativo está en un nuevo y profundo proceso de revisión, tras el cambio político habido en las elecciones generales del 20 de noviembre de 2011, el cual facilitó el acceso del PP al Gobierno de España. Se añaden como condicionantes básicos la crisis económica y el intenso proceso de consolidación fiscal que debe seguir España en los próximos años. Todo ello está provocando importantes recortes cuantitativos y cualitativos de la educación pública en España. Asimismo, y en consonancia con el programa educativo del nuevo gobierno, es de esperar una próxima oscilación de la política educativa en nuestro país hacia la liberalización del servicio y el fomento de la iniciativa privada, bien sea como tal o bajo la figura de los colegios concertados.

En paralelo, hay que destacar varios temas polémicos y todavía no cerrados que han sido objeto de sucesivos pronunciamientos jurisprudenciales recientes. Por ejemplo, el derecho que se reconoce a las confesiones religiosas a la hora de determinar la idoneidad de los profesores de religión y del credo objeto de enseñanza en los centros públicos⁶. O el derecho de los padres a poder elegir la lengua de escolarización de sus hijos, en la medida en que deben ser consultados sobre cuál es su lengua habitual⁷. O el hipotético derecho general a la objeción de conciencia (en este caso, frente a la asignatura de Educación para la Ciudadanía, prevista en la LOE y en visos de eliminación por el nuevo Gobierno) que, aunque generó sentencias contradictorias en varias Comunidades Autónomas, no fue finalmente reconocido como tal derecho por el Tribunal Supremo⁸. Un cuarto tema es el de la segregación por sexos y el acceso a subvenciones públicas para este tipo de centros, frente a la opción más lógica y ajustada a Derecho de la coeducación integradora⁹.

2.2. Evolución cuantitativa

La influencia de la Iglesia Católica sobre la sociedad española durante el siglo XX y, en especial, sobre las instancias educativas, abrió la puerta a la creación de un número muy elevado de centros privados religiosos, los cuales coexistieron en principio con una red pública que aún daba sus primeros pasos. La Constitución de 1978 y la consolidación de la democracia generaron grandes avances en términos de universalización de la educación, lo cual devino inmediatamente en una mayor demanda de plazas escolares que, junto a una oferta en centros públicos aún muy escasa, harían necesaria la creación de la figura legal del colegio concertado. Aunque teóricamente nace con vocación de complemento a los centros públicos, el colegio concertado estará inevitablemente unido a la controversia desde su aparición, debido a sus propias contradicciones internas y a debates sociales aún sin cerrar, como ya se ha comentado.

En el Cuadro 1 se puede ver que el número de unidades escolares en centros públicos ha aumentado un 30,4% cuando se compara el curso 1990-1991 con el curso 2010-2011, como demostración de los esfuerzos universalizadores en el acceso llevados a cabo en nuestro país. Sin embargo, en esos mismos 20 años las unidades escolares en centros privados (incluyendo los concertados) han aumentado en un 45%, lo que ha reducido la importancia relativa de los centros públicos desde un 71% del total de unidades, hasta el 68% con el último dato disponible. Este fenómeno es similar en todos los niveles educativos, pero destaca con claridad el caso de la ESO, con un crecimiento explosivo del número de unidades en centros privados en el período analizado (cerca de multiplicarse por 9). Esto ha supuesto casi una «privatización silenciosa» de este nivel educativo, ya que se ha reducido la importancia relativa de los centros públicos de la ESO desde un 92% del total de unidades en el curso 1992-1993, hasta un 67% con el último dato disponible. En cambio, en Primaria se han reducido notablemente las unidades escolares, sobre todo por un efecto demográfico que ha ido rebajando las cohortes de edad más jóvenes.

Descendiendo al análisis por Comunidades Autónomas (Cuadro 2), es obvio que existen perfiles claramente diferenciados. Los centros privados tienen un peso muy superior a la media en Baleares, Cataluña y Comunidad Valenciana, pero sobre todo en País Vasco y la

Cuadro 1
Evolución por cursos académicos del número de unidades escolares por niveles educativos y según titularidad del centro

	1990-91	1995-96	2000-01	2005-06	2010-11	Crecimiento 1990-2011	Crecimiento 1990-2011 (%)
Infantil	40.269	51.781	59.732	75.407	96.925	56.656	140,7
Centros públicos	27.191	35.718	40.915	49.877	62.603	35.412	130,2
Centros privados	13.078	16.063	18.817	25.530	34.322	21.244	162,4
Primaria	181.846	164.699	119.335	119.992	129.247	-52.599	-28,9
Centros públicos	129.447	117.713	85.293	85.855	92.593	-36.854	-28,5
Centros privados	52.399	46.986	34.042	34.137	36.654	-15.745	-30,0
ESO*	—	16.178	75.879	74.799	72.953	69.297	1.895,4
Centros públicos	—	13.641	52.079	51.454	48.982	45.606	1.350,9
Centros privados	—	2.537	23.800	23.345	23.971	23.691	8.461,1
Todos los niveles	222.115	232.658	254.946	270.198	299.125	77.010	34,7
Centros públicos	156.638	167.072	178.287	187.186	204.178	47.540	30,4
Centros privados	65.477	65.586	76.659	83.012	94.947	29.470	45,0

* En el caso de la ESO, el crecimiento se ha calculado entre 1992 y 2011.

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cuadro 2
Unidades por niveles educativos según titularidad del centro (curso 2010-2011)

%	CENTROS PÚBLICOS				CENTROS PRIVADOS			
	Infantil	Primaria	ESO	Total	Infantil	Primaria	ESO	Total
TOTAL	64,6	71,6	67,1	68,3	35,4	28,4	32,9	31,7
Andalucía	68,3	79,5	76,5	75,1	31,7	20,5	23,5	24,9
Aragón	65,9	75,3	65,3	70,0	34,1	24,7	34,7	30,0
Principado de Asturias	78,4	74,2	69,1	74,0	21,6	25,8	30,9	26,0
Illes Balears	65,6	65,8	63,2	65,1	34,4	34,2	36,8	34,9
Canarias	74,6	77,4	75,5	76,2	25,4	22,6	24,5	23,8
Cantabria	72,0	68,9	66,4	69,1	28,0	31,1	33,6	30,9
Castilla y León	68,5	74,0	65,3	70,3	31,5	26,0	34,7	29,7
Castilla-La Mancha	77,9	85,9	82,3	82,4	22,1	14,1	17,7	17,6
Cataluña	65,7	68,4	61,3	65,9	34,3	31,6	38,7	34,1
Comunitat Valenciana	62,3	71,4	67,0	67,4	37,7	28,6	33,0	32,6
Extremadura	79,4	83,8	80,3	81,8	20,6	16,2	19,7	18,2
Galicia	74,3	74,6	71,6	73,7	25,7	25,4	28,4	26,3
Comunidad de Madrid	49,0	55,5	51,0	52,0	51,0	44,5	49,0	48,0
Murcia	68,6	74,6	70,3	71,8	31,4	25,4	29,7	28,2
Navarra	71,9	71,0	65,3	69,8	28,1	29,0	34,7	30,2
País Vasco	55,7	55,9	50,2	54,5	44,3	44,1	49,8	45,5
La Rioja	60,0	70,5	65,3	66,1	40,0	29,5	34,7	33,9

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Comunidad de Madrid (con casi la mitad de sus unidades escolares en centros privados). Estas cinco Comunidades Autónomas han tenido gobiernos de tendencia conservadora-liberal (PP y nacionalistas, según el caso) en la mayor parte del período democrático, lo que hace intuir una relación de causalidad bastante significativa. En el lado contrario, confirmando esta intuición, se observa el mayor peso de los centros públicos en Castilla-La Mancha (con un 82% del total), Extremadura, Canarias, Andalucía y el Principado de Asturias, todas ellas con gobiernos del PSOE en la mayor parte —o incluso en la totalidad— del período democrático.

Pongamos ahora el foco en el gasto público en conciertos educativos y subvenciones a centros privados (Cuadro 3). Se observa que esta magnitud se multiplicó por 3,6 entre 1990 y 2009, mientras que el PIB nominal se multiplicó «sólo» por 2,8. Mientras que el gasto estatal en esta materia se ha reducido en un 95% (efecto lógico de las transferencias en materia educativa a las Comunidades Autónomas), el gasto autonómico por conciertos educativos se ha multiplicado por 5,3. Todo ello ha implicado que el gasto público en subvenciones a centros privados haya pasado de un 12,77% del gasto total no financiero en educación no universitaria en el año 1992 a un 15,97% en 2009. En términos del PIB, el gasto total en conciertos educativos ha pasado en el mismo período de un 0,44% a un 0,56%. Aunque una parte es

Cuadro 3
Gasto público en conciertos y subvenciones a centros privados

Datos en millones de euros	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2009	2009 % del gasto educativo total
Ministerio de Educación	516	605	679	729	47	15	14	16	18	22	1,6
Administraciones educativas de Comunidades Autónomas	1.100	1.254	1.391	1.657	2.876	3.490	4.011	4.701	5.400	5.869	16,6
Andalucía	201	277	302	327	377	435	488	605	738	808	13,6
Aragón					85	99	111	126	144	149	16,5
Principado de Asturias					56	62	67	70	83	86	12,4
Illes Balears				56	81	102	114	129	153	166	20,4
Canarias	36	41	47	57	68	77	99	104	120	128	8,7
Cantabria					45	49		62	72	76	16,8
Castilla y León					165	202	232	255	291	302	16,9
Castilla-La Mancha					70	87	99	114	138	147	8,5
Cataluña	314	377	412	509	604	691	788	936	1.022	1.128	21,1
Comunitat Valenciana	151	167	184	219	290	407	487	541	623	675	18,1
Extremadura					36	57	60	66	81	85	9,4
Galicia	80	91	99	106	139	161	180	219	234	251	12,5
Comunidad de Madrid					353	446	538	686	777	872	24,3
Murcia					68	83	96	121	159	176	14,9
Navarra	46	48	51	57	68	79	87	100	120	125	21,3
País Vasco	272	252	296	327	351	429	481	539	608	655	28,6
La Rioja					21	23	27	31	38	41	17,6
TOTAL	1.616	1.859	2.070	2.385	2.923	3.505	4.025	4.717	5.418	5.891	15,7
En % del gasto público no financiero en educación no universitaria	12,77	13,70	13,67	14,53	15,45	15,77	15,77	15,82	15,48	15,97	—
En porcentaje del PIB	0,44	0,46	0,44	0,44	0,46	0,48	0,48	0,48	0,50	0,56	—

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

debida a la caída del PIB por la recesión económica del último año de la serie, lo cierto es que el crecimiento ya venía siendo sostenido durante los años de expansión. Por Comunidades Autónomas encabezan la clasificación del gasto en conciertos educativos el País Vasco (28,6% del gasto educativo total), la Comunidad de Madrid, Navarra, Cataluña y Baleares. En el otro extremo, Castilla-La Mancha, Canarias y Extremadura, con un gasto público en subvenciones a centros privados que no alcanza el 10% del gasto educativo total.

Un último dato ayuda a comprobar el desigual esfuerzo presupuestario realizado en los centros docentes públicos y privados entre Comunidades Autónomas. Entre 2004 y 2009, el gasto público por alumno matriculado en centros públicos (Cuadro 4) se incrementó en promedio un 33,5%, con los mayores crecimientos en Murcia, Galicia y Extremadura y los más bajos en la Comunidad de Madrid, Navarra y la Comunitat Valenciana. Aquí se mezclan el componente demográfico y su efecto sobre el gasto por escolarización obligatoria, pero de nuevo también las diferentes orientaciones políticas del presupuesto, según el signo ideológico del gobierno autonómico. Las tres Comunidades Autónomas que mayor gasto público dedican por alumno matriculado en centros públicos son —tanto en 2004 como en 2009— País Vasco, Navarra y el Principado de Asturias, sin olvidar que las dos primera gozan de un sistema de financiación muy favorable, en términos de los recursos por habitante que produce. Finalmente, si se compara la posición relativa de cada una de las Comunidades Autónomas en 2004 y 2009, se observa, como cabía esperar de los resultados anteriores, una pérdida notable de posiciones en las dos de régimen foral y en la Comunidad de Madrid (ésta última pasa de estar justo en la media en 2004 a un 11% por debajo en el año 2009).

Así pues, nos encontramos ante un panorama educativo donde cada vez es mayor la presencia de centros educativos privados, en su mayoría concertados, los cuales consumen una

Cuadro 4
Gasto público por alumno matriculado en centros públicos (euros corrientes)

	2004	Media=100	2009	Media=100	Crecimiento 2004-2009 (%)
Andalucía	3.872	77	5.427	81	40,2
Aragón	5.260	105	6.826	102	29,8
Principado de Asturias	5.987	119	8.208	122	37,1
Illes Balears	5.446	108	7.359	110	35,1
Canarias	4.851	97	6.201	93	27,8
Cantabria	5.675	113	7.943	118	40,0
Castilla y León	5.498	110	7.562	113	37,5
Castilla-La Mancha	4.765	95	6.640	99	39,3
Cataluña	5.033	100	6.741	101	33,9
Comunitat Valenciana	5.375	107	6.765	101	25,9
Extremadura	4.808	96	6.965	104	44,9
Galicia	5.430	108	8.041	120	48,1
Comunidad de Madrid	5.028	100	5.990	89	19,1
Murcia	4.030	80	6.262	93	55,4
Navarra	7.057	141	8.590	128	21,7
País Vasco	8.661	173	10.964	164	26,6
La Rioja	5.409	108	7.298	109	34,9
Media	5.020	100	6.703	100	33,5

Fuente: Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

buena parte del gasto público en materia educativa. Como es evidente, esta tendencia no es casual, sino consecuencia de una demanda creciente por parte de las familias, cuyas preferencias dentro de la red pública parecen decantarse por los colegios concertados, frente a la alternativa estrictamente pública. Ante estas preferencias mostradas por los progenitores, las autoridades públicas han reaccionado aumentando progresivamente el número de unidades concertadas, incluso en zonas con vacantes en centros públicos, cediendo así ante las presiones de los que argumentan un discutible y ya comentado «derecho a la elección de centro escolar».

Estas paradojas y contradicciones que rodean a los colegios concertados en nuestro país cobran aún mayor importancia en el momento actual. La crisis económica y las reformas que se están llevando a cabo en los servicios públicos están abriendo la puerta a un vuelco en la configuración del sistema educativo que conocemos hasta la fecha. Por ello, es en este momento cuando es más relevante contestar a la pregunta clave que está detrás de estas tendencias y de las posibles próximas reformas: ¿por qué las familias prefieren, en términos generales, los colegios concertados a los centros educativos públicos? ¿Se basa esta conducta en argumentos estrictamente educativos comparados (calidad de la oferta docente) o su origen radica en cuestiones socioeconómicas subyacentes a la actual ordenación de centros escolares? Que la respuesta sea una u otra no es irrelevante, pues en definitiva nos estamos preguntando si las familias reaccionan ante una peor educación relativa en los centros públicos o ante un distinto entorno de actuación según el tipo de centro educativo (recordemos que las reglas de actuación, según la Ley, son iguales para los centros públicos y los concertados). En el primer caso estaríamos ante un problema de falta de eficiencia de los colegios públicos. En el segundo, el problema radicaría en la falta de equidad en el sistema educativo. Y debemos tener claro que las próximas reformas que se lleven a cabo habrán dado ya su propia respuesta al dilema anterior, sea en uno u otro sentido.

3. La elección de centro escolar por las familias en España

3.1. Argumentos generales

La presencia creciente de la iniciativa privada en nuestro sistema educativo no es positiva ni negativa *per se* y así lo confirma la literatura especializada, donde se pueden encontrar argumentos a favor y en contra de esta posibilidad. Los defensores de una visión optimista argumentan que una mayor presencia privada estimulará la competencia entre escuelas y que esa competencia en los «mercados educativos» forzará a los centros públicos a ser más eficientes. Sin embargo, este razonamiento solo es válido si escuelas públicas y privadas parten en igualdad de condiciones a la hora de competir entre sí. En los países donde se ha puesto a competir a las escuelas públicas con los centros privados que tuvieran de antemano algún tipo de ventaja comparativa (instalaciones, localización, alumnado preseleccionado u otras), el resultado ha sido el empeoramiento de los resultados educativos globales y el empobrecimiento de la red pública.

Frente al argumento competitivo de la visión optimista, los más críticos responden que detrás de un aumento de la iniciativa privada en el sector educativo subyacen siempre pro-

blemas de equidad, puesto que las plazas en los colegios privados serán copadas por alumnado de extracción socioeconómica media-alta y la red pública se verá compuesta mayoritariamente por estudiantes de colectivos desfavorecidos o inmigrantes, ya que no pueden acceder a los centros privados o incluso son discriminados por éstos. Este problema de equidad alcanzaría también al caso de la inclusión de colegios privados y públicos dentro de una misma red pública y, por tanto, con las mismas reglas de funcionamiento y admisión (como es el caso español). En tal caso, es descartable el filtrado explícito de los aspirantes por los colegios privados-concertados (lo que sí es permisible en la iniciativa puramente privada), pero ello no implica que no puedan aparecer mecanismos encubiertos de filtrado de la demanda que permitan a los centros privados seleccionar ciertos perfiles de aspirantes. Con todo, la discusión sobre bondades y perjuicios de la educación privada frente a la pública no es la que nos ocupa en el presente artículo.

Se trata ahora de analizar cómo y por qué se ha llegado a la situación descrita, es decir, indagar en las razones que fundamentan que las familias presenten una demanda mayor de plazas en los colegios concertados que en los centros públicos. Todo ello, siendo muy conscientes esas mismas familias de que en los centros concertados el profesorado no ha pasado una oposición (ha sido contratado «a dedo»), los docentes dan un número de horas de clase más elevado que en la escuela pública (y con un menor salario medio), el número de alumnos por aula y la ratio alumnos/profesor son mayores que en los centros públicos y que incluso tendrán que hacer frente al pago de cuotas «voluntarias» por servicios, cuando dichas tarifas no existen o son testimoniales en los centros públicos. Por tanto, si pese a las desventajas objetivas anteriores las familias siguen prefiriendo los colegios concertados, debemos plantearnos qué razones pueden llevarles a tal decisión. Se analizarán a continuación las más obvias (no excluyentes entre sí) para intentar aclarar después qué hay de cierto o de prejuicio en las mismas:

- a) Los colegios concertados ofrecen una calidad académica o cognitiva superior a la de los centros públicos, esto es, una mejor formación en asignaturas curriculares como Matemáticas o Lengua.
- b) Los colegios concertados ofrecen una calidad de la educación no cognitiva (formación en valores y comportamientos sociales) superior a la de los centros públicos, debido a un ideario y a unas normas de disciplina interna que prestan más atención a esta componente del resultado educativo.
- c) El alumnado de los colegios concertados tendría unas características socioeconómicas más favorables *a priori* para el éxito educativo, facilitando así la relación de un estudiante con compañeros que podrían mejorar sus resultados académicos, así como la red de contactos personales para su futuro sociolaboral.
- d) Los colegios concertados en España son confesionales católicos de forma muy mayoritaria, mientras que los públicos son aconfesionales (que no laicos, mientras se mantenga la asignatura de Religión), razón por la cual las familias que practican este credo prefieren que sus hijos sean educados bajo ese ideario.

3.2. Los resultados académicos

La primera respuesta al dilema anterior podría ser que los colegios concertados ofrecen una calidad de su enseñanza académica superior a la de los centros públicos. Si se observan las estadísticas en bruto en los exámenes comunes a todos los centros¹⁰, nos encontramos, en efecto, con mejores resultados en promedio en los colegios concertados que en los públicos. De hecho, en estos datos sin depurar se basa la tradicional petición de la escuela concertada a las autoridades educativas para que proporcionen clasificaciones de los colegios según la nota obtenida por sus alumnos en las pruebas comunes.

Sin embargo, la anterior interpretación de los resultados es engañosa, como se han encargado de poner de manifiesto los numerosos estudios científicos que en los últimos años han tratado este tema, con el empleo de diversos datos y metodologías. Todos ellos llegan a la misma conclusión: los resultados de los colegios concertados son mejores en bruto, pero si se descuenta el efecto de poseer un alumnado con mejores condiciones socioeconómicas¹¹, los resultados pasan a ser similares o incluso mejores en los colegios públicos (Calero y Escardíbul, 2007; Mancebón y Pérez-Ximénez de Embún, 2007; Mancebón y Muñiz, 2008; Calero y Wasgrais, 2009; Perelman y Santín, 2011; Salinas y Santín, 2012).

En efecto, «las escuelas públicas aceptan un porcentaje mayor de alumnos con características menos favorables, como por ejemplo inmigrantes y alumnos con dificultades de lenguaje y necesidades especiales» (Perelman y Santín, 2011). Asimismo, «el análisis desarrollado permite constatar la existencia de procesos de segregación académica y socioeconómica en nuestro sistema educativo que favorecen a los centros de titularidad privada (concertados)» (Mancebón y Pérez-Ximénez de Embún, 2007). También que «en las escuelas concertadas se concentran aquellos alumnos que proceden de un entorno social aventajado» (Calero y Escardíbul, 2007). Esta realidad inicial coincide en todos los estudios, sea cual sea la base de dato utilizada o el período analizado.

Situados frente a esta descripción de la realidad educativa española, los distintos autores emplean diversas metodologías (funciones distancia, análisis envolvente de datos, regresiones *probit* u otras) con el fin de descontar de los resultados académicos brutos el efecto de la distinta procedencia socioeconómica de los alumnados respectivos. El objetivo es común: poner de relieve si realmente es superior la formación académica ofrecida por los colegios concertados, aun descontando estos factores (en cuyo caso estaríamos ante una conducta ineficiente de los colegios públicos, a reformar de algún modo por las autoridades) o si, por el contrario, la presunta disparidad de resultados académicos no es tal, sino tan sólo un reflejo de la distinta composición del alumnado de ambas categorías de centros (en cuyo caso el foco debería ponerse sobre el proceso de asignación de alumnos a ambas categorías de centros dentro de la red pública). En caso de darse esta última posibilidad, las diferencias de resultados entre colegios públicos y concertados desaparecerían, una vez descontado el efecto de las características socioeconómicas del alumno.

Los resultados finales son coincidentes y unánimes, en el sentido de demostrar que la calidad de la educación académica recibida es similar en ambas categorías de colegios e incluso en algunos estudios se obtiene una ligera superioridad de los centros públicos. Por tanto, las diferencias de resultados en bruto responden en su práctica totalidad a la distinta

composición social de su alumnado. Algunos autores dan una vuelta de tuerca más al estudio global y amplían el análisis a un colectivo específico. Así, Mancebón y Muñiz (2008) repiten el análisis solo para el subconjunto de la muestra formado por los alumnos más aventajados, con el fin de comprobar si pese a todo existe una superioridad de los colegios concertados en la franja de estudiantes con mejores resultados (en otras palabras, si dichos colegios ofrecen una «especialización en la excelencia»). De nuevo, tras descontar el factor socioeconómico, los resultados obtenidos desmienten dicha afirmación y una vez más arrojan idénticos resultados entre tipos de centros. Por su parte, Salinas y Santín (2012) se centran en el colectivo de alumnos inmigrantes para poner de relieve una vez más los procesos de segregación escolar, dada la concentración de estos alumnos en los centros estrictamente públicos y su efecto negativo sobre los resultados académicos promedio de dichos colegios.

En definitiva y respecto al primer argumento, quizás el que debería ser más importante en el proceso de elección de colegio por las familias, nos encontramos con que no existe tal diferencia entre colegios públicos y concertados en cuanto a calidad de la educación académica ofrecida. Esta conclusión no debería ser extraña, puesto que si observamos las condiciones objetivas del servicio prestado (composición/selección del alumnado aparte), las mismas deberían ser en todo caso más favorables a los centros públicos que a los concertados, ya que los primeros cuentan con un proceso objetivo de selección del profesorado, menos alumnos por aula o docentes con menor asignación lectiva, entre otros factores.

3.3. La formación en valores y comportamientos sociales

Desde los primeros pasos de la Economía de la Educación (Bloom *et al.*, 1956), se ha considerado el carácter multidimensional del resultado educativo y, de forma específica, sus dos componentes fundamentales: formación cognitiva (habilidades intelectuales y conocimientos en asignaturas específicas) y educación no cognitiva (valores afectivos, comportamientos sociales y madurez de la personalidad). Existe asimismo un acuerdo en que estas dos dimensiones son igual de relevantes: las escuelas no deben ser meras transmisoras de conocimiento, sino que deben guiar al alumno en el desarrollo de habilidades afectivas y sociales que le permitan su futura integración laboral y social como ciudadano activo¹². Sin embargo, en los estudios empíricos publicados esta componente educativa suele ser ignorada, debido a la inexistencia de datos y estadísticas oficiales respecto a sus resultados (Cohn y Geske, 1990). Además, en el tema que aquí tratamos esta variable es muy relevante, desde el momento en que uno de los motivos argumentados por las familias para escoger colegios concertados (CIS, 2008) consiste en la idea de que en los mismos la atención prestada al comportamiento social de los alumnos y a valores como disciplina, responsabilidad o esfuerzo son mayores que en los centros públicos.

Para contrastar la validez real de este argumento, presentamos aquí algunos de los resultados de una investigación en curso. Para evitar la ausencia de pruebas objetivas de resultado, realizamos una encuesta tipo test a todos los jóvenes asturianos que cursaban 4.º de ESO en centros públicos y concertados en el curso 2010-2011. Las 20 cuestiones buscaban medir la formación en 10 conceptos seleccionados: Justicia, Igualdad, Democracia, Responsabilidad y Tolerancia como valores universales; Motivación, Empatía, Autocontrol, Esfuerzo

zo y Sentido Crítico, como competencias emocionales¹³. La encuesta permitió obtener información sobre 5.580 alumnos, que representaban el 78.9% de los matriculados. Siguiendo el consejo de los expertos consultados, diseñamos cuatro opciones de conducta posibles en cada situación. Una de ellas se redactó como la más adecuada para cada concepto según la literatura sobre este tipo de formación, mientras que otra reflejaría claramente y sin lugar a dudas una conducta reprochable en términos sociales. Este diseño de las opciones de respuesta permitió una estructura simétrica del análisis empírico: considerando los alumnos que obtienen buenos resultados y, al tiempo y de forma paralela, también teniendo en cuenta a aquellos que presenten peores valores en educación no cognitiva. Más concretamente, diseñamos dos índices aditivos de resultado. El primero de ellos o «índice positivo» se deriva de asignar un valor unitario en cada uno de los 10 conceptos a aquellos alumnos que contesten la respuesta considerada adecuada de forma simultánea en las dos preguntas de cada concepto. Por su parte, el «índice negativo» asigna un valor unitario en cada concepto a aquellos alumnos que no responden la opción diseñada como claramente reprochable en ninguna de las dos preguntas de cada concepto. En consecuencia, obtuvimos dos índices con valores que oscilan entre 0 y 10.

En el Cuadro 5 se muestran las frecuencias en cada concepto (porcentaje de alumnos con valor unitario en el mismo) y el valor promedio alcanzado en ambos índices aditivos globales según la titularidad del centro escolar, tanto en el análisis positivo como en el negativo, como aproximación a la relevancia de la titularidad de la escuela en este tipo de educación. Destaca la práctica igualdad entre ambas categorías de centros en cuanto al valor promedio de los índices globales, tanto el positivo como el negativo. Además, en la desagregación por conceptos tampoco se observan diferencias relevantes, alcanzando las mayores divergencias valores máximos en torno a cuatro puntos porcentuales como mucho.

Cuadro 5

Frecuencias por concepto y promedio en los índices globales, según la titularidad del centro escolar

CONCEPTO	ANÁLISIS POSITIVO		ANÁLISIS NEGATIVO	
	Público	Concertado	Público	Concertado
Justicia	19,4	23,2	36,3	40,0
Igualdad	40,1	39,9	88,8	87,4
Democracia	29,9	28,0	78,8	78,3
Responsabilidad	15,2	15,4	38,7	36,0
Tolerancia	29,7	29,3	83,1	80,8
Motivación	15,4	13,8	73,0	73,3
Empatía	30,5	31,6	74,3	78,4
Autocontrol	14,0	13,4	80,4	83,6
Esfuerzo	32,6	31,3	76,5	77,3
Crítica	50,2	54,8	73,2	74,7
ÍNDICE PROMEDIO	2,76	2,80	7,03	7,09

Fuente: Elaboración propia a partir de García-Valiñas *et al.* (2011).

De todos modos y con el fin de contrastar estos resultados de manera más formal, en el Cuadro 6 se muestran los resultados de aplicar un sencillo análisis de varianza (ANOVA), para comparar si los resultados medios de los alumnos en su educación no cognitiva están condicionados por la titularidad del centro. Resumiendo la información, se puede concluir de forma consistente que la titularidad del centro es irrelevante en términos globales para los resultados de los alumnos en educación no cognitiva. Sólo aparecen diferencias significativas en algunos conceptos parciales y sin que se repitan para los dos análisis, salvo en un caso.

Cuadro 6
Resultados de los ANOVA por conceptos y respecto al índice global

CONCEPTO	ANÁLISIS POSITIVO		ANÁLISIS NEGATIVO	
	F	Sig.	F	Sig.
Justicia	11,217	0,001	7,470	0,006
Igualdad	0,019	0,890	2,195	0,139
Democracia	2,216	0,137	0,256	0,613
Responsabilidad	0,050	0,824	4,168	0,041
Tolerancia	0,085	0,770	4,642	0,031
Motivación	2,618	0,106	0,066	0,797
Empatía	0,732	0,392	11,744	0,001
Autocontrol	0,402	0,526	8,276	0,004
Esfuerzo	1,042	0,308	0,468	0,494
Crítica	10,899	0,001	1,565	0,211
ÍNDICE PROMEDIO	0,389	0,533	1,535	0,215

Fuente: Elaboración propia a partir de García-Valiñas *et al.* (2011).

En síntesis y en base a los anteriores resultados, se puede concluir la irrelevancia en términos globales de la titularidad del centro, y por tanto, desmentir la validez del argumento basado en diferencias en este tipo de formación para dar preferencia en la demanda educativa a los colegios concertados sobre los centros públicos.

3.4. Los contactos sociales y el «efecto compañeros»

En principio y siguiendo a Urquizu (2008), las redes sociales y de contactos personales que crean los jóvenes en la escuela con sus compañeros (y sus familias respectivas entre sí) afectarán a su futura posición cultural y socioeconómica. Influencia que puede ser positiva (si hablamos de compañeros de buena posición social o de padres de medio/alto nivel cultural) o negativa (si consideramos como futuros compañeros a jóvenes que provengan de colectivos desfavorecidos, con problemas de aprendizaje o familias de bajo nivel socioeconómico y cultural). Pero más importante aún que este «efecto arrastre» es el factor conocido como «efecto compañeros» (*peer group effect*), así denominado por la influencia que las características de los compañeros de aula ejercen sobre los resultados de cada individuo¹⁴. Es decir, alumnos que estudien rodeados de compañeros que obtengan buenas notas, que permitan un clima de trabajo agradable en el aula, con intereses culturales o que provengan de entornos socioeconómicos favorables (sólo por citar algunas posibilidades), tendrán mayores probabilidades de éxito edu-

cativo que aquellos que lo hagan compartiendo aula con alumnos repetidores o no interesados en el aprendizaje, que tengan problemas con el idioma o que provengan de familias desestructuradas (también por citar sólo algunos ejemplos). No existen dudas entre los expertos educativos sobre la existencia y relevancia de este efecto, de modo que los investigadores que lo estudian actualmente se centran en los problemas para su medida y cuantificación, dado que su influencia posiblemente no sea lineal sobre todo tipo de colectivos.

Si se desea confirmar que las redes de contactos y el «efecto compañeros» son considerados por los progenitores como criterios básicos para seleccionar el tipo de centro escolar, lo que subyace en tal empeño es comprobar si realmente existe una disparidad, que además debe ser importante, entre las características promedio de los alumnados respectivos de colegios públicos y concertados. Si no existieran tales diferencias o si no fuesen significativas, anularíamos la posibilidad de que el «efecto compañeros» fuese relevante en la decisión aquí analizada¹⁵. Por el contrario, si se dieran claras evidencias de diferencias en cuanto a las características de los alumnados esperados en cada categoría de centro, sería lógico esperar que las familias las tuviesen en cuenta al seleccionar escuela (y compañeros) para sus hijos.

En este trabajo los autores aportaremos evidencias directas para contrastar estas disparidades, aprovechando la realización de dos oleadas de encuestas llevadas a cabo con una separación de diez años, lo que permitirá dotar de mayor consistencia a las conclusiones. La primera oleada de encuestas corresponde al curso 2001-2002 y se llevó a cabo simultáneamente en Aragón, Extremadura y Asturias entre los alumnos que cursaban 2.º de Bachillerato (encuestados el 80% de los matriculados). Sus resultados en cuanto a variables socioeconómicas se muestran en el Cuadro 7 y muestran una evidencia sólida de diferenciación socioeconómica en las diferentes variables. Por ejemplo, los porcentajes de alumnos que afirman que los ingresos familiares mensuales superan los 1.800 euros son 47%-35% en Aragón, 52%-29% en Asturias y 46%-18% en Extremadura, siempre a favor de las escuelas concertadas.

Cuadro 7
Comparativa de las características socioeconómicas del alumnado por categoría de centro escolar (oleada 2001/02)

VARIABLE	DEFINICIÓN	ARAGÓN		EXTREMADURA		ASTURIAS	
		Concertado	Público	Concertado	Público	Concertado	Público
NOTAS	% de alumnos que obtuvieron el curso pasado al menos Notable como nota media.	38,1	34,2	44,8	34,2	47,6	32,7
ESTUDIO	% de alumnos que afirman estudiar al menos 10 horas a la semana.	41,4	33,0	39,1	29,8	31,7	25,5
INGRESOS	% de alumnos cuyos ingresos familiares mensuales están por encima de los 1.800 euros.	47,2	35,2	46,6	18,9	52,7	29,0
ESTUDIOS PADRES	% de alumnos cuyo padre ha terminado al menos estudios secundarios	33,0	19,2	34,2	12,9	37,6	13,6
ASPIRACIONES PADRES	% de alumnos cuyos padres desean que estudien carreras universitarias	81,3	75,3	93,4	83,5	84,2	69,2
OCUPACIÓN PADRE	% de alumnos cuyo padre tiene una profesión cualificada.	62,6	43,2	62,6	36,3	64,7	33,9

Fuente: Elaboración propia a partir de Mancebón y Muñiz (2008).

Disponemos de datos más recientes para contrastar la persistencia o no en el tiempo de las diferencias anteriores. En el curso 2010-2011 hemos llevado a cabo una nueva oleada de encuestas, en este caso entre los alumnos de 4.º de ESO del Principado de Asturias, con un 78% de encuestados sobre los matriculados (Cuadro 8). De nuevo, la realidad es tozuda. Las diferencias socioeconómicas siguen siendo de una cuantía considerable entre el alumnado promedio de ambas categorías de escuelas, a pesar de que la legislación educativa exige los mismos criterios e idénticas normas de admisión del alumnado en escuelas públicas y concertadas, al formar parte ambas de la red educativa pública. En consecuencia, parece evidente que las familias pueden considerar como una variable fundamental para su elección las características socioeconómicas esperadas de los compañeros de colegio de sus hijos.

Cuadro 8

Comparativa de las características socioeconómicas del alumnado por categoría de centro escolar (oleada 2010/11)

VARIABLE	DEFINICIÓN	Concertado	Público
REPETIDOR	% de alumnos que han repetido algún curso anteriormente	24,7	30,2
ESTUDPADRE	% de alumnos cuyo padre tiene estudios universitarios	38,2	20,8
ESTUDMADRE	% de alumnos cuya madre tiene estudios universitarios	38,0	24,4
PROFPADRE	% de alumnos cuyo padre tiene una profesión cualificada	52,9	35,7
PROFMADRE	% de alumnos cuya madre tiene una profesión cualificada	46,8	34,5
INGRESOS	% de alumnos cuyos ingresos mensuales familiares superan los 2.000 euros	44,6	31,6

Fuente: Elaboración propia a partir de García-Valiñas *et al.* (2011).

3.5. Las creencias religiosas

Para analizar esta cuestión se toman los resultados de la misma oleada de encuestas realizada en el curso 2010-2011 en Asturias¹⁶. En el Cuadro 9 se puede observar cómo el dato de alumnos matriculados en la asignatura de Religión es muy diferente entre ambas categorías de colegios, como era de esperar dado el carácter confesional de la práctica totalidad de los colegios concertados asturianos. Sin embargo, este dato no es relevante en cuanto al proceso de elección de colegio por los padres, puesto que la variable relevante en tal caso creemos que deberían ser las creencias religiosas de la familia (dada la escasa movilidad entre colegios y que los hijos no participan en la decisión inicial de matriculación en su primer colegio). Si atendemos al dato sobre las creencias de los progenitores, observamos cómo las tasas de respuesta son similares en relación a los creyentes no practicantes (en torno al 41% en ambos casos), mientras que las divergencias aparecen en cuanto al porcentaje de creyentes practicantes (12 puntos de diferencia más en los concertados). Esta diferencia es exactamente de la misma magnitud, pero en este caso a favor de los centros públicos, cuando hablamos de la tasa de progenitores sin creencias religiosas.

Si asumimos que, para que la creencia religiosa sea lo suficientemente importante como para afectar a la decisión educativa (escoger colegio confesional), deberíamos hablar de progenitores practicantes de la misma, en esa situación tendríamos al 27% de familias,

una cifra que no parece muy importante, aunque tampoco es desdeñable. No obstante, hay que tener en cuenta que en los colegios públicos también el 15% de los padres son creyentes practicantes, por lo que quizá la importancia cuantitativa que atribuimos a las creencias religiosas como criterio decisivo sea aún menor que esa cuarta parte de familias. En síntesis, no se pueden dejar de lado las creencias religiosas como factor de selección de centro educativo, pero no parece que su peso en la decisión final sea decisivo en términos globales.

Cuadro 9
Porcentajes de respuesta en las variables religiosas por categoría de centro escolar (oleada 2010/11)

	PÚBLICO	CONCERTADO
Alumnos matriculados en la asignatura de Religión	34,2	90,9
ALUMNO		
Creo en una religión y soy practicante	14,2	27,0
Creo en una religión pero no soy practicante	39,9	43,2
No tengo creencias religiosas	45,9	29,8
PADRES		
Creer en una religión y son practicantes	15,8	27,3
Creer en una religión pero no son practicantes	40,3	42,8
Uno de mis progenitores sí es creyente, pero el otro no	19,2	17,5
Ninguno de los dos tiene creencias religiosas	24,7	12,4

Fuente: Elaboración propia a partir de García-Valiñas *et al.* (2011).

4. Conclusiones

La singularidad española con la figura del centro concertado es motivo habitual de controversia política, financiera y educativa. En los primeros años de la democracia, la red pública se mostraba insuficiente para atender una creciente demanda de escolarización, lo cual justificó el impulso a la red de centros privados sostenidos con fondos públicos. A cambio, se les exigía el sometimiento a las normas generales de admisión de alumnado, en igualdad de condiciones que los centros públicos en puridad.

Pasadas casi tres décadas desde la consagración legal de los centros concertados, con una red de centros públicos mejorada en cantidad y calidad de forma notabilísima y, últimamente, con una escasez de recursos públicos debida a la crisis económica, quizás haya llegado el momento de plantearse algunas de estas subvenciones, sobre todo por un argumento de coste de oportunidad de los fondos públicos. El propio Tribunal Constitucional ha dicho que no existe un hipotético «derecho a la subvención» aplicable a los centros educativos privados. Desde otras instancias judiciales también se ha delimitado la libertad de elección de centro por parte de las familias a la disponibilidad efectiva de plazas libres en los respectivos centros.

La cuestión dista de ser sencilla, tanto en términos políticos como económicos. Las familias siguen mostrando una cierta predilección por los centros concertados a la hora de

escolarizar a sus hijos, frente a la opción de los centros públicos, aun cuando estos últimos presentan condiciones objetivas más favorables para la educación de calidad (por ejemplo, contando con aulas menos masificadas o con profesorado seleccionado en pruebas objetivas que respetan igualdad, mérito y capacidad). Indagando en las potenciales causas que podrían empujar a padres y madres a matricular a sus hijos en centros concertados, en este trabajo se han analizado las más relevantes.

La primera hipotética razón nos haría pensar que los centros concertados pueden ofrecer una mayor calidad en la educación académica, pero los datos no dicen eso, una vez que se descuenta el efecto de las características socioeconómicas del alumno. En segundo lugar, tampoco los resultados respaldan una hipotética mejor formación en valores en los centros concertados con respecto a los centros públicos. En tercer lugar, el factor religioso (católico) tiene una cierta relevancia, aunque no parece determinante en último extremo para la elección de centro. Lo que sí respalda la evidencia estadística es la creencia de los padres y las madres en que los contactos sociales y los compañeros de aula pueden influir en los resultados educativos y en el futuro sociolaboral de sus hijos e hijas, motivo por el cual suelen preferir centros concertados, donde las características socioeconómicas medias del alumnado son mejores.

De todo lo anterior se puede concluir que la decisión de escolarización en unos u otros centros por parte de las familias no está influenciada por motivos de eficiencia, ya que los centros públicos no son en promedio peores que los centros concertados. La cuestión tiene mucho más que ver con la equidad y, por ello, aquí deberían enfocarse los esfuerzos de la política educativa. La Administración Pública debe velar con mayor énfasis por la igualdad plena en el acceso a todos los centros sostenidos con fondos públicos, revisando a la baja o incluso retirando las subvenciones a aquellos colegios que incumplan las cláusulas legales que les son de aplicación. De lo contrario, se seguirá alimentando en España el que podemos llamar «círculo vicioso de la escuela concertada»: las familias buscan los mejores compañeros para sus hijos; los colegios concertados ofrecen compañeros de mejores características socioeconómicas que los de los centros públicos; ante tal diferencia, las familias prefieren entonces en mayor medida los centros concertados; ante el exceso de demanda, las escuelas concertadas consiguen quedarse con los solicitantes con mejores características. Y así sucesivamente, prolongando (cuando no aumentando) en el tiempo los procesos de segregación social inherentes a esta situación, con los costes obvios en pérdida de equidad y de igualdad de oportunidades en nuestro sistema educativo.

Agradecimientos

Los autores agradecen la financiación recibida del Ministerio de Ciencia e Innovación a través de su Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental, mediante la concesión del Proyecto ECO2009-13864-C03-03.

Notas

1. Claudio Moyano Samaniego, a la sazón, Ministro de Fomento en el gobierno presidido por Narváez.

2. José Luis Villar Palasí, a la sazón, Ministro de Educación y Ciencia, en el gobierno dirigido por el propio Franco.
3. Sentencia 86/1985 del Tribunal Constitucional.
4. El Ministro de Educación y Ciencia era José María Maravall Herrero, en el gobierno presidido por Felipe González. Torreblanca (2010) realiza un ilustrativo análisis de la gestación y posterior desarrollo de la LODE, con la perspectiva de los 25 años de su vigencia.
5. En un primer momento la LODE incluía como plazas escolares potencialmente subvencionables las de la EGB (de 6 a 14 años de edad) y, a partir de los años noventa, las plazas de Primaria y Secundaria (de 6 a 16 años de edad).
6. Sentencia 38/2007 del Tribunal Constitucional.
7. Sentencia del Tribunal Supremo, Sala Tercera, de lo Contencioso-administrativo, Sección 4.ª, de 12 de diciembre de 2008 (recurso 570/2005).
8. Sentencia del Tribunal Supremo, Sala Tercera, de lo Contencioso-administrativo, Sección 4.ª, de 11 de febrero de 2009 (recurso 905/2008).
9. Aquí sigue pendiente la unificación de doctrina por parte del Tribunal Supremo.
10. A estos efectos no son comparables los resultados en las pruebas internas de cada colegio, por lo que en los estudios citados a continuación se emplean pruebas comunes a todos, como puedan ser la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) o el Informe PISA, elaborado por la OCDE.
11. Desde hace medio siglo, es un hecho contrastado en Economía de la Educación que las características socioeconómicas del alumno (cualificación profesional y nivel de estudios de los progenitores, nivel de renta familiar y otras análogas) son las variables más influyentes en sus resultados educativos esperados.
12. *Vid.* Pring (1984), Lang *et al.* (1998) o Best (2003), entre otros.
13. Tuvimos en cuenta la posible influencia del ideario religioso de la mayoría de los colegios concertados tanto en la selección de los conceptos parciales como en la posterior redacción de las preguntas. Por ello buscamos conceptos en los que las creencias católicas no introdujeran disparidades significativas con la formación de los no creyentes, criterio que se adoptó también con una redacción de las preguntas que se centrara en cuestiones comunes a cualquier alumno, fuera creyente o no.
14. Para una consulta del significado e interpretación del efecto compañeros, *vid.* Betts and Shkolnik (2000), Hoxby (2000), Hanushek *et al.* (2001), Lefgren (2004) o la reciente revisión de Sacerdote (2011).
15. No se negaría la existencia del «efecto compañeros» como tal, pero sí su relación con el tipo de centro.
16. La incidencia en el Principado de Asturias de la inmigración es baja en comparación con el resto del territorio nacional, y prácticamente testimonial en relación a familias practicantes de religión musulmana u otras creencias de menor seguimiento. Teniendo en cuenta además que la práctica totalidad de los colegios concertados son de orientación confesional católica, asumiremos en todo el apartado como relacionadas con la religión católica todas las respuestas obtenidas, aún a riesgo de incorporar un mínimo sesgo en las mismas (con el fin de preservar la intimidad de los encuestados, las preguntas no se redactaron en relación a ninguna religión específica).

Bibliografía

- Best, R. (2003): «New bottles for Old Wine? Affective Education and the Citizenship Revolution in English Schools», *Pastoral Care in Education*, 21(4): 14-21.

- Betts, J. R. and Shkolnik, J. L. (2000): «The effects of ability grouping on student achievement and resource allocation in secondary schools», *Economics of Education Review*, 19: 1-15.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. y Krathwohl, D. R. (1956): *Taxonomy of educational objectives*. Nueva York, David McKay Company.
- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2007): «Evaluación de servicios educativos: el rendimiento de los centros públicos y privados medido en PISA-2003», *Hacienda Publica Española*, 183(4): 33-66.
- Calero, J. y Waisgrais, S. (2009): «Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones PISA», *Papeles de Economía Española*, 119: 86-99.
- CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) (2008): *Imagen social de la educación en España*, Estudio 2.785, Madrid.
- Cohn y Geske (1990): *The Economics of Education*, Pergamon Press.
- García Valiñas, M., Muñiz, M. A. y Suárez, J. (2011): «The determinants of non-cognitive education: Does school matter? Evidence from Spain», comunicación presentada en la IV International Conference on Measurement and Evaluation in Education (ICMEE), Penang (Malasia).
- Lang, P. L. F.; Katz, Y. y Menezes, I. (Eds.) (1998): *Affective Education. A Comparative View*, Londres, Continuum.
- Lefgren, L. (2004): «Educational peer effects and the Chicago public schools», *Journal of Urban Economics*, 56(2): 169-191.
- Hanushek, E., Kain, J., Markman, J. and Rivkin, S. (2001): «Does peer ability affect student achievement?» Working Paper 8502, National Bureau of Economic Research.
- Hoxby, C. (2000): «Peer effects in the classroom: learning from gender and race variation» Working Paper 7867, National Bureau of Economic Research.
- Mancebón, M. J. y Muñiz, M. A. (2008): «Private versus Public High Schools in Spain: disentangling managerial and program efficiencies», *Journal of the Operational Research Society*, 59-7: 892-901.
- Mancebón, M. J. y Pérez-Ximénez de Embún, D. (2007): «Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado», *Hacienda Publica Española*, 180: 77-106.
- Perelman, S. y Santín, D. (2011): «Measuring educational efficiency at student level with parametric stochastic distance functions: an application to Spanish PISA results», *Education Economics*, 19(1): 29-49.
- Pring, R. (1984): *Personal and Social Education in the Curriculum*. Londres, Hodder y Stoughton.
- Sacerdote, B. (2011): «Peer effects in Education: How Might They Work, How Big Are They and How Much Do We Know Thus Far?», in Hanushek, E., Machin, S. and Woessmann, L. (eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 3): 249-277. North-Holland.
- Salinas, J. y Santín, D. (2012): «Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006», *Revista de Educación*, 358, en prensa.
- Torresblanca, J. (2010): «La LODE. 25.º aniversario de la promulgación de una ley», *Participación Educativa*, 14: 18-28.
- Urquiza, I. (2008): «La selección de escuela en España», *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(2): 70-89.