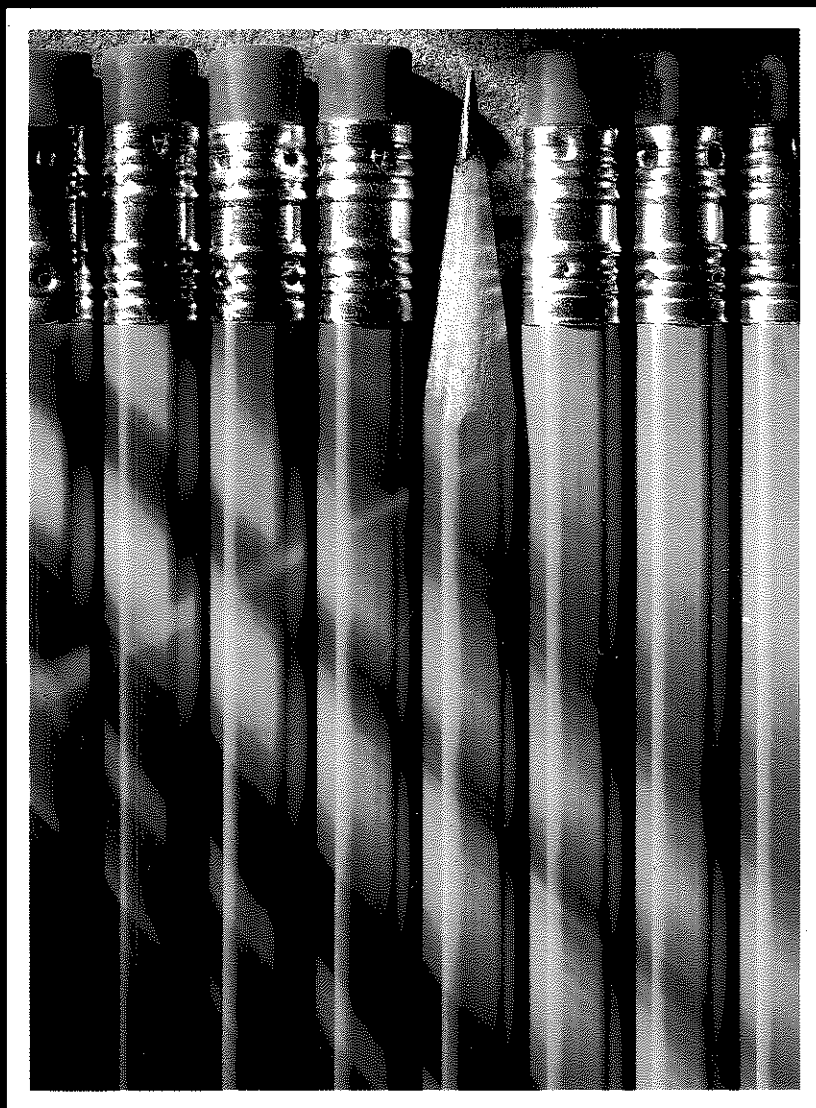


ROSARIO ALONSO ALONSO • GONZALO ANAYA • ARTURO APARICI • PERE J. BENEYTO
PERE BOIX I FERRANDO • MARA CABREJAS • RAFAEL CASTELLO • AURELIO COSTA SUAREZ
JOSEPA CUCO I GINER • PURA DUART • ERNEST GARCIA • MANUEL GARCIA FERRANDO • J.V. MARQUES
ANA MARTI GUAL • J. RAMON MARTINEZ • DAMIA MOLLA • RAFAEL LL. NINYOLÉS
TORCUATO PEREZ DE GUZMAN • JOSEP PICO • M^a POVEDA ROSA • AMELIA OLGA QUIÑONES
J. MANUEL RODRIGUEZ • SALVADOR SALCEDO LOPEZ • ENRIC SANCHIS • A. SANTOS ORTEGA
INMACULADA SERRA YOLDI • ANDRES TOBARRA SANCHEZ • RAFAEL XAMBO

COORDINADOR:
MANUEL GARCIA FERRANDO

LA SOCIEDAD VALENCIANA DE LOS 90



EDICIONS ALFONS EL MAGNÀNIM
 GENERALITAT VALENCIANA

ROSARIO ALONSO ALONSO • GONZALO ANAYA • ARTURO APARICI • PERE J. BENEYTO
PERE BOIX I FERRANDO • MARA CABREJAS • RAFAEL CASTELLO • AURELIO COSTA SUAREZ
JOSEPA CUCO I GINER • PURA DUART • ERNEST GARCIA • MANUEL GARCIA FERRANDO • J.V. MARQUES
ANA MARTI GUAL • J. RAMON MARTINEZ • DAMIA MOLLA • RAFAEL LL. NINYOLÉS
TORCUATO PEREZ DE GUZMAN • JOSEP PICO • M^{ra} POVEDA ROSA • AMELIA OLGA QUIÑONES
J. MANUEL RODRIGUEZ • SALVADOR SALCEDO LOPEZ • ENRIC SANCHIS • A. SANTOS ORTEGA
INMACULADA SERRA YOLDI • ANDRES TOBARRA SANCHEZ • RAFAEL XAMBO

COORDINADOR:
MANUEL GARCIA FERRANDO

LA SOCIEDAD VALENCIANA DE LOS 90

 **EDICIONS ALFONS EL MAGNÀNIM**
GENERALITAT VALENCIANA

ÍNDICE

Introducción	9
Cap. 1 Demografía y recursos humanos	23
Cap. 2 Urbanismo y ordenación del territorio	43
Cap. 3 Agentes sociales del crecimiento económico	83
3.1 Los empresarios valencianos: ante los retos del futuro	83
3.2 Los sindicatos: entre la crisis y la renovación	96
Cap. 4 Familia	129
4.1 La estructura familiar de la población valenciana	129
4.2 La vida familiar de la población valenciana	149
Cap. 5 El trabajo de la mujer	179
Cap. 6 Juventud	213
Cap. 7 Vida asociativa	241
Cap. 8 Educación	287
Cap. 9 El sistema sanitario	357
Cap. 10 Cultura política	383
Cap. 11 Sociología de la lengua	421
Cap. 12 Problemas y necesidades sociales	439
Cap. 13 Los medios de comunicación social	497
Cap. 14 Turismo	541
Cap. 15 Medi ambient i Ecologia	583
Cap. 16 Cronología de una década vertiginosa	609

CAPÍTULO 8

EDUCACIÓN

*Gonzalo Anaya, Arturo Aparici, F. Pura Duarte
Ernest Garcia, Amelia Olga Quiñones y José Manuel Rodríguez*

PRIMERA PARTE

LA MEDIDA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN LAS ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA EN EL PERÍODO DE 1982-1987

1. ANÁLISIS TEÓRICO

1.1. SOBRE LA INSEPARABILIDAD, EN NUESTRO SISTEMA DE ENSEÑANZA, DE LA TRANSMI- SIÓN DEL SABER Y LA MEDIDA DEL RENDI- MIENTO ESCOLAR

EL presente estudio se compone de dos partes. Una es la parte teórica o de fundamentación, y otra es la medida del rendimiento. No nos ha parecido riguroso dar unas medidas estadísticas sin justificar su origen y su validez, por ello hemos incluido una aproximación inicial de análisis teórico. Se trata de conocer la transmisión del saber y su medida en la enseñanza; de un saber que por el hecho de ser medido sufre unas ciertas deformaciones que nos interesa analizar. Nuestro análisis se centra en la medida del rendimiento escolar, ya que en muchos casos el saber ha quedado reducido a su medida.

Para centrar nuestro tema haremos un breve análisis de la evolución histórica del saber en la enseñanza. Porque desde las primeras universidades europeas los estudios que se cursan sirven para formar a los profesionales en los saberes que les permitan ejercer su profesión.

Por tanto, desde el primer momento, la Universidad legitima el saber de los profesionales por medio de títulos, al tiempo que se instaura y define el saber superior que va a ser caracterizado como el mejor saber, o único, el saber verdadero que en lo sucesivo será el que haga la ordenación de los estudios administrativamente y los jerarquice en grados (elemental, medio, superior). A lo largo de la historia ese saber verdadero irá apoyándose en diversos fundamentos: comenzará siendo teocéntrico, luego a través de luchas se irá secularizando hasta convertirse en saber positivo y al final con el complemento de las ciencias sociales adquirirá su nuevo y actual perfil.

Para que la enseñanza pueda legitimar los saberes de los profesionales somete a los escolares a una selección gradual. Quienes acaban los estudios, los selectos, son los elegidos; para ello ha sido necesario superar las pruebas exigidas, que en realidad es la medida establecida según el criterio del saber superior. Y como la Universidad necesita seleccionar a los mejor clasificados según su medida se lo impone a todo el sistema de enseñanza, por lo cual lo convierte en un sistema íntegro y exclusivamente selectivo. La medida del rendimiento escolar no debería regir para la enseñanza obligatoria, por el carácter que ésta tiene de ser formativa y de desarrollar la socialización educativa en los escolares, tal como prescribe la Constitución (artículo 27.2). Será difícil resolver la cuestión porque los grados superiores de la enseñanza no deberían imponer a los grados anteriores la selección —clasificación—. Y por parte de los grados de enseñanza obligatoria desarrollar una tarea de formación y educación.

1.2. TRES INTERPRETACIONES SOBRE LA MEDI- DA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

El rendimiento escolar puede ser interpretado de tres modos diferentes: como fracaso escolar, como evaluación interna (dentro del aula y a lo largo del curso) y como medida utilizada para la selección de los mejor clasificados. Examinaremos someramente los dos primeros y nos detendremos en la tercera, objeto del presente estudio.

La primera ha sido la más estudiada, comentada y difundida desde la Ley de 1970 de Villar Palasí. La medida del fracaso escolar es un índice fácil y rápido de

circular, se ha convertido en un arma arrojadiza culpabilizadora del escolar por la homologación de fracaso escolar con fracaso social. Para comprender ese fracaso de ciertos escolares se han calculado las correlaciones según la incidencia en determinados grupos sociales por rasgos socioculturales y económicos de la familia, rentas del trabajo, lugar de residencia, etc. Tanta importancia se ha atribuido a este índice que incluso se ha pensado que la reforma de la enseñanza disminuiría el fracaso escolar. El estudio de PÉREZ SERRANO (1981) «Origen social y rendimiento escolar» ha agotado el tema según la interpretación que venimos comentando.

Una segunda interpretación del rendimiento escolar es la evaluación interna que se compara con otra evaluación llamada externa. A este respecto, cabe señalar la reciente aparición de una publicación de Álvaro PAGE y otros (1988) titulada «Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias»; esta investigación compara la evaluación de los profesores, las calificaciones a lo largo del curso —evaluación interna—, con una evaluación externa obtenida mediante pruebas objetivas que recogen los objetivos de la Reforma. Este trabajo se completa con otro sobre la evaluación externa del sistema educativo con carácter permanente; se trata de un estudio exhaustivo sobre la validez de las evaluaciones en las enseñanzas no universitarias, preferentemente sobre las Enseñanzas Medias.

Es importante precisar cómo responden las dos interpretaciones a una cuestión fundamental, cómo se enfrentan al hecho que supone la necesidad impuesta de la medida del rendimiento escolar para la selección y clasificación de los mejores escolares, eso que se exhibe con orgullo como promoción social. O sí, como parece ser, la ignora. Es decir, ignora la incompatibilidad de un derecho constitucional, el derecho a la educación, con el hecho de la exigencia de la selección de los mejores clasificados:

—¿Está reconociendo el sistema de enseñanza el derecho de los escolares, derecho que les asiste en la etapa obligatoria; o por el contrario, lo estamos vulnerando en tanto que con nuestras actividades pedagógicas y didácticas hacemos la selección de los mejor clasificados, en lugar de formarlos y socializarlos educativamente?

—¿Tenemos adecuado conocimiento de lo que mide el rendimiento escolar? A veces se toma el rendimiento como un dato objetivo y acrítico. Es preciso una valoración crítica sobre las calificaciones y cuáles son esas calificaciones desde el punto de vista del saber, que debe ser defendida para que la enseñanza sea una enseñanza de progreso.

Respecto a la selección de los escolares mejor clasificados, los estudiosos del rendimiento escolar se equivocan al haber convertido la necesidad (impuesta en los estudios por exigencias sociales) en virtud clasificadora; sin advertir que con ello niegan derechos a los

escolares. Y en cuanto a la segunda pregunta sobre qué mide esa medida del rendimiento escolar, la interpretación del fracaso es totalmente acrítica, no se preocupa de lo que mide; sólo sabe que unos pasan y otros no. Acriticismo peligroso con su silencio e ignorancia cabe suponer que se está midiendo el mejor saber, la mejor calidad de enseñanza o el saber superior. La evaluación externa paralela sí que quiere saber qué mide el rendimiento escolar o evaluación interna siquiera sea para considerarla válida o no y hasta qué punto por comparación con la evaluación externa.

Las dos cuestiones formuladas en las preguntas deben ser salvadas y resueltas en nuestra concepción del rendimiento escolar. Por muy importante que sea esa necesidad de seleccionar a los mejor clasificados no puede negar el derecho que asiste a los escolares de la etapa obligatoria, que tienen derecho a ser socializados educativamente; que es justamente lo contrario de la promoción social que realiza la enseñanza. Y por lo que respecta al saber medido por el rendimiento escolar veremos que es un saber devaluado y progresivamente deteriorado al estar sometido a medida. Como solución se impone otra pedagogía y otra didáctica diferente. A los sociólogos de la educación corresponde rechazar la promoción social en esa etapa y exigir, en su lugar, una verdadera socialización de los escolares y, por tanto, declarar como nefasta y perversa, por tratarse de los más vulnerables, esa selección de los mejor clasificados.

1.3. EL RENDIMIENTO ESCOLAR INTERPRETADO COMO RESULTADO DE LA MEDIDA DEL SABER PARA SELECCIONAR A LOS MEJOR CLASIFICADOS

No queremos explicar el sistema de enseñanza por la calificación del rendimiento escolar, sino al contrario, explicar el rendimiento escolar por la estructura del sistema. Porque el rendimiento escolar es siempre el resultado de las tensiones surgidas en el interior del sistema y como tal incluye la constelación de factores que coadyuvan a la selección de los mejor clasificados. No se trata de explicar algo a partir de las calificaciones, sino que por el contrario vamos a explicar las calificaciones objetivadas en el rendimiento escolar por parte del sistema. Nuestra postura se justifica porque partimos de una teoría de la enseñanza, entendida ésta como desarrollo de un paradigma, selección de los mejor clasificados. De otra forma sólo podremos entender algunos aspectos parciales que nada dicen de la calidad. Por ejemplo: ¿porqué es superior la evaluación externa cuando desprecia los trabajos de todo un curso, día a día, en el aula? ¿Esos grupos sociales de mayor riesgo en el fracaso escolar no son marginados por la escuela misma, por el sistema escolar mismo?

He aquí nuestra pregunta básica precedida de su condición: puesto que la medida del rendimiento esco-

lar se explica como resultado de la exigencia de seleccionar a los mejor clasificados ¿Qué tipo de enseñanza (según grado de calidad) se puede organizar en un sistema, tan determinado por la selección de los mejor clasificados, que ni es posible un saber formativo ni un rendimiento que exprese saber de calidad? Esos son los dos grandes agujeros de nuestro sistema por donde escapan al vacío los esfuerzos de alumnos, profesores y padres; sólo útiles para quienes logran promocionarse. Esas dos cuestiones a analizar son dos aspectos ontológicos de un mismo hecho, básico en la estructura del sistema: medir el saber que se transmite.

1.4. LA MEDIDA DEL SABER EN CUANTO SE EXPRESA EN LA MEDIDA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR. SU COMPLEJIDAD: FENOMENOLOGÍA Y ESTADÍSTICA

Conviene subrayar la desproporción entre la complejidad de la transmisión del saber que se enseña y el que se transmite y el que se refleja en las calificaciones, a cuyo conjunto se llama medida del rendimiento escolar, la medida del saber no tiene sentido sin la transmisión, ni ésta ni aquélla, en la enseñanza el escolar sabe que aprende algo que va a ser medido y clasificado, al igual que el docente; esto no es tenido en cuenta en las interpretaciones del fracaso escolar y de la evaluación externa, ambas se limitan a la calificación como un dato que refleja la enseñanza en cuanto clasificada. Ya veremos la necesidad de destacar la complejidad de ese proceso y la simplificación de esas dos interpretaciones.

Un segundo dato a considerar es la complejidad de la transmisión del saber. Para subrayarla recordaré que el Ministerio de Educación y Ciencia señala en sus publicaciones, cuatro ejes para la formación del profesorado: psicológico, pedagógico, sociológico y epistemológico. Formación que revela que toda tendencia a la simplificación y negación de la complejidad es un reduccionismo científico. Abordaremos esta complejidad desde un doble aspecto fenomenológico y estadístico; con lo fenomenológico queremos escoger un conjunto de sucesos en torno a las calificaciones de escolares, docentes y familiares que presentan, aunque no puedan ser medidas fuertes implicaciones, tal como sucede con las situaciones angustiosas ante una evaluación definitiva.

Dejamos a un lado las diferencias, aunque notables, entre pruebas, exámenes y evaluaciones, porque todas ellas en un sistema de enseñanza que seleccione a los mejor clasificados produce los mismos resultados. Ser calificado supone, en sentido amplio, aprender para dar cuenta a alguien, o mostrar saber ante otro que nos juzga. Lo que luego se verá con más detalle.

Volvemos a recordar que nuestra interpretación consiste en explicar la medida del rendimiento escolar

por el sistema de enseñanza concebido, paradigmáticamente, como selección de los mejor clasificados; éste es el determinismo genérico, hay otros específicos, que sufre todo proceso de enseñanza. Es también el principio explicativo en virtud del cual por el hecho de medir el saber éste queda deteriorado afectando al docente y al discente. La medida del saber no se propone se impone por exigencias del sistema que conduce al uso productivo, no al formativo, tal como se manifiesta en el análisis estadístico.

Lo que hace al uso productivo (enseñanza rentable, seleccionadora, de alta especialización, productora de bienes y servicios, etc...) es recortar la secuencia del saber en la enseñanza y amputarle su finalidad orientadora. Así la secuencia del saber-enseñar-aprender-formar-educar (en la educación se incluye la socialización educativa, no la promoción social) queda recortada en su tercera e incluso en su segunda fase, que quedaría reducida al saber enseñar al saber-enseñar, aunque no se aborde el aprender, sino al evaluar las dos primeras fases que bastarían para clasificar. No interesa la finalidad o aprender para alcanzar el pleno desarrollo; porque interesa aprender para otro, el que juzga, clasifica y mide.

Veamos brevemente el conjunto de factores condicionantes, aquí específicos, que concurren ante la medida del saber y que afectan al escolar, al docente y al saber mismo en cuanto deteriorados de diversas maneras. La cantidad inabarcable de contenidos, la presentación fragmentaria de los saberes actúa sobre los alumnos haciéndoles optar por la retención superficial, poco más o menos esto es a lo que quedará reducido su saber. Por parte del docente, a medida que conoce mejor su papel irá dando mayor importancia a ciertas partes que configurarán el núcleo de la evaluación, siempre que sea susceptible de una medida de calificación inequívoca ya que no puede arriesgarse a que sus calificaciones sean impugnadas; suele someter a evaluación un saber que no encierre mayores dificultades, salvando el caso de la evaluación como trampa. Casi sin darse cuenta el docente termina siendo más cuidadoso en medir que en enseñar y para los alumnos resulta más importante la calificación que un verdadero saber formativo. Y esto por varias razones ajenas al saber mismo: al cobrar tanta importancia la medida del rendimiento no se repara en aspectos deficientes de la enseñanza; la calidad de la enseñanza se suele juzgar por la dedicación del profesor, todo docente muy exigente en el aula sólo será objetado si es arbitrario; una relación cordial entre docente y discente puede enmascarar cierta ineptitud. ¿A qué se debe que esas variadas situaciones produzcan importantes variaciones en la enseñanza? Se debe al carácter determinante de la relación docente-discente en el desarrollo del enseñar-aprender-formativo-educativo, fundamento del comportamiento grupal en el aula y que en otro lugar he llamado establecimiento del clima emocional; en vir-

tud de este clima que he definido en rasgos, serán articuladas o no las capacidades de los escolares según que estén gobernados por sentimientos de satisfacción, desconfianza, temor, agrado o inseguridad, a los que habrá que añadir las creencias del docente sobre cada uno de los escolares y de éstos hacia aquél.

Cuando hablamos de un saber formativo debemos entender que se quiere decir uso formativo del saber, que indica que el docente utiliza el saber para que produzca efectos formativos. El saber en cuanto formativo es un desarrollo básico de capacidades especiales; por su carácter básico sirve de fundamento para desarrollar otros procesos de carácter más complejo; y por ser una estructura incorporada promueve el desarrollo del escolar. Es un saber de calidad que va a permitir el progreso, descubrimiento de nuevas relaciones, ampliar las esferas de conocimiento por sí mismo, capaz de poner en cuestión sus propios conocimientos, ideas, creencias y llegar a la creatividad, al pensamiento divergente. Este saber puede tener sus referentes en psicología y epistemología y ser traducido a conceptos piagetianos, a los objetivos cognoscitivos de Bloom, a los conceptos inclusores de Ausubel o al pensamiento lateral de Bono. Sustancialmente, el uso formativo como opuesto al uso productivo es una formación básica que una vez adquirida permite mayores desarrollos.

En el aspecto estadístico y según los cuadros que ofrecemos a continuación, abordaremos algunas cuestiones todas derivadas de un sistema que selecciona a los mejor clasificados y en el que el saber formativo no encuentra cauces adecuados para su desarrollo. Por tanto, ¿qué mide eso que llamamos la medida del rendimiento escolar? Los cuadros estadísticos nos dan índices de algo que debe ser explicado, ya que las medidas son meramente indicativas de hechos, pero la explicación de qué razón de esos hechos deberá ser coherente con los indicadores. Diferenciamos la E.G.B. obligatoria de la EE.MM. por la necesaria correspondencia de edades y cursos en aquélla.

En la medida de E.G.B. se advertirá que cuanto más altos son los cursos aumentan los desfases, las calificaciones de insuficiente y los repetidores de curso, lo que se suele llamar el fracaso escolar. También se advertirá por la progresiva reducción de las cohortes, lo que es inherente al sistema selectivo, que los escolares que en los cursos bajos comienzan regular en las calificaciones van empeorando a medida que avanzan; lo que indica que las recuperaciones no son tales o que los aprobados a los repetidores no indican que la capacidad básica, la que sirve de fundamento del saber haya sido adquirida, porque de haberse adquirido o incorporado a su desarrollo, esa capacidad añadida al natural crecimiento estaría en mejores condiciones para hacer frente a estudios superiores.

Una segunda cuestión que se deriva de la falta de desarrollo del saber formativo se encierra en esta pregunta: ¿Qué clase de saber estamos midiendo en esa medida del rendimiento escolar? Sorprende que la medida de las calificaciones sea insistentemente coincidente a pesar de las grandes deficiencias y que presente constantes uniformidades y paralelismos. Cuando las diferencias entre comarcas, comunidades, localidades urbanas diferentes y rurales; con diverso grado de equipamiento y servicios; con colegios de pocas o muchas unidades escolares; con profesorado de hombres y mujeres, jóvenes y mayores, con formación universitaria diferenciada, con todas esas diferencias las calificaciones coinciden, anulando sus diferencias. Es decir, que todas miden lo mismo cuando el saber formativo no orienta la enseñanza. El criterio que sirve de medida y a todos unifica es la asignatura en su versión de programas renovados o de diseño curricular básico, que es exigida de la misma manera.

Dos fenómenos más a destacar en los cuadros estadísticos, cuando la población está totalmente escolarizada en el sistema de selección de los mejor clasificados: el aumento espectacular de demanda femenina en las Enseñanzas Medias y cómo un sistema duramente competitivo favorece en calificaciones a las escolares femeninas.

2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

2.1. SOBRE LAS ENSEÑANZAS DE E.G.B.

2.1.1. *El desfase escolar*

Éste resulta de comparar la edad cronológica del escolar con el curso en que se encuentra en E.G.B.

que es inferior al que le corresponde. Este dato sólo puede ser estimado en la enseñanza obligatoria ya que a cada edad corresponde un curso. Lo hemos calculado según los datos del Libro Blanco de la Educación en la Comunidad Valenciana (1984 págs. 271, 272, 273).

CUADRO 1
DESFASES POR PROVINCIAS Y TIPOS DE CENTRO

	<i>Pública</i>			<i>Privada</i>			<i>Pública</i>	<i>Privada</i>
<i>Edad</i>	<i>Alicante</i>	<i>Castellón</i>	<i>Valencia</i>	<i>Alicante</i>	<i>Castellón</i>	<i>Valencia</i>	<i>Comunidad Valenciana</i>	<i>Comunidad Valenciana</i>
6	0	0	0	0	0	0	0	0
7	10'8	6'8	8'8	6'5	3'4	6	8'8	5'3
8	15'4	8'4	15'2	9'9	3'5	7'5	13	7
9	19'8	10'4	18'9	11'2	6'8	9'9	16'4	9'3
10	24'3	12'5	23'4	14'8	8'7	13'5	20'1	12'3
11	31'1	15'5	28'4	19'1	11'5	14'2	25	14'9
12	39	26'5	39'5	23'9	15'8	19'2	13'1	19'6
13	46'6	30'7	47'8	28'5	19'9	24'4	41'7	24'3
Total	187	110'8	182'4	113'9	69'6	94'7	160'1	92'7
Media	23'38	13'85	22'8	14'24	8'7	11'84	20'01	15'59
Desviación típica	15'28	10'2	15'72	9'34	6'74	9'34	13'73	7'93

FUENTE: Llibre Blanc de la Conselleria d'Educació i Ciència. Elaboración propia.

CUADRO 2
% DESFASES POR PROVINCIAS, TIPOS DE CENTRO Y PAREJAS DE EDAD

	<i>Pública</i>						<i>Privada</i>						<i>Pública</i>		<i>Privada</i>	
<i>Edad</i>	<i>Alicante</i>	%	<i>Castellón</i>	%	<i>Valencia</i>	%	<i>Alicante</i>	%	<i>Castellón</i>	%	<i>Valencia</i>	%	C. V.	%	C. V.	%
6+7	5'8	25	6'1	23	4'8	23	5'7	24	4'9	22	6'4	24	5'6	24	5'7	23
8+9	18'8		17		18'7		18'5		14'8		18'4		18'2		17'2	
10+11	29'6		25'3		28'4		29'8		29		29'2		27'8		29'3	
12+13	45'8	75	51'6	77	48'1	76	46	76	51'3	78	46	76	48'5	76	47'8	77

FUENTE: Llibre Blanc de la Conselleria d'Educació i Ciència. Elaboración propia.

De la lectura de estos cuadros se advierte:

a) Que los desfases son mayores en la pública que en la privada; en las tres provincias. b) En la provincia de Castellón son menores; y son mayores, con escasa diferencia, en Alicante y Valencia, en pública y en pri-

vada. c) El aumento de desfases con respecto a la edad es muy fuerte, a la vez que notablemente uniforme entre provincias, edades y enseñanzas pública y privada. d) El desfase en la edad 6-7 años es el más alto de todos; señala el paso de primero a segundo curso. e) El

75% del desfase lo representant las dos últimas parejas de edad 10-11 y 12-13 años para todas las provincias y enseñanzas pública y privada.

Falta como se podrá apreciar el sexo de los-las escolares por ausencia de datos para el curso 1981-82, además hubiera sido interesante señalar dos o tres grados de desfase según el retraso escolar.

2.1.2. Las calificaciones de insuficiente

Las expresamos según dos modalidades: por colegios, en los Cuadros 3 y 4 y por asignaturas en el Cuadro 5. Los colegios se han clasificado en tres grupos: menores de 8 unidades, de 8 a 15 y de más de 16 unidades. En el Cuadro 5 se han calculado los porcentajes medios de los calificados insuficientes. Los datos han sido tomados del Libro Blanco antes citado (págs. 277 a 281). Tampoco aquí existen datos referidos al sexo y corresponden al curso 1981-1982.

CUADRO 3									
% CALIFICADOS INSUFICIENTES POR UNIDADES, CURSOS Y TIPO DE CENTRO									
		Pública			Privada			Pública	Privada
	Cursos	1-7 unidades	8-15 unidades	16 y + unidades	1-7 unidades	8-15 unidades	16 y + unidades	Media	Media
J	6.º	59	57	61	53	54	50	59	52
U	7.º	61	59	61	58	57	54	60	56
N	8.º	51	51	49	50	48	50	50	49
I									
O	Media	57	56	57	54	53	51	56	52
S	6.º	47	45	48	38	38	34	47	37
E	7.º	49	45	47	42	35	37	47	41
P	8.º	30	34	30	25	28	28	31	27
B									
R	Media	42	41	42	35	37	33	42	35

FUENTE: Llibre Blanc de la Conselleria d'Educació i Ciència. Elaboración propia.

CUADRO 4						
% ALUMNOS SEGÚN N.º UNIDADES Y TIPO DE CENTRO						
	Pública (108.963)			Privada (73.289)		
Cursos	1-7 unidades	8-15 unidades	16 y + unidades	1-7 unidades	8-15 unidades	16 y + unidades
6.º	16.446	5.802	21.859	234	8.065	10.168
7.º	14.051	4.953	17.610	44	1.566	3.668
8.º	10.799	3.951	13.492	1.495	20.210	27.839
Total	41.296	14.706	52.961	1.773	29.841	41.675
%	38%	13%	49%	2%	41%	57%

FUENTE: Llibre Blanc de la Conselleria d'Educació i Ciència. Elaboración propia.

CUADRO 5
% CALIFICADOS INSUFICIENTES POR ASIGNATURAS, PROVINCIAS, Y TIPO DE CENTRO

	<i>Pública</i>			<i>Privada</i>			<i>Pública</i>		<i>Privada</i>	
	<i>Alicante</i>	<i>Castellón</i>	<i>Valencia</i>	<i>Alicante</i>	<i>Castellón</i>	<i>Valencia</i>	<i>C. V.</i>	<i>%</i>	<i>C. V.</i>	<i>%</i>
Matemát. y Cienc. Nat. ..	48	46	47	44	42	41	46	56%	42	57%
Lengua Castellana	37	39	38	32	37	32	37		34	
Idioma Extranjero	36	35	35	32	33	30	35	44%	32	43%
Ciencias Sociales	35	36	37	30	35	29	36		31	
Religión	3	3	3	7	8	5	3		6	
Media	32	32	32	29	31		29			
Matemát. y Cienc. Nat. ..	36	42	35	29	27	38	59%	28	57%	
Lengua Castellana	27	34	28	21	25	20	30		22	
Idioma Extranjero	26	26	26	21	23	20	26	41%	21	43%
Ciencias Sociales	25	27	27	19	24	19	26		21	
Religión	2	2	2	4	5	3	2		4	
Media	23	26	24	19	21	18	24		19	

FUENTE: Llibre Blanc de la Conselleria d'Educació i Ciència. Elaboración propia.

En los cuadros anteriores podemos observar lo siguiente:

a) Las calificaciones de insuficiente son mayores en la pública que en la privada; también cuando se trata de las convocatorias de junio y septiembre, de los colegios según el número de unidades, con respecto a los cursos de los escolares y también a las asignaturas. b) El paralelismo entre los porcentajes es constante. c) Las calificaciones de insuficiente son altas en 6º y 7º y bajan en 8º para todos los grupos. d) La asignatura con tasa de insuficiencia más alta son las Matemáticas-Naturales, como primer bloque representa el 55%, los tres siguientes bloques, Castellano, Idioma Extranjero y Ciencias Sociales, que expli-

can el resto tienen un comportamiento homogéneo, igual en la pública que en la privada, pero en aquella más alta. Como en el caso anterior de los desfases escolares hay que destacar el paralelismo de las series de valores ya sean leídos horizontal o verticalmente.

2.1.3. Los repetidores en E.G.B.

Son repetidores los-las escolares que no pasan al siguiente grupo porque han sido calificados como insuficientes en dos o más asignaturas. Para su análisis les agrupamos en diferentes bloques:

CUADRO 6

% REPETIDORES POR PROVINCIAS, SEXO Y CURSO

Curso	Alicante				Castellón				Valencia			
	Varones		Mujeres		Varones		Mujeres		Varones		Mujeres	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
1.º	2'53	1'95	1'96	1'79	3'48	3'92	3'37	1'96	3'76	2'05	2'66	1'55
2.º	8'74	4'57	6'55	3'85	8'2	4'8	5'16	2'97	9'31	4'04	7'13	3'1
3.º	4'9	2'24	3'81	2'29	6'55	3'21	4'26	2'15	5'64	2'01	4'24	1'99
4.º	5'43	2'35	3'9	2'35	6'89	3'33	4'58	3'35	5'76	2'24	4'54	2'14
5.º	10'28	5'16	7'94	4'64	10'26	6'32	7'79	5'09	11'75	4'69	7'25	4'02
6.º	14'14	7'37	10'72	5'66	15'44	10'96	10'35	7'22	16'84	6'56	13'02	5'11
7.º	12'46	7'5	9'61	6'33	12'9	9'73	9'44	7'32	13'65	6'76	11'13	5'4
8.º	9'28	8'57	5'39	5'64	9'43	7'86	6'86	7'08	9'34	6'99	8'26	5'97
Media	8'47	4'96	6'23	4'07	9'14	6'14	6'48	4'64	9'51	4'42	7'28	3'66
Media	6'76		5'15		7'64		5'39		6'96		5'47	
	Pública		Privada		Pública		Privada		Pública		Privada	
Media	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
	7'35		4'51		7'81		5'56		8'39		4'04	

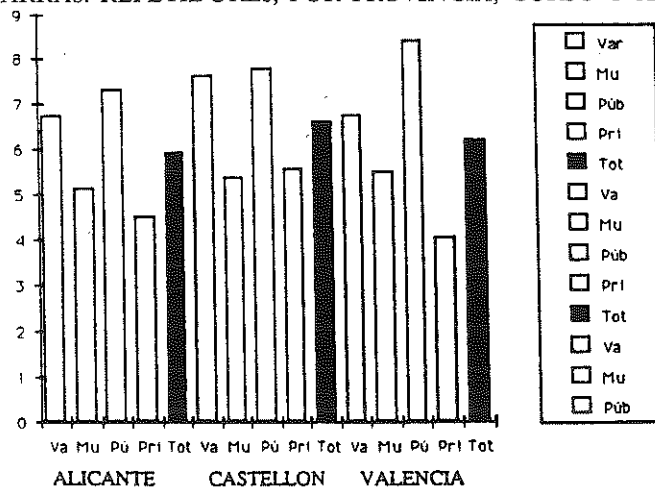
FUENTE: M.E.C. y elaboración propia.

Bloque 1.º: Comprende el Cuadro 6 que es el general para el estudio de los repetidores; en él se observa que los repetidores son más en la pública que en la pri-

vada, en chicos que en chicas. Castellón supera a las otras dos provincias como puede observarse en el cuadro siguiente.

CUADRO 7

BARRAS. REPETIDORES, POR PROVINCIA, CURSO Y SEXO

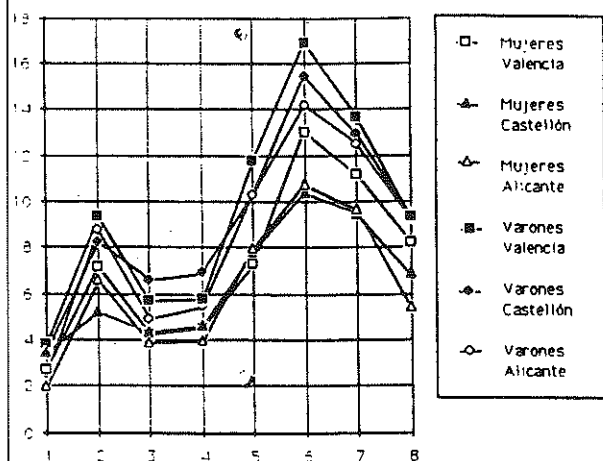


Bloque 2.º: Comprende los Cuadros 8 y 9 que son representaciones gráficas del cuadro genérico,

que muestran la evolución de repetidores según el curso.

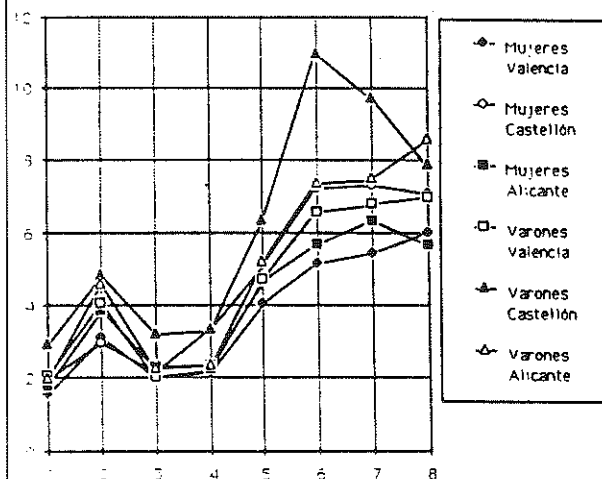
CUADRO 8

GRÁFICA. REPETIDORES, ENSEÑANZA PÚBLICA, CURSO, PROVINCIA Y SEXO



CUADRO 9

GRÁFICA. REPETIDORES, ENSEÑANZA PRIVADA, CURSO, PROVINCIA Y SEXO



En ellos puede apreciarse gran analogía entre las dos curvas que únicamente difieren en los cursos 7º y 8º, que en la pública caen y en la privada no hay comportamiento homogéneo. Lo que tiene mayor interés es la analogía de los seis trazados pese a las peculiaridades de cada uno. Así en 1º es reducido pero no nulo y en 2º es muy alto. En 3º y 4º desciende aunque sin llegar a los valores del primero; luego en el 5º y 6º alcanza las mayores alturas, en la pública decrecen y en la privada son moderados. Parece como si la selección hecha en 1º no fuera suficiente ya

que en 2º se duplica. Debemos entonces pensar que no debieron pasar a 2º o si estaban en condiciones de pasar su progreso fue nulo. Lo que funciona es un mecanismo de selección que requiere idénticos comportamientos en todos los docentes que han calificado a una media total de 70.219 escolares. La misma explicación sirve para 5º en cuanto representa un curso terminal del ciclo.

Bloque 3º: Comprende la agrupación de cursos y edades por parejas, como si hubiéramos agrupado los valores en cuatro partes.

CUADRO 10

VALORES MEDIOS DE LOS PORCENTAJES DE REPETIDORES POR PARES DE CURSOS, SEXO, PROVINCIA Y TIPO DE ENSEÑANZA

	Pública						Vms. +	Privada				Vms. +
	Cursos	Varones		Mujeres		Mujeres	Varones		Mujeres		Mujeres	
V A L E N C I A	1.º+2.º	17'2	Media	16'8	Media	Media	17'2	Media	15'9	Media	Media	
	3.º+4.º	15	16'1	15'1		15'9	16		14'6	15	14'8	
	5.º+6.º	37'6			34'8		12			14'1		
	7.º+8.º	30'2	33'9	35'3	34'1	34		35'3	31'8	35	31'2	
							38'9		38'8		35'1	
A L I C A N T.	1.º+2.º	16'6		17			16'4		17'3			
	3.º+4.º	15'2	15'9	15'5	16'2	16'1		14	14'2	15'7	14'9	
	5.º+6.º	36		37'4			31'5		31'6			
	7.º+8.º	32'1	34	33'7	33'9		36		34'2	35'1		
				30'1			40'5		36'8			
C A S T E L L.	1.º+2.º	16		16'5			15'7		13'3			
	3.º+4.º	18'4	17'2	17	16'7	16'9		14'5	14'8	14'1	14'3	
	5.º+6.º	35'1		35			35'2	33'1				
	7.º+8.º	30'5	32'8	31'5	33'2	33'1		35'5		35'9	35'7	
							35'8		38'8			

FUENTE: M.E.C. y elaboración propia.

CUADRO 11

PORCENTAJE MEDIO DE REPETIDORES ENTRE 1.º y 8.º POR CADA 100 ESCOLARES DE EGB

	<i>Alicante</i>	<i>Castellón</i>	<i>Valencia</i>
Varones Pública	100-67'76= 32'24	100-73'15= 26'85	100-76'05= 23'95
Varones Privada	100-39'71= 60'29	100-49'13= 50'87	100-35'54= 64'66
Mujeres Pública	100-49'88= 50'12	100-51'81= 48'19	100-58'23= 41'77
Mujeres Privada	100-32'55= 67'45	100-37'14= 62'86	100-29'28= 70'72

FUENTE: M.E.C. y elaboración propia.

Podemos observar que, aunque las mayores retenciones se produzcan en 2.º, 5.º y 6.º, la retención es del

doble para los cuatro últimos cursos frente a los cuatro primeros.

CUADRO 12

PORCENTAJE MEDIO DE REPETIDORES ENTRE 1.º Y 8.º POR CADA 100 ESCOLARES DE EGB

	Varones		Mujeres		Total		
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>V.M.</i>
Alicante	32	60	50	67	41	63	52
Castellón	27	51	48	63	37	57	47
Valencia	24	65	42	70	33	67	50
Comunidad ..	28	59	47	67	37	62	49

CUADRO 13

% REPETIDORES POR PARES DE CURSOS, PROVINCIAS Y TIPOS DE CENTRO

Cursos	Pública						Privada						Pública		Privada	
	<i>Alicante</i>	<i>Total</i>	<i>Castellón</i>	<i>Total</i>	<i>Valencia</i>	<i>Total</i>	<i>Alicante</i>	<i>Total</i>	<i>Castellón</i>	<i>Total</i>	<i>Valencia</i>	<i>Total</i>	<i>Com. Val.</i>	<i>Total</i>	<i>Com. Val.</i>	<i>Total</i>
1.º+2.º	16'8	32	16'2	33	17	32	16'8	30	14'5	28	16'5	29	16'7	33	15'9	29
3.º+4.º	15'3		17'7		15		12'9		14		13		16		13'3	
5.º+6.º	36'7	68	35	66	36'2	68	31'5	70	34'1	71	31'5	70	36	67	32'4	70
7.º+8.º	31'1		31		31'7		38'6		37'3		38'8		31'3		38'2	

FUENTE: M.E.C. y elaboración propia.

Sumando los porcentajes medios de repetidores a lo largo de los ocho cursos podemos calcular las cohortes:

a) mayores repetidores en pública que en privada, para

chicos que para chicas. b) Para el conjunto de la Comunidad sólo alrededor del 50% de los que empiezan llegarán a alcanzar el diploma a la edad correspondiente.

CUADRO 14
COMPARACIÓN ENTRE DESFASES Y CALIFICACIONES DE REPETIDORES

		<i>Pública</i>			<i>Privada</i>		<i>Pública</i>	<i>Privada</i>
	<i>Alicante</i>	<i>Castellón</i>	<i>Valencia</i>	<i>Alicante</i>	<i>Castellón</i>	<i>Valencia</i>	<i>Comunidad</i>	
Desfases	3'0	3'35	3'3	3'2	3'5	3'17	3'17	3'35
Repetidores	2'1	2'0	2'1	2'3	2'5	2'4	2'0	2'4

FUENTES: Libro Blanco de la C.V., M.E.C. y elaboración propia.

Estos últimos cuadros expresan la comparación de los desfases del Cuadro 2 en tanto que las calificaciones de repetidores son distributivas y corresponden a cada curso, de acuerdo con las valoraciones que en el Libro Blanco se establecen sobre la calidad de los colegios, Castellón es la provincia mejor valorada a la que siguen a distancia Valencia y Alicante con pequeña diferencia. Nuestra opinión es que la calidad de las instalaciones no tiene relación directa con la medida del rendimiento escolar, ya que la tendencia general es a la coincidencia de las calificaciones lo cual anula toda diferencia.

2.2. SOBRE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

2.2.1. Sobre el B.U.P.-C.O.U.

La composición de la matrícula será analizada desde cuatro puntos de vista.

a) Señalaremos el crecimiento de la matrícula, en el período 1980-87 con un aumento notable en B.U.P.-C.O.U. (112%) y espectacular en F.P. (162%) con puede observarse en el Cuadro 15 que recoge la evolución total de la matrícula; aumentos que también resultan al comparar nuestra Comunidad con el Estado Español. b) En cambio son bajas las tasas de escolarización del B.U.P.-C.O.U. (18%) y de F.P. (9%) al compararlas con E.G.B., tanto para la Comunidad Valenciana como para el Estado (20% y 12% respectivamente). c) Los incrementos registrados a lo largo del período estudiado han sido desiguales: 17% entre 1980-87 y 19% entre 1982-87.

CUADRO 15
ÍNDICES DE CRECIMIENTO DE LOS NIVELES NO UNIVERSITARIOS ENTRE 1980 Y 1987

	<i>Preescolar</i> <i>I.C.</i>	<i>E.G.B.</i> <i>Matrícula</i>	<i>I.C.</i>	<i>BUP-COU</i> <i>Matrícula</i>	<i>I.C.</i>	<i>FP</i> <i>Matrícula</i>	<i>BUP-COU+FP</i> <i>I.C.</i>	<i>Matrícula</i>	<i>I.C.</i>	<i>Media</i>
C. V.	106'1	548.034	104	100.546	113	52.617	162	153.162	136'7	130
E. E. %	116'8	5.072.436 10'80%	100	1.037.466 9'69%	107	591.755 8'89%	139	1.629.220 9'40%	123'2	
Diferen. .	10'7		3'8		5'6		23'3		13'5	

FUENTE: M.E.C. y elaboración propia.

CUADRO 16

DIFERENCIAS DE ESCOLARIZACIÓN EN LOS NIVELES UNIVERSITARIOS ENTRE
EL ESTADO ESPAÑOL Y LA COMUNIDAD VALENCIANA

	% Comunidad Valenciana	% Estado Español
E.G.B. y B.U.P.	18'35	20'45
E.G.B. y F.P.	9'6	11'67
E.G.B. y B.U.P./C.O.U.+F.P.	29'75	32'12

FUENTE: M.E.C. y elaboración propia.

CUADRO 17

CRECIMIENTO DE LA ESCOLARIZACIÓN EN BUP Y COU RELACIONADO
CON LA EGB DESDE 1980 A 1986

	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	Total	Media
EGB/BUP-COU ...	17	17'6	17'6	18'3	18'8	19'9	20'9	130'1	18'45
Media		17'4			19'5				

FUENTE: M.E.C. y elaboración propia.

Las variaciones en la matrícula total de B.U.P.-C.O.U. en el período 1982-87 han sido muy pequeñas,

oscilando entre sesenta y sesenta y tres mil; como puede apreciarse en el Cuadro 17, así como la reducción media de matriculados en los cuatro cursos.

CUADRO 18

VARIACIÓN DEL TOTAL DE LA MATRÍCULA DE BUP Y COU EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

	82/83	%	83/84	%	84/85	%	85/86	%	86/87	%	Media	Diferencias
1.º	18.016	100	17.976	100	18.945	100	18.510	100	19.506	100	100	
2.º	15.043	83'5	15.610	86'8	15.594	82'3	15.629	84'4	15.756	80'8	83'6	16'4
3.º	14.031	79'4	14.788	82'3	14.615	77'1	14.133	76'3	14.297	73'3	77'7	5'9
COU	13.084	72'6	12.745	70'9	13.746	72'6	13.299	71'8	13.781	70'6	71'7	6
Total	60.444		61.119		62.900		61.571		63.340		Diferen. total 28'3	
Media		78'5		80		77'3		77'5		74'9		

FUENTE: M.E.C. y elaboración propia.

Las mayores reducciones de matrícula se aprecian en el paso de 1º a 2º curso, en los restantes es uniforme.

Según esto podemos calcular los escolares que terminan el B.U.P.-C.O.U. en términos de cohorte, que es el 55'9%.

CUADRO 19

PORCENTAJE DE MUJERES QUE REPITEN BUP/COU ENTRE 1982 Y 1987 EN RELACIÓN AL TOTAL DE MATRICULADOS DE AMBOS SEXOS POR CURSO

	MATRICULADOS POR CURSO 82/87				REPETIDORES POR CURSO 82/87			
	Total	Media	%	% Mujeres	Media	%	% Mujeres	
1.º	92.953	18.591	100	52'1	4.129	29'1	47'8	
2.º	77.632	15.526	83'5	53'9	3.923	27'6	49'9	48'5
3.º	72.134	14.427	77'6	53'1	3.019	21'3	50'5	
COU	66.655	13.331	71'7	52'2	3.120	22	51'5	51
Total	309.374	61.875			14.191			

FUENTE: M.E.C. y elaboración propia.

En la presencia de las mujeres hay que destacar dos aspectos: a) el menor porcentaje de repetidoras (48'5%) que el de varones en los dos primeros cursos y algo mayor al de los varones para 3º y C.O.U.

(51%). b) La presencia de las chicas es siempre superior, para el período considerado, a la de los varones rebasando el 50%.

CUADRO 20

PORCENTAJE DE PÉRDIDAS DE ALUMNOS POR CURSO EN UN MISMO AÑO ACADÉMICO, SEGÚN LA TITULARIDAD DEL CENTRO, EN BUP-COU

	Cursos				
	1.º	2.º	3.º	COU	Total
Total matriculados	29.468	25.461	21.859	19.419	
En centros públicos	21.335	18.002	15.388	14.694	
% Pérdida entre cursos	100	84'4	72'1	68'8	
		15'60%	14'52%	3'20%	31'10%
En centros privados	8.133	7.459	6.471	4.725	
% Pérdida entre cursos	100	91'7%	79'6%	58'1%	
		8'30%	12'10%	21'50%	41'90%

FUENTE: M.E.C. y elaboración propia.

La relación entre la enseñanza pública y la privada del B.U.P.-C.O.U. se establece en nuestra Comunidad a partir de los datos del Libro Blanco (pág. 48) y que se recoge en el cuadro.

Según éste podemos afirmar: a) La enseñanza pública es mayor que la privada, entre 2'5 y 3 veces mayor. Alicante y Castellón resultan similares, no así Valencia donde la privada por ser mayor se

aproxima a la media estatal; 1'6 veces mayor que la pública. b) La enseñanza privada selecciona, antes de llegar al C.O.U. el 41'9% de los alumnos que comenzaron; en tanto que la pública selecciona el 31'1%. La privada realiza su proceso de selección en el paso de 3º a C.O.U.; al contrario que la pública que lo hace entre 1º y 2º.

2.2. LAS EVALUACIONES EN EL B.U.P.-C.O.U.: LA CALIFICACIÓN DE LAS ASIGNATURAS

El Libro Blanco (págs. 336 a 339) nos ha permitido establecer la diferencia de las evaluaciones negativas por asignaturas y por secciones nocturna y diurna referidas al curso 1980-81.

CUADRO 21								
PORCENTAJE DE EVALUACIONES NEGATIVAS EN BUP-COU SEGÚN TURNO NOCTURNO O DIURNO								
	<i>Primero</i>		<i>Segundo</i>		<i>Tercero</i>		<i>COU</i>	
	<i>Nocturno</i>	<i>Diurno</i>	<i>Nocturno</i>	<i>Diurno</i>	<i>Nocturno</i>	<i>Diurno</i>	<i>Nocturno</i>	<i>Diurno</i>
Matemáticas	51'6	35'3	52	34'5	50'4	29'7	28'5	23'8
Física-Química	—	—	49'6	30	41	27'5	36'7	24'4
Inglés	44'5	27'1	43'4	23'2	35'4	27'1	19'5	12'6
Lengua-Literatura	44'9	26'3	37'5	21'8	27'5	15'3	19'3	13'9
Latín	—	—	42'2	18	35'8	19	27'2	12'4
Naturales	45'4	24'1	—	—	38'8	18'3	26'2	15'4
Francés	40'1	23'8	33'9	23'3	28	15'3	20'1	10'2
Griego	—	—	—	—	29'2	16'1	18'2	18'2
Geografía-Historia	40'9	23'4	30	13'4	29'7	20'4	24'8	9'6
Filosofía	—	—	—	—	33'8	9'2	26'3	14
Dibujo	29'8	14'3	—	—	—	—	20'3	13'6
Total	297'2	174'3	288'6	164'2	349'6	197'9	267'1	168'1
Desviación Típica	6'71	6'21	8'01	7'05	7'12	6'5	5'54	4'94
Media	42'5	24'9	41'2	23'5	35	19'8	24'3	15'3
Corr. Spear.	0'82		0'75		0'74		0'43	

FUENTE: M.E.C. y elaboración propia.

a) Las evaluaciones negativas tienen porcentajes más altos en el nocturno que en el diurno; las correlaciones son altamente positivas y significativas, excepto en C.O.U. quizá porque los criterios de calificación varían respecto a la prueba de selectividad. b) La comparación entre la Comunidad Valenciana y el Estado según el Libro Blanco refleja la uniformidad de las calificaciones de los docentes en las asignaturas. c) Para reafirmar esas notables uniformidades, señaladas para cada asignatura destacamos la existencia de tres grupos; aunque para nadie sea una novedad: 1º Matemáticas, Física y Química, Naturales, Latín, Inglés, explican el 53%; 2º Dibujo, Lengua y Literatura, Francés, explican el 25%; 3º Geografía e Historia, Griego, Filosofía, explican el 21%.

Pero interesa destacar las asignaturas con carácter de «importantes» y temidas, que representan una permanente amenaza para el escolar, absorben su trabajo

y atención, son de escaso valor formativo, aunque inmejorable para la selección, y perjudica a las otras para que lo alcancen.

2.3. SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Un fenómeno general a destacar, que ya vimos al considerar la evolución de las EE.MM., es el crecimiento que la F.P. ha experimentado en el período 1980-87. Este mayor crecimiento contrasta con el reducido porcentaje de los matriculados en el último curso y consecuentemente con el escaso número de alumnos que obtiene el título. Para el primer año la matrícula en F.P. era del 7'9% pasando en el curso 86-87 al 23'5%.

Podemos observar que: a) la matrícula en la pública es mayor que en la privada en general (33.827 frente

CUADRO 22

DIFERENCIA PORCENTUAL DE LA MATRÍCULA MEDIA DE F. P. SEGÚN TIPO DE CENTRO, EDAD Y SEXO, POR CURSOS Y GRADOS EN EL PERÍODO 1982-87

		Primer grado				Segundo grado				Total		
	Edades	1.º	%	2.º	%	1.º	%	2.º	%	3.º	%	
P U B L I C A	14	6.423	52	314	4	19	0'5	10	0'2	6	0'2	33.827
	15	3.710	30	3.368	41	73	1'5	9	0'2	1	0	
	16	1.335	11	2.373	29	1.878	37	179	4	8	0'2	
	17	400	3	1.114	14	1.358	27	1.508	32	143	4'2	
	18	167	1	499	6	754	15	1.181	25	1.179	34	
	19	80	0'6	207	2	385	8	706	15	901	26	
	20 y más	295	2'4	341	4	567	11	1.124	24	1.199	35	
	Matrícula Total	37%		24%		15%		14%		10%		
	12.423		8.216		5.034		4.717		3.437			
	% diferencia	100		66		40		38		28		
	% pérdida		34		26		2		10		72	
	% mujeres	30'2		33'6		38'2		40'2		39'2		
P R I V A D A	Edades	1.º		2.º		1.º		2.º		3.º		24.360
	14	4.701	46	184	2	0	0	4	0'2	0	0	
	15	2.919	28	3.508	40	45	2	8	0'4	0	0	
	16	1.274	12	2.463	28	883	43	57	3	5	0'4	
	17	521	5	1.259	14	543	26	717	38	39	3	
	18	242	2	552	6	247	12	445	24	596	43	
	19	139	1	249	3	114	5	239	13	362	26	
	20 y más	488	5	559	6	224	11	395	21	379	27	
	Matrícula Total	42%		36%		8%		8%		6%		
		10.284		8.774		2.056		1.865		1.381		
	% diferencia	100		85		20		18		13		
	% pérdida		15		65		2		5		87	
	% mujeres	55		59'4		49'4		50'8		53'8		

FUENTE: M.E.C. y elaboración propia.

a 24.360), 38% mayor; pero en algunos cursos se invierte la relación, como ocurre en el grado 1º. b) La matrícula de la privada tiene poco alumnado en el 2º grado; al contrario de lo que sucede en la pública que presenta una mayor homogeneidad en los cinco cursos de 1º y 2º grado. c) Las pérdidas a lo largo de los cursos son mayores en la privada 87% frente a 72% en la pública y se producen en los dos primeros cursos. d) Aparece una total homogeneidad en la distribución de las edades a lo largo de los cursos. e) La presencia de

las chicas en la privada es superior en todos los cursos y grados, con grandes diferencias que van desde 25 puntos en el grado 1º a 11 en el 2º; el cálculo de las posibles cohortes en la pública es el siguiente: de cada 100 que comienzan sólo llegan a 3º del segundo grado 28 alumnas frente a 13 en privada. La media de la Comunidad es de 20'5. Interesa saber este dato como hecho suficientemente escandaloso, respuesta al aumento de demanda en unas enseñanzas exclusivamente profesionales.

SEGUNDA PARTE

1. ESCUELA PÚBLICA Y ESCUELA PRIVADA: LA EVOLUCIÓN Y LAS CONVULSIONES SUPERFICIALES DE UNA DUALIDAD CONSOLIDADA

Desde el restablecimiento de la democracia en el Estado español, los dos problemas educativos que han concentrado la mayor parte de las tensiones sociales, de los debates ideológicos y de los conflictos políticos relativos a la reestructuración del sistema escolar han sido los siguientes: la adaptación de las instituciones de enseñanza a la realidad multinacional del Estado y el tema de la escuela privada, de su mantenimiento y financiación.

La transformación de la escuela centralista y nacional-católica del franquismo y el consiguiente desarrollo de los modelos más o menos nuevos y mejor o peor adaptados a la nueva estructura autonómica del Estado ha sido, sin duda, una de las principales fuentes de novedades en la evolución reciente de nuestros centros de enseñanza.

La legitimidad de la iniciativa privada en la enseñanza y, sobre todo, la del mantenimiento a cargo de los recursos públicos de tales iniciativas, así como la cuestión de la laicidad o confesionalidad en las escuelas, han sido puntos centrales —para el conflicto y para los pactos— en el debate constitucional y en el posterior desarrollo legislativo (LOECE, LODE, etc.).

Son problemas que han suscitado ríos de tinta en el debate ideológico y político, que han generado tensiones y movilizaciones sociales de signo diverso y, en ocasiones, de apreciable intensidad; que han definido y decantado posiciones, tanto en el campo del conservadurismo escolar como en el de la renovación pedagógica. Problemas, sin embargo, de los que sabemos poco en términos científicos.

En esta sección —desde las muy limitadas posibilidades ofrecidas por las fuentes estadísticas— esbozaremos una somera descripción de la evolución de la oferta educativa pública y privada en los niveles no universitarios entre 1970 y 1987. El tema ha merecido algún análisis jurídico solvente (EMBED IRUJO 1983). Y algunas intervenciones ideológicas que, expresando diversas posiciones, han conseguido elevarse por encima del oportunista tono habitual (CARBONELL y MONÉS 1978m FULLAT 1983, GÓMEZ LLORENTE y MAYORAL 1981). No hay, en cambio, ningún estudio sociológico digno de mención y expresamente dedicado al asunto. En algunos análisis generales del Sistema Educativo Español hay secciones o capítulos dedicados al tema (GONZÁLEZ-ANLEO 1985, CASTILLO CASTILLO 1983, LERENA 1986, BOSCH y DÍAZ 1988), todos ellos manejando datos para el conjunto del Estado. Nada equivalente para el estudio de la enseñanza valenciana. Tan sólo cabe hacer mención de alguna información sobre la situación a comienzos de los ochenta obtenida mediante encuesta realizada por Picó y Gil (1982).

González-Anleo ha valorado la evolución relativa de los sectores público y privado comparando datos del curso 1975-76 con los de 1981-82 y 1982-83. Para este período, constata una tendencia descendente en la participación relativa del sector privado de la enseñanza. Con sus propias palabras: «Para ser más exactos, la iniciativa privada ha retrocedido en toda la línea, excepto en Educación General Básica, por tratarse de un nivel muy consolidado y en el que la escolarización es casi total. En los otros tres niveles, el aumento de la escolarización se debe primordialmente y, en algunos casos, casi exclusivamente, a una mayor oferta educativa de la enseñanza estatal, pues la oferta del sector privado parece estar agotada. Los costes crecientes de la enseñanza, junto con la presión estatalizante que se observa en todo el sistema, hacen prohibitivo y temerario el lanzarse a fundar centros de enseñanza por cuenta propia, aunque se cuente con el respaldo de una institución como la Iglesia» (1985 págs. 83-84). Para el período anterior a 1976 hace mención a la presión ejercida por la Iglesia Católica, entre 1957 y 1970, para conseguir la gratuidad de la enseñanza no-estatal y del éxito que la LGE representó para dicha presión. Y menciona igualmente el crecimiento anterior a 1976 de la preescolar privada, explicándolo en términos de lentitud o retraso de la oferta pública: «El año 1975-76 marca el final de un período de crecimiento económico en toda España y de importantes flujos migratorios interiores, que arrojaban a las regiones receptoras de emigrantes centenares de miles de familias trabajadoras, habitantes de ciudades-dormitorios, y necesitadas de guarderías y centros de educación para sus hijos pequeños. Ante la lentitud oficial el sector privado acudió con presteza, aunque quizá en más de un caso con dudosa calidad en su oferta». (GONZÁLEZ-ANLEO 1985: 84). Destaca, también, la relevancia de las subvenciones para explicar el papel de la escuela privada: «En el año 1973, recién promulgada la Ley General de Educación, el número de unidades escolares de EGB subvencionadas era de 750. Diez años después se había alcanzado las 50.000 unidades. De 750 millones, la partida del presupuesto del Ministerio de Educación consagrada a subvenciones había llegado a unos 70.000 millones». Igualmente indica que el sector privado de la enseñanza española que cubre aproximadamente un tercio de la demanda total de la instrucción no universitaria es relativamente más amplio que en muchos países de nuestro entorno: a finales de los 70, en los niveles no universitarios, el sector público representaba el 87% de la oferta en la RFA, el 82% en Francia, el 75% en Italia, el 94% en Dinamarca o el 93% en Inglaterra.

Indica, asimismo, que la disminución relativa del sector privado en BUP durante los primeros años de la transición pudo deberse a la desaparición de la matrícula libre y a la de centros privados no religiosos, ya que los efectivos de los colegios de la Iglesia, según datos de la FERE «han crecido en números absolutos, pasando de 171.673 alumnos en el curso 1975-76 a 236.762 en 1981-82» (CASTILLO CASTILLO 1983: 196).

Señala, igualmente, que el relativo retroceso del sector privado puede deberse, entre otras causas, a la fuerte disminución en el número de ambos sexos producida a partir de 1970. Y predice grandes males a la escuela privada como consecuencia de la entrada en vigor de la LODE: «La enseñanza privada va a experimentar un notable deterioro en tres aspectos fundamentales: va a desaparecer un número considerable de centros privados incapaces de resistir o reacios a aceptar las condiciones estatizantes de la LODE; otros muchos verán desfigurada su fisonomía y estilo propio al tener que someterse para poder sobrevivir a ciertas presiones ideológicas de algunos Consejos Escolares y de algunos profesores protegidos por la libertad de cátedra; se asistirá en casos contados pero dolorosos, a una resurrección del elitismo e incluso del clasismo, hoy languideciente en la mayoría de los centros no estatales» (GONZÁLEZ-ANLEO 1985: 258).

Bosch y Díaz se remiten a datos de los cursos 1975-76, 1981-82 y 1983-84, en base a los cuales detectan también una tendencia expansiva de la escuela pública: «Se puede concluir, por tanto, que la oferta educativa en los niveles anteriores a la universidad aumentó sustancialmente. Estos datos también muestran una expansión de la previsión pública frente a un estancamiento e incluso reducción de la oferta privada; dato de singular interés si se tiene en cuenta que en las décadas anteriores el sector privado había experimentado un fuerte crecimiento... Habida cuenta que fue precisamente a partir de la LGE cuando las subvenciones a la enseñanza privada empezaron a tener un peso notable, resulta oportuno preguntarse cuáles fueron los factores que inclinaron la balanza en favor de la expansión de la oferta pública. Los datos disponibles no permiten dar una respuesta satisfactoria a este interrogante. A lo sumo se puede conjeturar que la LGE y los llamados Pactos de la Moncloa de 1977 impulsaron la creación de centros públicos...» BOSCH y DÍAZ 1988: 113-114).

Lerena, examinando un período temporal más largo, 1970 a 1985, llega a conclusiones contrarias, apuntando sobre todo a una consolidación del sector privado (cuya participación relativa en la enseñanza española se habría mantenido constante en torno a un tercio del total en todo ese período) y a una cierta reconversión del mismo, del que han resultado eliminados sólo aquellos centros que cubrieron en precario la demanda surgida en las periferias populares de las

grandes ciudades a las que el Estado llegaba con retraso. Según sus propios términos: «Que el sector público está devorando al sector privado. Esta es la falacia que les conviene admitir a los dos contendientes. Conviene a la burocracia gobernante para lo que no pongo en duda que sea su propósito: contener, aplacar. Conviene propagar este grito asimismo a los voceros de los intereses eclesiásticos y a quienes con ellos se disputan subvenciones y conciertos. Ahora bien, lo que todo indica que la administración pública ha hecho en estos últimos diez o quince años con la enseñanza privada ha sido no liquidarla ni ponerla en peligro de extinción, sino al contrario: sanearla, financiarla, mantenerla y consolidarla» (LERENA 1986: 415). De hecho, sostiene Lerena, el sector privado sólo ha decrecido sustancialmente en el primer quinquenio de los ochenta, en la enseñanza preescolar. Su opinión es que sólo desaparece del sector privado lo que llama el «subconjunto lumpen» de dicha enseñanza: las tradicionales academias y las guarderías. Y concluye que las presuntas amenazas sobre la tradicional escuela privada carecen de todo fundamento: «... la transición ha consistido en el terreno escolar en una transacción; en mi criterio en una concesiva transacción, en una cesión sin más. O, expresado de otro modo, aquí no ha habido reconversión y quizá era más necesaria que en el sector industrial. Aunque, más exactamente, sí que ha habido reconversión en este campo: se ha diezmado la enseñanza privada espúrea —el pequeño empresario— y se ha saneado la enseñanza privada de verdad. Más allá de la problemática puramente ideológico-confesional, el tren de la enseñanza parece perdido ya» (LERENA 1986: 462).

Las contradicciones entre los análisis mencionados no sólo se deben a las diferentes posiciones ideológicas de los autores. Se explican, en parte, a partir de los diferentes períodos de tiempo considerados. Hay, en efecto, una fase expansiva de la enseñanza pública en la segunda mitad de los setenta, así como una fase fuertemente regresiva en la primera mitad, lo que da como resultado una básica continuidad. Los datos del presente estudio abarcan un período temporal (1970-1987) más largo que cualquiera de los comentados y permiten por ello una percepción más ajustada de las fluctuaciones experimentadas en las tendencias. Distinguiremos tres etapas: a) 1970-1977: entre la promulgación de la LGE y las primeras elecciones democráticas, con la ampliación hasta los 14 años de la escolaridad obligatoria y la gratuidad de dicho nivel educativo, y en el ambiente político-social de los últimos años de la dictadura; b) 1977-1982: los primeros años de la transición, con elevadas expectativas de cambios en la sociedad e incertidumbre sobre la nueva regulación de la enseñanza; c) 1982-1987: tomando como punto de partida la llegada de los socialistas al gobierno y la entrada en vigor del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana.

1.1. ESCUELA PÚBLICA Y ESCUELA PRIVADA EN EL PAÍS VALENCIANO: PARTICIPACIÓN RELATIVA DE AMBOS SECTORES ENTRE 1970 Y 1987

La imagen resultante de nuestros datos sugiere fuertes convulsiones superficiales en torno a una marcada continuidad de fondo.

La continuidad aparece al comparar la situación entre 1970 y 1987; así, en 1970 el sector privado escolarizaba a 223.472 alumnos (el 38'5% del total de los matriculados en los niveles no universitarios). En 1987 escolarizaba a 283.166 alumnos (el 33'5% del total en

preescolar, EGB, BUP-COU y FP). «Continuidad» del sector privado es un término que puede aplicarse razonablemente a esta situación de moderado incremento en términos globales (60.000 alumnos más en centros privados en 1987 que en 1970) y moderado retroceso en términos relativos (5 puntos porcentuales menos sobre el total en 1987 que en 1970).

Pero este resultado no se ha producido como consecuencia de una tendencia continua, sin altibajos, a lo largo del plazo temporal considerado. Más bien ha sucedido lo contrario: ha habido convulsiones y cambios de tendencia como puede observarse en el siguiente cuadro:

CUADRO 23

NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS MATRICULADOS EN EL SECTOR PRIVADO
Y PORCENTAJES SOBRE EL TOTAL DE ALUMNOS MATRICULADOS.
NIVELES NO UNIVERSITARIOS: PAÍS VALENCIANO, 1970-1987

	1970-71	1977-78	1982-83	1986-87
Número total de alumnos	223.472	315.325	300.389	283.166
Porcentajes	38'5	42'0	35'8	33'5

FUENTE: Estadística de la enseñanza en España, INE y MEC, varios años.

Un cuadro más preciso puede obtenerse registrando por separado la evolución en los diferentes tipos de enseñanza preescolar, primaria y media (ver Cuadro 24).

Si nos preguntamos acerca de hasta qué punto la oferta pública ha cubierto la demanda de instrucción escolar existente en la sociedad valenciana desde la aprobación de la LGE, la respuesta sugerida por las fuentes estadísticas oficiales sería como sigue:

1) Una primera fase, entre 1970 y 1977, se caracteriza por un fuerte retroceso del sector público en todos los niveles y tipos de enseñanza no universitaria excepto en el bachillerato. Así, si se considera el porcentaje de alumnos escolarizados en centros públicos, la pérdida relativa fue de 5 puntos en preescolar, 11 en EGB, y 6 en FP; en cambio, en BUP ocurrió lo contrario: el sector público pasó de escolarizar el 44% de los estudiantes de bachillerato en el año 70 al 65% en el 77 (más de veinte puntos de incremento relativo). La pauta de evolución es similar si consideramos otros indicadores (unidades o centros escolares y profesorado). Una apreciable expansión de la escuela privada en todos los frentes (salvo en bachillerato) aparece como signo más característico de este primer período. Los años transcurridos entre la aprobación de la LGE

y el restablecimiento de las libertades aparecen como un período globalmente expansivo para la iniciativa escolar privada.

2) Entre 1977 y 1982 parecen cambiar las tornas: el sector público ganó posiciones en todos los niveles de forma rápida e intensa: 14 puntos porcentuales en EGB, 8 en BUP-EGB y 17 en FP. De nuevo, la evolución en cuanto al número de unidades (centros) y al reparto de los profesores entre los dos sectores siguió una pauta similar. En apariencia los primeros años de la democracia fueron tiempos dorados para la escuela pública.

3) Entre 1982 y 1987 se registra una relativa estabilización en el reparto del sistema entre el sector público y el privado. Aunque la presencia de la escuela pública ha seguido aumentando en todos los niveles de enseñanza, su ritmo de aumento relativo ha sido mucho menor que el registrado en los cinco primeros años de la democracia: 6 puntos en preescolar, 1 en educación básica, 1 en bachillerato y 6 en formación profesional. Si estamos ante una tendencia a la estabilización del reparto o ante una nueva fase —menos convulsiva— de expansión de la escuela pública es una disyuntiva para la cual nuestros datos no ofrecen una respuesta clara. Será preciso registrar la evolución de los años siguientes.

CUADRO 24

COBERTURA (%) DE LA ESCOLARIZACIÓN POR EL SECTOR PÚBLICO PAÍS VALENCIANO, 1970-1987,
NIVELES NO UNIVERSITARIOS

	1970-71	1977-78	1982-83	1986-87
<i>Preescolar</i>				
Unidades escolares	50'23	47'75	62'59	69'75
Profesores	—	48'14	63'42	70'21
Matriculados	50'75	45'80	59'68	65'69
<i>EGB</i>				
Unidades escolares	72'19	62'78	67'94	70'13
Profesores	67'37	60'42	65'57	68'49
Matriculados	71'48	60'05	64'40	65'51
<i>BUP-COU</i>				
Centros	38'99	40'57	51'58	54'07
Profesores	45'68	62'76	72'28	75'39
Matriculados	44'13	65'23	73'28	74'56
<i>FP</i>				
Centros	33'33	23'35	37'05	40'20
Profesores	40'07	40'08	59'84	69'58
Matriculados	45'71	39'36	56'55	62'68

FUENTES: INE: Estadística de la enseñanza en España, varios años.

MEC: Estadísticas de enseñanza, varios años. Elaboración propia.

tes para sacar conclusiones al respecto. Las cifras correspondientes al período considerado presentan oscilaciones y altibajos y no permiten una interpretación

inequívoca. Así, por ejemplo, el porcentaje de alumnos matriculados en centros públicos ha evolucionado de la siguiente manera:

CUADRO 25

COBERTURA (%) DE LA ESCOLARIZACIÓN POR EL SECTOR PÚBLICO ALUMNOS MATRICULADOS,
PAÍS VALENCIANO; 1982-87, NIVELES NO UNIVERSITARIOS

	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87
Preescolar	59'68	61'12	63'44	64'78	65'68
EGB	64'40	64'02	64'66	65'12	65'51
BUP-COU	73'28	73'63	74'18	75'18	74'56
FP	56'55	55'86	57'34	58'31	62'68

FUENTE: MEC: Estadísticas de enseñanza, varios años, elaboración propia.

En términos absolutos, la situación del sector privado en este período aparece (excepto en preescolar) básicamente estabilizada, con cifras de alumnos, profesores e instalaciones prácticamente constantes desde 1977. Y muy estabilizadas entre el 82 y el 87:

En estos últimos años, el sector privado no está en retroceso. Si acaso, puede hablarse de ligero retroceso relativo, en la medida en que la demanda generada por las nuevas clientelas parece ser satisfecha sobre todo por la oferta pública.

Hasta aquí lo que puede decirse en base a las fuentes estadísticas. Las conclusiones del análisis hasta ahora realizado podrían resumirse como sigue:

1) Las convulsiones y cambios de tendencia en lo que respecta a la influencia relativa de las dos redes escolares antes y después del restablecimiento de la democracia indican que el sistema educativo ha sido el terreno de tensiones sociales muy reales, de las que en términos científicos sabemos más bien poco.

2) Un conocimiento más científico —y menos cargado ideológicamente— de la cuestión exigiría una investigación en profundidad, que en parte podría basarse en fuentes secundarias existentes pero de difícil acceso (información del Centro de Proceso de Datos del Ministerio de Educación no recogida en las estadísticas del INE), y que en otra parte considerable habría de producir datos específicos relevantes.

Más allá de esto, sólo caben conjeturas provisionales. Antes de pasar a formularlas, veremos una muy sintética reseña de algunos otros datos y puntualizaciones.

1.2. ALGUNOS RASGOS DEL SECTOR ESCOLAR PRIVADO EN EL PAÍS VALENCIANO

Con datos obtenidos mediante encuesta, Picó y Gil ha suministrado información relevante sobre las características de este sector a comienzos de los ochenta.

Así, por ejemplo, establece la distribución relativa, dentro del sector privado, entre centros dependientes de la Iglesia Católica (17%) y otro tipo de centros (21%); mientras que el 62% restante es de dependencia estatal; si bien hay que tener en cuenta que los centros de la Iglesia eran en promedio más grandes; (el 25% de más de 840 alumnos por sólo el 4% de dichos centros de dependencia privada no confesional). Y que, en consecuencia, el peso relativo de la enseñanza privada de la Iglesia en el conjunto del sector privado es muy superior a lo que parece indicar la distribución del número de centros existentes. El sector escolar privado aparece concentrado sobre todo en las grandes aglomeraciones urbanas, (su participación relativa es mayor en las comarcas de l'Horta, l'Alacantí y l'Alcoià que en las restantes comarcas valencianas — con la única excepción de el Camp de Túria).

1.3. CONJETURAS E INTERROGANTES

Un análisis global de las fuentes secundarias no permite obtener demasiadas respuestas. Ni siquiera con un análisis más minucioso sería ello posible dadas las deficiencias de las fuentes disponibles; sí aparecen, en cambio, bastantes preguntas, algunas de ellas bien inquietantes:

¿Qué significado debe atribuirse al hecho de que la cobertura de la escolaridad pública sea hoy aproximadamente menor que en 1970? Este hecho, ya señalado por Lerena y otros estudiosos del sistema educativo español, se produce también en el valenciano. Y, sin duda, es por sí solo lo bastante intrigante como para merecer una investigación específica.

¿Qué significado cabe atribuir a la continuidad básica que se detecta en cuanto a la distribución en dos redes del sistema escolar, esto es, al hecho de que hoy, como en 1970, un tercio aproximado del alumnado de enseñanza básica y secundaria está escolarizado en centros privados?

¿Qué zonas de la escuela pública y de la escuela privada (y, por tanto, qué clientelas de las mismas, qué grupos sociales) se vieron afectados, y de qué manera, por las fuertes convulsiones escolares de la década de los setenta?

¿De qué hablamos realmente cuando hablamos de la escuela privada? ¿Qué centros han desaparecido, cuáles se han consolidado y cuáles reconvertido? ¿Qué características tienen las nuevas ofertas de la enseñanza privada? ¿Hacia dónde se orienta la expansión de ésta?

¿Qué está ocurriendo realmente en los últimos años? ¿Es la disminución del ritmo de expansión de la escuela pública una señal de que se tiende a un reparto estabilizado del sistema entre las dos redes? ¿O es, por el contrario, una simple reducción en el ritmo de una tendencia sostenida a la expansión del sector público?

Estas preguntas continúan abiertas; el análisis tan sólo permite una formulación más precisa de las mismas, pero poco más.

Pese a ello, y para terminar, esbozaremos una interpretación tentativa puramente provisional que permita responder a las preguntas antes formuladas, y a modo de conjetura introducir una referencia para estudios subsiguientes y matizar también algunos puntos las interpretaciones antes comentadas.

Esta interpretación tiene en cuenta algunos hechos escasamente reflejados en las estadísticas pero bien conocidos en el mundo de la educación; sabemos, por ejemplo, que la puesta en práctica de la EGB condujo a la «especialización» de no pocos centros privados en el nuevo nivel básico obligatorio y gratuito (es decir, subvencionable y crecientemente subvencionado). Sabemos que la fuerte demanda social de instrucción escolar surgida a partir de los sesenta en muchas zonas periféricas de las ciudades fue atendida con mucho re-

trase por el Estado, lo que permitió una oferta privada subsidiaria (las academias y guarderías «de piso») que, en buena parte, no se adaptó a las circunstancias más normalizadas de la democracia. Hubo a partir de los Pactos de la Moncloa y con los primeros ayuntamientos democráticos un considerable esfuerzo inversor de las administraciones públicas concretando en nuevas construcciones escolares.

Teniendo en cuenta estos elementos, una posible interpretación —conjetural pero plausible— sería como sigue: La L.G.E. no fue sólo el instrumento de una modernización tecnocrática del sistema educativo. Fue también el instrumento de una poderosa intervención para reforzar y apuntalar un sector escolar privado amenazado por el aumento de costes, la crisis de vocaciones religiosas y la incertidumbre política ligada al agotamiento de la dictadura. A través de una triple intervención (la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años, la gratuidad y la introducción de un sistema de subvenciones a cargo del Estado) hizo posible la consolidación del sector privado tradicional cuyos centros más débiles o menos prestigiosos se «especializaron» en el nuevo ciclo básico.

Se produjo, en cierto sentido, una redefinición de la «división del trabajo»: el Estado se especializó en nuevo sistema de BUP-COU (de ahí el fuerte incremento relativo de la oferta pública en este nivel sin apenas creación de nuevos centros) mientras que el sector privado tradicional se especializó en la nueva EGB (de ahí su fuerte incremento relativo) y se preparó a consolidar su nueva posición mediante la recepción de subvenciones. De hecho, la fuerza de esta transferencia fue tanta que la cobertura pública de la enseñanza básica no ha recuperado todavía el nivel del año 70. Por otra parte, la administración fue sumamente lenta a la hora de satisfacer las nuevas demandas educativas de la sociedad industrial. Los movimientos ciudadanos en los primeros años setenta reclamaban insistentemente escuelas públicas dignas que casi indefectiblemente tardaban años en llegar: el vacío fue cubierto por una oferta privada frecuentemente precaria que explica en buena medida la expansión global del sector en este período. En general, la iniciativa privada apenas acudió a cubrir las demandas de estudios secundarios (que quedaban fuera del esquema obligatoriedad-gratuidad-subvención), sólo lo hicieron los «grandes» colegios tradicionales, normalmente vinculados a órdenes religiosos: esto explica que el fuerte crecimiento de la matrícula en bachillerato en estos años fuera absorbido casi en su totalidad por el sector público (pese a que no hubo apenas inversión en nuevos institutos: mientras que el porcentaje de alumnos matriculados pasó del 44 al 65 por ciento entre 1970 y 1977, el porcentaje correspondiente de centros públicos aumentó menos de dos puntos.

El reestablecimiento de las libertades trajo consigo una fuerte expansión de la oferta escolar pública. Esto supuso una fuerte crisis de la escuela privada marginal, cierre de academias y guarderías «de piso» y la creciente demanda comenzó a ser satisfecha con más eficiencia por las nuevas administraciones democráticas. Esto explica el fuerte avance relativo del sector público durante la transición. Sin embargo el sector privado propiamente dicho se mantuvo consiguiendo hacer respetar sus intereses fundamentales: «la libertad de enseñanza» y «el ideario». En resumen, la expansión del sector público entre 1977 y 1982 significó que el Estado ya no llegaba tan tarde a dar satisfacción a las nuevas demandas y que consiguió incluso sustituir parcialmente el subsector «lumpen» —como ha descrito Lerena— de la enseñanza privada; el subsector privado tradicional consiguió el reconocimiento constitucional del terreno conquistado en los años anteriores e incluso un incremento sustancial de las subvenciones.

Finalmente, parece que la LODE no ha supuesto —en lo fundamental— más que la consagración jurídico-política de lo que ya había sido decidido en los hechos. El signo mucho más suave de la evolución de los años ochenta se explica en parte por esta razón y en parte por el incremento relativamente menor de las nuevas demandas. Parece, igualmente, que la entrada en vigor del Estatuto de Autonomía y las correspondientes transferencias no ocasionaron cambios relevantes en este terreno. La apuesta de la Lode no es la de minar los fundamentos de la escuela privada sino, como mucho, a través de los principios de participación y zonificación, la de reducir sus aspectos de privilegio y diferenciación.

Aunque es demasiado pronto para dar una respuesta sobre este tema, nada hasta hoy hace pensar que este objetivo esté en vías de realización; las sonadas protestas de las clientelas tradicionales de la escuela privada no se justifican en datos: da la impresión que lo portavoces de los intereses de este sector han hecho ante la legislación educativa de los socialistas como el pájaro de la Pampa, dar los gritos en un sitio y poner los huevos en otro. Parece, sin embargo, que es demasiado pronto para zanjar definitivamente la cuestión. Lo cierto es que el sector privado ha llegado a este punto lo bastante saneado y fuerte como para mantener sus posiciones absolutas y para proponerse una fuerte expansión en un sector tan costoso como el universitario. Por algo será.

Hay que añadir, por último, que todo esto no es más que el esbozo general de una explicación conjetural, cuyo refinamiento, confirmación o refutación habría de pasar por un estudio mucho más minucioso de todo aquello que la estadística no dice.

2. EVOLUCIÓN CUANTITATIVA DE LA MATRÍCULA EN EL PAÍS VALENCIANO

2.1. INTRODUCCIÓN

Las estadísticas oficiales tienen en general dos grandes tipos de limitaciones, unas relativas a los datos que producen y otras relativas a los que no producen. En el sector de la enseñanza, las primeras tienen que ver con su periódico retraso o con las definiciones que incorporan ciertas categorías (público-privada, fracaso escolar, etc.); las segundas, se relacionan con la dificultad o la imposibilidad de obtener mediante ellas cuestiones claves para la comprensión del sistema de enseñanza, es el caso de algunas tan relevantes como la distribución del dinero público en el sector, sobre el reclutamiento diferencial en función del origen social del alumnado, etc. A pesar de estas limitaciones, las fuentes estadísticas oficiales permiten reconstruir los datos centrales de la demografía escolar; eso sí teniendo en cuenta que la correspondencia entre matrículas y estudiantes reales no es exacta y que los últimos datos disponibles tienen, en el mejor de los casos un par de años de retraso.

2.2. LA EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA NO UNIVERSITARIA

La educación preescolar, los tres ciclos de la E.G.B. y las dos líneas de la enseñanza secundaria, F.P. y B.U.P., componen los tres niveles educativos en la que la todavía vigente L.G.E. estructura las enseñanzas no universitarias.

Considerando la evolución cuantitativa de la matrícula en los niveles no universitarios en la C.V. y comparándola con la del Estado, en el periodo comprendido entre los cursos 1977-78 se pueden observar los siguientes aspectos: una tendencia a la estabilización en la matrícula de E.G.B. a la que la caída de la natalidad ha convertido en estos últimos años en descenso; contrastando con el aumento registrado en las enseñanzas medias, en particular en la F.P., cuyo proceso de escolarización ha sido el más intenso de todo el sistema de enseñanza.

El descenso de la matrícula en preescolar se concentra sobre todo en el periodo 1982-83, con una notable

CUADRO 26
EVOLUCIÓN CUANTITATIVA DE LA MATRÍCULA EN PREESCOLAR, EGB, BUP-COU y FP

	Curso	Preescolar	Índice crec.	E.G.B.	Índice crec.	BUP-COU	Índice crec.	FP	Índice crec.
Comunidad Valenciana	77/78	114.696	100'00	526.045	100'00			32.383	100'00
	78/79	124.208	108'29	531.086	100'96			36.778	113'57
	79/80	130.625	113'89	536.954	102'07	89.041	100'00	42'552	131'40
	80/81	134.003	116'83	543.782	103'37	92.288	103'65	47.393	146'35
	81/82	133.409	116'32	543.616	103'34	95.461	107'21	52.868	163'26
	82/83	129.721	113'10	545.327	103'67	96.207	108'05	54.613	168'65
	83/84	133.232	116'16	550.517	104'65	100.740	113'14	52.812	163'09
	84/85	111.849	97'52	558.844	106'24	104.932	117'85	54.545	168'44
	85/86	108.432	94'54	557.836	106'04	111.321	125'02	56.241	173'67
	86/87	112.980	98'50	547.393	104'06	114.276	128'34	59.909	185'00
Total Estado	77/78	1.008.796	100'00	5.579.662	100'00			457.812	100'00
	78/79	1.077.662	106'83	5.590.414	100'19			455.943	99'59
	79'80	1.159.854	114'97	5.606.850	100'49	1.055.788	100'00	515.119	112'52
	80/81	1.182.425	117'21	5.605.452	100'46	1.091.197	103'35	558.808	122'06
	81/82	1.197.897	118'75	5.629.874	100'90	1.124.329	106'49	619.090	135'23
	82/83	1.187.617	117'73	5.633.518	100'97	1.117.600	105'85	650.770	142'15
	83/84	1.191.062	118'07	5.633.009	100'96	1.142.308	108'19	695.180	151'85
	84/85	1.145.968	113'60	5.640.938	101'10	1.182.154	111'97	726.000	158'58
	85/86	1.127.348	111'75	5.594.285	100'26	1.238.874	117'34	738.340	161'28
	86/87								

FUENTES: MEC: Estadística de la enseñanza en España (niveles no universitarios), 1985/86.

MEC: Datos y cifras de la educación en España 1984/85.

Anuari Estadístic de la Comunitat Valenciana, elaboración propia.

diferencia entre el P.V. y el resto del Estado (18'5 frente a 4'4). Esta diferencia no es explicable por razones demográficas. Aunque el ritmo de crecimiento de la po-

blación ha caído considerablemente en el Estado, el P.V. todavía mantiene un crecimiento superior al del conjunto.

CUADRO 27
EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN Y TASAS DE CRECIMIENTO INTERANUAL (%)

Año	Comunidad Valenciana			Estado Español			(I)/(II)
	Población (I)	T.C.I.	Ind. evolución (1900=100)	Población (I)	T.C.I.	Ind. evolución (1900=100)	%
1900	1.587.833		100	18.616.630		100	8'53
1910	1.704.127	0'71	107'34	19.990.909	0'71	107'38	8'52
1920	1.745.514	0'25	109'95	21.388.551	0'68	114'89	8'16
1930	1.896.738	0'83	119'48	23.677.095	1'02	127'18	8'01
1940	2.176.670	1'39	137'11	26.014.278	1'95	139'74	8'37
1950	2.307.068	0'58	145'32	28.117.873	0'78	151'04	8'2
1960	2.480.879	0'73	156'27	30.582.936	0'84	164'28	8'11
1970	3.073.255	2'16	193'59	33.956.376	1'05	182'4	9'05
1975	3.411.218	2'11	214'88	36.026.319	1'19	193'52	9'47
1981	3.646.765	1'3	229'71	37.674.594	0'87	202'37	9'68
1986	3.772.002	0'67	237'6	38.473.418	0'41	206'66	9'8

FUENTE: «Evolució de la Població des de 1900 fins a 1986». València. Conselleria d'Economia i Hisenda. 1988.

Parece, por tanto, que la administración autonómica no suple el abandono a que arrastra la enseñanza pública en este nivel (que se intensifica desde el momento en que se asumen las transferencias). Sin embargo son los centros privados los que sufren un mayor descenso en la matrícula de alumnos. Todo indica que los efectos de la crisis económica —salarios— y laboral

—tasa de actividad femenina— se han hecho notar en el sector privado de preescolar, sobre todo en aquellos centros más precarios. El total de la matrícula en el sector público desciende algo más del 4% y aproximadamente el 26% en el total del sector privado. Es evidente que este recorte en preescolar repercute directamente sobre las clientelas socialmente más desfavorecidas.

CUADRO 28
ALUMNOS EN PREESCOLAR POR PROVINCIAS, SEXO Y TIPO DE CENTRO

		N.º Escolares Preescolar				
		Pública	Privada	Varones	Mujeres	Total
Alicante	82/83	26.013	12.041	19.078	18.976	38.054
	83/84	26.102	11.521	19.077	18.546	37.623
	84/85	27.610	9.985	18.803	18.792	37.595
	85/86	28.488	9.704	19.193	18.999	38.192
	86/87	27.820	8.645	18.450	18.015	36.465

Castellón	82/83	10.223	5.331	7.735	7.819	15.554
	83/84	10.112	5.341	7.716	7.692	15.453
	84/85	10.394	4.752	7.588	7.558	15.146
	85/86	10.137	4.151	7.246	7.042	14.288
	86/87	9.486	3.658	6.614	6.530	13.144
Valencia	82/83	41.465	34.648	38.224	37.889	76.113
	83/84	41.186	31.886	36.596	36.476	73.072
	84/85	39.110	29.706	34.492	34.324	68.816
	85/86	38.058	27.511	32.601	32.968	65.569
	86/87	37.104	26.267	32.172	31.199	63.371
Total PV.	82/83	77.701	52.020	65.037	64.684	129.721
	83/84	77.400	48.748	63.434	62.714	126.148
	84/85	77.114	44.443	60.883	60.674	121.557
	85/86	76.683	41.366	59.040	59.009	118.049
	86/87	74.410	38.570	57.236	55.744	112.980

CUADRO 29

ALUMNOS EN EGB POR PROVINCIAS, TIPO DE CENTRO Y SEXO

		N.º Escolares E.G.B.						
		<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>1.ª etapa</i>	<i>2.ª etapa</i>	<i>Total</i>
Alicante	82/83	130.672	49.744	93.080	87.336	118.485	61.931	180.416
	83/84	130.218	50.487	92.637	88.068	117.602	63.103	180.705
	84/85	134.032	50.180	95.316	88.896	118.658	65.554	184.212
	85/86	133.819	49.966	94.922	88.863	116.893	66.892	183.785
	86/87	134.083	48.209	94.427	87.865	114.517	67.775	182.292
Castellón	82/83	44.415	13.801	29.283	28.933	38.208	20.008	58.216
	83/84	43.680	14.373	29.628	28.425	37.901	20.152	58.053
	84/85	44.687	13.691	29.816	28.562	37.818	28.560	58.378
	85/86	44.885	14.069	30.121	28.833	37.965	20.989	58.954
	86/87	44.527	13.816	29.477	28.866	36.945	21.398	58.343
Valencia	82/83	173.705	133.590	156.224	150.471	200.910	105.785	306.695
	83/84	175.209	135.974	160.644	150.539	202.650	108.533	311.183
	84/85	177.855	135.203	161.258	151.800	200.828	112.230	313.058
	85/86	179.601	132.938	160.834	151.705	197.223	115.316	312.539
	86/87	177.084	129.674	157.196	149.562	190.185	116.573	306.758
Total PV.	82/83	348.192	197.135	278.587	266.740	357.603	187.724	545.327
	83/84	349.107	200.834	282.909	267.032	358.153	191.788	549.941
	84/85	356.574	199.074	286.390	269.258	357.304	198.344	555.648
	85/86	358.305	196.973	285.877	269.401	352.081	203.197	555.278
	86/87	355.694	191.699	281.100	266.293	341.647	205.746	547.393

La matrícula en enseñanza básica está, con algunos altibajos, estabilizada desde el curso 1981-82, sin diferencias significativas entre el total del Estado y el PV., en este último la proporción de los alumnos matriculados en centros públicos y privados, sobre el total de la matrícula se mantiene prácticamente estable (alrededor del 65% y el 35% respectivamente).

En este sentido es importante señalar que estos datos apuntan hacia la consolidación del carácter dual público-privado del sistema de enseñanza, con sus conocidas implicaciones en el reparto de clientelas. El hecho de que el tradicional dualismo del sistema de enseñanza español se mantenga en la actualidad, en nombre del pluralismo democrático (LERENA 87), no significa que las diferencias entre los centros públicos y privados hayan desaparecido, es más, el acceso a estos últimos, ahora mayoritariamente subvencionados con dinero público, se ha convertido, en un contexto de inflación de diplomas, en un requisito inevitable en la estrategia reproductiva de las clases medias y medias altas.

Por su parte, la matrícula de las enseñanzas medias registra, a partir del curso en que por primera vez

(1979-80) pueden hacerse comparaciones debido al proceso de transición contable que supuso la reforma de 1970, significativos incrementos.

En el conjunto del Estado el B.U.P. sube 17 puntos y 11 más en el PV. Más importante es el aumento de la F.P., que sube casi 40 puntos en el Estado y casi 50 en el PV.

El incremento de matrícula en las E.E.M.M. puede considerarse como una consecuencia directa de la generalización de la escuela de masas que inaugura en el Estado español la L.G.E., ampliando el carácter marcadamente selectivo que hasta entonces habían tenido los estudios medios y superiores. Dicho esto, se imponen, sin embargo, una serie de consideraciones para interpretar adecuadamente este fenómeno. La primera de ellas es de carácter demográfico, entre 1970 y 1981 la población comprendida entre 15 y 24 años crece en casi un millón de personas, pasando, en términos relativos, del 15'45% al 16'48% de la población total (ZÁRRAGA 89). Es evidente que este crecimiento se ha reflejado en la matrícula de las E.E.M.M. y, como más tarde veremos, de estudios superiores.

CUADRO 30

TASA DE ESCOLARIZACIÓN. EDAD Y SEXO. PV.

	Edad años cumplidos	85/86					
		M.E.C.			Padrón		
		Varones %	Mujeres %	Total %	Varones	Mujeres	Total
Preescolar y EGB	2	5'60	5'13	5'37	23.431	22.398	45.829
	3	12'89	16'03	14'41	25.742	23.950	49.692
	4	93'09	98'40	95'66	27.072	25.455	52.527
	5	100'34	104'66	102'44	29.111	27.682	56.793
	6	103'93	103'73	103'83	30.955	29.390	60.345
	7	105'70	104'54	105'14	32.463	30.746	63.209
	8	105'01	104'77	104'89	33.078	31.267	64.345
	9	103'21	104'41	103'79	33.917	32.117	66.034
	10	103'13	102'20	102'68	33.945	32.348	66.293
	11	102'55	104'03	103'28	33.709	32.291	66.000
	12	102'60	102'70	102'65	32.707	31.190	63.897
	13	99'01	100'39	99'68	32.895	31.034	63.929
	14	34'01	27'78	30'98	32.286	30.642	62.928
	15	9'23	6'96	8'12	32.158	30.584	62.742
BUP 14 FP Total		57'99	0'00	58'66	32.286	30.642	62.928
BUP 15 FP Total		29'96	0'00	63'41	32.158	30.584	62.742

BUP 16 FP total	54'81	0'00	55'58	31.383	30.482	61.865
BUP 17 FP Total	43'72	0'00	46'07	31.896	30.555	62.451
BUP 18 FP Total	22'43	0'00	22'90	32.556	31.380	63.936
BUP 19 FP Total	11'18	0'00	11'76	32.390	30.806	63.196
BUP 20 y + FP Total	14'93	0'00	16'86	31.479	30.500	61.979

FUENTES: M.E.C., Centro de Proceso de Datos.

Padró Municipal d'Habitants. Comunitat Valenciana. 1986. Conselleria d'Economia i Hisenda.

Elaboración propia.

En segundo lugar, las pérdidas en el sistema educativo son todavía muy importantes, la tasa de escolarización de los jóvenes de 16 años en el curso 1985-86 no alcanzaba en el P.V. el 56% y se reducía entre los de 17 años.

En tercer lugar, aunque las consideraciones anteriores son válidas para el conjunto de las E.E.M.M., dentro de ellas las diferencias entre la F.P. y el B.U.P. siguen discriminando a su alumnado en dos grupos. En este sentido como afirma J. Planas (1986), la F.P. lejos de configurarse como un conjunto de ciclos funcionales al mercado de trabajo, se ha ido estructurando siguiendo una lógica de escolarización compartida con el B.U.P., constituyéndose de este modo en una vía paralela y de segunda categoría cuya única función consiste en separar los futuros trabajadores intelectuales de los manuales (BAUDELLOT y ESTABLET 1976). Esta distribución del alumnado viene ya condicionada al término de la E.G.B. con la separación entre los alumnos que obtienen el certificado de escolaridad y los que obtienen el graduado escolar obligando a los primeros a dirigirse a F.P.1 y prefigurando sus futuras trayectorias académicas y/o laborales.

Por último hay que señalar que, aunque la matrícula de B.U.P. es superior a la de F.P., tanto en el Estado como en el P.V. la proporción de la segunda sobre el total de las matrículas de medias ha mantenido en el último periodo considerado (1980-86) una tendencia al alza. De hecho, mientras que la F.P. suponía en el curso 1979-80 el 33% de la matrícula de las E.E.M.M. en el Estado y el 32% en el P.V., en el curso 1985-86 crece hasta el 37% y el 34% respectivamente.

2.3. LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

La matrícula de las enseñanzas universitarias tubo su crecimiento explosivo durante la década de los 70. Sin embargo, este aumento continúa durante la primera mitad de los 80, tanto para el total del Estado, con una subida de algo más de 30 puntos, como para el P.V., donde el aumento es casi dos puntos superior. Las facultades y las escuelas universitarias, por este orden, son las que absorben prácticamente la demanda de enseñanza superior. La situación más chocante proviene del alumnado de las E.T.S. que permanecen casi totalmente estancado. Resulta, al menos, paradójico constatar que los procesos de desarrollo industrial y de innovación tecnológica de las dos últimas décadas han pasado casi desapercibidos en la demanda de estudios superiores, agrupándose mayoritariamente en las facultades y escuelas universitarias clásicas.

En el P.V. en el periodo 1981-88, el conjunto de las enseñanzas aumenta 45 puntos. Proporcionalmente las E.E.M.M. son las que más crecen. A la aparición de nuevas diplomaturas como informática, óptica o fisioterapia, se unen las nuevas ofertas de diplomaturas e ingenierías técnicas en la politécnica de Alicante, con los centros de Orihuela y Alcoy. Así mismo, hay que destacar que algunos de los estudios tradicionales, en particular las escuelas de Empresariales, doblan en este periodo sus matrículas.

Las facultades suben 45 puntos, siendo las de Económicas y Derecho junto con Medicina las que parten con una mayor número de matriculados, las que crecen más proporcionalmente. Filosofía y Ciencias de la Educación, así como Medicina, son

las dos facultades que no sólo no crecen este periodo sino que sus contingentes disminuyen considerablemente.

Finalmente, los estudios técnicos superiores, aun-

que aumentan 13 puntos, continúan prácticamente estancados en comparación con el resto de los estudios superiores.

CUADRO 31
EVOLUCIÓN CUANTITATIVA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS 81-88

<i>Curso</i>	<i>Escuelas universitarias</i>	<i>I.C.</i>	<i>Facultades y colegios universitarios</i>	<i>I.C.</i>	<i>E.T.S.</i>	<i>I.C.</i>	<i>Total enseñanzas universitarias</i>	<i>I.C.</i>
81-82	14.219	100	33.818	100	3.464	100	51.501	100
87-88	21.964	154	48.994	145	3.935	113	74.893	145

FUENTE: Conselleria de Cultura y elaboración propia.

3. LAS MUJERES EN EL SISTEMA ESCOLAR VALENCIANO

3.1. INTRODUCCIÓN: EL CONTEXTO SOCIAL

La situación social concreta en la que comienzan a igualarse cuantitativamente hombres y mujeres en el sistema de enseñanza es de índole paradójica. El acceso a la educación de los grupos y clases tradicionalmente marginados es simultáneo a una general devaluación de los títulos que expiden las instituciones. Abandonada la euforia de las teorías del capital humano (THURLOW 1983), la situación es analizada como producto del choque entre la estructura educativa y la laboral cuyo desarrollo es desigual (PASSERON 1982), o como consecuencia de la contradicción en la reproducción de la relación capital-trabajo, de la cual la estructura educativa sería uno de los escenarios (GARCÍA GARCÍA 1983).

Fracciones de los grupos sociales que ocupan una situación de cierto privilegio y que dependían de la escuela para su reproducción han de multiplicar su inversión en educación para tratar de mantener su posición de privilegio relativo en la estructura de clases. La entrada en competencia de otras fracciones que han permanecido tradicionalmente fuera de la escuela desencadena «una dialéctica del desclasamiento y reenclasamiento» (BOURDIEU 1988) que genera un desplazamiento global de la estructura jerárquica, garante del mantenimiento de las relaciones de orden entre los grupos en competencia, impuesto principalmente por quienes encabezan la competición, asegurándose, así, la persistencia de las diferencias, de las separaciones entre grupos y subgrupos, es decir, la diferencia de las condiciones.

La devaluación estructural se presenta acompañada de otra menos evidente, la derivada de la pérdida del «valor distintivo» de algunos puestos de trabajo y de sus diplomas correlativos.

Quienes han acumulado un mayor volumen de capital cultural aprovecharán la nueva diversificación —especialidades y niveles— para invertir sobre seguro huyendo de los espacios marcados por la accesibilidad. Esta estrategia es practicada por las fracciones dominantes en todo sistema de dominación.

La exclusión de los dominados no comienza ahora claramente a partir de una frontera bien definida —la entrada en la enseñanza secundaria— pero la oposición continúa (por ejemplo, entre escuelas y escuelas —«las escuelas del poder y las demás instituciones» (BOURDIEU 1988).

La eliminación de unos y la selección de otros se realiza a través de las sucesivas «elecciones»: trayectorias, opciones, carreras, materias con valores diferenciales y diferenciadores —cada vez más complejas puesto que las subdivisiones del sistema de enseñanza son cada vez más numerosas— y esto además contribuye a legitimar la diferencia que puede ser percibida como «libremente escogida».

3.2. LA POSICIÓN DE LOS GÉNEROS EN EL CONTEXTO

El orden simbólico redefine culturalmente los papeles de hembras y machos humanos clasificándolos como hombres y mujeres (MITCHELL 1976). Esta cate-

gorización supone un sistema de dominación que resulta necesaria para poder explotar las diferencias.

La división del trabajo sexual y del trabajo en función del sexo son divisiones en función del sexo culturalmente definido; las pautas diferenciales delimitadas y delimitadoras que distribuyen las tareas según los sexos cambian permaneciendo y las relaciones de orden interclases o intersexos se mantienen aunque la asignación y el ejercicio de tareas y papeles haya variado (IBÁÑEZ 1988).

Las posiciones de relativo inter o intraclases se definen también por principios de selección que permanecen habitualmente ocultos —como la etnia o el sexo—. Los cambios en la adscripción de grupos que están sucediéndose en el sistema de enseñanza obedecen principalmente a dos estrategias: por un lado, el desplazamiento global de la estructura, consecuencia del aumento diferencial del consumo de educación por los distintos grupos que tratan de mantener sus posiciones y, por otra parte, la reclasificación de los diplomas y puestos de trabajo correspondientes, también diferencial ya que las posibilidades de reclasificación no se reparten homogéneamente.

En esta competición las mujeres entran secundariamente: secundando objetivos de quienes van delante y segundas en un orden que se mantiene ya que son las que van detrás y acceden a espacios marcados por la estrategia de la «tierra quemada». Esta predeterminación impuesta por las condiciones del orden de la dominación lleva a Bordieu a afirmar que «en el aumento de la proporción de mujeres se expresa todo el devenir de una profesión y, en particular, la devaluación absoluta o relativa» (1988).

3.3. LAS MUJERES ALUMNAS

3.3.1. *La situación general*

Considerada globalmente la presencia de las mujeres en el sistema de enseñanza ha experimentado un claro aumento en los últimos años, especialmente en los tramos de escolarización obligatoria. Las diferencias, sin embargo, se mantienen si observamos la relación entre tramos. A partir del curso 1975-76 el número de alumnas/os de EGB comienza a ser aproximado, pero las divergencias empiezan según ascendemos en los niveles. En la enseñanza secundaria en su conjunto todavía no se ha alcanzado la proporción del 50%, común en la práctica totalidad de los países de la CEE; en la enseñanza superior, aunque el crecimiento ha sido notable (se partía de una situación de mínima presencia), la distribución entre carreras superiores y carreras medias indica que es en estas últimas en las que se acumula la mayor parte de la matrícula femenina.

3.3.2. *La matrícula en la Comunidad Autónoma Valenciana*

3.3.2.1. *Los distintos niveles*

El porcentaje de mujeres matriculadas en la enseñanza obligatoria (EGB) en estos últimos cursos es aproximadamente proporcional al volumen de la población de esas edades. Aunque las cifras son un tanto superiores para los niños, este ligero desequilibrio podría atribuirse al mayor número de repeticiones de curso que se realizan en este nivel, con el consiguiente alargamiento de su permanencia, que engrosa el porcentaje correspondiente.

CUADRO 32
PORCENTAJE DE MUJERES SOBRE EL TOTAL DE MATRICULADOS POR NIVELES

<i>Nivel</i>	<i>1982-83</i>	<i>1983-84</i>	<i>1984-85</i>	<i>1985-86</i>
Preescolar	49'7	49'7	49'5	49'3
EGB	48'6	48'5	48'4	48'4
BUP y COU	53'9	53'9	53'8	53'4
FP	40'3	41'2	41'8	42'2
Enseñanza Universitaria				
Facultades	49'4	51'0	51'0	—
Escuelas técnicas superiores	11'0	12'2	13'0	—
Escuelas Universitarias	49'0	49'6	49'0	—

FUENTE: «La presencia de las mujeres en el sistema educativo». Ministerio de Cultura, 1988, y elaboración propia.

CUADRO 33

PORCENTAJE DE MUJERES SOBRE EL TOTAL DE MATRICULADOS POR NIVELES, C.A.V.

<i>Nivel</i>	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87
Preescolar	49'9	49'7	49'9	50'0	49'3
EGB	48'9	48'5	48'5	48'5	48'6
BUP y COU	53'4	52'7	52'6	53'4	53'2
FP	41'2	42'6	43'2	42'2	44'7

FUENTE: M.E.C. y elaboración propia.

En el nivel medio, las niñas son más numerosas en bachillerato y menos en enseñanza profesional, en la cual se observa una tendencia a la elevación de la matrícula (del 40'3% en 1982-83 al 42'2% en 1986-87). Sumada la matrícula de ambas modalidades la presencia de alumnas no alcanza todavía el nivel proporcional esperable. Si consideramos que la finalidad de los estudios de bachillerato es principalmente la de permitir el acceso a las carreras de grado medio y superior, el hecho de que las niñas sean más del 50% en este tipo de enseñanzas, unido al que están lejos aún de representar esa misma proporción en las distintas enseñanzas universitarias, sugiere una distribución desigual del gasto educativo. Es decir, considerando las cifras correspondientes al conjunto del Estado, la inversión en la enseñanza de las niñas siendo mayor globalmente que la de los estudiantes parece destinada en menor grado a producir el correspondiente beneficio profesional y laboral, puesto que es mayor comparativamente el número de alumnas que abandonan el sistema educativo con estos estudios finalizados.

3.3.2.2. Las curiosas cifras de la educación preescolar

El único tramo de enseñanza en el que las tasas de escolarización de los niños son inferiores a las de las niñas es el de preescolar. La diferencia de aproximadamente dos puntos se observa incluso antes de producirse la igualación de la matrícula de la enseñanza básica y viene manteniéndose con singular constancia. A esta etapa de la educación se accede voluntariamente —según la voluntad de los padres—, no es necesaria para posteriores estudios.

La contradicción aparente podría resolverse aceptando la hipótesis de que las mismas condiciones que predeterminan la diferente presencia de mujeres y hombres, según la valoración social de los niveles-lugares y a partir de la cual estos espacios son valorados, explicaría la tradicional asistencia de un mayor

número de niñas que de niños a los centros de preescolar.

La no obligatoriedad se reparte de forma no neutral, se elige más para las niñas por su carácter de innecesariedad; estos centros serían percibidos como más asistenciales que educativos, proporcionando a las niñas una especie de «maternaje» diferente de aprendizajes estrictos.

En estos primeros años, aunque padres y madres no suelen ser conscientes de su comportamiento distintivo, las pautas comunicativas son claramente divergentes: las madres mantienen más contacto físico con las niñas durante los dos primeros años (LEWIS 1972); estimulan más precozmente su autonomía psicomotora tal como afirma Belotti en «A favor de las niñas»; el desarrollo físico de las niñas es más rápido, padres y madres las tratan como más inmaduras que a los niños «limitándolas» y «vigilándolas» (HARRIS 1976); las expectativas hacia la educación son, sin embargo, mayores respecto a los niños, ejerciéndose mayor presión sobre sus aprendizajes cognitivos.

Parece que la educación preescolar en ocasiones se plantea como una cierta «compensación en términos de limpieza y amor» para las niñas mientras que la otra educación, la de los contenidos, la de los conocimientos «útiles» sigue reservándose más o mejor para los niños (HOFFMAN 1972).

3.4. LA DIFERENCIA EN LAS ELECCIONES

En los tramos de enseñanza en los que comienza a aparecer la posibilidad de elegir entre opciones diferentes empezamos a observar paulatinamente la división entre materias y trayectorias que cristalizan rígidamente tras la escolarización en el desempeño de tareas. En las enseñanzas medias se produce una primera y profunda fragmentación entre el camino de la enseñanza general (BUP) y la profesional (FP). Esta

inicial divergencia se extrema especialmente en la selección de especialidades, más perceptible cuanto ma-

yores son las oportunidades de elección y cuanto mayor número de posibilidades se ofrezcan a la elección.

CUADRO 34
PORCENTAJE DE ALUMNOS/AS EN LAS OPCIONES DE LETRAS Y CIENCIAS DE BUP Y COU,
POR TIPO DE CENTRO, CURSO 1985-86

	3.º BUP				COU			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Opción A	Opción B	Opción A	Opción B	Opción A	Opción B	Opción A	Opción B
Total	34	66	46	54	39	61	52	48
Pública	32	68	44	56	38	62	51	49
Privada	38	62	49	51	43	57	55	45

FUENTE: «La presencia de las mujeres en el sistema educativo». Ministerio de Cultura, 1988.

Aunque los estereotipos sexuales que se transmiten a través del sistema educativo no son sólo distintos según el sexo sino que también varían según otros factores, principalmente la clase social, la separación simbólica entre chicos y chicas se mantiene (OCDE 1987). Familia y escuela participan de una similar definición de género

que transfieren, cada una en su ámbito, sin conflictos aparentes esta confluencia de ambas instituciones (CLARRICOATES 1980) en los primeros años de escolaridad muchas de las actitudes que determinarán la elección están ya configuradas (ya a los siete años niñas y niños consideran que las ciencias son un campo masculino).

CUADRO 35
PORCENTAJE DE ALUMNAS QUE OBTUVIERON EL GRADO, POR RAMAS, CURSO 1984-85

	FPI	FPII	
		Régimen General	Régimen enseñanza especializada
*Eléctrica	0'7	13	1
Administrativa	73	77	67
Automoción	0'3	—	3
Delineación	21	—	25
*Metal	1	0	0'4
Sanitaria	90	90	70
*Peluquería	92	90	88
Hogar	98	—	100

FUENTE: «La presencia de mujeres en el sistema educativo». Ministerio de Cultura, 1988.

* Datos calculados sobre un N inferior a 100.

Disponemos hoy de múltiples estudios realizados en países de características análogas al nuestro que señalan cómo de forma directa o indirecta se orienta a alumnos y a alumnas hacia caminos separados, produciéndose el llamado «efecto desmovilizador del medio social» que se concreta en la imposibilidad de la mayoría de los alumnos para realizar elecciones no tradicionales.

La forma como chicos y chicas asumen esta «obligatoriedad de las elecciones» difiere notablemente. Las alumnas suelen temer adscribirse a las disciplinas u opciones masculinas por que no están seguras de poder alcanzar el nivel exigido, mientras que los alumnos lo que temen es perder su prestigio personal si optan por materias de chicas. Además, parece que los chicos sobreestiman sus capacidades intelectuales (probablemente por haber adquirido el hábito de achacar sus malos resultados a causas externas y modificables), al contrario que sus compañeras, generalmente tendentes a subvalorarse.

3.4.1. Algunas interpretaciones acerca de la contribución del medio a la elección segregada

Al margen de otras explicaciones, la influencia del medio escolar y los profesores en esta asunción determinada de género que se completa en la institución educativa podría formularse como «la profecía que se cumple a sí misma». Las diferencias expectativas de los docentes respecto a niños y a niñas son como afirma Whyte más inspiradas por un pasado conocido que por un posible futuro, pero determinan su actitud frente a ellas y a ellos. Es un hecho probado suficiente-

mente que los enseñantes dedican mayor tiempo y atención a los niños, posiblemente porque esperan de ellos un rol de adulto mayor (SUBIRATS y BRULLET 1988), condicionando con esta inversión diferenciante los resultados de sus alumnas y alumnos, especialmente en aquellas ramas y materias «impropias de su género». Esta situación se agrava cuando se trata de asignaturas técnicas o manuales, cuyos profesores tienden a adoptar posturas tradicionales respecto de las capacidades de sus alumnos según su género.

Hay que añadir a este esquema un efecto no atribuible directamente a la actuación del profesorado, pero consecuencia de su propia posición a su vez diferenciada: el hecho mismo de que un área esté segregada sexualmente puede servir de orientación para los alumnos. Es decir, la presencia mayoritaria o exclusiva de personas de un único género en algunas materias puede significar para los estudiantes que ese conocimiento está legítimamente vinculado a uno de los géneros, pero no a ambos.

3.4.2. La matrícula por opciones en la C.A.V.

3.4.2.1. El bachillerato

En la subdivisión entre ciencias y letras de la enseñanza general (común a casi todos los países de la OCDE) se registra una tendencia a la igualación que responde generalmente al efecto de adscripción más numerosa a la opción de ciencias, y no es una redistribución entre ambos sexos, aunque es más notable el aumento de acceso femenino, comparando esta situación con los cursos precedentes.

CUADRO 36

PORCENTAJE DE MUJERES MATRICULADAS EN 3º DE BUP Y COU POR OPCIONES, C.A.V.

	1982-83	1983-84		1984-85		1985-86		1986-87
BUP								
Opción A .	53'7	58'7		58'0		57'7		62'5
Opción B ..		47'3		48'9		52'0		48'6
COU								
Opción A .	53'4	60'2		58'9		54'4		60'8
Opción B ..			47'9		49'8		49'0	

FUENTE: M.E.C. y elaboración propia.

La matrícula de BUP y COU en la C.A.V. durante los cursos 1982-83 responde al perfil general esbozado.

El número de alumnas respecto al de alumnos en la opción de Ciencias ha venido creciendo a lo largo de

estos años, pasando de un 47'3% a un 48'6%. Sin embargo las cifras no sugieren ninguna tendencia a la disminución de la presencia de niñas en la opción de Letras. Por el contrario aunque con pequeñas oscilaciones, también continua aumentando (de 58'7% en 1983-84 a un 62'5% en 1986-87).

Se observa también un descenso durante estos años del porcentaje de alumnas matriculadas en Ciencias, en el paso de BUP a COU y una correlativa elevación de la inscripción en Letras, claramente relacionado con la elección posterior de carrera que, como hemos indicado, es ya claramente segregada.

3.4.2.2. La formación profesional

En la matrícula de las distintas especialidades de la enseñanza profesional la proporción de alumnas tiende a ser mayor en aquellas que se caracterizan por perder valor en el mercado de trabajo, hecho particularmente grave si consideramos que el objetivo principal de esta modalidad educativa es precisamente la consecución de diplomas que habiliten para el mundo laboral. La elección de ramas, excepción hecha de algunas de ellas parece además vinculada al «maternaje» o al desempeño de tareas realizadas por mujeres y, en aquellas en las que este perfil (tradicional y femenino) es más exagerado encontramos raramente alumnos del sexo masculino.

Las consecuencias posteriores de esta distribución

diferenciada del acceso a los niveles de enseñanza media o superior relacionados, más directamente con las posibilidades de conseguir puestos de trabajo son también más graves puesto que en las mujeres con menor capital cultural se agudiza la tendencia a tiempo parcial y la realización de trabajos marginales y mal retribuidos (POVEDA y MOLTÓ 1986).

La matrícula de las enseñanzas profesionales en la C.A.V. ha sufrido modificaciones debidas a factores diversos: creación de nuevas especialidades, ampliación a segundo ciclo, reestructuraciones sucesivas, etc. Es interesante destacar, sin embargo, algunas cifras que aparecen con particular regularidad en la obtención de grados. En estos cursos, entre 1982-83 y 1986-87, las mujeres han sido ampliamente mayoritarias en un reducido número de especialidades: Administración, Peluquería, Sanitaria y Hogar (esta última compuesta exclusivamente por mujeres durante todo el periodo). Todas estas ramas se caracterizan por ofrecer la formación requerida para el desempeño de trabajos marcadamente asistenciales y vinculados con el rol tradicional femenino. Por el contrario, en algunas otras especialidades, como Automoción, Electricidad y Metal, las mujeres, salvo tímidas incursiones, no están presentes en absoluto. La rama más «neutral» (sólo hemos considerado las que tienen un N superior a 100) sería la de Delineación, aunque el porcentaje de alumnas suele estar alrededor de 20% (contradiciendo, en parte, sus supuesta ineptitud para la espacialización).

CUADRO 37

PORCENTAJE DE MUJERES SEGÚN GRADO OBTENIDO Y ESPECIALIDAD DE FP. C.A.V.

<i>Especialidades</i>	1982-83		1983-84		1984-85		1985-86		1986-87	
	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º
Administrativo ...	72'9	70'3	67'6	64'4	71'2	68'8	72'4	71'0	73'4	68'9
Agraria	4'3	3'7	5'7	—	1'9	11'1	3'7	8'8	1'6	37'7
Artes Gráficas	16'6	0	32'0	—	21'0	—	29'4	60'0	31'0	23'0
Automoción	0	0	3'6	0	1'0	1'0	0'2	0	0'1	0
Delineación	22'5	2'2	18'7	22'0	18'1	21'7	20'2	18'2	24'4	22'6
Electricidad	0'6	1'4	0'9	0'8	1'0	1'3	0'8	7'1	2'6	0'3
Hostelería	17'0	0	10'8	—	11'6	—	33'8	—	31'6	100
Madera	15'3	0	36'7	0	2'1	0	2'2	0	7'6	—
Marítima y Pesca ..	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Metal	0	0	0'7	0	2'5	0	1'7	0	2'0	0
Moda y Confección	100	0	100	—	100	—	91'3	—	100	—
Peluquería	93'9	94'1	92'0	100	90'3	—	88'2	56'0	90'0	100
Piel	20'0	—	16'6	—	33'3	—	38'8	—	23'5	—
Química	64'2	60'3	3'3	73'6	9'5	75'8	73'3	76'7	41'6	47'3
Textil	0	0	0	0	0	—	0	37'5	16'6	16'6

	1982-83		1983-84		1984-85		1985-86		1986-87	
	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º
Sanitaria	94'4	24'0	90'7	59'3	88'7	72'3	93'7	68'5	88'3	94'4
Imagen y Sonido .	—	50'0	0	0	—	33'3	24'2	0	28'1	—
Vidrio y Cerámica	100	—	33'3	—	—	—	50'0	—	83'3	—
Hogar	100	—	100	—	100	100	100	100	100	100
Otras	—	67'7	12'6	61'4	—	22'7	—	33'3	93'4	0
Sin rég. especial ..	—	—	—	52'5	—	27'1	—	—	—	—
Plan Experimental	—	—	—	—	—	—	36'7	—	—	—
Construcción	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

FUENTE: M.E.C. y elaboración propia.

3.5. LAS MUJERES DOCENTES

3.5.1. La condición de las docentes

La tarea educativa ha sido uno de los espacios profesionales para los que las mujeres han estado más tempranamente autorizadas. El papel de la profesora ha sido tradicionalmente percibido como adecuado al de madre, primero como autoformación necesaria para la formación de los hijos, más tarde como cualificación devenida precisamente de su función de madre para el ejercicio de transmisión de alguna de las cualidades vinculadas a los llamados «instintos maternales», concretamente se trataba de prestar asistencia empática a un desarrollo evolutivo de crecimiento que sólo precisaba de «sentimiento y naturalidad» para concluir con éxito (SEEDMAN 1986).

Las mujeres en posesión de una titulación universitaria se dedican a la enseñanza en una proporción mucho más alta que otros sectores de la actividad, a pesar de que son empleos de baja remuneración. El trabajo de la enseñanza reúne una serie de características que pueden interpretarse como determinantes en la selección de la profesión que las mujeres han venido haciendo, como por ejemplo, la posibilidad de tener un horario reducido y flexible —con las consiguientes posibilidades de desempeñar la doble jornada doméstica y laboral—. Además ha supuesto para alguna de ellas un espacio con mayores oportunidades de promoción de clase, con menores dificultades que otros más estrechamente reservados para los hombres.

La tendencia a la continuidad en la vinculación con el sistema educativo también podría explicarse como la permanencia en una situación de tránsito que permitiría resolver ambiguamente la contradicción de tiempos y espacios privado-público que en las mujeres se ha generado como resultado de las transformaciones sociales de las cuales han sido principales protagonistas. Actualmente las mujeres, especialmente las más jóvenes, sólo se reconocen como «personas» en cuanto copartícipes de las responsabilidades extra domésticas, fundamentalmente de

un trabajo remunerado —única vía de independencia económica— en el cual imperan objetivos y valoraciones que se perciben netamente masculinos (BERTAUX, BORDE-RIAS, PESCE 1988). El trabajo como enseñantes podría, pues, ser vivido por las mujeres como un camino de enmedio en la reestructuración de su identidad, a través de una carrera profesional no excesivamente conflictiva y con unas ciertas garantías de «éxito».

3.5.2. La situación general

La presencia de mujeres enseñantes es claramente diferencial entre niveles y ramas y muy especialmente en el reparto de tareas de gestión y dirección. La proporción de profesoras es mayor cuanto menor es el número de años de los alumnos, situación que se repite en todos los países de la OCDE y que se mantiene constante las dos últimas décadas. Las divergencias se acentúan extraordinariamente en las etapas superiores de la enseñanza con la separación de las carreras ciencias-letras y las escuelas técnicas superiores. Éstas siguen siendo, a pesar del aumento comparativo de matrícula femenina, un espacio frecuentado casi exclusivamente por hombres. El volumen de profesoras de estas escuelas no alcanzaba durante el curso 1984-85 el 10% y de ellas más del 70% se agrupan en tres carreras, Arquitectura, Ingenieros Agrónomos e Industriales, mientras que otras como Ingeniería Aeronáutica o Naval no llegaban a ser 1 de cada cien profesores (ver Cuadro 38).

3.5.3. Las docentes de la C.A.V.

3.5.3.1. Los niveles y los ciclos

El porcentaje de profesoras de preescolar de la C.A.V. se ha mantenido prácticamente constante durante los últimos años. Se advierte una ligera tendencia a aumentar la proporción de mujeres en los estratos

CUADRO 38
PORCENTAJE DE PROFESORAS Y DISTRIBUCIÓN POR ETS, 1984-85

<i>ETS</i>	<i>Total</i>	<i>% Mujeres</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>
Total	5.237	9'4	100	100
Arquitectura	1.257	10	25'2	26'5
Ing. Agrónomos	576	20	9'6	24'3
Ing. Aeronáuticos	142	3	2'8	0'0
Ing. Caminos, Canales	562	5	11'2	5'6
Ing. Industriales	1.775	8	38'0	30'6
Ing. Minas	278	6	5'5	3'2
Ing. Montes	126	12	2'3	3'2
Ing. Navales	96	3	1'9	0'0
Ing. Telecomunicaciones	357	8	6'8	6'2
Ing. Química	68	10	1'2	1'4
N			4.744	493

FUENTE: «La presencia de las mujeres en el sistema educativo». Ministerio de Cultura, 1988.

superiores de la enseñanza no universitaria: los profesores han pasado de ser el 57'2% en 1982-83 al 60'3% en 1986-87 de los docentes de EGB y del 43'9% al 46% de los de BUP y COU. Ahora bien, este aumento de la presencia proporcional de profesoras es parte del crecimiento general del peso numérico de las docentes en estos tramos de la enseñanza, puesto que en el nivel inferior el profe-

sorado está compuesto casi exclusivamente por mujeres; ello indica, también, que la tendencia de las mujeres a ocupar progresivamente mayor número de puestos en los ciclos posteriores no se da acompañada de una correspondiente translación del profesorado masculino a los cursos en los cuales los alumnos tienen un número menor de años.

CUADRO 39
PORCENTAJE DE PROFESORAS POR NIVELES DE ENSEÑANZA, C.A.V.

<i>Curso</i>	<i>Preescolar</i>	<i>EGB</i>	<i>BUP y COU</i>
1982-83	95'3	57'2	43'9
1983-84	95'0	57'8	44'3
1984'85	95'1	58'7	44'6
1985-86	93'8	59'1	45'0
1986-87	95'0	60'3	46'0

FUENTE: M.E.C. y elaboración propia.

Si observamos la composición de los enseñantes en la EGB por ciclos confirmamos este esquema. Las mujeres que imparten cursos en ellos vienen siendo tanto menos numerosas cuanto menores son los estudiantes: 80'9% en el primer ciclo, 64% en el segundo ciclo y 44'5% en el tercer ciclo durante el curso 1986-87. Aun-

que su presencia ha aumentado entre 1982-83 y 1986-87 en los cursos superiores (alrededor del 3%), también lo ha hecho, y en un grado mayor (5'1%), en los primeros cursos de esta etapa. Es decir que tampoco se observa en la enseñanza básica ningún dato numérico que señale equilibrio correlativo alguno en

cuanto a la adscripción masculina a los ciclos iniciales de la etapa.

3.5.3.2. Las especialidades y la jerarquización administrativa

En cuanto a la distribución por especialidades de las profesoras de EGB, siguen siendo más numerosas

en Filología y Ciencias Sociales que en Matemáticas-Ciencias. El incremento mayor lo ha experimentado Filología, donde las mujeres eran el 60'9% de los profesores durante el curso 1986-87 (el 27'3% más que en 1982-83). En las otras dos ramas la proporción de mujeres enseñantes ha crecido muy levemente en este mismo periodo (4'1% en Ciencias-Matemáticas y 2'4% en Ciencias Sociales).

CUADRO 40

ESPECIALIZACIÓN DEL PROFESORADO DE EGB, CURSO 1985-86
(Porcentaje de mujeres)

<i>Especialidades</i>	<i>Total</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>
Filología y Francés	61'3	60'0	66'0
Filología e Inglés	60'0	57'5	66'0
Matemáticas y Ciencias	50'3	48'0	57'0
Ciencias Sociales	57'7	56'0	63'0
Preescolar	96'0	96'0	96'0
Pedagogía Terapéutica	71'0	70'5	74'0
Total	62'5	61'0	68'0

FUENTE: «La presencia de las mujeres en el sistema educativo». Ministerio de Cultura, 1988.

Sin embargo, la situación más marcadamente diferencial la encontramos en la distribución por categorías administrativas según el sexo. El número de catedráticas y catedráticos sobre el total de profesores/profesoras ha disminuido globalmente en estos últimos cursos. Este descenso ha sido ligeramente más elevado entre las docentes. Entre 1982-83 y 1986-87 el volumen de catedráticas ha menguado en 1'7% y el de catedráticos en 1'5%, de forma que, si en el momento inicial de cada 100 profesoras de BUP y COU 9'1 eran catedráticas, al final del periodo sólo lo eran el 7'4%.

Las distancias más significativas las hallamos en el reparto de tareas y puestos relacionados con la gestión de los centros. La administración de escuelas e institutos ha venido siendo realizada habitualmente por alguno de los docentes. Esta situación fuertemente discriminada de partida se ha agravado a lo largo de estos últimos años, mientras que en 1982-83 de cada 100 profesores 7'8 eran directores de algún centro de EGB, sólo 3 de cada 100 profesoras desempeñaban este mismo cargo. En 1986-87 el aumento de la proporción de directores respecto al número de profesores ha profundizado la diferencia (4'8 a 8'1 puntos). Es decir, mientras que el porcentaje de directoras entre las docentes

se mantenía casi idéntico, (alrededor de 3%) el de los docentes aumentaba hasta el 11'4%.

Entre los enseñantes de BUP y COU también ha habido un incremento en la ocupación de estos cargos por parte de los hombres. Las cifras eran mucho menos distantes en el curso 1982-83: 15'9 de cada 100 profesoras y 17'9 de cada 100 profesores eran directores de instituto. Este desequilibrio se ha hecho mayor en los cinco años siguientes. Mientras que la proporción masculina crecía hasta el 22'7%, la de las mujeres descendía un 0'7%, quedando, pues, en un 15'2% (7'5 puntos por debajo de sus compañeros).

Esta tendencia al aumento de las diferencias proporcionales en el desempeño de cargos directivos podrá ser interpretada como consecuencia, en primer lugar, de la devaluación general de los títulos académicos y, en segundo lugar, de la feminización progresiva del profesorado de estos niveles educativos. Si consideramos el hecho de que la democratización-feminización de determinadas carreras académicas y profesionales expresa su aumento de indiferenciación como puestos despreciados, habría en estos datos contenida la expresión de una cierta estrategia de huida de estos puestos por parte de quienes aspiran a lograr posiciones menos señaladas negativamente, en este caso, los hombres.

CUADRO 41
DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE BUP Y COU EN CATEGORÍAS DOCENTES

<i>Categorías</i>	<i>1982-83</i>		<i>1985-86</i>	
	<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>	<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>
Catedráticas/os	13'7	8'7	14'3	8'3
Agregadas/os	35'7	45'1	43'7	53'1
Profesoras/es CEI	2'8	1'6	2'5	1'8
Profesoras/es Especialidades	8'7	6'7	8'0	6'1
Profesoras/es Concordantes	27'4	28'1	22'8	23'4
Profesoras Idóneas/os	7'0	5'6	5'4	4'2
Otras/os Profesoras/es	4'7	4'2	3'2	2'9

FUENTE: «La presencia de las mujeres en el sistema educativo». Ministerio de Cultura, 1988.

4. LA DISTRIBUCIÓN SOCIAL DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR (LAS DESIGUALDADES EN EL ACCESO A LOS NIVELES NO OBLIGATORIOS DEL SISTEMA EDUCATIVO: CLASE SOCIAL, NIVEL EDUCATIVO FAMILIAR, HÁBITAT)

La instrucción escolar es un bien desigualmente repartido. Los diferentes grupos sociales tienen a ella un acceso diferenciado. Variables significativas son la clase social, el nivel educativo y cultural de las familias, el sexo y el lugar de residencia. En términos generales, la Sociología de la Educación señala que los jóvenes tienden a seguir procesos de escolarización más prolongados a medida que su origen de clase es más elevado y más alto el nivel de instrucción de los padres. Y también que, en general, los jóvenes urbanos permanecen más tiempo en la escuela que sus coetáneos de ámbitos rurales.

En general, las estructuras de desigualdad en la distribución de los recursos escolares en la sociedad valenciana son escasamente conocidas. Las estadísticas de educación no contienen información a este respecto, no se han realizado estudios mediante encuesta y una posible aproximación mediante datos censales desborda las posibilidades del presente estudio.

Para llevar a cabo el presente estudio sobre el estado de la cuestión a mediados de la década de los ochenta hemos recurrido a los datos suministrados por la encuesta del «Estudio Sociológico sobre la Juventud Valenciana» dirigido por J. V. Marqués. Dichos datos permiten una descripción de la situación, en base al criterio siguiente: por «tener acceso» se entiende haber llegado a matricularse en el primer curso del nivel escolar correspondiente, tanto si se abandona sin obtener título alguno, como si se habían concluido los es-

tudios y obtenido el título, como si se estaban cursando los estudios del nivel correspondiente. Los niveles considerados son el secundario (incluyendo todas las enseñanzas medias) y el post-secundario (incluyendo las enseñanzas universitarias y no universitarias de este tipo). Consideramos como fecha de referencia el año 1985 y como tramo correspondiente a «joven» el que ocupa entre 15 y 29 años.

Se ha considerado que es el acceso a los niveles no obligatorios del sistema lo que resulta significativo para el tema que nos ocupa, puesto que la escolarización en EGB está prácticamente generalizada a todos los niños y niñas. No se ha considerado el nivel preescolar, donde las desigualdades serían sin duda significativas.

4.1. CONSUMO DE INSTRUCCIÓN ESCOLAR Y CLASE SOCIAL

La igualdad de oportunidades, como es sabido, es una idea fuerza de las políticas educativas contemporáneas; la insistencia en el principio va unida a la constatación de que tal igualdad no existe de hecho (o que no existe aún). El sistema educativo no se abre por igual a los jóvenes de las diferentes clases sociales. Y, sea cual sea la medida en que se abre, no es igualmente frecuentado por los jóvenes de las diferentes clases sociales. En la sociedad valenciana de mediados de los

ochenta, los jóvenes habían visto marcadas sus trayectorias escolares por su origen social según una pauta

acusadamente clasista. Que puede ser descrita como sigue:

CUADRO 42

HAN TENIDO ACCESO (%) A LOS NIVELES NO OBLIGATORIOS DEL SISTEMA EDUCATIVO,
POR ACTIVIDAD SOCIOPROFESIONAL DEL PADRE

<i>Actividad del padre</i>	<i>Secundario</i>	<i>Postsecundario</i>
Empresarios con asalariados, directivos, profesionales liberales, técnicos superiores y medios	86'4	44'7
Otros técnicos, cuadros medios autónomos, trabajadores independientes, empresarios sin asalariados	64'3	29'0
Administrativos, dependientes de comercio, campesinos de explotación familiar, obreros industriales, jornaleros, camareros, trabajadores construcción, peones, limpieza	49'8	17'4
Total	57'6	23'6

Población valenciana de 15 a 29 años, 1985.

FUENTES: Encuesta del Estudio Sociológico sobre la Juventud Valenciana,
Direcció General de la Joventut de la Generalitat Valenciana, 1985.
Elaboración propia.

El criterio de transformación de actividades socio-profesionales en clases sociales utilizado en el mencionado estudio es el siguiente: Burguesía= Empresarios con asalariados y directivos. Clase Media A= Profesionales liberales y técnicos superiores y medios. Clase

media B= Pequeña burguesía, autónomos, independientes... Clase media C= Otros técnicos, cuadros medios... Clase obrera= obreros industriales, jornaleros, camareros, trabajadores de la construcción... Asimilados a clase obrera= administrativos, dependientes de comercio, campesinos de explotación familiar.

CUADRO 43

HAN TENIDO ACCESO A LOS NIVELES NO OBLIGATORIOS DEL SISTEMA EDUCATIVO,
POR CLASES SOCIALES

<i>Clase</i>	<i>Secundario</i>	<i>Postsecundario</i>
Burguesía	76'6	43
Clase Media A	97'9	46'8
Clase Media B	55'0	24'1
Clase Media C	83'9	38'9
Clase Obrera	41'6	12'4
Asimilados a Clase Obrera	62'8	25'3

FUENTE: Estudio Juventud, cit.

Los datos reseñados son consistentes con lo constatado para las sociedades de nuestra área cultural y geográfica por estudios en profundidad como los realizados por Bourdieu, Baudelot, Padoa, Schioppa, etc. En términos generales la dosis de escolaridad recibida por los jóvenes valencianos ha sido más grande cuanto más elevada es la posición social de su familia. En particular el consumo resulta más intenso en los jóvenes procedentes de «clases medias ilustradas» (burguesía cultural y no burguesía económica propiamente dicha, según la distinción efectuada por Bordieu). Los hijos de profesionales y técnicos acuden a centros de enseñanza más incluso que los hijos de empresarios.

Generalizando: son máximos consumidores de instrucción escolar aquellos grupos sociales que más dependen de la escuela para reproducir intergeneracionalmente su posición social. Esta bien conocida pauta de la reproducción cultural aparece claramente presente en la sociedad valenciana actual.

Ciertamente, esto sólo supone una aproximación a la sociología del sistema educativo, una sociografía, pero en ausencia de datos en las fuentes secundarias oficiales hemos de limitarnos a ello. Sin embargo, un estudio del clasismo en el sistema educativo habría de

abordarse desde una doble perspectiva: la investigación de las causas que determinan la distribución de los recursos educativos entre las clases sociales—, y el análisis del papel de la escuela en la legitimación del orden social, de su papel como «aparato ideológico del Estado» por decirlo con un lenguaje que un día fue tan difundido.

4.2. CONSUMO DE INSTRUCCIÓN ESCOLAR Y NIVEL EDUCATIVO FAMILIAR

Un-a joven cuyo padre no tenga estudios ha tenido, en la sociedad valenciana de los ochenta, siete veces menos posibilidades de llegar a la Universidad que un-a hijo-a de padres titulados superiores. Nuestros datos no permiten saber si tales desigualdades son menores o no que en épocas anteriores. Sólo podemos aproximarnos a una caracterización de la situación en los últimos años que podría sintetizarse así: aunque cuatro de cada diez jóvenes valencianos estudian, son siete de cada diez entre los hijos de mujeres universitarias y no llega a dos de cada diez entre los hijos de padres sin estudios.

CUADRO 44

HAN TENIDO ACCESO (%) A LOS NIVELES NO OBLIGATORIOS DEL SISTEMA EDUCATIVO,
POR NIVEL EDUCATIVO FAMILIAR

<i>Estudios de los padres</i>	<i>Secundario</i>	<i>Postsecundario</i>
Madre con estudios postsecundarios	106'4	62'6
Padre con estudios postsecundarios	102'7	67'0
Padre con estudios secundarios	78'2	34'1
Padre con estudios primarios	60'1	28'2
Padre sin estudios	34'2	9'6

Población valenciana de 15 a 29 años, 1985.

FUENTE: Estudio Juventud, cit.

4.3. EL CONSUMO DE INSTRUCCIÓN ESCOLAR Y LA POLARIDAD RURAL-URBANO

Es sabido que los habitantes de las ciudades consumen, en promedio, más instrucción escolar que los del campo. La condición de estudiante ha sido, desde hace

siglos, una condición urbana e incluso podría decirse que metropolitana. Aunque algo han cambiado las cosas la dualidad sigue presente con mucha fuerza.

Según los datos de la encuesta que venimos utilizando las diferencias serían las siguientes:

CUADRO 45

HAN TENIDO ACCESO (%) A LOS NIVELES NO OBLIGATORIOS DEL SISTEMA EDUCATIVO,
POR HÁBITAT

	<i>Secundario</i>	<i>Postsecundario</i>
Ámbitos rurales	46'8	14'4
Ámbitos urbanos	60'5	26'1

Población valenciana de 15 a 29 años, 1985

FUENTE: Estudio Juventud, cit., elaboración propia.

Para los jóvenes de las ciudades, continúa siendo más sencillo y frecuente el acceso a los centros escolares que para los que viven en el campo. Las razones son diversas y han sido repetidamente señaladas, se han considerado como importantes las diferencias de renta entre unas zonas y otras. Pero existen también otros factores, así, para los niveles postsecundarios el lugar de emplazamiento de los centros de estudio es seguramente un factor influyente. En nuestro sistema educativo la enseñanza universitaria sigue siendo relativamente barata si no comporta para el alumno costes de desplazamiento, manutención y alojamiento fuera del domicilio familiar; pero la cosa cambia sustancialmente si se incluyen estos gastos.

Hay también elementos culturales a considerar: los residuos de la vieja creencia de que no hace falta estudiar mucho para trabajar la tierra... o, a la inversa, la necesidad de títulos escolares donde proliferan las organizaciones burocráticas grandes y pequeñas, públicas y privadas.

4.4. ¿QUÉ SIGNIFICAN REALMENTE LOS NÚMEROS DE ESTA SECCIÓN?

Aunque el indicador «haber tenido acceso» está construido de tal modo que ha de ser leído en términos porcentuales, determinadas características de la investigación de referencia aconsejan una interpretación no estrictamente cuantitativa. Los porcentajes obteni-

dos serán en todos los casos superiores a los reales porque aparecen contadas dos veces aquellas personas que «han tenido acceso» dos veces (quienes, por las razones que sean, se hayan matriculado en BUP y en alguna FP, o en una carrera universitaria). Esta es la razón de los porcentajes superiores a 100 en alguno de los cuadros precedentes.

Conviene aclarar, igualmente, que los datos examinados no permiten dar una respuesta, ni siquiera aproximada, a preguntas como aquella clásica de «¿qué porcentaje de hijos de obreros llega a la universidad?». Sólo sabemos, con algunos puntos de exceso, cuantos habían llegado en 1985 entre quienes tenían entonces de 15 a 29 años, una parte de ellos accedería posteriormente, pues el grupo de 15 a 18 años, sencillamente no había llegado a la edad correspondiente.

Hechas estas salvedades hay que decir que, lo reseñado en esta sección constituye una aproximación aceptablemente significativa en términos relativos. Así, por ejemplo, si decimos que, un joven valenciano de clase obrera, hacia 1980, tenía cuatro veces menos posibilidades de ir a la Universidad que el hijo de un profesional liberal o técnico superior, estamos indicando, con razonable aproximación, la dimensión de una desigualdad estructural indudablemente presente en nuestra sociedad. No podemos decir mucho más que esto. La apariencia de mayor precisión puede ser engañosa (de ahí las puntualizaciones precedentes). No obstante y una vez más: mejor esto que nada.

5. EL PROFESORADO

El número de profesores en el sistema escolar formal ha venido creciendo a un ritmo levemente superior al de la expansión del alumnado.

En 1985, había en el País Valenciano unos 35.000 docentes en los diversos niveles del sistema educativo (cuadro 15). De entre ellos, los subgrupos que más rápidamente han crecido, en términos relativos, entre

1977 y la mitad de los años ochenta, han sido los correspondientes a la Formación Profesional y a las Facultades Universitarias. Entre el profesorado universitario, el grupo que ha visto más engrosado sus efectivos, relativamente, es el correspondiente al profesorado de la Universidad de Alacant.

En todos los niveles, los docentes valencianos

CUADRO 46

COMPOSICIÓN CUANTITATIVA DEL PROFESORADO. (C.V., 1977-1987)

<i>Curso</i>	<i>Preescolar</i>	<i>EGB</i>	<i>BUP-COU</i>	<i>FP</i>	<i>EE.UU</i>	<i>Fac. Col. Universitarios</i>	<i>ETS</i>
1977-78	3.072	16.153	4.160	2.041	—	1.003	437
1978-79	3.400	16.158	4.825	2.460	—	1.152	466
1979-80	3.722	16.902	5.095	2.741	—	1.221	485
1980-81	3.811	16.980	5.524	2.925	—	1.399	498
1981-82	3.842	17.209	6.264	3.235	860	1.489	497
1982-83	3.825	17.250	5.874	3.364	942	1.521	496
1983-84	3.835	17.733	6.112	3.546	982	1.697	499
1984-85	3.863	18.044	6.388	3.588	1.050	1.803	498
1985-86	3.852	18.327	6.611	3.912	—	—	—
1986-87	3.864	18.443	7.001	4.080	—	—	—

FUENTES: Anuari Estadístic de la Comunitat Valenciana, 1985.

M.E.C.: Centro de Proceso de Datos, varios años. Elaboración Propia.

CUADRO 47

PROFESORES EN LAS UNIVERSIDADES VALENCIANAS

<i>Curso</i>	<i>Universidad Alicante</i>			<i>Universidad Valencia</i>			<i>Politécnica Valencia</i>			
	<i>Facultades</i>	<i>EE.UU.</i>	<i>Total</i>	<i>Facultades</i>	<i>EE.UU.</i>	<i>Total</i>	<i>Facultades</i>	<i>EE.UU.</i>	<i>ETS</i>	<i>Total</i>
70-71										
71-72				796					542	
72-73				854					398	
73-74				732					374	
74-75				873					327	
75-76				996					355	
76-77				1.038					392	
77-78				1.003					347	
78-79				1.113			39		466	
79-80	138			1.094			39		485	
80-81			159			1.124				458
81-82	287	116	405	1.198	452	1.650	60	292	503	855
82-83	316	116	432	1.250	517	1.767	64	309	495	868
83-84	422	116	538	1.275	546	1.821	64	320	499	883
84-85	413	136	549	1.323	554	1.877	67	360	498	925

FUENTES: M.E.C., Estadística Universitaria Española (1970-71/1980-81), 1983.

M.E.C., Datos y cifras de la educación en España, 1984-85.

Elaboración propia.

atienden un número mayor de alumnos que sus colegas del resto del Estado, si bien las diferencias han ido reduciéndose a lo largo de los últimos años (cuadro 34). Esto sugiere la existencia de un cierto déficit de profesorado que puede percibirse por relación a las normas internacionales habituales: los veintiocho alumnos por aula no se habían alcanzado todavía en los niveles básicos (preescolar y EGB) del sistema escolar valenciano a mediados de los ochenta; ni siquiera haciendo el cálculo según el puro cociente n.º de alumnos, n.º de profesores. También puede hablarse de déficit con respecto a otras comunidades autónomas.

En la redacción de esta sección se ha tenido en cuenta que la información proporcionada por la principal de las fuentes secundarias (las estadísticas de educación) es escasa y cualitativamente poco relevante, ello limita el estudio sociológico de este grupo profesional, el análisis del cual en la sociedad valenciana está en buena medida pendiente.

5.1. COMPOSICIÓN CUANTITATIVA DEL PROFESORADO

Durante el periodo en el que el sistema escolar ha estado en expansión, lo ha estado también el número de enseñantes: esta es la conclusión más clara que permiten las estadísticas. En cambio, sabemos poco de las implicaciones cualitativas de estas variaciones numéricas. Si acaso, aceptando que la relación profesores-alumnos tiene que ver con la calidad de la enseñanza, podemos adelantar una segunda constatación: poco ha cambiado en este terreno durante la primera mitad de los ochenta. Entre 1980 y 1985, el número de alumnos por profesor en el sistema escolar valenciano había pasado de 35'1 a 29'3 en Preescolar, de 32 a 30'4 en EGB, de 16'7 a 16'8 en BUP-COU, de 16'2 a 15'3 en FP, de 23'8 a 22 en las Facultades y Colegios Universitarios y de 7'4 a 7 en las Escuelas Técnicas Superiores.

Algunas observaciones, sin embargo, resultan pertinentes a la vista de los datos: en primer lugar, que el descenso de natalidad (tantas veces invocado como panacea) ha aliviado sólo marginalmente la presión sobre las aulas de EGB (el promedio de 30'4 en el curso 85-86 apunta algo que todo el mundo sabe: que continúa habiendo muchas aulas de EGB con 40 niños). En segundo lugar, que la presión de la demanda continúa siendo agobiante en los centros de BUP y en los centros universitarios más masificados: para el BUP-

COU, la relación profesor-número de alumnos no ha mejorado entre 1980 y 1985; en las Facultades, el número de alumnos por profesor continúa siendo excesivamente alto (aunque los promedios ocultan situaciones muy diversas según los distintos centros). En tercer lugar, que el sistema escolar tiene relativamente menos profesores en el País Valenciano que en el resto del Estado: para todos los niveles considerados (con la única excepción de las Escuelas Técnicas Superiores), el número de alumnos por profesor es más alto en nuestra comunidad autónoma que en el promedio de las restantes. Aunque la distancia se ha reducido en los primeros años ochenta, continúa significativa: entre 1980 y 1986 ha pasado de 2'1 puntos a 0'8 puntos en Preescolar, de 6 a 3 en EGB, ha aumentado de 0'3 a 0'5 en BUP-COU, se ha reducido de 1 a 0'2 puntos en FP, de 4'6 a 2'3 en las Facultades y ha mejorado en las ETS de 7'4 en 1980 a 7 en 1985. Aún con todas las salvedades que cabe hacer a conclusiones extraídas de datos como éstos, puede hablarse de un déficit relativo de profesorado en el sistema escolar valenciano.

5.3. ESPECIALIDADES Y CATEGORÍAS ADMINISTRATIVAS EN LOS NIVELES NO UNIVERSITARIOS

En EGB, desde el curso 82-83 al 86-87, pueden constatar los siguientes hechos. Una tendencia al aumento, en términos absolutos y relativos, del profesorado adscrito a tareas del tercer ciclo, y una correlativa disminución del correspondiente al primer ciclo: aunque dicha tendencia se corresponde con el sentido de la evolución demográfica, plantea problemas significativos de cara a la redefinición del profesorado de nivel básico prevista en la LOSE. Por especialidades, los maestros y maestras de Ciencias representaban el 34'4% en el curso 82-83 y el 33'2% en el 86-87; los de Filología el 29'4% y el 28'4% respectivamente y los de Sociales el 36'2% y el 38'4% respectivamente.

En el nivel de BUP-COU, los especializados en asignaturas de Ciencias se habían incrementado en un 20% en el periodo de referencia, mientras que los de Letras lo habían hecho en un porcentaje superior. 28%. También se ha producido un cierto proceso de mayor funcionarización, sumándose en dicho periodo 26 nuevos catedráticos y 414 nuevos agregados, funcionarización concentrada en la categoría más baja.

CUADRO 48
PROFESORES EN EGB Y BUP-COU, POR ESPECIALIDAD Y CATEGORÍAS ADMINISTRATIVAS
 (C.V. 1982-1987)

		1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87
EGB	Ciencias	3.780	4.036	4.351	4.565	4.687
	Filología	3.222	3.485	3.621	3.816	4.002
	Sociales	3.965	4.476	4.882	5.242	5.410
	Ciclo 1.º	4.458	4.505	4.510	4.503	4.420
	Ciclo 2.º	6.250	6.246	6.603	6.647	6.647
BUP-COU	Ciclo 3.º	6.542	6.802	6.931	7.177	7.344
	Ciencias	1.747	1.828	1.836	1.921	2.107
	Letras	2.931	3.122	3.321	3.438	3.754
	Catedráticos ..	783	839	845	838	809
	Agregados	2.334	2.670	2.966	3.409	3.748

FUENTE: M.E.C., Centro de Proceso de Datos, varios años. Elaboración propia.

5.4. ALGUNOS RASGOS DE LA COMPOSICIÓN Y EL ORIGEN SOCIAL DEL PROFESORADO DE EGB

Una investigación llevada a cabo por Picó y Gil en 1982 aporta diversas informaciones acerca de las características sociológicas de los enseñantes valencianos del ciclo básico a comienzos de los ochenta. Con respecto a la edad el 60'2% tiene menos de 35 años, el 28'2% se sitúa entre 35 y 50, y sólo el 11'6 tiene más de 50 años; se trata de un grupo marcadamente joven (hace diez años un sesenta por cien estaba por debajo de los treinta y cinco años). Habida cuenta de la acusada estabilidad de la profesión, son pocos los maestros que cambian de oficio, y de la relativa estabilización también de la cifra de docentes en el nivel básico, puede inferirse que se trata en la actualidad de un grupo

de mediana edad que se encuentra todavía bastante lejos de exigir fuertes contingentes de reemplazo: el serio déficit de enseñantes de básica existente en varios países europeos donde el boom escolar se produjo una o dos décadas antes que en el nuestro no es un problema inminente del sistema escolar valenciano. Los profesores de EGB, se dedican casi exclusivamente a la enseñanza, más del 75%, sin simultanearla con otras actividades profesionales, cambian de oficio en proporciones muy menguadas y sus posibilidades de perfil ascendente en la carrera profesional son muy limitadas. En los primeros años del ejercicio de la profesión, al menos, la movilidad geográfica es bastante fuerte.

Los maestros valencianos proceden en su mayoría de las comarcas, más de un 70%. Las grandes concentraciones urbanas del País están relativamente infrarrepresentadas. Casi un 30% son originarios del fuera del País Valenciano.

TERCERA PARTE

1. PARTICIPACIÓN Y EDUCACIÓN EN EL PAÍS VALENCIANO. EL CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: LEGITIMACIÓN, CONFLICTO Y CONTROL

1.1. PARTICIPACIÓN: UN CONCEPTO AMBIGUO

Ocurre con el concepto de participación en los tiempos presentes, lo que ya antes sucedió con otros conceptos como libertad y democracia, todos la desean, la valoran positivamente, parecen querer fomentarla y enriquecerla definiendo lo que es, cómo ha de instrumentarse, cual es su alcance y sus límites. La par-

ticipación resulta así un concepto ambigüo y equívoco. García Pelayo (1978) lo señala claramente: «En cada coyuntura histórico-política hay unos vocablos cargados de prestigio que tendencias políticas diversas pueden tratar de atraer para sí, aunque ello sea contrario al sentido originario y a la formulación clara y distinta de los conceptos; y ello sucede porque los conceptos políticos son instrumentos del pensamiento

técnico, pero también planteamientos de fines del querer político; designaciones de hechos; pero también llamadas a tomas de posición. Criterios, pero también banderines para la lucha política».

El fenómeno de la participación como ideología y como demanda social generalizada es relativamente reciente, pero el problema al que responde es tan antiguo como el del poder político: saber quien manda, en virtud de qué se ejerce el poder y cómo se ejerce. La participación supone una nueva forma de responder a alguno de los aspectos de este viejo problema.

Una primera respuesta aparece ya cuando surge el Estado moderno de raíz liberal y expresión constitucional. Para los técnicos del Estado liberal, la participación popular se canaliza pura y simplemente a través de las elecciones periódicas de los representantes parlamentarios que, a su vez, designan al Gobierno, dirigen su acción mediante la aprobación de las leyes y controlan la actuación del poder Ejecutivo y la Administración. Este mismo esquema de democracia representativa se reproduce en los ámbitos municipales y más modernamente en los regionales y autonómicos. Pero esta concepción política de la democracia representativa supone una separación casi radical entre el Estado y la Sociedad que sólo entran en contacto mediante las elecciones periódicas lo que viene a plantear serias insuficiencias en cuanto a la conformidad de la acción institucional con la voluntad de los ciudadanos.

Si consideramos la participación como la influencia social en el ejercicio del poder parece evidente que en el ejercicio de la función política siempre ha estado presente el peso y la influencia de diferentes organizaciones sociales y grupos de presión. La participación, por lo tanto, ha existido aunque oculta y fuera de la ley.

En otro orden de cosas, hay que considerar que la función administrativa ha venido haciéndose cada vez más extensa y compleja aumentando su discrecionalidad en la aplicación de la ley, al mismo tiempo que las voluminosas burocracias públicas de nuestros días ejercen una acción mediatizadora de la concreción de los intereses generales con sus propios intereses. Sánchez Morón (1980) al considerar el entramado de influencias de los diferentes grupos de presión afirma que: «Todas estas influencias —que no siempre son ilegales— conforman un laberinto del poder público, poco controlable, ante el que el ciudadano tiene poca defensa y que obliga a redimensionar esa idea primigenia según la cual en el sistema democrático representativo el pueblo o el tercer Estado ha pasado de no ser nada a serlo todo».

La idea de participación se convierte en una idea-fuerza especialmente significativa para las sociedades europeas a lo largo de los años sesenta como resultado de una serie de circunstancias históricas decisivas: la pérdida de influencia ideológica del proyecto de democracias populares y la aparición de fuertes movimientos alternativos al poder constituido en los ámbitos

económicos, culturales, confesionales, etc. Se trata de un periodo de auge sindical y de explosión del movimiento estudiantil, feminista y vecinal; aparecen también en el escenario político otras nuevas organizaciones de intereses sociales como los ecologistas, los consumidores, las amas de casa, los minusválidos, etc...

Todos estos movimientos reclaman nuevas formas de gestión de los intereses públicos exigiendo una diversificación y descentralización de los poderes públicos y rechazando que las decisiones se tomen autoritariamente en el seno de las instituciones sin contar con la presencia de los interesados y un mínimo de consenso. Aparece la idea de cogestión en las empresas y los servicios públicos —especialmente en la educación— y empieza a reivindicarse la idea de autogestión. Como dice A. Touraine (1973) «La ausencia de participación en los sistemas de decisión y de organización define en nuestros días la alineación de modo más eficaz que el sistema de propiedad, y por ello, los nuevos conflictos sociales no sólo ponen en cuestión la gestión del conjunto de la sociedad sino que se movilizan la defensa de la autodeterminación, recurriendo cada vez más a la autogestión».

Sin duda alguna el final de la década de los sesenta y la década de los setenta es el tiempo de la euforia participativa; en España las grandes luchas democráticas de los años setenta extienden y generalizan la idea de participación, que al menos teóricamente, es asumida en los programas de los diferentes partidos políticos y alcanza su máxima expresión jurídica en el texto constitucional de 1978.

Algunos constitucionalistas han destacado la amplitud de registros participativos que nuestra Constitución presenta si se compara con otras de países europeos de nuestro ámbito, pero esta amplitud de registros redunda en una mayor ambigüedad del concepto al admitir una pluralidad de interpretaciones y de estrategias participativas que van desde el reparto de parcelas de poder entre diferentes grupos y organizaciones sociales hasta la pura legitimación formal de las actuaciones administrativas; y es que nos encontramos en el terreno ideológico con dos versiones contrapuestas de la idea de participación: la concepción tecnocrática de la participación que considera al Estado y sus instituciones como componedor equidistante de los intereses sociales y oculta su vinculación desigual con los mismos, en palabras de Habermas se trata de «un sistema de equilibrio posible» que tendería a la racionalización y legitimación del sistema político dominante; y la concepción de la participación como alternativa política que, por el contrario, plantea la posibilidad y necesidad de transformación del sistema sociopolítico en un sistema participativo como modo concreto de realización de la democracia en nuestros días.

1.2. LAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Si bien la Constitución recoge múltiples manifestaciones de la idea de participación, dos son las referidas en sentido específico a la educación: la previsión de participación general en la enseñanza expresada en el artículo 27.5 y la participación de los padres, profesores y, en su caso, alumnos en el control y gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos según el artículo 27.7. Hay que tener en cuenta también la declaración inequívoca de que el principio participativo es elemento básico del sistema político español: «corresponde a los poderes públicos... facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social» artículo 9.

La L.O.D.E. ha supuesto, según se expresa en su Preámbulo, la regulación conjunta de los derechos y libertades que en materia educativa contiene la Constitución en lo que concierne a niveles educativos no universitarios; el principio de participación efectiva de todos los sectores afectados es concebido como postulado correlativo al de programación general de la enseñanza; programación general de la enseñanza que constituye el modo de garantizar, por parte de los poderes públicos, el derecho de todos a la educación. La participación se convierte, según palabras de J. M. Maravall (1984) «en el eje de la educación constituyendo el mejor instrumento para salvaguardar los derechos individuales, la mejor vía para asegurar el respeto a la propia conciencia y los propios valores». Como puede verse la participación sirve para casi todo, y en este caso parece cumplir un papel cautelar destinado a tranquilizar a los partidarios de «la libertad de enseñanza».

La L.O.D.E. distingue a lo largo de su articulado diferentes formas y niveles de participación:

a) La participación institucional de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza a través de los órganos previstos en el Título II: el Consejo Escolar del Estado, los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y los Consejos Escolares de otros ámbitos territoriales. Todos estos Consejos en los diferentes niveles de actuación poseen una doble faceta; la convencional de asesoramiento previo a la tarea legislativa y la más novedosa y directamente vinculada al texto constitucional de participación en la programación general de la enseñanza, entendida por la propia ley como definición de las necesidades prioritarias en materia educativa, fijación de los objetivos de actuación del período que se considere y determinación de los recursos necesarios de acuerdo con la planificación económica.

b) La participación de los diferentes sectores de la Comunidad Educativa en la gestión de los centros docentes públicos contemplada además de en el Título preliminar en el Título III, y de los centros docentes concertados prevista en el Título IV. Nos encontramos

aquí con un supuesto de participación radicalmente diferente del anterior mediante el cual parece quebrar el modelo autoritario de la escuela tradicional; la L.O.D.E. establece una concepción de la escuela como Comunidad que actúa en íntima conexión con el entorno cívico y social, siguiendo el ejemplo de los consejos franceses de la escuela primaria y secundaria creados tras el 68 y la ley italiana de 1973 que regula la participación en el ámbito de los distritos escolares. Según los administrativistas se trata de un supuesto de cogestión dentro de un servicio público, que dentro de los límites de la programación de la enseñanza, se extiende hasta la elección del director del centro.

Más allá de los contenidos normativos hay que realzar una serie de consideraciones en torno a los diferentes proyectos políticos educativos que se contraponen y enfrentan en el periodo de la transición, cuyas manifestaciones y nivel de influencias aparecen claramente en el debate y elaboración de la Constitución, la L.O.E.C.E. y la L.O.D.E.

Aun a riesgo de cierta simplificación podemos considerar la existencia de dos grandes bloques que aparecen como ideológicamente homogéneos:

—Los partidarios del modelo de enseñanza privada (subvencionada o no según de que clase de centro se trate), defensores del «ideario» como expresión del principio de pluralidad de los centros y en buena medida partidarios de la confesionalidad. Consideran la planificación educativa y la democratización en la gestión de los centros como una agresión del intervencionismo estatal. Se alinean en esta posición, junto con los partidos de derecha y centro, la Conferencia Episcopal, Asociaciones Empresariales de la enseñanza y Asociaciones de Padres de alumnos (C.O.N.C.A.P.A.).

—Los partidarios de la escuela pública, defensores de la laicidad, el pluralismo ideológico en los centros, su adaptación al medio, la autonomía y gestión democrática de los mismos; defensores de profundos cambios en el Sistema Educativo, tanto en la modificación de los contenidos y metodologías como en la formación y el reclutamiento del profesorado. Partidos de izquierda, Sindicatos, Movimiento de Renovación Pedagógica, Colegios Profesionales y Asociaciones de Padres (C.E.A.P.A.) apoyan estas posiciones.

Como es sabido se produjeron no sólo ríos de tinta y centenares de recursos administrativos, sino también auténticas batallas campales a lo largo del tiempo que duró la tramitación de la L.O.D.E. y la resolución de los recursos que contra ella se interpusieron. Puede afirmarse que al menos a los efectos formales el principio de Participación resultó victorioso, si bien muy aminorado o incluso eliminado en los centros privados-concertados o simplemente privados.

Por otra parte el modelo de participación resultante obedece más a la tradición autogestionaria del partido socialista que hipostasia la valoración de la «Comunidad Escolar» al considerarla origen y medio para la

consecución de todos los ideales pedagógicos y cívicos en la transición al socialismo, que al espíritu de las reivindicaciones planteadas, y en cierta medida impuestas, por los defensores de la escuela pública durante la etapa de oposición al franquismo. (Resulta importante para profundizar en este análisis la comparación entre los capítulos II y VI del libro de Gómez Llorente y Mayoral «La escuela pública comunitaria» y «Las alternativas por una Escuela Pública» de los Colegios de Doctores y Licenciados de Madrid y el País Valenciano, o las conclusiones de la X Escola d'Estiu de Catalunya y la I del País Valenciano).

Por último hay que considerar que la ambigüedad del artículo 27 de la Constitución y otras contenidas en la L.O.D.E. permiten diversidad de interpretaciones y, por supuesto, de aplicaciones del concepto de participación.

1.3. LA PARTICIPACIÓN EN EL PAÍS VALENCIANO

El Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana en su artículo 2 atribuye a la Generalitat Valenciana, en el ámbito de sus competencias, la promoción de las condiciones que faciliten la participación de los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social; al mismo tiempo que, en el artículo 35 establece su competencia plena en la regulación y administración de la enseñanza, sin perjuicio de la que corresponda al Estado. El cumplimiento del mandato estatutario se concreta en la Ley de Consejos Escolares de la Comunidad Valenciana de 31 de diciembre de 1984.

Mediante esta ley y con el fin de instrumentar la participación efectiva de todos los sectores sociales afectados en la programación general de la enseñanza, se crean y regulan los siguientes órganos colegiados: el Consejo Escolar Valenciano, los Consejos Escolares Territoriales y los Consejos Escolares Municipales. Posteriormente, en febrero de 1986 y mediante decreto son regulados los órganos de gobierno de los Consejos Escolares de los Centros Públicos de E.G.B., Bachillerato y Formación Profesional; mientras que la participación en los centros privados-concertados, que son sostenidos con fondos públicos, queda tan sólo al igual que la de los centros privados sujeta a lo que de forma genérica dispone la L.O.D.E. «Los sectores afectados» que intervengan en la enseñanza lo harán, por lo tanto, en el marco de la escuela pública; la diferencia de trato no merece más comentario.

En los aspectos formales la regulación de la participación en el Sistema Educativo en el ámbito de la C.A.V. aún suponiendo, como no podía ser de otra forma, el desarrollo del mandato expresado en la Constitución presenta algunas características diferenciadoras con respecto a la de otras autonomías con competencias plenas en materia educativa e incluso a las normas del Estado: es anterior en el tiempo, dota

a los órganos de representación de un mayor grado de competencias y se propone como objetivo fundamental la construcción de una escuela valenciana.

Desde una perspectiva política hay que considerar una serie de factores que explican las características iniciales del proceso participativo: la significativa mayoría de izquierdas de los gobiernos autonómicos y municipales de la C.A.V., la presencia de numerosos colectivos organizados de padres y profesores partidarios de la escuela pública, altamente motivados hacia la participación y la existencia de importantes conquistas realizadas en la democratización de los centros; todo ello configura un cuadro de gran optimismo participativo, que se refleja muy claramente en las primeras actuaciones de la Administración Autonómica; prueba de ello es la regulación y constitución en 1983 de un primer Consejo Autonómico, caso insólito en todo el Estado, sin que mediara obligatoriedad alguna.

Nuestro trabajo se plantea, dejando de lado otras cuestiones sociológicamente relevantes, analizar en el periodo inicial 1984-1988 cuales han sido las funciones «reales» del Consejo Escolar Valenciano; se pretende a partir de la información disponible y de la ausencia de información, responder a tres cuestiones básicas en teoría de la participación:

—¿Sirve el Consejo Escolar para la legitimación formal y política de las decisiones administrativas?

—¿Es un lugar de expresión de los conflictos entre los actores sociales allí presentes, y de los conflictos entre éstos y la Administración?

—¿Son capaces de controlar la elaboración y aplicación de las políticas educativas?

1.4. EL CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO. ESTRUCTURA Y COMPETENCIAS

Se trata, tal como lo define la ley, del superior órgano consultivo y de participación social en la programación general de la enseñanza de la Comunidad Valenciana. De una forma expresa se le atribuyen dos claras competencias y dos obligaciones:

a) La de ser preceptivamente consultado en los criterios de contenido de los proyectos de ley o de los reglamentos generales que aprueben las Cortes Valencianas, la asignación de recursos materiales y humanos, las políticas compensatorias, la determinación de las características propias de los centros valencianos y la reforma de programas y orientaciones didácticas.

b) La capacidad de propuesta a iniciativa propia, además de en los temas anteriores, en las cuestiones relativas al cumplimiento de las normas legales en los centros públicos y privados, orientaciones pedagógicas y metodológicas, renovación pedagógica, formación y perfeccionamiento del profesorado, evaluación del rendimiento escolar, política de personal y cualquier otro tema relacionado con la calidad de la enseñanza.

c) La obligación de elaborar anualmente un informe sobre la situación del sistema educativo en la Comunidad Valenciana.

d) La obligación de reunirse, al menos, dos veces al año, y siempre que lo solicite un tercio de sus miembros.

Existe, sin embargo, tanto en el preámbulo de la ley como en su artículo 3 una clara vinculación entre participación y programación general de la enseñanza, expresada de forma tal que el Consell de la Generalitat Valenciana resulta obligado para realizar la asignación anual de recursos a contar con los Consejos Escolares.

La composición del Consejo según lo establecido en la ley puede superar los cincuenta miembros e incluye la presencia de: 10 representantes del profesorado designados por las organizaciones sindicales en atención a su representatividad y proporcionalidad entre los distintos niveles educativos, 10 representantes de los padres de alumnos designados por las federaciones de padres de alumnos de acuerdo con su representatividad, 2 alumnos a propuesta de las asociaciones juveniles más representativas (posteriormente esta representación fue ampliada a 6), 2 representantes del personal de administración y servicios a propuesta de las organizaciones sindicales, 4 representantes de las corporaciones locales (más tarde reducida a 4), 3 representantes de las universidades valencianas, 2 representantes de los titulares de centros privados, 2 representantes de la administración educativa autonómica y por designación directa 2 personalidades de reconocido prestigio. El presidente es nombrado por el Conseller de Educación de entre los miembros del Consejo.

Si comparamos las competencias atribuidas y la estructura de la representación con la de otros Consejos Autonómicos puede afirmarse que nos encontramos ante el modelo más democrático y plural de todos ellos; cabe resaltar la paridad de la representación entre padres y profesores, la obligatoriedad de emisión de informe anual y la capacidad para dotarse de un reglamento propio. Sin embargo la ausencia de medios técnicos y materiales, que sólo empieza a subsanarse en 1987 condiciona fuertemente el desarrollo de las actividades propias del Consejo.

1.5. EL EJERCICIO DE LAS FUNCIONES ATRIBUIDAS. EL CONFLICTO Y EL CONSENSO

No se ha realizado ninguna clase de investigación sobre el Consejo Escolar Valenciano, para el presente trabajo tan sólo hemos contado con las fuentes documentales disponibles que son los Informes anuales correspondientes a los años 1986 y 1987, las actas de las sesiones del pleno y la comisión permanente e indirectamente la información suministrada por los Informes del Consejo Escolar del Estado de los mismos años.

c) La función consultiva: en términos cuantitati-

vos ha sido ampliamente ejercitada, téngase en cuenta que el periodo analizado coincide con la etapa de mayor actividad legislativa en materia educativa de las Cortes Valencianas; así en el año 86 se realizaron siete plenos para informar distintos proyectos normativos, y en 87 cinco, precedidos generalmente por su estudio en la comisión de Proyectos Legislativos. La calidad de la consulta resulta más dudosa, y ello por diferentes motivos:

—Los proyectos son remitidos para informe con escaso tiempo para su estudio y la mayor parte de las veces sin información previa de su alcance y objetivos. Son frecuentes los plenos extraordinarios de carácter urgente.

—Los proyectos se presentan de forma articulada lo cual supone además de dificultades en la comprensión de la técnica jurídica, tentaciones de imitar el trámite parlamentario; el dictamen que se emite resulta ser un conjunto de adiciones, modificaciones y supresiones a la letra del articulado.

—Paralelamente la administración suele reunirse con ánimo de consulta-negociación con las llamadas «mesas de participación» de padres, alumnos, sindicatos y empresarios; este tratamiento sectorial desnaturaliza las funciones del Consejo mediatizando la toma de decisiones.

—No existe ningún trámite previsto reglamentariamente para que el Consejo sea informado de la aceptación o rechazo de sus propuestas; en la práctica algunas veces se ha hecho por los consejeros representantes de la Administración y otras no.

Veamos la opinión del Consejo sobre estas cuestiones: «De los seis proyectos remitidos para informe dos no han sido publicados en el D.O.G., sin que la Consellería haya dado razones de esta decisión, la solicitud de informes urgentes ha sido más frecuente de lo deseable y se ha dado el caso de normas publicadas que no han sido pasadas a informe». (Informe año 1987 pg. 134).

Para concluir la valoración de la función consultiva, hay que señalar que muchas de las materias que la ley establece como de consulta preceptiva nunca se sometieron al Consejo entre ellas las referentes a cuestiones de personal o presupuestarias, cuya importancia en la «programación general de la enseñanza» es evidente.

b) La capacidad de propuesta: se ha ejercitado mediante un doble mecanismo, en sentido estricto a lo largo del año 1986 no se tramita propuesta alguna y en 1987 se elevan a la Consellería 5 propuestas planteadas por la presidencia, la representación sindical, la administración local y la organización empresarial, sobre temas referidos respectivamente a la modificación de la Ley de Consejos Escolares, la enseñanza del valenciano, la construcción de un centro de F.P. y la regulación de las Escuelas Infantiles; en un sentido más amplio puede considerarse que el conjunto de

recomendaciones contenidas en los Informes anuales tiene el sentido de propuesta.

c) La elaboración del Informe anual. Constituye el trabajo más crítico y sistemático de todos los realizados por el Consejo. El esquema inicial acordado por el Pleno presenta en los dos años un carácter de exhaustividad pretendiendo abordar el análisis y evolución de la escolaridad de los diferentes niveles educativos y enseñanzas especializadas, el profesorado y su formación, los programas de educación compensatoria, las ayudas a los alumnos, el análisis del gasto en educación, la política de personal, la evolución del proceso de normalización lingüística, el funcionamiento de los órganos de participación, etc., etc. En ambos informes encontramos que el plan previsto no ha sido cumplido, especialmente significativo resulta la ausencia de los temas de presupuestos y personal así como el que la única fuente sean los datos suministrados por la propia Administración.

«El esquema inicial de trabajo que el Consejo Escolar Valenciano se había propuesto no ha podido ser cumplido en su totalidad. Aspectos importantes para el conocimiento de nuestro sistema educativo no han sido abordados; temas como Planificación, Construcciones Escolares, y Programación de Recursos Económicos no han sido de fácil acceso» (Informe 1986, pg. 9).

«La elaboración del presente Informe ha presentado análogas dificultades que el año anterior, especialmente respecto a la inexistencia de una información sistemática y homogénea que la Administración debería suministrar... Esta circunstancia ha hecho que unas ponencias queden profundamente tratadas y otras descompensadas, en función del material y los datos que han facilitado los distintos servicios administrativos consultados». (Informe de 1987, pg. 15).

El proceso de trabajo seguido para la elaboración de los Informes es el siguiente: elaboración de ponencias por temas encargados a las diferentes comisiones de trabajo; estas ponencias pasan a la comisión permanente que tras un debate redacta un Proyecto de Informe que es elevado al Pleno para su discusión y aprobación. Sin embargo, y a pesar de este democrático procedimiento, la adscripción a las comisiones de trabajo se realiza voluntariamente y sin tener en cuenta ningún criterio de proporcionalidad por sectores lo que provoca sesgos de opinión; así encontramos la siguiente lamentación en el prólogo del Informe del 87: «el enfoque subjetivo que se ha aplicado a determinados capítulos, que han sido tratados en base a intereses sectoriales en detrimento de un trabajo más unitario y objetivo».

e) La frecuencia y el contenido de las convocatorias. La Ley de Consejos Escolares dispone la obligatoriedad de al menos dos convocatorias anuales; por distintos artículos del Reglamento de Régimen Interno del que el Consejo se dotó en el tercer mes de su fun-

cionamiento se establece que en ellos ha de aprobarse el plan de trabajo para cada curso, la memoria de actividades y el Informe anual; así mismo se regula el régimen de sesiones de la Comisión Permanente y de las diferentes Comisiones.

Durante el año 1986 se celebraron nueve sesiones plenarias (siete plenos ordinarios y dos extraordinarios), seis sesiones de la Comisión Permanente y catorce de las diferentes Comisiones de Trabajo. Dejando aparte los puntos del orden del día referentes al debate y propuesta de los textos normativos, nos encontramos con cuestiones de orden interno económicas y administrativas, diferentes informes de la Presidencia y de los jefes de servicio de las Direcciones Generales, la regulación del calendario escolar y la comparecencia del Conseller, a petición propia, para informar de temas de política educativa. La asistencia media de los consejeros se aproxima al 80% para los plenos y al 60% para las sesiones de la permanente; las Comisiones de Trabajo, abiertas a todos los consejeros, registran un funcionamiento desigual siendo la más activa la de Proyectos Legislativos y la de Planificación.

Una tónica semejante se produce en el año 1987, si bien el número de plenos disminuye a cinco (tres ordinarios y dos extraordinarios) y a cinco las sesiones de la permanente; a los temas habituales se añade en este periodo un conjunto de propuestas de los diferentes sectores a las que ya nos hemos referido antes. Las Comisiones de Trabajo se muestran más activas duplicando en términos generales el número de sesiones; sin embargo la asistencia es menor. «Respecto a la participación de los consejeros se constata una asistencia alta a las sesiones de pleno y permanente, alrededor de un 75% es la asistencia promedio. En las restantes comisiones la participación es más baja y el número de consejeros adscritos a las mismas no representa en conjunto más del 25% de los miembros del Consejo» (Informe de 1987, pg. 133).

En el periodo analizado aparece a veces de forma expresa y siempre de manera latente un triple eje de conflicto: padres-profesores, representantes escuela pública-escuela privada y Consejo-Administración; los representantes de todos los sectores suelen tomar partido, alineándose en torno a los diferentes polos del conflicto según el tema de que se trate y la defensa de lo que consideran sus intereses. Encontramos sin embargo algunos temas a partir de los cuales la cristalización de las posiciones en conflicto se expresa de forma evidente y en los que aparece una clara irreductibilidad de las posiciones:

La regulación del calendario escolar, el cumplimiento de los programas y las normas de disciplina han sido las cuestiones que sistemáticamente han suscitado mayor debate y conflicto. En el caso del calendario la potencialidad explosiva del tema es tal que la Administración, en la práctica, no lo somete a informe sino a aprobación (incluso en el periodo del Consejo

provisional), presentándolo a la opinión pública como responsabilidad del Consejo; padres y profesores constituyen los polos del enfrentamiento, contando éstos con el apoyo de los alumnos y la inhibición de la Administración; algo semejante ocurre cuando se plantea la extensión que han de tener los programas y también con los problemas de disciplina (o «normas de convivencia» como prefieren denominarla los padres); pero en este último caso, y de forma excepcional, se produce una alianza de padres y alumnos.

El que los profesores suelen cerrar filas frente a terceros no supone la inexistencia de conflicto entre ellos, antes bien, se han producido enfrentamientos sobre cuestiones ligadas a las distintas posiciones sindicales y sobre todo a sus cuotas de representación en el Consejo. Lo mismo ocurre con los representantes sindicales y con el personal de administración y servicios que también ha sido propuesto por los sindicatos.

Los representantes de las Universidades y los de la Administración Local son los sectores menos conflictivos del Consejo, actuando los primeros como una especie de conciencia técnico-crítica y apoyando en términos generales, como profesores que son, las opiniones del profesorado; los segundos, pertenecientes todos ellos al partido que gobierna (la mayoría profesores de origen) son los más abstencionistas, y tan sólo se muestran beligerantes como sector cuando el conflicto afecta de manera directa a la Administración.

Los alumnos han sido escasamente conflictivos en términos generales si nos referimos al papel desempeñado en el interior del Consejo, hasta el año 87 sólo tenían dos representantes desligados de cualquier organización estudiantil, en este último año al calor de las grandes movilizaciones aumenta significativamente su presencia y, aliados con los representantes del profesorado, son el sector que desencadena y mantiene la mayor oposición a la Administración.

En efecto, es en el año 87 cuando de forma radical el conjunto de «agravios» que los consejeros han ido acumulando emergen: sustracción de proyectos para informe, falta de información, ausencia de medios técnicos, falta de respuesta a las recomendaciones emitidas, inasistencia de los responsables políticos, etc., etc., configurándose una situación de conflicto Consejo-Administración que se salda prácticamente con la hibernación del Consejo durante casi un año. Reglamentariamente el mandato del Consejo se establece por un periodo de dos años que se cumplen el 31 de enero de 1988; coincidiendo con este período los artículos recurridos de la LODE han entrado en vigor y se han producido elecciones sindicales, ello obliga jurídica y políticamente a una modificación de la Ley de Consejos que no se aborda a pesar de la propuesta realizada por el Consejo; se prolonga la duración del mandato por seis meses y transcurrido este plazo el Consejo se extingue, y no volverá a aparecer con una nueva com-

posición hasta abril del año siguiente; por lo tanto, puede afirmarse la existencia de una grave falla en el modelo valenciano de participación.

El consenso en el interior del Consejo, a pesar de las situaciones de conflicto, ha sido forma habitual de comportamiento en los trabajos realizados, de ello da cuenta la elaboración y aprobación de los Informes anuales (el 1º por unanimidad y el 2º con tres abstenciones); pero quizá la fuente del mismo no se encuentre en los objetivos compartidos por los diferentes sectores, ni en su capacidad para la transacción. A falta de investigaciones sobre el tema, nos aventuramos a afirmar que el fondo de la cuestión reside en el equilibrio que se produce entre múltiples fuerzas de signo distinto en un espacio relativamente poco valorado, donde los actores sociales más importantes son un conjunto de élites poco vinculadas a sus bases que además tienen acceso directo a la Administración en otros espacios; es como un juego de contrapesos en el que se da también, en última instancia la pertenencia mayoritaria al mismo partido político.

1.6. A MODO DE CONCLUSIONES

A partir del análisis de su funcionamiento queda claro que, fuera el que fuera el proyecto político en el que se inscribe nuestro modelo de participación así como la intención del legislador, el Consejo Escolar Valenciano se ha configurado en la práctica como un órgano meramente consultivo y de escasa capacidad de propuesta, a pesar de lo cual ha cumplido a lo largo del periodo considerado, una función de garantía procedimental de los intereses colectivos ante la acción normativa de la Administración.

A partir de esta consideración básica trataremos de dar respuesta a las preguntas que inicialmente formulábamos:

—El Consejo, mediante sus informes y dictámenes ha servido como instrumento de legitimación formal (con las excepciones ya señaladas de las que la más grave es el tiempo de carencia del propio Consejo) al cumplir las funciones de estudio, debate, propuesta y asesoramiento; otro tanto puede afirmarse en cuanto a la legitimación política (tan sólo fue devuelto un proyecto normativo) y además ha sido el escenario público elegido por la Administración para la presentación en sociedad de diversas iniciativas políticas, actos protocolarios como las aperturas de curso e incluso para mediar en algunos conflictos como el suscitado por las reivindicaciones estudiantiles.

El Consejo ha sido un lugar de expresión de múltiples conflictos, además de los evidentes: profesores-padres, sindicatos-empresarios, etc..., puede conjeturarse a partir de la lectura de las actas un complejo entramado de redes conflictivas que se produce en ocasiones como una especie de fuego cruzado entre los

distintos sectores y dentro de cada uno de los sectores, cuya causa y significado habría que investigar, pero que parecen obedecer a otras cuestiones que las que podría suscitar el orden del día de las sesiones. Salvo la articulación del conflicto Consejo-Administración que supone un claro indicador de los límites prácticos de la participación, el Consejo se ha caracterizado sobre todo por la construcción de consensos incluso sorprendentes; veamos un ejemplo: las ponencias relativas a la normalización lingüística de los dos Informes anuales no fueron objeto de discusión en ninguna instancia, tras el silencio se produjo la aprobación.

La capacidad de control de las políticas educativas en sentido estricto ha sido nula, a no ser que entendamos como tal los informes a proyectos normativos, sin embargo, la publicación de los Informes anuales puede considerarse dado el carácter crítico de los mismos como una forma de control a posteriori, al menos así lo ha entendido la propia Administración obstaculizando su difusión y el Consejo Escolar Valenciano que a partir del Informe de 1987 no ha vuelto a publicar ningún otro.

CUARTA PARTE

1. CONSIDERACIONES ACERCA DE LA PERCEPCIÓN SOCIAL DE ALGUNAS PROBLEMÁTICAS ESCOLARES

1.1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de instrucción escolar son un elemento significativo en la vida social contemporánea.

Tan significativo que la dimensión o volumen global de tales procesos marca la diferencia en cuanto al proceso de una sociedad.

CUADRO 49

GRADO DE ACUERDO CON LA RELACIÓN ENTRE DESARROLLO Y EDUCACIÓN, POR SEXO, EDAD Y STATUS, (%), C.V., MAYORES DE 18 AÑOS, 1988

									Status		
	Total	Sexo		Edad (años)					Alta	Media	Media
		Hombres	Mujeres	18 < 25	26 < 35	36 < 45	46 < 65	> 65	Media Alta	Media	Baja Baja
Total	1.949	910	1.039	364	394	349	596	246	182	1.196	558
P.27. GRADO DE ACUERDO CON LA FRASE: «LA DIFERENCIA ENTRE PAÍSES AVANZADOS Y ATRASADOS LO CONSTITUYE EL NIVEL DE EDUCACIÓN DE SUS HABITANTES»											
Muy de acuerdo .	45'9	47'3	44'7	42'9	50'5	52'1	45	36'2	53'3	48'2	38
De acuerdo	39'7	38'4	40'9	38'7	36	37	39'4	51'6	29'1	37'6	48
En desacuerdo ..	10'8	11'1	10'5	14	11'9	8'6	10'1	8'9	9'9	11'3	10
Muy en desacuerdo	1'4	1'6	1'3	2'5	1	0'6	1'7	1'2	5'5	0'9	1'3
N.s./n.c.	2'2	1'6	2'7	1'9	0'5	1'7	3'9	2	2'2	1'9	2'7

FUENTE: Encuesta «Vida familiar de los valencianos», 1988.

Al hilo de los datos recogidos en la encuesta «Vida familiar de los valencianos» se harán a continuación unos comentarios respecto a tres cuestiones relacionadas con la actual situación de la enseñanza en el País Valenciano: las tensiones entre la creciente demanda

social de diplomas escolares y la paulatina devaluación de los mismos, la imagen social predominante respecto de la enseñanza pública y la privada y la consideración positiva o negativa de la realización de los estudios en la lengua propia de los valencianos.

1.2. LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: LAS EXPECTATIVAS SOCIALES CRECEN...

En la sociedad valenciana, nueve de cada diez personas entre las que tienen hijos en edad escolar, desean que sus hijos vayan a la Universidad. La comparación con datos anteriores permite establecer una progresión ascendente en la aspiración social relativa al acceso a estudios postsecundarios. Aproximadamente el cuarenta por ciento declaraban este deseo a principios de los setenta. Casi el ochenta por ciento a comienzos de los ochenta. Prácticamente el noventa por cien en 1988. El deseo de tener hijos universitarios se ha hecho general durante la transición.

Este boom ha sido contemporáneo de un cambio de signo contrario en la imagen dominante de los centros de enseñanza superior. De motor del desarrollo y la modernidad, las universidades pasaron a ser descritas como fábricas de parados. Las lamentaciones por la falta de personal técnico de elevada cualificación fueron sustituidas por la preocupación acerca de las consecuencias sociales de la «sobreeducación».

La aparente paradoja ha sido literalmente tomada por algunos expertos, que se han apresurado a tildar de irracional la creciente demanda social. ¿Por qué la gente se empeña en acceder —y presiona para conseguirlo— a centros de enseñanza cuyos títulos están crecientemente devaluados?

Un elemental repaso a los hechos permite disolver la aparente paradoja. Consideremos, por ejemplo, el argumento que niega el interés del acceso a la Universidad.

En efecto, durante la última década, la imagen de los títulos universitarios como garantía de oportunidades ha ido degradándose. Proliferaron los estudios sobre la devaluación o la inflación de los diplomas y, finalmente, se llegó a afirmar que las universidades eran tan sólo una antesala más del desempleo.

Sin embargo, los datos disponibles sugieren más bien esta descripción de las cosas:

1) La existencia de los titulados universitarios es un hecho. De una situación de práctica ausencia de desempleo se ha pasado a cifras relativamente altas. La evidencia es que el título postsecundario no es ya una garantía inmediata y casi absoluta contra el paro.

En el ámbito del Estado, la aparición de cifras significativas de paro de titulados universitarios se produce entre 1975 y 1978. Desde entonces han venido creciendo como lo han hecho las del desempleo global. Según datos del MEC para 1984, los titulados medios en paro sumaban 84.000 sobre un total de 610.000 activos (tasa de desempleo: 14%); y los superiores 78.000 entre 546.300 (tasa de desempleo: 14'4%).

2) Pese al crecimiento del paro, la situación de los titulados es mejor que la de aquellos que tienen menos estudios. En 1984, los titulados universitarios eran el

8'8% de la población activa y sólo el 6'2% de los parados. Aproximadamente el 14% de los titulados no tenían trabajo, situación que afectaba a más del 20% de la población activa en su conjunto y al 30% de los bachilleres. El crecimiento de paro entre los titulados superiores, de 1976 a 1983, ha sido inferior al correspondiente al grupo de estudios secundarios.

Y, sobre todo, parece que los titulados superiores, aunque cada vez les resulta más difícil obtener trabajo, una vez conseguido es más difícil que lo pierdan. El paro de los titulados se concentra con particular intensidad entre los más recientes: el 74% de los licenciados desempleados en 1984 no había tenido nunca antes un trabajo, situación que sólo afectaba al 7% de los analfabetos parados.

En resumen, parece que se ha ido formando una larga cola ante las puertas del mundo laboral: el paro se prolonga durante el tiempo —cada vez mayor— en que se permanece en la cola, pero, una vez fuera de ésta, la estabilidad laboral resulta relativamente asegurada.

No hay datos para pensar que los hechos posteriores modifiquen significativamente la situación anterior.

En cuanto al subempleo o «sobreeducación» sí parece significativo (por ejemplo, en 1985, el 22% de los puestos de las administraciones públicas en el País Valenciano estaban ocupados por personas con titulaciones superiores a las exigibles. Esto sugiere la presencia de dificultades crecientes para obtener empleo correspondiente a su titulación, pero que también que gozan de ventajas en la competencia por empleos intermedios, descargando así el peso de la crisis sobre los grupos menos cualificados de la población.

Puede decirse que la Universidad ha sido también una fábrica de parados, sólo que no tan eficiente en tal producción como el Bachillerato, la EGB, la FP, la industria de los servicios, la agricultura o el gobierno. Dicho de otra manera: la obtención de un título universitario sigue siendo, tan relativamente como se quiera, un buen negocio.

Ha habido, ciertamente, una «devaluación» de los diplomas, que se convierten en condición para conseguir empleos, accesibles antes con cualificaciones inferiores. En el límite del diploma se hace necesario para la obtención de cualquier trabajo. El título va haciéndose más imprescindible a medida que va perdiendo valor. Así, la «titulitis» de la población no es en absoluto irracional; sólo el estado de las cosas lo es. En consecuencia, el deseo, por parte de la población, de que sus hijos vayan a la Universidad ha de ser, en este contexto, cada vez mayor.

Otra cuestión es la relativa a si esta espiral de expectativas sociales crecientes y el valor decreciente de los títulos está llegando o puede llegar a un punto de saturación. Hasta hoy tal cosa no parece haberse producido. Los datos obtenidos en la encuesta «Vida fami-

liar de los valencianos» permiten añadir dos consideraciones al cuadro hasta aquí esbozado.

a) La población valenciana percibe correctamente la relación existente entre estudios realizados y oportunidades laborales. A la pregunta «¿Cree Vd. que cuantos más y mejores estudios se tengan es más fácil encontrar trabajo que si no se tienen?», responden «sí,

es más fácil» el 83'4% de los encuestados. Prácticamente nadie opina que es más difícil. Hay una minoría escéptica que no cambia el sentido general de la respuesta pero que sí resulta significativa desde la perspectiva de la incipiente crisis de legitimación que se comentará más adelante.

CUADRO 50

OPINIÓN SOBRE LA RELACIÓN ENTRE ESTUDIOS REALIZADOS Y OPORTUNIDADES LABORALES, POR SEXO, EDAD Y STATUS, (%), C.V., MAYORES DE 18 AÑOS, 1988

									Status		
	Total	Sexo		Edad (años)					Alta	Media	Media
		Hombres	Mujeres	18 < 25	26 < 35	36 < 45	46 < 65	> 65	Media Alta	Media	Baja Baja
Total	1.949	910	1.039	364	394	349	596	246	182	1.196	558
P.30. SI CREE QUE TENER ESTUDIOS DA FACILIDAD PARA ENCONTRAR TRABAJO											
Sí, más fácil	83'4	83'2	83'6	80'8	83'2	86'5	84'1	81'7	85'7	86'3	76'2
Igual de difícil ..	14'7	15'1	14'4	17'9	14'7	10'9	13'9	17'5	12'1	12'1	21'5
Más difícil	0'5	0'1	0'8	0'5	0'8	0'3	0'3	0'4	1'1	0'4	0'4
N.s./n.c.	1'4	1'6	1'2	0'8	1'3	2'3	1'7	0'4	1'1	1'2	2

FUENTE: Encuesta «Vida familiar de los valencianos», 1988.

El sentido general de la percepción de que los títulos ofrecen ventajas para el empleo no varía fundamentalmente según la edad ni la clase social; las gentes de estatus más bajo y las más jóvenes son apreciablemente más escépticas, probablemente se debe a una percepción más intensa de la dificultad de encontrar trabajo que los grupos donde el desempleo se concentra más. La diferencia de opiniones según el sexo es muy poco

acusada, y tampoco desde otras perspectivas (hábitat, condición de autóctono o emigrado) la visión de los títulos como relativa garantía de acceso al trabajo ofrece variaciones significativas. Si acaso la importancia atribuida a los estudios parece aumentar a medida que pasamos de los grupos menos instruidos escolarmente a los más instruidos, lo cual puede deberse a una mayor valoración en general de los estudios.

CUADRO 51

OPINIÓN SOBRE LA RELACIÓN ENTRE ESTUDIOS REALIZADOS Y OPORTUNIDADES LABORALES,
POR NIVEL DE ESTUDIOS, (%), C.V., MAYORES DE 18 AÑOS

	<i>Total</i>	<i>Hábitat (000)</i>					<i>Nace</i>	
		<i>Valencia Capital</i>	<i>> 50</i>	<i>10-50</i>	<i>2-10</i>	<i>< 2</i>	<i>Comunidad Valenciana</i>	<i>Fuera Valencia</i>
Total	1.949	431	408	660	338	112	1.294	525
P.30. SI CREE QUE TENER ESTUDIOS DA FACILIDAD PARA ENCONTRAR TRABAJO								
Sí, más fácil	83'4	84'9	81'4	84'8	78'4	92	82'7	84
Igual de difícil	14'7	12'3	16'2	13'8	20'4	7'1	15'6	14'1
Más difícil	0'5	0'2	1	0'2	0'6	0'9	0'5	0'6
N.s./n.c.	1'4	2'6	1'5	1'2	0'6		1'2	1'3

FUENTE: Encuesta «Vida familiar de los valencianos», 1988.

CUADRO 52

OPINIÓN SOBRE LA RELACIÓN ENTRE ESTUDIOS REALIZADOS Y OPORTUNIDADES LABORALES,
POR HÁBITAT Y LUGAR DE NACIMIENTO, (%), C.V., MAYORES DE 18 AÑOS, 1988.

	<i>Total</i>	<i>Sin estudios</i>	<i>Estudios primarios</i>	<i>Bachillerato F.P.</i>	<i>Grado Medio</i>	<i>Universidad</i>	<i>No consta</i>
Total	1.949	522	820	325	174	89	19
P.30. SI CREE QUE TENER ESTUDIOS DA FACILIDAD PARA ENCONTRAR TRABAJO							
Sí, más fácil	83'4	84'1	81'8	82'8	87'4	89'9	79
Igual de difícil	14'7	14'9	16	15'7	10'9	5'6	16
Más difícil	0'5	0'4	0'9				
N.s./n.c.	1'4	0'6	1'3	1'5	1'7	4'5	5'3

FUENTE: Encuesta «Vida familiar de los valencianos», 1988.

b) La hipótesis según la cual una devaluación inflacionaria de los diplomas (si éstos filtran el acceso al empleo) ha de verse acompañada por una creciente demanda de títulos no resulta refutada. A la pregunta «¿Desea Vd. que sus hijos vayan a la Universidad?», el 87'6% de las personas con hijos estudiando EGB o BUP responde «sí, lo considero muy deseable». Sólo una muy pequeña minoría se declara indiferente ante el tema.

También en este caso el consenso se presenta de una forma extremadamente fuerte. Para todas las variables

consideradas el deseo de enviar a los hijos a la Universidad es muy intenso en más del ochenta por ciento de los casos. El «sí, muy deseable» está por encima del noventa por cien en el grupo en el grupo de edad de 36 a 45 años, en los grupos de estatus alto y medio-alto, entre poblaciones menores de diez mil habitantes y entre las personas con estudios medios y universitarios. El deseo intenso es relativamente menos expresado por los menores de 25 años y los mayores de 65, el grupo de estatus medio-bajo y bajo, los residentes en la ciudad de Valencia y las personas sin estudios.

La información más relevante proporcionada por la encuesta es, sin lugar a dudas, la de que el consenso sobre el tema es muy fuerte, y muy resistente a ser modificado por la diferente perspectiva de las distintas posiciones sociales. Ello, permite establecer algunas interpretaciones.

Que el deseo de enviar a los hijos a la Universidad sea inferior entre los padres con hijos en edad escolar de menos de 25 y más de 65 años es algo que debe relativizarse mucho dado el reducido volumen de ambos grupos en la muestra, en todo caso se podría explicar por el simple hecho de que los padres menores de 25 tendrán hijos muy pequeños y los mayores de 64 hijos bastante mayores. Psicológicamente resulta elemental que los deseos cuya realización parece muy lejana, así como aquellos que ya se han realizado en alguna ocasión, tienden a ser menos intensos que los de realización próxima y novedosa. Los matices que aparecen entre los diversos grupos de edad pueden considerarse bastante irrelevantes.

Que el deseo de enviar a los hijos a la Universidad se exprese con más fuerza cuando más alto sea el estatus es también trivialmente explicable. Encontramos así mismo la tendencia a negar el deseo o a expresarlo con menor intensidad a medida que resulta más difícil satisfacerlo en la práctica (el efecto de «uvas verdes»). Lo realmente significativo en la encuesta es que la distancia entre los grupos más altos de estatus y los más bajos sea tan corta.

La encuesta aporta alguna evidencia adicional sobre esta aspiración ampliamente compartida. Cuando la pregunta no es sobre el deseo, sino sobre la posibilidad, sobre si sus hijos podrían ir a la Universidad, entonces las respuestas sí aparecen fuertemente determinadas por las respectivas posiciones sociales. Los miembros de grupos de estatus más altos están seguros de que sus hijos podrán ir a la Universidad en casi el triple de ocasiones en que expresan dicha certeza las personas de estatus más bajo: la distancia que, en el plano de las aspiraciones es de 9 a 8, en el plano de la estimación de la realidad es de 3 a 1.

La fuerza del consenso aparece indirectamente confirmada, también, por la amplia aceptación de la ideología meritocrática propia de la escuela. La respuesta más frecuente es que los hijos podrán ir a la Universidad «si son buenos»: la creencia en la escuela como instrumento de movilidad ascendente conserva fuerza, lo que contribuye a explicar el carácter generalizado de la aspiración a estudios tan prolongados como sea posible. Las opiniones de la población hablan aquí crudamente: la escuela reproduce la posición social para las clases medias y altas y ofrece una oportunidad de ascenso (o desclasamiento) a algunos jóvenes de las clases subalternas, los más adaptables y los más espabilados. Nada nuevo, por otra parte, pero retratado aquí con contrastes duros y bien marcados.

La confianza en que se podrá enviar a los hijos a

la Universidad disminuye con la edad, lo que es congruente con la fuerte expansión de las expectativas en los últimos quince años. Los datos relativos al hábitat no desmienten el conocido hecho de que las aulas de la postsecundaria son relativamente más accesibles a quienes viven más cerca de ellas: en la ciudad de Valencia, las respuestas afirmativas son más frecuentes que en cualquier otro lugar.

1.3. ... PERO LA FE SE EROSIONA

La distancia que existe entre la aspiración de acceder a estudios prolongados y la posibilidad real de satisfacer dicha aspiración, ofrece un ancho campo a políticas cuya intención declarada sea la reducción de dicha distancia: a políticas justificadas en base al incremento de la igualdad de oportunidades educativas.

Por otra parte, dicha intención suele verse frustrada. La confianza en la expansión de la instrucción escolar como instrumento de igualitarismo social comenzó a desgastarse ya a comienzos de los setenta.

En parte como resultado de diversas investigaciones, Jencks, por ejemplo, separó muy radicalmente los acontecimientos escolares de las causas de ascensión social, conclusiones que insistían en la inutilidad de centrar los esfuerzos encaminados al cambio social en la reforma educativa, o de utilizar ésta como alternativa a reformas sociales más profundas. Boudon mostró que, aunque todas las sociedades industriales han conocido una disminución (lenta, pero regular y no desdiable) de la desigualdad de oportunidades en el terreno de la enseñanza, esta disminución no parece haber tenido ningún efecto apreciable sobre el nivel de la herencia social: «Es preciso, pues, rendirse a la evidencia: la reducción de las desigualdades sociales no implica de ninguna manera la necesaria reducción de otras formas de desigualdad social, como la herencia social (inmovilidad social intergeneracional) o las desigualdades de la renta, de donde resulta que la reforma del sistema escolar y el aumento de la igualdad de oportunidades no son los principales caminos para corregir las desigualdades sociales. La disminución de la desigualdad de oportunidades en el terreno de la enseñanza es incondicionalmente deseable desde el punto de vista de la colectividad, entraña efectos eminentemente positivos (aumento de la participación política, contribución al crecimiento, etc.); pero también hay que tener en cuenta que, desde el punto de vista del individuo, si consideramos la educación como una inversión, puede que no vaya acompañada por un aumento de sus posibilidades de movilidad» (BOUDON 1978: 74-75).

En parte, también por el peso de la realidad. Por el impacto de múltiples expectativas frustradas o semi-frustradas, al obtener de la escuela y los títulos menos de lo que de ellos se esperaba. También desde los seten-

ta se viene interpretando la conflictividad estudiantil recurrente como consecuencia de que los centros escolares sólo pueden ser considerados como reproductores y garantes aceptables de la jerarquía social si la sociedad que los crea demuestra capacidad suficiente para integrar socialmente al fuerza de trabajo juvenil escolarmente cualificada.

De hecho, sin embargo, la educación de masas ha crecido según modelos de necesidades y aspiraciones que no se corresponden con el desarrollo productivo real ni con la movilidad social real. Como resultado, al servicio simultáneo del sistema educativo, a las necesidades de acumulación y legitimación se resienten. Se producen conflictos y ajustes, tensiones que lentamente van erosionando la fe...

Como ha señalado Offe (1977: 192) «... las tendencias y las motivaciones de la política educativa pueden ser explicadas en buena medida como una reacción a los problemas estructurales de legitimación por parte de una sociedad que invalida y desacredita continuamente sus propias premisas igualitarias».

En resumen: la fuerza ideológica de la imagen del sistema educativo como instrumento de la promoción individual permite que los poderes públicos prometan a la población más igualdad y más bienestar a través de un más fácil acceso a una escolaridad cada vez más

larga. Pero el acceso de masas produce devaluación de los diplomas y, en consecuencia, sistemáticamente, la escuela da menos de lo que promete. Cuando la población percibe que las mejoras esperadas no se materializan, se genera malestar que es sofocado con más dosis de lo mismo: con más escuela, es decir, reformas, reformas, reformas... Tal vez este desarrollo inflacionista tenga unos límites internos, pero, en los últimos años, se manifiestan sólo desajustes externos. La confianza se mantiene y, mejor que peor, se renueva. No es subvertida pero sí erosionada...

La encuesta «Vida familiar de los valencianos» aporta evidencia consistente en los dos aspectos de esta conclusión. Por una parte, las largas escolaridades actuales son consideradas como «una inversión para el futuro» más que de cualquier otra forma, y «tener buenos estudios» se sigue considerando como una baza importante para asegurarse el futuro. Por otra parte, hay razones para afirmar que las visiones más escépticas o fatalistas van haciéndose cada vez más frecuentes: casi un treinta por ciento de los encuestados explican el alargamiento de la escolaridad con «no hay trabajo para los jóvenes». La confianza se mantiene pero va siendo erosionada. La paradoja inflacionaria se agudiza: los títulos son cada vez más imprescindibles aunque cada vez se espere menos de ellos.

CUADRO 53

MOTIVACIONES PARA ESTUDIOS PROLONGADOS, POR SEXO, EDAD, STATUTS, PROVINCIA DE RESIDENCIA, HÁBITAT Y LUGAR DE NACIMIENTO, (%), C.V., MAYORES DE 18 AÑOS, 1988.

	Sexo			Edad (años)				
	Total	Hombre	Mujer	18-25	26-35	36-45	46-65	+ de 65
Total	1.949	910	1.039	364	394	349	596	246
P.28. MOTIVO POR EL QUE LOS JÓVENES ESTUDIEN DURANTE MUCHOS AÑOS								
Inversión futuro	47'8	48'5	47'3	45'3	47	49'6	47'8	50'4
Adquirir cultura	24'2	23'7	24'6	23'9	27'7	25'2	22'7	21'5
No hay trabajo	26'9	26'6	27'2	29'9	24'6	24'1	27'9	28
Pérdida tiempo	0'1	0'2				0'3	0'2	
Según quien sea	0'1	0'1		0'3				
N.s./n.c.	0'9	0'9	0'9	0'5	0'8	0'9	1'5	

	Status				Provincia				
	Total	Alta Media Alta	Media Media	Media Baja Baja	Alicante	Castellón	Valencia A.M.	Resto prov. Valencia	Total Valencia
Total	1.949	182	1.196	558	539	510	612	288	900
P.28. MOTIVO POR EL QUE LOS JÓVENES ESTUDIEN DURANTE MUCHOS AÑOS									
Inversión futuro	47'8	52'7	47'5	47'1	46	53'1	44'6	48'6	45'9
Adquirir cultura	24'2	25'8	25'7	20'1	26'2	23'1	25	20'8	23'7
No hay trabajo	26'9	19'2	25'9	31'9	25'6	23'1	29'9	29'9	29'9
Pérdida tiempo	0'1	0'5	0'1		0'2	0'2			
Según quien sea	0'1		0'1		0'2				
N.s./n.c.	0'9	1'6	0'8	0'9	1'9	0'4	0'5	0'7	0'6

	Hábitat (000)						Nace	
	Total	Valencia capital	Más de 50	10 a 50	2 a 10	Menos de 2	Comunidad Valenciana	Fuera C. Valenciana
Total	1.949	431	408	660	338	112	1.294	525
P.28. MOTIVO POR EL QUE LOS JÓVENES ESTUDIEN DURANTE MUCHOS AÑOS								
Inversión futuro	47'8	42'5	50	50'6	49'4	39'3	47'6	48
Adquirir cultura	24'2	25'1	25'7	22'6	24'3	25	25'5	20'8
No hay trabajo	26'9	32	22'5	25'8	25'1	35'7	26'2	29'3
Pérdida tiempo	0'1		0'5				0'1	0'2
Según quien sea	0'1			0'2			0'1	
N.s./n.c.	0'9	0'5	1'2	0'9	1'2		0'5	1'7

FUENTE: Encuesta «Vida familiar de los valencianos», 1988.

CUADRO 54

OPINIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE DIVERSOS FACTORES PARA ASEGURAR EL FUTURO,
POR SEXO, EDAD, STATUS, PROVINCIA DE RESIDENCIA,
HÁBITAT Y LUGAR DE NACIMIENTO, (%), MAYORES DE 18 AÑOS, 1988.

	Sexo			Edad (años)				
	Total	Hombre	Mujer	18-25	26-35	36-45	46-65	+ de 65
Total	1.949	910	1.039	364	394	349	596	246
P.29. LO MÁS IMPORTANTE PARA QUE UN JOVEN ASEGURE SU FUTURO								
Buenos estudios	47'9	48'5	47'4	37'1	43'7	55	49'8	56'1
Tener suerte	25'8	23'7	27'6	27'2	26'4	22'9	27'3	23'2
De buena familia	6'8	8'5	5'4	7'7	6'3	5'4	7'2	7'3
Simpatía	5'3	6'3	4'5	10'4	4'8	3'7	4'4	3'3
No hay forma	13'2	12'3	14'1	17	18'5	12'3	9'4	9'8
Trabajar	0'1	0'1		0'3				
N.s./n.c.	0'8	0'7	1	0'3	0'3	0'6	1'8	0'4

	Status				Provincia				
	Total	Alta Media Alta	Media Media	Media Baja Baja	Alicante	Castellón	Valencia A. M.	Rest. prov. Valencia	Total Valencia
Total	1.949	182	1.196	558	539	510	612	288	900
P.29. LO MÁS IMPORTANTE PARA QUE UN JOVEN ASEGURE SU FUTURO									
Buenos estudios	47'9	57'1	47'7	45	44'5	51'6	50'7	42	47'9
Tener suerte	25'8	18'1	27'3	25'1	25'2	27'3	21'9	32'6	25'3
De buena familia ...	6'8	3'8	5'9	9'9	5'9	5'5	7'8	8'7	8'1
Simpatía	5'3	7'1	5'7	4'1	9'5	2'7	4'2	4'5	4'3
No hay forma	13'2	11	12'8	15'1	13'4	12'7	14'5	11'1	13'4
Trabajar	0'1		0'1		0'2				
N.s./n.c.	0'8	2'7	0'5	0'9	1'3	0'2	0'8	1	0'9

	Hábitat (000)						Nace	
	Total	Valencia capital	Más de 50	10 a 50	2 a 10	Menos de 2	Comunidad Valenciana	Fuera C. Valenc.
Total	1.949	431	408	660	338	112	1.294	525
P.29. LO MÁS IMPORTANTE PARA QUE UN JOVEN ASEGURE SU FUTURO								
Buenos estudios	47'9	48'7	48'3	47'4	45'9	52'7	47'2	49'1
Tener suerte	25'8	22'7	24'5	26'2	29'6	28'6	26'5	26'1
De buena familia	6'8	7'9	6'9	5'6	8'3	5'4	6'1	9'1
Simpatía	5'3	4'2	7'8	6'4	3	1'8	5'3	4'8
No hay forma	13'2	15'8	12	13'2	12'1	11'6	13'9	10'1
Trabajar	0'1			0'2			0'1	
N.s./n.c.	0'8	0'7	0'5	1'1	1'2		0'9	0'8

FUENTE: Encuesta «Vida familiar de los valencianos», 1988.

A la pregunta «Para Vd. el hecho de que los jóvenes estudien durante muchos años es sobre todo...», responden «una inversión para el futuro» el 47'8% de los encuestados; «una forma de adquirir cultura» el 24'4%; «una necesidad porque no hay trabajo para los jóvenes» el 26'9%. Apenas una de cada cien personas prefiere no contestar o sugiere otras alternativas. Ante la entrada «De las siguientes cosas, ¿cuál cree Vd. que es más importante para que un joven asegure el futuro?», eligió «tener buenos estudios» el 47'9%; «tener suerte» el 25'8%; «ser de buena familia» el 6'8%; «tener simpatía y capacidad para relacionarse» el 5'3%; «no hay forma de asegurarlo» el 13'2%.

De entre las múltiples lecturas consistentes con estos números que sería posible hacer, queremos aquí hacer una que los conecta con las consideraciones precedentes.

Durante la «época de la confianza», la Sociología consideró la educación bien como inversión bien como consumo. Según los partidarios de la educación como inversión (especialmente los portavoces de la hipótesis del capital humano), se destina a la escolarización tiempo, dinero y otros sacrificios para conseguir remuneraciones futuras más elevadas; se trata, sobre todo, de «una inversión para el futuro». La percepción del esfuerzo escolar como requisito para el ascenso o el mantenimiento social responde en la conciencia colectiva a este punto de vista. Otras teorías perciben a la educación como consumo, la larga escolaridad juvenil sería una manifestación más del consumo de masas en el mundo moderno o, una expresión de la expan-

sión de los servicios públicos —o salarios indirectos— en el Estado de bienestar. En la conciencia social, la percepción de la educación como derecho individual o su vínculo a diversas formas de autovaloración en los mercados simbólicos por la vía de la sofisticación cultural son expresiones de este aspecto de la cuestión.

En la época de la «crisis de confianza» la escolarización juvenil ha comenzado a ser percibida, también, como alternativa al desempleo, como aparcamiento de menores. Quienes mantienen esta perspectiva sostienen que la sociedad no está en condiciones de ofrecer a los jóvenes ocupaciones productivas; ir a la escuela sería «una necesidad a falta de algo mejor que hacer».

No interesa aquí la cuestión de cuál de estas teorías describe mejor la realidad. Nos interesan en cuanto que tienen una función ideológica, en cuanto que suministran clichés para la percepción colectiva de la realidad social, con independencia de su valor cognoscitivo que es siempre problemático. En este sentido la presencia de la respuesta más escéptica, de la respuesta típica de la «crisis de confianza» puede considerarse como un índice de la «pérdida de legitimidad». Y la evolución de dicha presencia en el tiempo como un índice de la intensidad de esa pérdida. En los últimos años la visión más fatalista de la escuela parece haber ganado algo de terreno, especialmente a costa de las visiones más relajadas y consumistas propias del período de auge de las políticas del bienestar. La comparación entre los datos proporcionados por dos encuestas nos ilustra algo al respecto:

CUADRO 55

MOTIVACIONES PARA ESTUDIOS PROLONGADOS ENTRE LOS JÓVENES VALENCIANOS, 1985 Y 1988

ESTUDIAR ES PARA TI SOBRE TODO

	1985 (1)	1988 (2)
Una inversión para el futuro	48'7	46'1
Una forma de adquirir cultura	40'9	25'8
Una necesidad, porque no hay trabajo para los jóvenes	17'6	27'2

(1) Población valenciana de 15 a 29 años en 1985.

FUENTE: Encuesta del Estudio sobre la juventud valenciana, dirigido por J. V. Marqués.

(2) Población valenciana de 18 a 35 años en 1988.

FUENTE: Encuesta «Vida familiar de los valencianos». Elaboración propia.

Dado que quienes tenían en 1985 entre 15 y 29 años tenían en el 88 entre 18 y 32, las respectivas poblaciones ofrecen una base aceptable para la comparación. Por otra parte la pregunta fue casi idéntica en ambas encuestas.

Volviendo a los datos del 88: no hay diferencia sig-

nificativa entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción de los motivos para estudiar, y tampoco la hay según los diversos grupos de edad. La polarización entre la promoción-inversión y el fatalismo necesidad-desempleo es apreciablemente más fuerte entre los trabajadores que entre los privilegiados, para quienes pe-

san más entre los residentes en la ciudad de Valencia, los inmigrados y las personas sin estudios. Una pauta análoga aparece en las respuestas a la pregunta acerca de qué cosas aseguran mejor el futuro. El predominio de la confianza depositada en el éxito escolar («Buenos estudios»), respuesta mayoritaria en todos los grupos considerados (y por encima del 40% en todos excepto, significativamente, entre los más jóvenes y más escolarizados), se ve contrapesado por una fuerte presencia en las actitudes fatalistas: tanto la variante optimista (se asegura el futuro quien tiene suerte) como la pesimista (no hay forma de asegurárselo) siguen en frecuencia a la que otorga valor a los estudios, y sumadas ambas reúnen el 39% de las respuestas.

Además de la pauta general de la respuesta merecen destacarse algunos otros matices: las mujeres aparecen delegando en el destino un poco más que los hombres. Los jóvenes (como ya sabíamos) ven el futuro más bien negro e incierto; entre quienes tienen de 18 a 35 años el azar es visto como el más poderoso determinante del futuro. Los pobres (naturalmente) son más fatalistas que los ricos, como también lo son quienes han recibido pocas dosis de instrucción escolar respecto a quienes han recibido muchas. El que la ideología dominante sea menos dominante entre los más dominados no parece otra cosa que el margen de higiene mental que cabe esperar incluso en las situaciones de máximo consenso.

1.4. PÚBLICO-PRIVADO: CONSOLIDACIÓN DE UN MODELO DUAL, CONSOLIDACIÓN DEL PRIVILEGIO

El análisis de las fuentes estadísticas revela que, a lo largo de la transición democrática, se ha consolidado un modelo dual en la enseñanza española. Un sector público que ha crecido escasamente y un sector privado que se ha mantenido en sus dimensiones, se ha reconvertido suprimiendo sus componentes más marginales, ha asegurado la continuidad de sus componentes ideológicos y, en definitiva, se ha consolidado. Lerena fundamentó los diversos elementos de esta conclusión; el mantenimiento del sector privado: «Dentro de la sociedad española tradicional, por ejemplo a comienzos de los sesenta, el peso de la enseñanza privada

—mayoritariamente dependiente del aparato eclesiástico— era aproximadamente un tercio del total del alumnado de enseñanza primaria y secundaria... Aunque han cambiado muchas formas —y precisamente en virtud de esos cambios— veinticinco años después estamos en las mismas: más de un tercio del alumnado no universitario estudia ahora en centros de enseñanza privada» (LERENA 1986: 460-461) y la reproducción de su función social e ideológica: «Bajo los lemas de comunidad educativa —en versión eclesiástica— y comunidad escolar —en versión socialista— se ha jugado y se sigue jugando a las reglas más seculares y ortodoxas del sistema escolar: la connivencia y el conchabamiento entre la familia y la escuela (...) El tren de la enseñanza pública parece perdido ya. Parece perdido porque la estrategia de reproducción de las clases medias —las clases de la cultura— consiste básicamente en el reforzamiento de la enseñanza privada (...) Hace diez años el mapa escolar español todavía podría haber formado parte del mapa escolar europeo. Pero todo indica que ya es tarde» (LERENA 1986: 461-462).

En la sociedad valenciana, se ha seguido un proceso paralelo. La conservación del peso relativo del sector privado, así como algunos otros aspectos cuantitativos, son tratados en otra sección de este estudio. La encuesta «Vida familiar de los valencianos» permite valorar, si bien indirectamente, la cuestión fundamental: ¿Continúa habiendo una diferenciación en la función social e ideológica respectivas de la escuela pública y la escuela privada? La pregunta es de interés sociológico por todo lo que implica acerca del proceso de socialización de las nuevas generaciones valencianas y lo es, también, porque aparece como propósito educativo fundamental en la legislación de la transición. La LODE dice perseguir un modelo escolar unificado en todas sus dimensiones educativas por encima de la doble titularidad y de la diferenciación de los mecanismos de gestión.

Nuestros datos no nos permiten decir si esta intención está ganando o perdiendo terreno en la realidad, falta para ello la necesaria perspectiva temporal. Sí permiten decir que, hoy por hoy, dicha intención no pasa de ser, eso, una intención. Para la población valenciana, la escuela pública y la privada continúan siendo dos redes netamente diferenciadas.

CUADRO 56

OPINIÓN SOBRE LOS RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LAS ESCUELAS, SEGÚN
TITULARIDAD DE LAS MISMAS, (%), C.V., MAYORES DE 18 AÑOS, 1988.

P.36. DE LAS SIGUIENTES COSAS, ¿CUÁLES CREE VD. QUE CARACTERIZAN MÁS A LA ESCUELA PÚBLICA Y CUÁLES A LA PRIVADA?

	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Ambas</i>
Instalaciones y medios materiales suficientes	16'3	47'9	29
Profesorado bien preparado e interesado por su trabajo ...	19'8	32'3	40'9
Actividades complementarias interesantes y formativas	17'4	36'6	38'1
Buenas relaciones entre profesores y alumnos	22'7	22'9	46'9
Buenas relaciones entre padres y profesores	18	31'4	42'9
Preocupación por la buena conducta de los alumnos	14'8	37'1	40'2
Formación cívica y democrática seria	23'7	27	40'9
Interés por los alumnos para que aprueben los cursos	14'3	37'7	40'1
Mayores garantías de éxito social para los alumnos	15'5	39'3	37'4
Clima tolerante, pluralista y libre	38'9	18'4	34'5

FUENTE: Encuesta «Vida familiar de los valencianos», 1988.

La primera lectura de estos números es de una obiedad aplastante. A la gente no le parece que ir a la escuela pública sea lo mismo que ir a la privada. Considera que la privada es mejor en general. Más concretamente: en casi todo, excepto en los aspectos relativos a pluralismo y libertad.

En este punto hay que hacer una cautela epistemológica. No estamos hablando aquí de la realidad de la escuela, sino de la opinión social sobre la escuela. Una opinión que ofrece todos los rasgos de estar configurada según un estereotipo: con fracciones de información estructurada por ideología recibida y por prejuicio. Y todos los rasgos de estar fuertemente ideologizada, para cuyo estudio sería también necesario además de la encuesta el empleo de técnicas cualitativas.

Hecha la salvedad de que nuestros datos no nos permiten saber mucho y seguro, vayamos a especificar ese poco, aproximándonos a la estructura básica de la opinión examinada. La respuesta más frecuente para los diversos rasgos es como sigue:

—Para la pública: clima tolerante pluralista y libre.

—Para la privada: instalaciones y medios materiales suficientes, mayores garantías de éxito social para los alumnos.

—Para ambas: a) profesorado bien preparado e interesado por su trabajo. b) Actividades complementarias interesantes y formativas. c) Buenas relaciones entre profesores y alumnos. d) Buenas relaciones entre profesores y padres. e) Preocupación por la buena conduc-

ta de los alumnos. f) Formación cívica y democrática seria. g) Interés por los alumnos para que aprueben los cursos.

Si neutralizamos aquellos aspectos en que la opinión tiende más a atribuir características similares a ambos tipos de escuela, el cuadro resultante dice así: la escuela pública es mejor en la creación de un clima tolerante y libre y la escuela privada es mejor en sus dotaciones materiales y en cuanto a la promoción de los individuos en la sociedad. La pública es el reino de la libertad y la privada el reino de la abundancia y el éxito. Se trata de la esencia del estereotipo, del núcleo básico. Y nos permite aproximarnos a una explicación de la configuración global de la opinión: pues si hay que elegir, ¿quién no elegiría para sus hijos el éxito pensando que la libertad ya se la buscarán? Y, puesto que es preferible, entonces es que deber ser mejor. En general y, por tanto, mejor en aquellos aspectos menos característicos de la dualidad y de los que se tiene peor información.

Resumiendo nuestras conclusiones hasta aquí:

La primera es una afirmación categórica: diga lo que diga la LODE, la sociedad valenciana continúa percibiendo la existencia de dos escuelas distintas, con funciones y características distintas.

La segunda es una conjetura: en la opinión social, se tiende a considerar mejor la escuela privada por que se la considera preferible por ser más eficaz como medio de promoción social.

La encuesta «Vida familiar de los valencianos»

ofrece datos consistentes con una tercera afirmación: la percepción social de la dualidad público-privado en educación está fuertemente ideologizada y politizada, así como fuertemente condicionada por el lugar de residencia o, más exactamente por la experiencia vivida y el entorno inmediato.

El estereotipo antes reseñado está fuertemente arraigado y se mantiene cualitativamente, sin modificaciones fundamentales, para todas las variantes consideradas de edad, sexo, estatus, hábitat, nivel de instrucción, adscripción nacional, creencia religiosa y opción política.

Por grupos de edad, quienes expresan una opinión más positiva acerca de la escuela privada son quienes tienen entre 36 y 45. Los más jóvenes son quienes, relativamente, tienen mejor imagen de la escuela pública, así como una opinión más definida (probablemente por tener una experiencia escolar más intensa y reciente); para ellos, la escuela pública supera a la privada no sólo en tolerancia y libertad, sino también en la calidad de las relaciones entre profesores y estudiantes y en la seriedad de la formación cívica y democrática. Los mayores de 65 años expresan de forma menos polarizada la opinión sobre ambos modelos escolares. No hay diferencias estimables en la opinión según el sexo, si bien la imagen de la dualidad escolar de las mujeres aparece en la encuesta menos polarizada. No hay diferencias muy marcadas en las apreciaciones según el ni-

vel de instrucción, aunque puede apreciarse una tendencia a una opinión más definida y a una más alta valoración de la escuela privada a medida que aumenta dicho nivel.

Puede resultar más sorprendente que tampoco las creencias religiosas polaricen fuertemente la opinión, si se tiene en cuenta el polémico asunto de la confesionalidad. Pero en realidad, aunque —como resulta lógico— los no creyentes expresan una valoración de la escuela pública relativamente mejor que la de los católicos, las diferencias no son de cualidad sino de grado. De hecho la polarización tampoco es demasiado grave. Incluso aparece que la escuela privada es relativamente mejor valorada por parte de los que se declaran católicos no practicantes que por parte de los que se declaran practicantes. En lo fundamental, la opción público-privado en la enseñanza no es confesional. Depende, sobre todo, de la clase social y, más aún, de la ideología política y del simple hecho de residir en un lugar u otro.

Que la escuela privada es más una cosa de clases altas y medias mientras que la pública lo es más de las clases trabajadoras es una cuestión de hecho bien conocida. Por dar tan sólo una referencia: entre los jóvenes valencianos que, en 1985, tenían entre 15 y 29, la trayectoria escolar en colegios privados había correspondido a la pauta siguiente:

CUADRO 57

HAN ESTUDIADO EN COLEGIOS PRIVADOS, SEGÚN ORIGEN SOCIAL, (%), C.V.,
POBLACIÓN DE 15 A 29 AÑOS, 1985

<i>Actividad del padre</i>	<i>EGB</i>	<i>BUP o FP</i>
Empresarios con asalariados, directivos, profesionales liberales, técnicos superiores y medios	51	24
Otros técnicos, cuadros medios, autónomos, trabajadores independientes, empresarios sin asalariados	38	16
Administrativos, dependientes de comercio, campesinos de explotación familiar, obreros industriales, jornaleros, camareros, trabajadores construcción, peones, limpieza... ..	28	15

FUENTE: Encuesta del Estudio sobre la Juventud Valenciana, Dirección General de la Juventud de la Generalitat Valenciana, 1985, elaboración propia.

En la encuesta «Vida familiar de los valencianos» la preferencia por la escuela privada es marcadamente más intensa entre los miembros de los grupos de status alto y medio-alto que entre el resto de la población. Los sectores sociales más privilegiados ven a la escuela privada mejor en todo excepto en el clima de libertad. Los sectores más populares ven algunas otras virtudes en la escuela pública (mejores relaciones entre profesos-

res y alumnos, mejor preparación democrática). De todas formas, parece que el consenso ideológico es mayor que la igualdad real. Por decirlo en pocas palabras: la opinión se expresa como si las clases altas considerasen la escuela privada como mejor y propia mientras que las clases trabajadoras la ven mejor y ajena.

De todas formas, las dos variables que más definen y polarizan la opinión son el hábitat y la opción política.

El sector escolar privado se concentra sobre todo en los grandes sectores urbanos, y es precisamente ahí donde este modelo escolar es mejor valorado. Mientras los residentes en la ciudad de Valencia expresan la opinión más favorable a la escuela privada de todas las examinadas, los habitantes de las ciudades valencianas pequeñas y medias mantienen la opinión más equilibrada (la escuela pública es superior en el clima de libertad, la relación entre profesores, alumnos y padres, la formación democrática y la competencia del profesorado).

En resumen: se valora mejor la escuela privada allí donde hay mucha escuela privada; y se valora mejor la escuela pública allí donde prácticamente sólo hay escuela pública. Tal vez se esté valorando más aquello que se ha vivido y en esta valoración haya mucho de afirmación de la propia experiencia escolar.

Y parece, por último, que la polémica escuela pública-privada es *política*. Las opciones políticas presentan los perfiles más polarizados. Ninguna característica de las examinadas en la encuesta se asocia tanto con una buena imagen de la escuela privada como la de haber votado a AP o al CDS en las elecciones de 1987. Sólo el perfil de la escuela pública trazado por los no creyentes es comparable al dibujado por la opinión de los votantes de IU y UPV. Nadie ve en la escuela pública menos virtudes que los electores de UV.

Acabamos esta sección con algo que no puede ser afirmado categóricamente, resumiendo algunos retratos-robot:

—El partidario tipo de la escuela privada es un varón de 36 a 45 años, residente en la ciudad de Valencia, católico aunque escasamente practicante, con estudios medios y votante del CDS, de clase más bien alta.

—El partidario tipo de la escuela pública es un varón menor de 35 años, de clase trabajadora, medianamente cualificado, no creyente, habitante en una ciudad de tamaño medio y votante de IU-UPV.

—El enemigo tipo de la escuela pública es una mujer del cap i casal, de clase media-alta o alta, con pocos estudios, católica pero poco practicante, votante de UV y que cuenta entre 46 y 65 años de edad.

—El enemigo tipo de la escuela privada es una mujer de edad avanzada y clase trabajadora, con poca instrucción formal, votante de izquierda —preferentemente del PSOE—, que no practica la religión aunque tiende a definirse como católica y que vive en un pueblo pequeño, en torno a los cinco mil habitantes.

1.5. EL CONFLICTO LINGÜÍSTICO Y LA ESCUELA

La encuesta «Vida familiar de los valencianos» ha incluido la siguiente pregunta: «Si de Vd. dependiera, ¿en qué lengua le gustaría que recibieran sus propios hijos la enseñanza en la escuela?», admitiendo las si-

guientes respuestas: «únicamente en lengua vernácula», «a partes iguales en castellano y lengua vernácula», «mayoritariamente en la lengua vernácula», «mayoritariamente en lengua castellana» y «únicamente en castellano». Y permite analizar las respuestas según edad, sexo, status, provincia, tamaño de la población de residencia, nacimiento en o fuera de la Comunidad Valenciana, nivel de educación, voto realizado en las últimas elecciones, actitud religiosa y adscripción nacional o —más cautelosamente— ámbito de identidad elegido. Éstas son las variables examinadas aquí. Aunque el adverbio «mayoritariamente» admite tal cantidad de interpretaciones que, seguramente, se pierde por ahí mucho significado relevante. En general, el cuadro resultante es consistente con el análisis que vienen realizando desde hace bastantes años los estudiosos universitarios del conflicto lingüístico valenciano: una presencia mayoritaria de la ideología bilingüista cubriendo una situación de conflicto en la que la tendencia dominante es el predominio del castellano (un cuadro consistente con un proceso de sustitución lingüística).

No pretendemos «extraer» hipótesis sociolingüísticas a partir de los datos de la encuesta. Esto sería obviamente excesivo, incluso si interpretáramos las respuestas como declaraciones relativas a la «intención de uso» en el ámbito escolar. Nos limitamos a señalar la consistencia con la tesis según la cual, «ideològicament, el bilingüisme ha estat la cobertura aparentment neutra, de tot procés d'assimilació» (NINYOLÉS 1976: 39).

Formuladas las cautelas pertinentes, pasamos a exponer un resumen del análisis de los datos:

Una franja mayoritaria de opinión que puede calificarse como «bilingüista» (las dos lenguas «a partes iguales») aparece flanqueada por un nutrido sector de opinión favorable al predominio o exclusividad del castellano (por encima del 40%) y por un sector minoritario (entorno al 11% de los encuestados) que se pronuncia por el uso escolar mayoritario o exclusivo del valenciano (el «vernáculo» de la encuesta). Hasta aquí la encuesta añade evidencia a la mucha que ya existe sobre la crítica situación de la lengua catalana en la sociedad valenciana.

Los elementos que podrían ser favorables a la normalización pueden resumirse así:

a) Las opiniones favorables al uso escolar del valenciano aumentan a medida que disminuye la edad: el 14% del grupo de 26-35 años y el 15% del grupo de 18-25 años se manifiesta a favor del uso exclusivo o mayoritario. Sólo 8 de cada 100 entre quienes tienen de 46 a 65 años opinan en el mismo sentido. Tal vez la juventud valenciana sea ligeramente más favorable al uso escolar de la lengua propia que sus mayores.

b) Las opiniones favorables al uso escolar del valenciano aumentan con la dosis de instrucción escolar recibida: algo más del 19% de los universitarios en-

cuestados se decanta por las respuestas de enseñanza exclusiva o predominantemente en valenciano. Tal vez sea cierto que las aulas universitarias son uno de los elementos decisivos para el conflicto entre normalización y asimilación, especialmente si se tiene en cuenta el previsible incremento de la población con cualificaciones escolares superiores y el papel de los intelectuales en la construcción social de la hegemonía.

c) Aunque, como cabía esperar, las personas nacidas fuera del País se muestran algo más favorables al predominio escolar del castellano y algo más desfavorables al predominio escolar del valenciano que las autóctonas, las diferencias no son acusadas: el cuadro resultante de la encuesta no muestra una fractura ideológica en torno al eje «autóctonos-inmigrados». Tal vez sea cierto que la resistencia principal a la normalización es ejercida por los autóctonos castellanzados.

Los elementos que podrían ser favorables a la culminación del proceso de sustitución lingüística pueden resumirse así:

a) Las clases dominantes de la sociedad valenciana no aparecen decantadas hacia el uso normal del valenciano en la escuela (y ni siquiera mayoritariamente ganadas por la ideología bilingüista); entre los grupos de status alto y medio-alto, las respuestas favorables al uso predominante o exclusivo del castellano son mayoría absoluta (casi el 55%) y las respuestas «normalizadas» están claramente por debajo de la media (en torno al 6%). Tal vez la clase dominante valenciana se mantenga, en 1988, bien firme en sus opciones lingüísticas históricas. Y, naturalmente, la opción de la clase domi-

nante es un factor de extraordinaria fuerza en una situación de conflicto lingüístico.

b) Aparecen indicios de una marcada fractura territorial: en el ámbito de Alacant, las respuestas favorables al uso exclusivo o mayoritario del castellano son claramente elevadas (en torno al 57%), mientras que la minoría que declara que optaría por una enseñanza sólo o mayoritariamente en valenciano ocupa una franja mucho más estrecha que la media (algo menos del 5%). Probablemente, las fracturas marcarían más analizando diferencias intraprovinciales —las agrupaciones Marina/Alcoià/Comtat i Alacantí/ Vinalopó utilizadas por Mira, por ejemplo (1981; 51-65)— y analizando aparte las comarcas monolingües. Tal vez una hipotética inversión del proceso de sustitución lingüística pudiera topar en el sur del País con la excesiva debilidad de las «energías normalizadoras».

Insistimos: los «tal vez» de esta ocasión no son retóricos; introducen conjeturas sugeridas por los datos, no probadas por éstos (aunque, en algún caso cuenta con evidencia de la suministrada por la encuesta).

Se detectan fuertes sesgos en la opción lingüístico-escolar según la decisión de voto en las elecciones de 1987. Más que la polarización de la opinión, a la vista de los datos de la encuesta cabría diferenciar tres grupos: un grupo A de tendencia abiertamente castellanzante corresponsdiente a los votantes de AP y el CDS, un grupo B caracterizado por un bilingüismo de tendencia castellanzante e integrado por los votantes del PSOE y de UV y un grupo C cuyo resultante es un bilingüismo de tendencia valencianizante constituido por los electores de IU-UPV:

CUADRO 58

RESPUESTAS A LA PREGUNTA «SI DE VD. DEPENDIERA ¿EN QUÉ LENGUA RECIBIRÍAN SUS HIJOS ENSEÑANZA?», POR NIVEL DE ESTUDIOS, (%), C.V., MAYORES DE 18 AÑOS, 1988

NIVEL DE EDUCACIÓN ENTREVISTADO

	Total	Sin estudios	Primarios	Bachiller F.P.	Grado Medio	Universitario	No consta
Total	1.949	522	820	325	174	89	19
P.34. SI DE VD. DEPENDIERA EN QUÉ LENGUA RECIBIRÍAN SUS HIJOS ENSEÑANZA							
Sólo vernácula	4'5	2'7	4'8	4'3	6'9	10'1	
A partes iguales	45'3	50	46'5	41'8	38'5	32'6	47'4
Mayor vernácula	6'4	6'1	5'6	8'3	5'7	9	5'3
Mayor castellano	21'5	20'3	21'2	21'5	24'7	27	15'8
Sólo castellano	20'4	19'2	1'8	21'8	23	16'9	31'6
N.s./n.c.	1'9	1'7	1'8	2'2	1'1	4'5	

FUENTE: Encuesta «Vida familiar de los valencianos», 1988.

Entre los votantes de AP y el CDS la opción mayoritaria es favorable al uso exclusivo o mayoritario del castellano. Entre los votantes de UV y del PSOE la mayoría se declaran por un uso «a partes iguales» aunque entre el resto la fracción castellanizadora es cuatro veces más numerosa que en la valencianizadora. Entre los votantes de IU-UPV la mayoría relativa se declara también a favor de un uso «a partes iguales», pero en este caso los partidarios del uso predominante del valenciano son claramente más numerosos que los partidarios del uso predominante del castellano. Hay claras discontinuidades en los dos aspectos siguientes:

a) Las opciones favorables al uso predominante del valenciano se mantienen en torno al 10% en todos los casos salvo los votantes de IU-UPV, donde están por encima del 30%.

b) Las opciones favorables al uso mayoritario del castellano superan el 50% entre los electores de AP y CDS, están en torno al 40% para UV y PSOE y bajan drásticamente al 20% entre los votantes de IU-UPV. Otra perspectiva sugiere la existencia de un consenso básico castellanizador (más o menos modulado por la

ideología A bilingüista) del que quedan excluidos los adeptos a la izquierda nacionalista.

Una vez más. Estas son posibles lecturas de los números, compatibles con ellos. Han de tomarse con las muchas cautelas y la mucha provisionalidad que hace al caso. De todas formas, los contrastes son esta vez tan marcados que resulta razonable pensar que, si la realidad no es exactamente como el retrato aquí trazado, algo de todo esto sí debe contener.

La elección de un «ámbito de identidad» (la autoconsideración como «español», «más español que valenciano», «igual de una cosa que de otra», «más valenciano que español» o «valenciano») resulta, claro está, fuertemente discriminante en el caso que nos ocupa: más del 40% de quienes se autoidentifican como valencianos se muestran partidarios de un uso escolar muy predominante del valenciano, frente a algo más de quienes se autoidentifican como españoles (y a la inversa para el uso escolar predominante del castellano). Los dos grupos son, por otra parte, muy desiguales numéricamente.

CUADRO 59

RESPUESTAS A LA PREGUNTA «SI DE VD. DEPENDIERA ¿EN QUÉ LENGUA RECIBIRÍAN SUS HIJOS ENSEÑANZA?», SEGÚN PARTIDO MÁS VOTADO EN LAS ÚLTIMAS ELECCIONES, (%), C.V., MAYORES DE 18 AÑOS, 1988.

PARTIDO VOTADO EN LAS ÚLTIMAS ELECCIONES

	Total	AP	CDS	UV	IU UPV	PSOE	PT UC	Otro Derecha	Otro Izquierda	No Voto	N.s. N.c.
Total	1.949	160	100	58	74	642	5	11	36	339	524
P.34. SI DE VD. DEPENDIERA EN QUÉ LENGUA RECIBIRÍAN SUS HIJOS ENSEÑANZA											
Sólo vernáculo ..	4'5	6'3	4	3'4	13'5	4'2			11'1	5	2'7
A partes iguales .	45'3	36'9	36	46'6	44'6	49'5	40	9'1	41'7	41'9	47'7
Mayor vernáculo	6'4	3'1	5	6'9	20'3	5'5	20	9'1	13'9	7'4	5'3
Mayor castellano	21'5	23'8	29	27'6	16'2	19'6	20	9'1	25	19'5	23'3
Sólo castellano ..	20'4	27'5	24	15'5	4'1	20'6	20	54'5	5'6	24'5	17'7
N.s./n.c.	1'9	2'5	2		1'4	0'6		18'2	2'8	1'8	3'2

FUENTE: Encuesta «Vida familiar de los valencianos», 1988.

CUADRO 60

RESPUESTAS A LA PREGUNTA «SI DE VD. DEPENDIERA ¿EN QUÉ LENGUA RECIBIRÍAN SUS HIJOS ENSEÑANZA?», SEGÚN PARTIDO MÁS VOTADO EN LAS ÚLTIMAS ELECCIONES, SEXO, EDAD, STATUS, PROVINCIA, HÁBITAT, ORIGEN, (%), C.V., MAYORES DE 18 AÑOS, 1988.

	<i>Total</i>	<i>Sexo</i>		<i>Edad (años)</i>				
		<i>hombre</i>	<i>mujer</i>	<i>18-25</i>	<i>26-35</i>	<i>36-45</i>	<i>46-65</i>	<i>+ de 65</i>
Total	1.949	910	1.039	364	394	349	596	246
P.34. SI DE VD. DEPENDIERA EN QUÉ LENGUA RECIBIRÍAN SUS HIJOS ENSEÑANZA								
Sólo vernácula	4'5	4'7	4'3	6'9	5'8	4	2'9	3'7
A partes iguales	45'3	42'6	47'6	42'6	46'4	45	46'5	45'1
Mayor vernácula	6'4	7'4	5'5	8	8'4	4'9	4'7	6'9
Mayor castellano	21'5	22'2	21	19'8	19	22'1	25'7	17'5
Sólo castellano	20'4	21'1	19'7	21'4	19	22'1	17'4	25'6
N.s./n.c.	1'9	2	1'8	1'4	1'3	2	2'9	1'2

	<i>Total</i>	<i>Status</i>			<i>Provincia</i>			
		<i>Alta Media Alta</i>	<i>Media Media</i>	<i>Media Baja Baja</i>	<i>Alicante</i>	<i>Castellón</i>	<i>Valencia A.M.</i>	<i>Resto Prov. Valencia</i>
Total	1.949	182	1.196	558	539	510	612	288
P.34. SI DE VD. DEPENDIERA EN QUÉ LENGUA RECIBIRÍAN SUS HIJOS ENSEÑANZA								
Sólo vernácula	4'5	1'1	4'8	5	1'7	2'4	5'9	10'8
A partes iguales	45'3	37'4	46'2	46'4	37'1	49	46'2	52'1
Mayor vernácula	6'4	4'9	6'3	7	3	8'6	7'2	6'9
Mayor castellano	21'5	27'5	22'2	18'1	30'4	17'5	20'3	14'9
Sólo castellano	20'4	26'9	18'7	21'9	26'3	19'2	18'8	14'6
N.s./n.c.	1'9	2'2	1'9	1'6	1'5	3'3	1'6	0'7

	<i>Total</i>	<i>Hábitat (000)</i>					<i>Nace</i>	
		<i>Valencia capital</i>	<i>Más de 50</i>	<i>10 a 50</i>	<i>2 a 10</i>	<i>Menos de 2</i>	<i>Comunidad Valenciana</i>	<i>Fuera Com. Valenciana</i>
Total	1.949	431	408	660	338	112	1.294	525
P.34. SI DE VD. DEPENDIERA EN QUÉ LENGUA RECIBIRÍAN SUS HIJOS ENSEÑANZA								
Sólo vernácula	4'5	5'8	2	5'9	3'6	3'6	5'3	2'9
A partes iguales	45'3	43'6	39'7	48'9	44'1	54'5	46'4	43'6
Mayor vernácula	6'4	7'7	5'6	6'7	6'2	2'7	7'3	4'2
Mayor castellano	21'5	20'6	27'9	18'5	20'1	24'1	20'2	23'2
Sólo castellano	20'4	20'6	22'1	18'3	24'3	13'4	19'1	24'2
N.s./n.c.	1'9	1'6	2'7	1'7	1'8	1'8	1'7	1'9

FUENTE: Encuesta «Vida familiar de los valencianos», 1988.

CUADRO 61

RESPUESTAS A LA PREGUNTA «SI DE VD. DEPENDIERA ¿EN QUÉ LENGUA RECIBIRÍAN SUS HIJOS ENSEÑANZA?», SEGÚN ACTITUD RELIGIOSA, (%), C.V., MAYORES DE 18 AÑOS, 1988.

ACTITUD RELIGIOSA

	Total	Católico practicante	Católico no practicante	Católico poco	Otra religión	No cree Indiferente
Total	1.949	600	583	518	18	213
P.34. SI DE VD. DEPENDIERA EN QUÉ LENGUA RECIBIRÍAN SUS HIJOS ENSEÑANZA						
Sólo vernácula	4'5	4	5'5	3'7		6'1
A partes iguales	45'3	44'7	48'4	44	38'9	42'3
Mayor vernácula	6'4	4	5'8	6'6	5'6	13'6
Mayor castellano	21'5	24'8	19'7	23'4	11'1	14'1
Sólo castellano	20'4	20'3	1'7	21	27'8	22'5
N.s./n.c.	1'9	2'2	2	1'4	16'7	1'4

FUENTE: Encuesta «Vida familiar de los valencianos», 1988.

CUADRO 62

RESPUESTAS A LA PREGUNTA «SI DE VD. DEPENDIERA ¿EN QUÉ LENGUA RECIBIRÍAN SUS HIJOS ENSEÑANZA?», SITUACIÓN EN QUE SE INCLUIRÍA EL ENTREVISTADO/A, (%), C.V., MAYORES DE 18 AÑOS, 1988.

SITUACIÓN EN LA QUE SE INCLUIRÁ VD.

	Total	Español	+Español -Valenc.	Igual	+Valenc. -Español	Valenc.	Ni uno ni otro	Europeo	Persona	Otra Ciudad	N.s. n.c.
Total	1.949	583	229	831	182	45	4	11	8	32	2
P.34. SI DE VD. DEPENDIERA EN QUÉ LENGUA RECIBIRÍAN SUS HIJOS ENSEÑANZA											
Sólo vernácula ..	4'5	1'2	3'9	3'7	13'7	28'9		9'1		6'3	
A partes iguales ..	45'3	36	42'4	52	52'7	40		36'4	12'5	43'8	45
Mayor vernácula	6'4	2'4	3'5	7'2	16'5	13'3		9'1	12'5	6'3	8
Mayor castellano	21'5	24	30'1	21'7	7'1	2'2		9'1	37'5	18'8	29
Sólo castellano ..	20'4	34'3	18'8	14	8'2	13'3	0	27'3	12'5	18'8	12
N.s./n.c.	1'9	2'1	1'3	1'4	1'6	2'2		9'1	25	6'3	4

FUENTE: Encuesta «Vida familiar de los valencianos», 1988.

QUINTA PARTE

LA DEMANDA DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN EL PAÍS VALENCIANO, 1988-1995

Manuel García Ferrando
Andrés Tobarra Sánchez

El reciente proceso de masificación de las Universidades españolas ha alcanzado también a las Universidades valencianas, desbordando las cifras reales de alumnos matriculados en el último quinquenio las previsiones más optimistas realizadas a principios de los años 80. Y lo que parecía un problema que se podía abordar desde la óptica puramente demográfica, ha pasado a ser un problema de dimensiones políticas y sociales en su significación más profunda.

En efecto, la demanda de estudios universitarios se ha convertido, como rezaba un reciente titular del cuaderno sobre Educación del periódico *El País* (20/9/88), en «una aspiración general de los españoles». Y datos recientes de una encuesta que hemos realizado en el ámbito del País Valenciano, revelan que dicha aspiración es también casi universal entre la población valenciana, como lo indica el resultado de que el 94 por 100 de los padres con hijos en edad escolar consideran deseable que éstos vayan a la Universidad.

Tal resolución en las expectativas de estudios universitarios ha obligado a reconsiderar, aunque sea temporalmente, los factores demográficos como los que tienen mayor incidencia sobre el número de alumnos. En efecto, la caída súbita de la tasa de natalidad ha conducido, como es sabido, a que tanto en el conjunto de la población española como en el de la valenciana, se esté próximo al crecimiento demográfico cero, lo que se ha traducido de inmediato en una reducción tanto en términos absolutos como relativos de la población escolar de niveles primarios.

Cabía pensar, pues, que la población universitaria iba a verse afectada progresivamente por el decrecimiento demográfico, y que una vez saturadas las aulas, como se pensaba que lo estaban a principios de los 80, se alcanzaría la estabilidad en la matrícula universitaria en los años inmediatos. Pero la realidad no ha confirmado tal hipótesis, como lo prueba el hecho de que los 692.152 alumnos matriculados en todas las Universidades españolas en el curso 1982-83, hayan pasado a ser 903.186 en el curso 1986-87, que probablemente sobrepasen el millón en el presente curso 1988-1989.

En el caso valenciano, las cifras de matrícula universitaria ofrecen unas tasas de crecimiento similares

o incluso mayores a las del conjunto estatal. Así, en el curso 1982-83, la matrícula en las tres universidades valencianas superó ligeramente los 53.000 estudiantes, mientras que el curso 1987-1988 se estaba ya en una matrícula próxima a los 75.000 estudiantes, lo que representa un crecimiento del 47 por 100, superior al 33 por 100 que creció en dicho período la matrícula de alumnos universitarios en el conjunto de todas las universidades españolas.

Cabe preguntarse ahora por la evolución en los próximos años de la matrícula en los centros universitarios valencianos, con el fin de planificar adecuadamente la oferta que se ha de realizar de cara a satisfacer las demandas que el presumible incremento de la matrícula universitaria vayan a producir.

Con el fin de responder con un mínimo de rigor a tal pregunta se ensayó en primer lugar un modelo de estimación de la matrícula universitaria, basado en hipótesis fundamentalmente demográficas. Tal modelo, como se puede comprobar en el apéndice estadístico que se acompaña, ofreció unas estimaciones inferiores a las cifras reales de matrícula universitaria, cuando se aplicaba el modelo matemático diseñado a la estimación de la matrícula en los últimos años. Al ser, como decimos, dicha estimación inferior a la evolución real de la matrícula, no se ha podido aplicar a la estimación de la matrícula en los años próximos, porque evidentemente continuaría subestimando gravemente los valores de predicción.

Rechazado, pues, el modelo demográfico, se ha optado por diseñar uno que tenga en cuenta, básicamente, el incremento en la proporción de jóvenes de uno y otro sexo que en cada cohorte de edad se matricula en centros universitarios. Nuestra hipótesis de trabajo, pues, ha sido que la evolución de dicha tasa proporcional, en el contexto de una sociedad como la valenciana en la que se ha producido una revolución en las expectativas de consumo de bienes educativos universitarios, es el indicador más fiable para estimar la evolución de la matrícula universitaria en los próximos años.

A continuación se ofrecen los resultados de la previsión de la matrícula en los centros universitarios valencianos.

	<i>Año</i>	<i>N.º de Estudiantes</i>	<i>% estudiantes entre población de 15 a 24 años</i>
Matrícula real en las tres Universidades valencianas ...	1985	64.607	10'5
	1986	68.118	10'9
	1987	74.893	11'9
Matrícula estimada en las 3 universidades valencianas	1988	76.699	12'2
	1989	80.321	12'7
	1990	83.796	13'2
	1991	88.608	13'7
	1992	92.731	14'3
	1993	96.906	14'8
	1994	101.132	15'4
	1995	105.409	15'9

En este cuadro se ha diferenciado entre las estimaciones correspondientes al periodo 1988-1990, que son de una elevada fiabilidad ya que en tan corto periodo de tiempo la pauta de crecimiento de la matrícula universitaria iniciada a comienzos de la década de los 80, no puede alterarse substancialmente,

y las estimaciones correspondientes al periodo 1991-1995, que por alejarse más de nuestro horizonte temporal, están sometidas a alteraciones por parte de factores exógenos a la propia vida universitaria que no se pueden anticipar en los momentos actuales.

UNIVERSIDAD DE VALENCIA			
	<i>Año</i>	<i>Número estudiantes matriculados</i>	<i>% Estudiantes matriculados entre la población 15-24 años</i>
Matrícula real en la Universidad de Valencia	1985	42.675	6'9
	1986	44.379	7'1
	1987	47.821	7'6
Matrícula estimada en la Universidad de Valencia	1988	48.399	7'7
	1989	50.068	7'9
	1990	51.643	8'2
	1991	54.031	8'4
	1992	55.031	8'4
	1993	57.966	8'9
	1994	59.968	9'1
	1995	61.993	9'4

Pues bien, nuestras previsiones son que la proporción de jóvenes valencianos comprendidos entre 15 y 24 años que se matricularán en cualquiera de las tres universidades valencianas valencianas, pa-

sará del 12 por 100 actual a casi el 16 por 100 en 1995, lo que conducirá en pocos años a reunir una población universitaria superior a los 100.000 estudiantes.

Nótese que se trata de una estimación conservadora, ya que se ha calculado el porcentaje sobre una cohorte de población, la de 15 a 24 años, que hemos supuesto constante a efectos de simplificar los cálculos, pero que es muy probable que sea ligeramente creciente en el periodo considerado, por lo que cabe pensar que en caso de variación, la matrícula real es más probable que sea mayor que la estimada.

Si se desglosa por Universidades, a la de Valencia, Estudi General, le corresponderá casi la mitad de los estudiantes que se matriculen en centros universitarios valencianos. En concreto, en 1990 se superará holgadamente la cifra de 50.000 estudiantes, y en 1995 se hará lo propio con la cota de los 60.000. Una cifra importante que justifica sin lugar a dudas la política de ampliación y construcción de instalaciones en las que albergar a un número tan importante de jóvenes universitarios, al tiempo que se precisa un crecimiento proporcional del número de profesores, administrativos y equipamiento en general.

En términos proporcionales, significa que a finales del periodo considerado, esto es, en 1995, la proporción de estudiantes con respecto al número total de jóvenes, que se matriculen en la Universitat de València, será equivalente a la proporción de estudiantes matriculados diez años antes en el conjunto de las tres universidades valencianas.

Un crecimiento sostenido, aunque ligeramente inferior al anterior, experimentarán la Universidad Politécnica y la de Alicante. La primera de ellas tendrá unos 25.000 estudiantes en 1995, cifra superior a los 18.000 estudiantes que por esas fechas tendrá la Universidad de Alicante.

Son cantidades, pues, que están estimadas de forma conservadora ya que lo más probable es que sean superiores a las señaladas en los cuadros anteriores, lo que conduce inevitablemente al incremento de los recursos presupuestarios y de inversiones en la Universidad, si no se quiere que los actuales problemas de masificación existentes se agraven hasta niveles intolerables para la buena marcha de una vida universitaria de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (correspondientes a las partes 1, 2, 3 y 4)

- BARRBAGLI, M. y DEI, M. (1969): *Le vestali delle classe media. Ricerca sociologia sugli insegnanti*. Bolonia, Il Mulino.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- BERGER, I. (1979): *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. París, P.U.F.
- BERTAUX, L., BORDERÍAS, C. y PESCE, A. (1981): «Trabajo e identidad femenina: una comparación internacional sobre la producción de las trayectorias sociales de las mujeres en España, Francia e Italia». *Sociología del Trabajo* 3.
- BOSCH, F. y DÍAZ, J. (1988): *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona, Ariel.
- BOUDON, R. (1973): *L'inégalité des chances*. París, Colin.
- BOUDON, R. (1978): «Educación e igualdad». En DD.AA.: *Política, igualdad social y educación*. Madrid, M.E.C.
- BOURDIEU, P. (1986): *Leçon sur la leçon*. París, Seuil.
- BOURDIEU, P. (1988): *La distinción*. Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, C. (1977): *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- CARBONELL, J. y MONÉS, J. (1978): *Escola única-unificada: passat, present, i perspectives*. Barcelona, Laia.
- CASTILLO CASTILLO, J. (1983): «La educación en la España de la transición democrática». En FOESSA 1975-1983. Madrid, Euramérica.
- CLARRICOATES, K. (1980): «The importance of being Ernest... Emma... Tom... Jane... The perception and categorization of gender conformity and gender deviation in primary schools». En DEEM, R. (ed.): *Schooling for women's work*. London, Routledge & Kegan.
- COOMBS, P. (1985): *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Madrid, Santillana.
- DE ELEJABEITIA, C. (1983): *El maestro: análisis de las escuelas de verano*. Madrid, EDE.
- EMBED IRUJO, A. (1983): *Las libertades en la enseñanza*. Madrid, Tecnos.
- FULLAT, O. (1983): *Escuela pública, escuela privada*. Barcelona, Humanitas.
- GARCÍA, E. (1987): «Acerca de algunos elementos ideológicos en el debate sobre escolaridad de masas, empleo juvenil y división de trabajo». *Mientras tanto*, n.º 30-31.
- GARCÍA PELAYO, M. (1977): *Las transformaciones del Estado contemporáneo*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- GIANINI BELLOTTI, E. (1978): *A favor de las niñas*. Barcelona, Monte Ávila Editores.
- GÓMEZ LLORENTE, L. y MAYORAL, V. (1981): *La escuela pública comunitaria*. Barcelona, Laia.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1985): *El sistema educativo español*. Madrid, Instituto de Estudios Económicos.
- HABERMAS, J. (1968): *Sul concetto di partecipazione politica*. Bari, Germania.
- HARRIS, D. V. (1976): «Physical Sex Differences: A Matter of Degree». *The Counseling Psychologist* 2.
- HOFFMAN, L. W. (1972): «Early Childhood Experiences and Women's Achievement Motives». *Journal of Social Issues* 2.

- IBÁÑEZ, J. (1988): «Publicidad, la tercera palabra de Dios». *Revista de Occidente*.
- Informe sobre el Estado y Situación de la Enseñanza en España. Años 1987 y 1988*. Madrid, Consejo Escolar del Estado.
- Informe sobre la situación de la enseñanza en la Comunidad Valenciana Años 1986 y 1987*. Valencia, Consell Escolar Valencià.
- LERENA, C. (1982): «El oficio del maestro: la posición y el papel del profesorado en la primaria enseñanza». *Sistema* n.º 50-51.
- LERENA, C. (1986): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Edición revisada y ampliada. Barcelona, Ariel.
- LERENA, C. (1986): «Sobre el pluralismo educativo como estrategia de conservación». *Educación y Sociedad*. Madrid, Akal.
- Libro Blanco de la Educación en la Comunidad Valenciana*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- LEWIS, M. (1988): «Parents and Children: Sex Role Development». *School Review* 80.
- LORTIE, D. C. (1977): *School teacher*. Chicago, University Press.
- Los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas (1990)*. Valencia, Consell Escolar Valencià.
- M.E.C. (1985): *El mercado de trabajo de los titulados universitarios en España*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARAVALL, J. M. (1984): *La reforma de la enseñanza*. Barcelona, Laia.
- MASJUAN, J. M. (1974): *Els mestres de Catalunya*. Barcelona, Nova Terra.
- MIRA, J. F. (1981): *Població i llengua al País Valencià*. València, Alfons el Magnànim.
- MITCHEL, J. (1976): *Psicoanálisis y feminismo*. Barcelona, Anagrama.
- NINYOLES, R. L. (1976): *Bases per a una política lingüística democràtica a l'Estat espanyol*. València, E. Climent.
- O.C.D.E. (1980): *La profession enseignante: nouvelles orientations*. París, O.C.D.E.
- O.C.D.E. (1987): *La educación de lo femenino*. Barcelona, Aliorna.
- PADOA SCHIOPPA, F. (1974): *Scuola e classi sociali in Italia*. Bologna, Il Mulino.
- PASSERON, J. C. (1982): «L'inflation des diplomes: Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en Sociologie». *Revue Française de Sociologie* 23.
- PICÓ, J. y GIL, S. (1982): *L'ensenyament general bàsic al País Valencià*. València, Alfons el Magnànim.
- PLANAS, J. (1986): «La formación profesional en España: evolución y balance». *Educación y Sociedad* n.º 5. Madrid, Akal.
- POVEDA, M. y MOLTÓ, M. L. (1986): «Participación de las mujeres en el mercado de trabajo». En *Las mujeres en la Comunidad Valenciana*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- QUINONES, A. O. y DUART, P. (1986): «Mujer y Educación». En *Las mujeres en la Comunidad Valenciana*, Generalitat Valenciana.
- SÁNCHEZ MORÓN, M. (1980): *La participación del ciudadano en la Administración Pública*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- STEEDMAN, C. (1986): «La madre concienciada: el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria». *Revista de Educación* 81.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988): *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Ministerio de Cultura.
- THUROW, L. (1983): «Educación e igualdad». *Educación y Sociedad* 2.
- TOURAINÉ, A. (1973): *La sociedad post-industrial*. Barcelona, Ariel.
- VALERA, J. y ORTEGA, F. (1985): *El aprendiz de maestro*. Madrid, MEC.
- WHYTE, J. «El establecimiento de los clichés sexistas entre los muchachos y entre las muchachas. Distintas explicaciones de sus orígenes y de sus consecuencias». En O.C.D.E., *op. cit.*
- ZÁRRAGA, J. L. (1989): *Informe juventud en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.