

3



*La Educación en la Sombra en España (2006-2021): de la Gran Recesión a la Postpandemia**

*Shadow Education in Spain (2006-2021):
From the Great Recession to the Post-pandemic*

Juan Manuel Moreno Olmedilla**

DOI: 10.5944/reec.42.2023.35994

Recibido: **28 de octubre de 2022**
Aceptado: **30 de noviembre de 2022**

* Este trabajo es una versión resumida, corregida y actualizada de dos 'policy briefs' publicados online por Esade-EcPol en 2022 y 2023, respectivamente (el segundo está en prensa a la hora de enviar este trabajo a la REEC). El primero de ellos (Moreno, 2022) se apoyaba exclusivamente en los datos de la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF) del Instituto Nacional de Estadística (INE), mientras que el segundo (Moreno y Martínez, 2023) utiliza además los datos de la Encuesta de Gasto de los Hogares en Educación (EGHE), también del INE. El autor da las gracias a Ángel Martínez (EsadeEcPol) y a Lucas Gortazar (Director de Educación de EsadeEcPol) por sus contribuciones y comentarios a este trabajo y a los colegas del INE por su profesionalidad e inestimable ayuda.

JUAN MANUEL MORENO OLMEDILLA: Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la UNED (España). Entre 2002 y 2021 trabajó como Especialista Principal de Educación en el Banco Mundial, donde fue responsable de los proyectos de educación del Banco en Armenia, Azerbaiyán, Bulgaria, Jordania, Líbano, Palestina y Egipto. Entre 2011 y 2017 fue miembro del Consejo Directivo del Instituto Internacional de Planificación Educativa (IPE) de la UNESCO y en 2022 ha sido elegido como miembro del Consejo Asesor Independiente de la Global Partnership of Education (GPE), el consorcio global en el que participan todas las agencias de cooperación que financian proyectos educativos en países en desarrollo. **Datos de contacto: E-mail: jmoreno@edu.uned.es

Resumen

El artículo usa los datos de la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF) que produce anualmente el Instituto Nacional de Estadística (INE). Esta encuesta permite analizar el gasto de los hogares en clases de enseñanza no reglada, excluyendo el gasto en otras actividades extraescolares que no se consideran parte de la Educación en la Sombra (EeS). Además, los datos de la EPF se cruzan con los de la Encuesta de Gasto de los Hogares en Educación (EGHE) de 2019, también del INE, que ofrece datos aún más desagregados y completos. El análisis se centra en la evolución del gasto en EeS desde 2006 hasta 2021, un período que contiene dos crisis económicas globales – la Gran Recesión y la Pandemia – con un impacto extraordinario sobre los hogares, sus recursos y prioridades de gasto. Sin embargo, el gasto en EeS se triplicó entre 2006 y 2017, doblándose además el número de hogares que gastaban. Sólo el confinamiento de 2020 y la crisis económica postpandemia parecen estar ralentizando el crecimiento del gasto en EeS. Se analizan después la tasa de participación de los estudiantes en la EeS, por quintiles de gasto, etapa escolar y tipo de centro, y el gasto por materias curriculares. El porcentaje de estudiantes que recibe clases particulares en España es considerable, 47 por ciento, con un suelo del 30 por ciento en los hogares de menos recursos y un techo superior al 60 por ciento en los de más. Tanto en Pública como en la Concertada, el gasto medio por alumno de los hogares más ricos triplica el de los hogares más pobres. A partir de estos datos, el artículo ofrece un modelo de análisis de los factores que aceleran la demanda de EeS, seguido de conclusiones sobre las implicaciones de política educativa, tanto de carácter global como específicas para España.

Palabras clave: Clases particulares; educación en la sombra; desigualdad educativa; personalización; industria educativa global

Abstract

This paper uses the data from the Household Budget Survey (EPF), issued annually by the National Institute of Statistics (INE) of Spain. This survey provides disaggregated data that allows to isolate household expenditure on private tutoring, while excluding out of school extracurricular activities which are not considered part of the Shadow Education (SE) system. Besides, EPF data is crossed with those from the 2019 Household Expenditure on Education Survey (EGHE), also carried out by INE, which provides data even more disaggregated on SE expenditure patterns. The paper focused on the evolution of SE spending in Spain between 2006 and 2021, a period that featured two global economic crisis – the Great Recession and the Pandemic – with a formidable impact on household financial resources and spending priorities. However, overall spending on SE tripled between 2006 y 2017, and the number of households that spent on SE doubled. Only the confinement in 2020 and the post-pandemic economic crisis appear to be slowing down the otherwise dramatic expansion of SE, according to the 2021 EPF data. Further, the paper focuses on student consumption rates of SE, by schooling stages, spending quintiles and school type (public, private or PPP), and spending by curriculum subject or area. We find that the percentage of students receiving private tutoring in Spain is considerable, 47 percent, with a floor of 30 percent in the poorest households and a ceiling just over 60 percent among the wealthiest. Both in the public and PPP school networks, spending on SE in the richest households triples that of the poorest ones. Building on these data, the paper suggests an analytical model on the accelerating factors of demand for SE, followed by conclusions on its political implications, both globally and specifically for Spain.

Keywords: private tutoring; shadow education; education inequality; personalization; global education industry.

1. Introducción: ¿Qué es el sistema de Educación en la Sombra y en qué medida forma parte de la industria educativa global?

En un principio fueron los ayos y los preceptores. Formaban parte del personal doméstico y a su cargo estaba la educación de príncipes y de nobles. Andando el tiempo, y coexistiendo ya con instituciones educativas públicas, sobre todo de nivel universitario, hubo profesores particulares más especializados, aunque también al servicio exclusivo de la élite. Mozart, Beethoven o Descartes, entre otras muchas cumbres de la humanidad, trabajaron como profesores particulares. Ya en el siglo XX, y en paralelo a la expansión de la educación básica, proliferaron las academias y profesores dedicados a preparar a estudiantes para superar exámenes públicos, ya fueran de ingreso a la secundaria, de acceso a la universidad o para superar las asignaturas *cerrojo* que hacen las veces de filtro adicional de selección en muchas carreras. Los exámenes públicos habían generado toda una industria privada dedicada a su preparación. El Estado detenta el monopolio de exámenes y diplomas y, a quien las puede pagar, las clases particulares les ayudan a superar los unos y a conseguir los otros.

Dando ahora al botón de avance rápido hasta 2022, nos encontramos con una historia que pasó casi desapercibida en los medios de comunicación occidentales: *New Oriental Education*, una de las grandes multinacionales chinas de clases particulares en línea, anunció el despido de 60 mil empleados. Incluso para China, 60 mil despidos de un solo golpe en una empresa es una catástrofe de primer orden. Los despidos no respondían ni mucho menos a un hundimiento del mercado online de tutorías privadas, que estaba disparado ya antes de la pandemia, sino a una decisión ejecutiva del gobierno chino, que meses antes había decidido prohibir las clases particulares online, tachadas además de «problema nacional» y de riesgo número uno para la equidad educativa en el país. También a comienzos de 2022, llegaban las primeras informaciones de que otra multinacional china de clases particulares, *VIPkid*, estaba despidiendo a la mayor parte de sus tutores estadounidenses y canadienses. El modelo de negocio de esta empresa de clases particulares de inglés pasaba por reclutar a profesores certificados de estos países, muchos de ellos en activo, y que por tanto aceptaban pluriemplearse a cambio de unos ingresos adicionales más que sustanciosos. En otras palabras, lo que creíamos que solo ocurría en el mundo en desarrollo, ocurría también, a gran escala y digitalmente, entre el profesorado de los sistemas educativos más avanzados y mejor financiados del mundo. Y ello a través de una empresa china con el nombre de *VIPkid*, una combinación que es en sí misma todo un relato postmoderno y post-pandémico. No cabe duda, por tanto, de que el emergente mercado multinacional de tutorías privadas online es parte sustantiva de lo que se denomina industria global educativa (Verger *et al.*, 2016).

El concepto de «educación en la sombra» (EeS) se acuñó a finales del pasado siglo (Bray, 1999 y 2013) e incluye el conjunto de clases particulares, tutorías privadas, academias para la preparación de exámenes y, más recientemente, empresas que ofrecen todos estos servicios en línea. La metáfora de la educación en la sombra resulta particularmente eficaz porque, por un lado, hace referencia a la naturaleza oculta de estas actividades (y así es en muchos casos, sobre todo en el aspecto fiscal) y, por otro, implica que todas ellas suponen una oferta paralela de educación que mimetiza la educación escolar y su currículum, y que responde por tanto a las mismas demandas del alumnado y de sus

familias. Siendo pues la *sombra* de la educación formal o reglada, la EeS puede funcionar como un espejo en el que se refleja – y revela – la educación de un país (Bray, 2020). La EeS completa, suplementa y refuerza a la escuela y al currículum escolar, con lo que hay una suerte de simbiosis entre ambas, de modo tal que el buen desempeño del sistema escolar se beneficia de las clases particulares y estas se benefician de las ineficiencias de aquél. Y, sin embargo, la educación en la sombra es un sector educativo no formal y no obligatorio, de pago, que funciona fuera del horario escolar, que no expide certificados ni diplomas, y cuya provisión es enteramente privada, no coordinada, en competencia imperfecta, y poco o nada regulada.

El tamaño de este sector es, por su propia naturaleza semi-oculta, difícil de establecer o aun de estimar con una cierta precisión. En la EeS ofrecen sus servicios desde profesores pluriempleados y estudiantes hasta multinacionales que cotizan en Wall Street. Pero sí sabemos que la universalización de la educación primaria y la cuasi universalización de la secundaria en este siglo han traído como una de sus consecuencias un crecimiento sin precedentes de todos los servicios que forman parte de la EeS. Mientras que el gasto público en educación se frenó radicalmente durante la Gran Recesión y se enfrenta en esta década a importantes restricciones por causa de la pandemia, el gasto privado en EeS continuó creciendo a gran velocidad, siendo hoy el rubro que más crece en el ámbito general de la Educación, junto con el de las inversiones en tecnología educativa relacionadas con el desarrollo del aprendizaje en línea. De hecho, digitalización de la educación y oferta de EeS en línea son dos áreas íntimamente relacionadas y que están creciendo de la mano. Esta es otra razón más por la que procede incluir a la EeS en la industria global de la educación y, con ello, en la tendencia hacia una mayor privatización de la educación. Estimaciones recientes y proyecciones de futuro (ReportLinker, 2020, un *think-tank* que hace seguimiento a la «industria global de las tutorías privadas») indican que la EeS alcanzará en 2027 un volumen de 218 mil millones de dólares en todo el mundo (aproximadamente el PIB de Portugal en 2020, para poner la cifra en perspectiva). Pero la pandemia del Covid-19 ha acelerado la demanda de tutorías online, y la oferta se ha disparado tanto a nivel nacional como multi-nacional (Major *et al.*, 2020), por lo que esas estimaciones podrían quedarse cortas.

2. Metodología

Este trabajo usa como fuente principal la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF) que produce de forma anual el Instituto Nacional de Estadística (INE) de España. Es una encuesta realizada a algo más de 30.000 hogares en la que se busca conocer tanto sus características como a qué gastos destinan sus ingresos anualmente. Los gastos se recogen con un gran nivel de desagregación, lo que permite mirar por separado el gasto de los hogares en clases de enseñanza no reglada, excluyendo de ese modo el gasto en campamentos y otras actividades extraescolares a las que no consideramos parte del sistema de educación en la sombra. Además, se añaden los datos de la Encuesta de Gasto de los Hogares en Educación (EGHE) de 2019, también administrada por el Instituto Nacional de Estadística (INE). Mientras que la EPF no se diseñó específicamente para recoger el gasto de los hogares en este tipo de conceptos y, por tanto, no está exenta de algunos sesgos, la EGHE sí se concibió para medir o monitorizar el gasto de los hogares en este tipo de gasto, añadiendo categorías que la EPF no recogía¹, con una muestra de 6370 hogares

1 Las diferencias metodológicas de ambas a la hora de medir la magnitud de la EeS en España son

con personas cursando estudios. La EGHE, por su parte, tiene el inconveniente de que no se administra anualmente; de hecho, solo se ha llevado a cabo en 2007, 2012 y 2019. Aun así, la EGHE (administrada a partir de octubre de 2019)² permite comparar el gasto en clases particulares entre las distintas etapas educativas, desde el segundo ciclo de Infantil al Bachillerato, y también las diferencias de gasto entre las tres redes de centros educativos en España, pública, concertada y privada. Somos conscientes de que 2019, con ser un año reciente, es el anterior a la pandemia y, por tanto, los datos de esta última EGHE no dejan de hablarnos de un mundo que ya no existe. De ahí el que recurramos también al EPF de 2021 como complemento, siempre con la idea de ofrecer el retrato más fiel posible de cómo está evolucionando en España el mercado de la EeS.

La primera parte del análisis se centra en la evolución del gasto agregado en clases particulares, obviamente con los datos de la EPF³. En el periodo de análisis considerado, desde 2006 hasta 2021, se trata de confirmar si el gasto en EeS ha aumentado siguiendo la tendencia global y si ese aumento, además de ser nominal, implica un incremento de su peso relativo en el gasto total de los hogares españoles. El período 2006-2021 tiene una relevancia especial porque contiene dos crisis económicas globales – la llamada Gran Recesión y la Pandemia del COVID19 – que han tenido un impacto extraordinario sobre los hogares españoles, sus recursos y prioridades de gasto, incluido el gasto en EeS. A continuación, el análisis de los datos de la EGHE permite analizar la tasa de participación de los estudiantes españoles en la EeS, desde el segundo ciclo de Infantil hasta Bachillerato, por red de centro y quintiles de gasto⁴, además del gasto por materias

esencialmente tres, y todas ellas tienen el mismo efecto, que es corregir el sesgo a la baja en la estimación del volumen de gasto que se obtiene a partir de la EPF:

- La EPF no recoge adecuadamente el gasto en clases particulares en enseñanzas artísticas: A diferencia de la EGHE, donde este tipo de clases particulares tiene su propia sección, la EPF, al recoger solamente el gasto en clases particulares de refuerzo de la enseñanza reglada, muy probablemente omite gran parte del gasto en estas clases.

- La EPF no recoge adecuadamente el gasto en clases particulares en idiomas que no se incluyen en el currículum: Por la misma razón que en el caso anterior, los idiomas que queden fuera del ámbito de la enseñanza reglada no estarían recogidos por el gasto en clases particulares de la EPF.

- El periodo de colaboración del hogar en la EPF puede sesgar a la baja el gasto en clases particulares: Una parte de las clases particulares, esencialmente aquellas destinadas al refuerzo, tienden a estar concentradas en el tiempo en los meses previos a los exámenes. Sin embargo, hay hogares que participan en la EPF fuera de esos periodos clave que, aunque hayan tenido gasto previo, durante ese mismo año, en clases particulares, no lo reporten adecuadamente por esa diferencia temporal.

2 El inicio del confinamiento supuso una reducción importante de la muestra final de la encuesta al tener que interrumpirse al menos parcialmente la recogida de datos. En todo caso, la muestra era estadísticamente representativa y el INE procedió a su publicación.

3 En el proceso ha sido necesario tomar varias decisiones metodológicas relevantes. Para empezar, se ha considerado que los hogares con un consumo anual inferior a 10€, habitualmente fruto de una imputación estadística que realiza el INE, en realidad no consumen enseñanza no reglada. Además, para calcular el porcentaje de hogares con un gasto positivo se consideran solo aquellos que tienen hijos mayores de 5 años viviendo en el hogar y que, por tanto, son susceptibles de gastar en esta clase de servicios. Hay que advertir además que en el año 2016 se produjo una ruptura de series en la EPF fruto de la recategorización de varios grupos de gasto definidos dentro del ECOICOP. En el caso de las clases de enseñanzas no regladas, ante de 2016 se ofrecía el dato agregado para educación primaria y secundaria, mientras que a partir de 2016 se ofreció de forma desagregada. Las series temporales que se muestran en el artículo son el resultado de agregar las diferentes categorías a partir de 2016 ya que consideramos que, de ese modo, es comparable a los años previos.

4 Los quintiles de gasto se han calculado a partir del llamado gasto equivalente por unidad de consumo, es decir, el gasto total del hogar dividido entre el número de unidades de consumo que lo componen siguiendo la metodología de la OCDE modificada para tener en cuenta las economías de escala dentro de los hogares.

curriculares. A partir de estos datos, el artículo ofrece un modelo de análisis de los factores que podrían explicar y acelerar la demanda de EeS, seguido de una serie de conclusiones sobre las implicaciones de política educativa, tanto de carácter global como específicas para España, comenzando con la cuestión de la regulación de la EeS.

3. La irrefrenable expansión de la Educación en la Sombra: ¿Cuánto ha crecido en España?

Los estudios y datos disponibles sobre la incidencia y el volumen de la educación en la sombra en España muestran con claridad que nuestro país no es excepción a la regla en lo que se refiere a la reciente expansión de la EeS. Runte-Geidel (2013 y 2015) y Runte-Geidel y Femia (2015) revisan los estudios realizados desde principios de siglo y llevan a cabo su propio análisis con los datos del cuestionario de estudiantes de PISA 2009. La evolución de la incidencia de la EeS sería según estos autores similar a la de otros países europeos: en la segunda mitad de los años 90 y principios de la década del 2000, los estudios apuntan a una prevalencia por debajo del 20 por ciento para los estudiantes de primaria y alrededor del 40 por ciento para los de secundaria. Sólo una década después, el informe de la evaluación de diagnóstico de Andalucía fijaba entre el 50 y el 60 por ciento de los estudiantes de educación básica como consumidores de clases particulares. El análisis de los datos de PISA 2009 también concluía que un 60 por ciento de los estudiantes a finales de la ESO estaban recibiendo clases particulares. Un estudio mucho más reciente, realizado por Go Student (2021)⁵, una agencia que gestiona y ofrece clases particulares tanto en línea como presenciales (y con una muestra no representativa), eleva el porcentaje hasta el 67 por ciento de los estudiantes españoles, que recibirían clases particulares varias veces por semana con una duración media de una hora. Estos altos porcentajes de alumnado que supuestamente recibe clases particulares contrastan con las – claramente bajas – estimaciones del volumen económico del sector realizadas por entonces: 300 millones de euros en 2007 (Vásquez-Reina, 2007) y unos 450 millones en 2013 (Runte-Geidel, 2013).

La cuestión, como ocurre en general en la investigación sobre la EeS, es que estos datos eran todavía tan imperfectos como incompletos, sobre todo por la dificultad de acotar qué debe entrar en la categoría de EeS y, todavía más, la manera de medirlo y monitorizarlo a lo largo del tiempo. El cuestionario de PISA es un claro ejemplo de esas limitaciones y, de hecho, 2009 fue el último año en que la OCDE incluyó en el cuestionario del estudiante preguntas relativas a tutorías privadas⁶.

3.1. Gasto en Educación en la Sombra: el análisis de los datos de la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF)

Nuestro trabajo acude primero a los datos de la EPF y sigue el gasto de los hogares entre 2006 y 2021. En el Gráfico 1 puede verse que el gasto en clases particulares en España

⁵ El estudio se realizó con una muestra de 12000 adultos y niños de siete países europeos (incluidos Alemania, Francia, Reino Unido y España).

⁶ Los propios autores (Runte y Femia, 2015) reconocen las limitaciones metodológicas del análisis basado en los datos de PISA, donde las preguntas al respecto giraban en torno al concepto general y poco acotado de “extra classes”. Si bien no existe explicación oficial conocida por parte de la OCDE acerca de la “interrupción” de este apartado en el cuestionario de los estudiantes, el hecho es que, desde 2012 en adelante no ha sido posible recurrir a los datos de PISA para investigar la EeS.

atravesó la Gran Recesión con un incremento sostenido durante sus años más duros, para después, en 2016, experimentar un rebote formidable – de casi 70 puntos porcentuales – que continuaría en 2017 y alcanzaría una *meseta en los años 2018 y 2019*. Fueron años en los que la crisis económica disparó el desempleo, redujo la renta media y tuvo un impacto muy considerable en la reducción del gasto familiar incluso en bienes de primera necesidad. En el Gráfico 1 se puede apreciar el contraste entre el gasto menguante de los hogares en alimentación, vestido y restaurantes durante ese período y un gasto en EeS que no dejaba de crecer. Dicho incremento, además, tiene lugar en un país cuyo gasto privado en educación era ya bastante alto antes de 2008, el año en que comenzó la Gran Recesión⁷ y en el que se ve la única caída anual del gasto en EeS antes de la pandemia. Además, desde al menos 2007, en España se habían puesto en marcha programas muy ambiciosos que ofertaban clases de refuerzo gratuitas para mejorar los resultados académicos y evitar el abandono temprano, especialmente de los estudiantes de secundaria obligatoria. Es el caso del Programa ÉXIT en Cataluña y, sobre todo, del PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), un programa de cooperación territorial del Ministerio de Educación. Hubiera cabido esperar, dada la disponibilidad de estos Programas y la situación económica de aquellos años, que al menos en la parte baja de la distribución de gasto de los hogares, la demanda de clases particulares se viera afectada a la baja. No fue así.

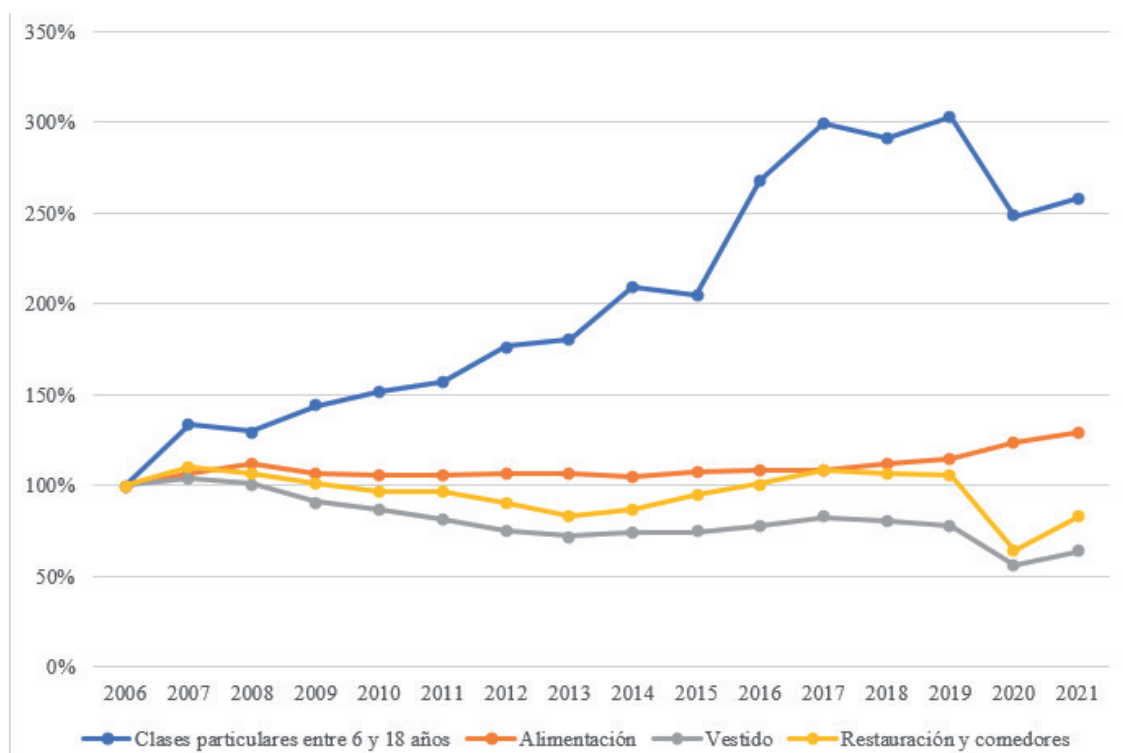


Gráfico 1. Evolución del gasto agregado de los hogares en € corrientes (2006=100) (2006-2021). Fuente: Elaboración propia basada en la Encuesta de Presupuestos Familiares (INE)

7 Ver <https://www.fbbva.es/publicaciones/las-cuentas-de-la-educacion-en-espana-2000-2013-recursos-gastos-y-resultados/>

Si bien la hipótesis de un estancamiento o incluso una bajada del gasto en EeS hubiera sido viable durante ese período, los datos indican que el número de hogares con hijos que invierte en EeS continuó creciendo y gastando con todo y la Gran Recesión. Y ese aumento se explica tanto por el del número de hogares que gasta como por el del gasto medio por hogar. En cifras totales, el gasto de los hogares en EeS en 2006 – 246 millones de euros – se triplicó en 2017 – 736 millones de euros -, mientras que en el período 2006-2019 la tasa agregada de inflación fue de solo el 18 por ciento. Además, en ese mismo período, el número total de hogares que gastaba en EeS se duplicó, desde 494 mil hasta casi un millón. Por lo tanto, la demanda de EeS en España se comportó como si las clases particulares, en lugar de tratarse de un bien de lujo, fueran más bien un producto de primera necesidad para los hogares que han decidido invertir en ellas. En otras palabras, como ya ocurre en otros muchos países, la demanda de EeS tendería a ser inelástica.

Los datos de la EPF de 2020 muestran una caída muy importante del gasto en EeS, mucho mayor que el que tuvo lugar en los otros tres rubros que aparecen en el Gráfico 1, y que podría atribuirse al impacto del confinamiento sobre la propia oferta de EeS. Los datos de 2021 señalan una recuperación del gasto que a duras penas puede calificarse de rebote. Si bien habrá que esperar a los datos de 2022 para confirmar esta tendencia, no es arriesgado afirmar que lo que no pudo conseguir la Gran Recesión, detener el vertiginoso ritmo de crecimiento del gasto en EeS que se inició en 2009, parece que sí lo está haciendo la crisis económica postpandemia. La caída del gasto en 2020 según la EPF es la más acusada de las cuatro categorías que aparecen en el Gráfico 1 (no hubo caída en alimentación) y el rebote de 2021 es modesto (menor que el de restauración y en línea con el del gasto en vestido). Esto implica que, asumiendo que hubo una expansión de la oferta de tutorías online a partir del comienzo de la pandemia, y también un aumento de la demanda de familias preocupadas por la pérdida de aprendizaje de sus hijos, todo ello no habría sido suficiente para que se mantuviera el gasto en EeS previo a 2020, y no ya el de 2019, sino ni siquiera el de 2016.

El dato que mejor avala la tesis de que la crisis económica postpandemia ha ralentizado el ritmo de expansión de la EeS es la comparación entre el acusado repunte del gasto en 2016, año en que se dejó atrás la Gran Recesión, y el modesto repunte de 2021, cuando se recuperó la normalidad postpandemia (al menos en lo que se refiere a la reapertura de los centros educativos), pero también cuando se empezó a sentir el efecto de la crisis energética sobre la tasa de inflación. Habría que descontar, no obstante, el esfuerzo desde dentro de los centros educativos para proporcionar clases de recuperación y refuerzo a quienes más se vieron afectados por los cierres escolares y por el relativamente lento regreso a la nueva normalidad.

3.2. Gasto en Educación en la Sombra: el análisis de los datos de la Encuesta de Gasto de los Hogares en Educación (EGHE)

Los datos de la EGHE reflejan con mayor precisión el gasto de las familias españolas en clases particulares. De entrada, los datos de esta encuesta dejan claro que las dimensiones del mercado de la EeS en España son mayores de lo que refleja la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF). El gasto total en 2019 ascendió a 1700 millones de euros, siendo un mercado bien implantado en todas las etapas escolares, obligatorias y no obligatorias, pero con un volumen especialmente alto entre los estudiantes de ESO y de Bachillerato (por encima del 60 por ciento) (Gráfico 2). En 2019, según dicha encuesta, la cifra agregada de alumnos que consumió clases particulares fue del 47 por ciento: un

46.5 por ciento de los alumnos en la red pública y un 50.1 por ciento en la red concertada. Por lo tanto, el volumen de la EeS en España es prácticamente el doble, en términos de estudiantes que reciben clases particulares, de lo que estimaba la EPF⁸. Son cifras todavía lejanas a las de los países asiáticos, pero claramente en línea con los datos que tenemos sobre los países europeos (Bray, 2020).

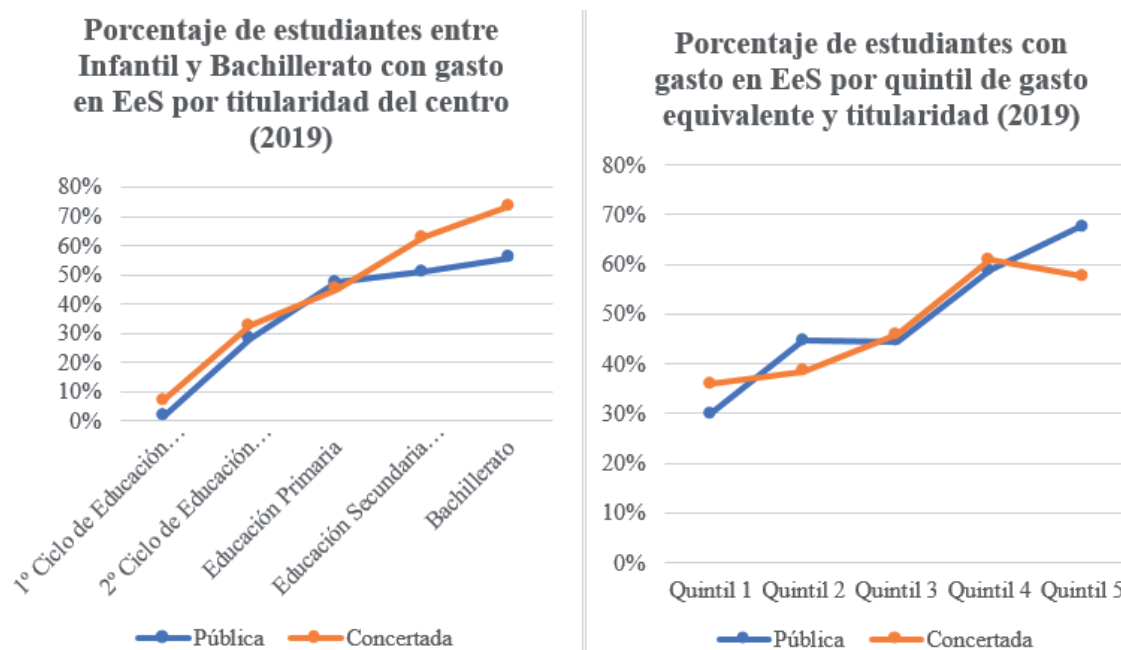


Gráfico 2. Estudiantes que reciben clases particulares en España (por titularidad de centro y quintil de gasto equivalente). Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Gasto de Hogares en Educación (EGHE)

Por etapas escolares (Gráfico 2, panel izquierdo), es más que reseñable que el porcentaje de alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil que recibieron clases particulares en 2019 esté sobre el 30 por ciento (con cinco puntos porcentuales más en la concertada que en la pública). En Primaria es ya un 45 por ciento en ambas redes, y en la ESO y Bachillerato, la concertada se dispara hasta un 63 y 74 por ciento, respectivamente, mientras que la pública eleva también sus porcentajes de alumnos consumidores de EeS, pero «solo» hasta el 51 y 56 por ciento, respectivamente. Por otro lado, considerando la distribución por quintiles de gasto del hogar (panel izquierdo), la curva de la pública va del 30 para el Q1 hasta el 68 en el Q5, mientras que la de la concertada es más plana, con tan solo 22 puntos porcentuales de diferencia entre el 36 por ciento de los alumnos del Q1 y el 58 de los del Q5 que reciben y consumen clases particulares. Esto hace que, por ejemplo, la concertada tenga comparativamente más alumnos de hogares desfavorecidos – Q1 – gastando en clases particulares, mientras que la pública supera a la concertada en 10 puntos porcentuales en cuanto al porcentaje de estudiantes de hogares ricos – Q5 – que consume clases particulares.

Puestos estos datos y comparaciones sobre la mesa, una vez ajustamos por el nivel

8 Dado el tamaño de la muestra, los datos relacionados con la enseñanza privada han de tomarse con precaución por el pequeño número de observaciones. Por eso evitamos realizar cruces con los alumnos de la red privada. Por otra parte, la estimación a partir de los datos de la EPF era que un 24 por ciento de los estudiantes de Primaria a Bachillerato recibían clases particulares en España (Moreno, 2022).

económico de los alumnos de ambas redes, no puede hablarse de diferencias muy significativas entre las dos redes de centros en cuanto a porcentajes medios de estudiantes participando en la EeS (sí las hay en niveles de gasto medio por alumno y en el tipo de clases particulares que más se consumen: un análisis más detenido puede verse en Moreno y Martínez, 2023). La conclusión de más peso es que, a pesar de una desigualdad muy visible entre hogares pobres y ricos en cuanto a gasto en EeS, el porcentaje de estudiantes recibiendo clases particulares es muy considerable en todos los hogares con hijos en edad escolar, –con un suelo del 30 por ciento en los hogares de menos recursos y un techo superior al 60 por ciento en los de más.

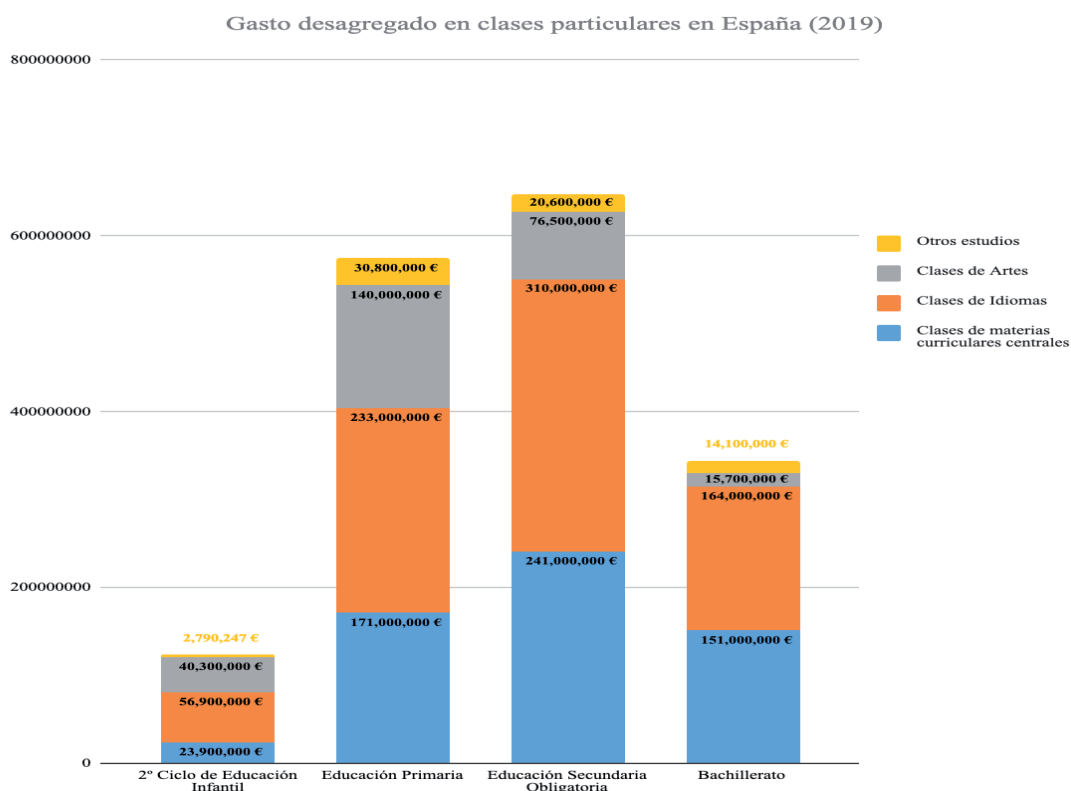


Gráfico 3. Gasto desagregado en EeS por etapas escolares y materias (2019). Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Gasto de Hogares en Educación (EGHE).

Uno de los temas de mayor interés en el análisis del mercado de EeS es el de qué materias o qué tipo de clases son las que concentran mayor inversión. Es quizá el mejor indicador de lo que las familias perciben como más importante, ya sea porque creen que la escuela no le dedica el tiempo suficiente, o también porque se trata de las materias donde más dificultades – y riesgos de fracaso – se les presentan a sus hijos. En definitiva, cuál es y cómo evoluciona la demanda de clases particulares, y si la prioridad de los hogares que invierten en EeS tiende más a clases de refuerzo y recuperación para estudiantes rezagados o hacia clases de ampliación y enriquecimiento, en principio para los más destacados. Según la revisión de Bray (2020), la tendencia global es que la EeS crece sobre todo por el lado de ampliar y perfeccionar, tanto en Europa como, muy especialmente, en Asia. La expansión hacia los hogares más pobres implicaría que estos también gastan, pero en este caso más para recuperar y remediar. Con ello, la EeS estaría reflejando la

dialéctica «igualarse-diferenciarse», aquí en términos de generar oportunidad de aprender, que es el motor de la demanda de educación (Moreno, 2021). Sería, por cierto, otro aspecto más en el que la EeS mimetiza la educación escolar formal.

La EGHE ofrece datos bastante detallados en este sentido, diferenciando entre cuatro categorías de clases particulares: las de materias centrales del currículum escolar (matemáticas, lengua, etc.); las clases de idiomas (donde también se contemplan idiomas que no forman parte del currículum escolar); las clases de arte (algunas de las cuales podrían estar en el currículum, pero donde claramente se pretende ampliar y enriquecer, por ejemplo en danza, un instrumento musical, artes plásticas, etc.); y una categoría de «otros», en la que estarían las clases particulares no clasificables en ninguna de las otras tres, y que podrían ser tanto de refuerzo como de ampliación, por ejemplo, técnicas de estudio o informática.

El Gráfico 3 muestra la distribución del gasto en cada una de las cuatro categorías (además de por etapa educativa) y el primer dato que salta a la vista es que son las clases de idiomas las que, por encima de las de otras materias curriculares, concentran la mayor parte del gasto, de hecho, casi la mitad del total (46 por ciento y 764 millones de euros en total). Siguen las clases sobre materias curriculares, que suponen un 35 por ciento del total (y 587 millones de euros de gasto). En tercer lugar, estarían las clases de arte, algo más del 16 por ciento (y 272.5 millones de euros de gasto). La categoría «otros» es residual, con tan solo 58 millones de gasto, la mayor parte de ellos en Primaria. Si asumimos que tanto las clases de idiomas como las de arte estarían mayoritariamente relacionadas con la función «ampliar y perfeccionar» de la EeS, y concediendo también que las clases particulares sobre las materias curriculares centrales fueran en su totalidad de «refuerzo y recuperación», la conclusión es que el caso español está en línea con la tendencia global descrita por Bray. Redondeando las cifras, de cada tres euros gastados en EeS en España, dos van para ampliar y perfeccionar y el euro restante va para reforzar y recuperar.

4. ¿Qué impacto tiene la educación en la sombra sobre calidad y equidad educativas?

La cada vez más abundante literatura de investigación sobre la EeS coincide en que, por regla general, la expansión de las clases particulares produce un incremento de la desigualdad en educación. Y esto ocurre, básicamente, porque solo las familias más pudientes pueden permitirse invertir masivamente en tutores privados y en otros servicios aún más sofisticados del cada vez más variado sistema de EeS (Bray, 2020; Dang y Rogers, 2008). Por otro lado, la mayor prevalencia de la EeS no está relacionada con mayores niveles de calidad educativa (medida, por ejemplo, por las pruebas internacionales como PISA o TIMSS), sino más bien con el carácter más o menos competitivo de cada sistema educativo, que se manifiesta de manera especial en las transiciones entre etapas educativas y en los exámenes tipo *high-stakes*. Allí donde existen exámenes muy competitivos de acceso a la educación secundaria o a la educación superior, la EeS aparece con fuerza y crece imparable. La agenda fundamental de la educación en la sombra es aprobar y destacar, no necesariamente aprender. Esto no implica que no pueda contribuir también a la agenda del aprendizaje, y así es seguro en muchos casos. De hecho, es habitual que la EeS se publicite como la opción que ofrece al estudiante la calidad de enseñanza que la escuela formal supuestamente no tiene capacidad de darle. Aun así, el aprendizaje no

es su objetivo primordial, por lo que no es descabellado sugerir que la EeS está más al servicio del credencialismo que de la calidad del aprendizaje.

Existe una relación de simbiosis entre la EeS y los sistemas escolares. En buena medida, ambos crecen gracias al otro. La existencia de exámenes externos competitivos alimenta dicha simbiosis porque una de las funciones que tradicionalmente ha cumplido este tipo de exámenes es empoderar a escuelas y profesores, es decir, resaltar su valor como instituciones y profesionales con la capacidad de asegurar que sus estudiantes superen el examen y puedan completar ese rito de paso con éxito (Eckstein y Noah, 1996; Kellaghan y Greaney, 2019). En más de un caso, sin embargo, la industria de la EeS ha ido capturando esa función de ayuda para superar exámenes hasta adjudicársela por completo (Egipto o India son buenos ejemplos). Cuando la EeS ha crecido desmesuradamente, se convierte en la norma y crea incentivos perversos para todos los actores en el sistema educativo, empezando por el profesorado (Ille & Peacey, 2019). Así, en muchos países en desarrollo puede ser cada vez más difícil persuadir al profesorado para trabajar en zonas rurales, aisladas, y donde la renta de las familias es muy baja, porque se reducen las oportunidades de obtener ingresos extra con las clases particulares. La intensidad de la EeS puede llevar incluso a prácticas abiertamente ilegales, con profesores que reservan sus mejores materiales y su mejor desempeño docente para las clases particulares, hurtando todo ello a sus estudiantes en las clases regladas en la escuela (Jayachandran, 2014). Bray (2020) llama la atención sobre casos donde los profesores de secundaria rechazan con fuerza cualquier reforma del examen al final de la secundaria porque la demanda de clases particulares podría verse afectada negativamente por esos cambios. Son todo ejemplos de situaciones en las que la industria de la EeS se ha hecho tan poderosa que ha comenzado a parasitar la escolarización. No es fácil, sin embargo, establecer la línea a partir de la cual la simbiosis se convierte en parasitismo, es decir, cuando en lugar de suplementar, la EeS pasa más bien a suplantar la educación formal.

España no es una excepción a la regla de que la EeS ahonda la desigualdad educativa. El Gráfico 4 (panel izquierdo) muestra que, tanto en 2019 como en 2021, los hogares con mayor presupuesto (los que están en el 20 % de hogares que más gasta) invertían cinco veces más en clases particulares que el quintil de hogares de menor gasto (Q1). Sin embargo, si nos centramos solo en los hogares que gastan en clases particulares, la diferencia entre los de menos recursos y los más pudientes sigue siendo importante en términos absolutos – unos 400 euros de diferencia – pero no tanto en términos relativos, pues no llega ni a doblarse (600 frente a 1000 euros, redondeando). En este sentido, llama la atención (Gráfico 2, panel derecho), cómo la curva de 2021 se aplana entre los quintiles 1 a 4, reduciendo sensiblemente las diferencias entre los hogares que gastan en EeS respecto de 2019 (y de años anteriores).

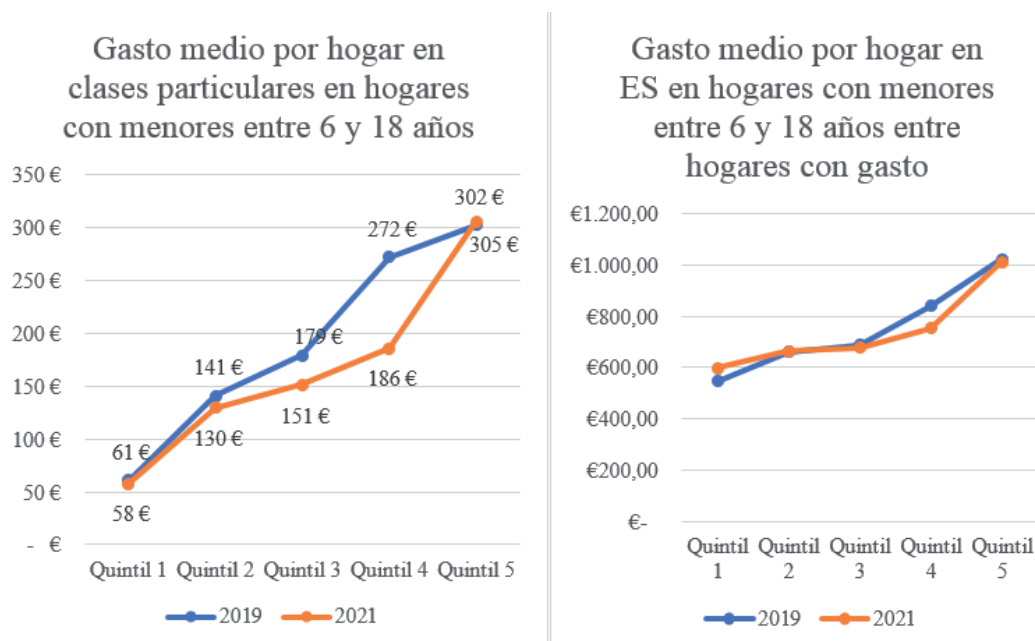


Gráfico 4. Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Presupuestos Familiares (INE).

El Gráfico 4 también muestra cómo, en efecto, el gasto total de las familias en EeS no recupera en 2021 los niveles de 2019 excepto en los quintiles superior e inferior, siendo los hogares que gastan en clases particulares en el quintil 1 los únicos de toda esa distribución que incrementan el gasto (panel derecho). Es notable cómo los hogares con menos recursos que ya gastaban en clases particulares han mantenido el esfuerzo durante la pandemia y la postpandemia, comparativamente mucho más – sobre todo si lo medimos en porcentaje del presupuesto familiar – que los hogares en los quintiles superiores. Ya se había visto que, durante el confinamiento, eran los quintiles más bajos de la distribución los que habían mantenido el gasto en EeS (Moreno, 2022). En 2021, una vez más, los hogares más pobres que gastan en EeS han sostenido e incluso aumentado ese esfuerzo; y a ellos se les ha unido el quintil 5, el de mayor capacidad de gasto. Son los dos grupos que estarían por tanto percibiendo un mayor retorno a la inversión en EeS, mientras que todos los demás quedan todavía lejos del gasto en 2019.

La desigualdad derivada del gasto en EeS tiene que ver sobre todo con la decisión del hogar de gastar o no. Dentro del universo de hogares que gastan, la desigualdad sigue siendo importante y son las familias con más capacidad económica las que presentan el consumo más elevado de EeS. Dicho esto, si tenemos en cuenta que el porcentaje de hogares que gasta en EeS no ha dejado de crecer desde al menos 2006, y que los hogares de los tramos medios de distribución del gasto son los que más han crecido en términos relativos entre 2006 y 2019, la tendencia a medio y largo plazo parece apuntar a una demanda creciente en todos los hogares, reflejando lo que podría ser una conciencia cada vez más generalizada en todas las clases sociales de que invertir en EeS podría funcionar como condición para mejorar y eventualmente asegurar el acceso a las oportunidades de futuro de los hijos⁹.

9 También existe evidencia empírica sobre la relación entre clases particulares y género, dentro de cada categoría de renta y de gasto, y no hay diferencias significativas que permitan hablar de desigualdad de género – de favoritismo estructural hacia los varones – en este ámbito (Zhang, 2013). Los datos de TIMSS 2019 para el caso de España así lo sugieren. La interpretación habitual es que, en mercados laborales segregados en favor del éxito de los varones, no hay muchos incentivos para invertir más en educación de los

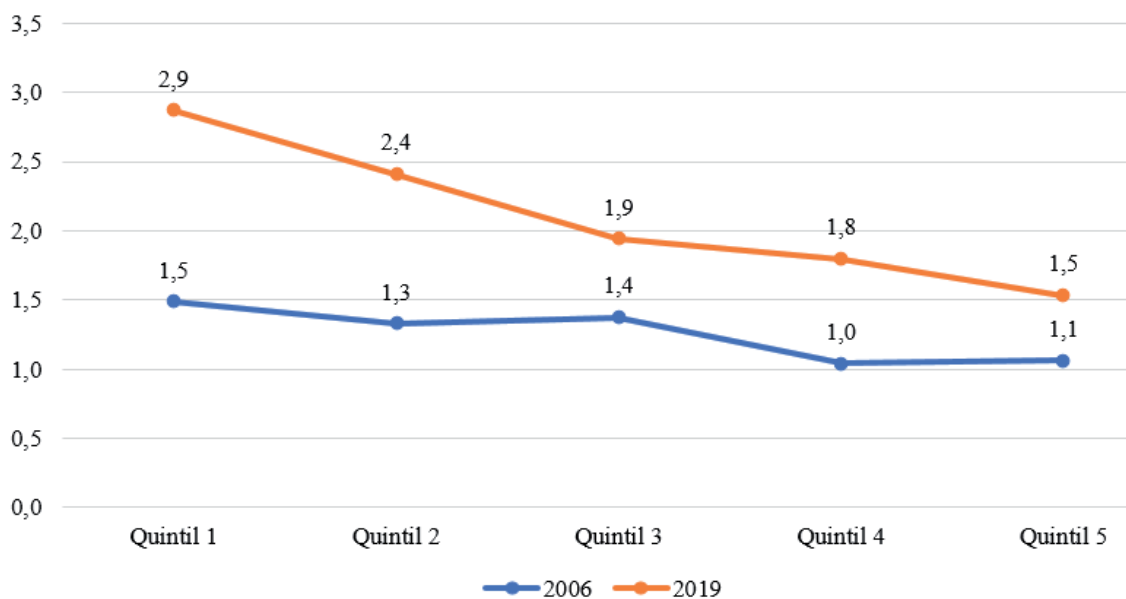


Gráfico 5. Porcentaje del gasto familiar en clases particulares sobre el gasto familiar total (por quintiles de gasto) EPF 2019. Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Presupuestos Familiares (INE)

Los datos del Gráfico 5 (a partir de la EPF, que es la encuesta que nos permite ver la evolución histórica desde 2006) corroboran esta conclusión con bastante contundencia. El peso del gasto en EeS en los presupuestos de los hogares ha aumentado de manera significativa entre 2006-2019, al tiempo que también aumentaba el porcentaje de hogares con hijos que gastaba. Pero ese aumento del esfuerzo presupuestario relativo ha sido mucho mayor en los quintiles de menor gasto (Q1 y Q2), que han pasado de dedicar un 1,5 % de su presupuesto en 2006 a un 3 % en 2019 (mientras que los hogares más ricos solo han aumentado su esfuerzo en cuatro décimas). Asumiendo que la desigualdad de ingresos aumentó como uno de los efectos más visibles de la Gran Recesión, el incremento del esfuerzo relativo de los quintiles más pobres cobra aún más significado. Aunque, en conjunto, los hogares más ricos concentran la mayoría del gasto, las clases media-baja y baja han aumentado más su gasto en términos relativos desde 2006. En 2019, un tercio de los hogares que invierte en EeS pertenecía al 40 por ciento de hogares con menos gasto (Q1+Q2).

5. ¿Por qué se extiende y crece la Educación en la Sombra?

Para poder hacer un análisis de las implicaciones políticas de la EeS que permita a su vez proponer medidas y acciones concretas, es obligado identificar, en cada país y contexto, las razones que explican la demanda de las familias y los factores que parecen acelerar dicha demanda. La literatura de investigación (Liu y Bray, 2017; The Economist, 2021) señala mayoritariamente tres grandes razones:

chicos. No obstante, la más reciente acumulación de evidencia sobre una brecha creciente en el rendimiento académico entre chicos y chicas, a favor de estas últimas, obliga a reconsiderar este marco explicativo.

- Las consecuencias de la universalización de la educación secundaria, una de las cuales sería que la competición para acceder a la educación superior y, en concreto, a las instituciones y programas de mayor prestigio, se ha hecho feroz.
- Las familias tienen menos hijos y eso permite invertir más en cada uno de ellos; como además los padres y madres tienen menos tiempo para ayudarles con las tareas escolares, se hace necesario gastar en EeS.
- La percepción al alza de que la calidad de las escuelas ha bajado y que hay que compensar y completar con EeS todo aquello que las escuelas no pueden hacer.

La visión de que la EeS permite a las familias llegar donde la escolarización no llega explica bien, por ejemplo, la inversión en clases de idiomas o de informática. También explicaría el gasto en clases particulares para estudiantes que, sea porque están muy abajo o muy arriba de la distribución de rendimiento académico, se percibe que no obtienen la atención necesaria en el ámbito de la escolarización formal. El incremento de la competitividad dentro del sistema educativo refleja el convencimiento de muchas familias, empezando por las de mayores recursos, de que ni siquiera una exclusiva escuela privada es suficiente para asegurar la entrada a estudios superiores de élite, que a su vez se ven como la única vía de acceso a empleos decentes en un mercado laboral cada vez más fragmentado, polarizado y hostil a los jóvenes. En todo este contexto, cobra fuerza una cuarta explicación, a saber, el valor añadido que las familias atribuyen a una mayor personalización de la enseñanza, que sería la más importante ventaja comparativa de la EeS, tanto cuando trata de atender a los estudiantes con dificultades como a los que destacan por su rendimiento.

5.1. Factores de aceleración de la educación en la sombra: hacia un modelo explicativo

Nótese que las cuatro razones expuestas redundan en la visión de que la EeS y la escolarización formal estarían en un régimen de simbiosis, es decir, reforzándose mutuamente. Servir de suplemento a la educación formal, dar respuesta a la «atmósfera generalizada de competición» (The Economist, 2021), y asegurar la personalización de la enseñanza que los padres contemporáneos no pueden ofrecer ellos mismos a sus hijos, son las claves que resumen esta visión. La cuestión ahora es identificar factores concretos que aceleran la expansión de la EeS y dilucidar si alguno – o todos –, o el efecto combinado de varios de ellos concurriendo en un determinado país, estaría conduciendo a una expansión tal de la EeS en la que la simbiosis se transforma en parasitismo. En otras palabras, ¿cuáles son los factores que, por sí mismos o en combinación con otros, crean incentivos perversos y en consecuencia conducen a prácticas ilegales o éticamente dudosas, o incluso a una expansión de la EeS que puede leerse como privatización desde dentro del sistema educativo?

Podemos identificar al menos ocho factores de aceleración de la EeS, cuatro de ellos relacionados con la oferta y otros cuatro en relación con la demanda (ver Figura 1):

- Alto número de profesores de la educación pública ejerciendo como tutores privados, habitualmente como respuesta a los bajos salarios
- Existencia de exámenes muy competitivos (*high-stakes*) de acceso a la secundaria y/o a la educación superior con la consiguiente expansión de la oferta de EeS específicamente orientada a la preparación de esas pruebas.

- Expansión de la oferta online de EeS, con precios más competitivos respecto de las clases particulares más tradicionales y con la capacidad de llegar a estudiantes en zonas rurales y remotas. Una mayor presencia de la oferta online en la EeS se explica también, como se ha visto más arriba, como reacción de sistemas educativos y familias a los efectos de la pandemia y por tanto a la necesidad de compensar la pérdida de aprendizaje sufrida durante el o los confinamientos.
- Ventajas o desgravaciones fiscales a las tutorías privadas, como en los casos de Suecia entre 2007 y 2015 (Hallsén y Karlston, 2019) y de Francia (Bray, 2020), con las que el Estado estaría premiando a la EeS y asumiendo la privatización progresiva que hay implícita en esa medida.
- Altas tasas de fracaso y repetición escolar, que estimularían la demanda de clases particulares de refuerzo y recuperación.
- La actual explosión de expectativas sociales sobre la educación, que conduce a una atmósfera generalizada de competición por entrar en la educación superior y, sobre todo, en las instituciones y programas de mayor prestigio. Ser más competitivo en este contexto exige preparación extra y preferiblemente personalizada, algo que la escolarización formal no estaría en condiciones de ofrecer.
- La desconfianza creciente en las instituciones públicas, incluidas las escuelas, en un contexto de politización creciente del sector educativo y de recesión democrática (Moreno, 2021) da alas a la demanda de EeS (del mismo modo que explica el ascenso del «home schooling» – escolarización en el hogar).
- La propia expansión del sistema de EeS alimenta la demanda al haberse convertido y establecido como una norma social. Gastar en clases particulares sería un indicador de *buena práctica paternal/maternal* que podría estar generando un efecto de imitación. Ille y Peacey (2019) describen la EeS en el caso de Egipto como una «norma social corrupta».

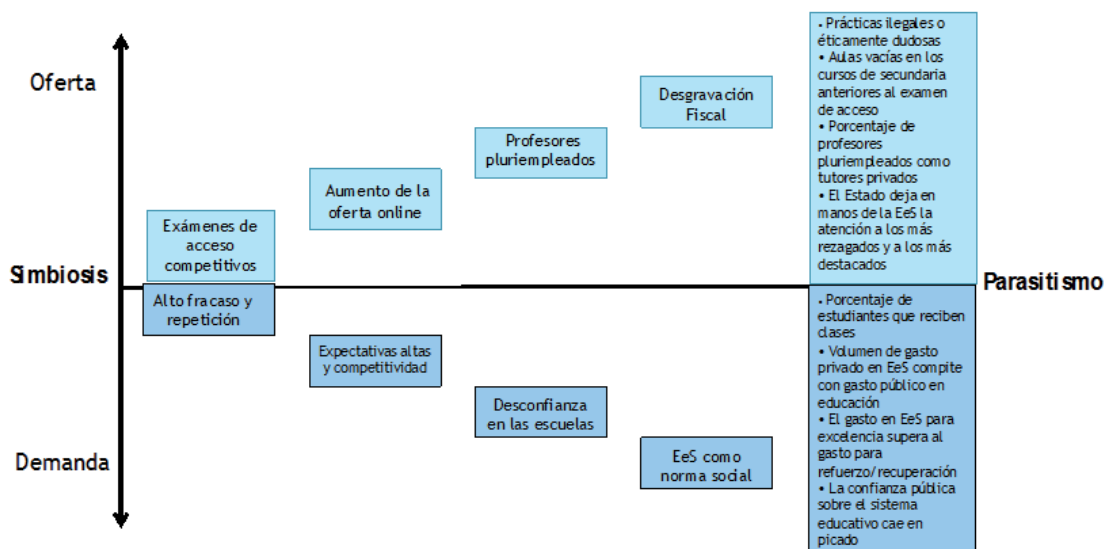


Figura 1. Factores de aceleración de la Educación en la Sombra. Fuente: Elaboración propia.

El análisis de estos ocho factores requiere la contextualización y atención específica a las características de la EeS en cada país. En el caso español, solo el tercer factor relacionado con la oferta parece ser plenamente relevante, aunque el examen de Selectividad también lo sería en lo que se refiere a la competición por el acceso al subsector de élite de la educación superior. Es cierto también que se escuchan ya algunas propuestas concretas de desgravación fiscal para gasto en EeS, que en algún caso se han hecho ya realidad¹⁰. Entre los factores relacionados con la demanda, los dos primeros – fracaso, repetición y explosión de expectativas – resultan claramente relevantes en el caso español, así como el tercero – desconfianza en las instituciones públicas –, aunque tal vez en menor medida, al menos por el momento. En conjunto, los datos tanto de la EPF como los de la EGHE sobre la incidencia de la EeS permiten presentar el caso de España como aún lejano a la frontera en la que la EeS empieza a parasitar la escolarización. Más investigación sobre la presencia e intensidad de estos ocho factores podría permitir identificar tendencias y por tanto anticiparse – por medio de la regulación legislativa y de otras medidas de política educativa y social – a un crecimiento de la EeS que se podría considerar cancerígeno. La Figura 1 aventura algunos de los indicadores que podrían utilizarse para determinar dónde se encuentra esa frontera entre simbiosis y parasitismo.

6. ¿Regular o no regular la Educación en la Sombra?

La primera gran cuestión en materia de política educativa relacionada con la educación en la sombra es si hay que regularla o no. Regular un mercado que tiende a crecer con rapidez en todos los países y que incluso apunta a transformarse en global parecería misión absolutamente obligada para los poderes públicos. Sin embargo, intentar regular un mercado en plena expansión que opera en buena medida en la opacidad fiscal y con prácticas que en muchos casos bordean la ilegalidad, presenta dificultades notables, en especial relativas a la capacidad del Estado para asegurar que la regulación se cumple. Por una parte, parece claro que sin regulación y sin medidas políticas la acción combinada de los factores de aceleración sobre un mercado opaco puede hacer que en muchos más países la simbiosis entre EeS y escolarización se transforme en parasitismo. La desigualdad educativa seguirá aumentando y con ella la desconfianza pública en las instituciones del sistema escolar. Por otra parte, aprobar legislación cuyo cumplimiento no pueda asegurarse podría resultar incluso contraproducente a medio y largo plazo (Choi & Choi, 2016). Regular y, no digamos, prohibir bienes o servicios altamente demandados por la sociedad puede conseguir que se reduzca la visibilidad pública de esos servicios, pero desde luego no que se reduzca su consumo. El caso reciente de China (Yan, 2021) es un buen ejemplo al respecto.

La tendencia global es hacia una regulación al menos parcial de la EeS, justificada en algunos casos por el enorme volumen económico del sector, esto es, por los beneficios fiscales para el Estado de sacar la EeS de la economía sumergida, y en otros porque se hace patente que regular la EeS podría ser indispensable para hacer frente a la creciente desigualdad educativa. En este sentido, además, se asume que una buena regulación podría minimizar sus efectos perversos y maximizar sus ventajas potenciales. En Francia,

¹⁰ En 2021, se aprobó por el Gobierno de la Junta de Andalucía una medida de desgravación fiscal de hasta un máximo de 150 euros por familia para gastos en academias de inglés y de informática.

por ejemplo, la regulación parte del convencimiento de que la profesionalización de estos servicios contribuirá a elevar el rendimiento académico de todos los estudiantes. De ahí también viene la justificación de las desgravaciones fiscales a la EeS (Bray and Kwo, 2014).

El primer objetivo de la regulación de la EeS tiene que ser el de abordar los efectos perversos de la expansión descontrolada del sector, o lo que aquí se ha descrito como la transición de la simbiosis al parasitismo. Se trataría pues de tomar medidas contra prácticas abiertamente ilegales y de forzar una mayor transparencia, sobre todo en términos fiscales y de cualificación profesional, de los servicios, agencias e “industrias” de la EeS. La Figura 2 presenta la noción de umbral de tolerancia del Estado, que obviamente puede variar entre países, y es la línea que divide prácticas consideradas aceptables de las que serían ilegales; el umbral en este caso se define como “reducir la calidad de la enseñanza para promocionar clases particulares”. La medida regulatoria que muchos países han tomado en ese marco es prohibir al profesorado de la educación pública dar clases particulares a estudiantes de su propio centro educativo.

En España existe legislación en este sentido desde al menos 2007¹¹ y, si bien no se trata de una medida fácil de supervisar, no parece haber indicios de incumplimiento generalizado. No ocurre igual en países con bajos salarios del profesorado o, simplemente, donde la demanda de educación en la sombra es mucho mayor que en España. Allí esta medida es a menudo insuficiente porque, incluso si el profesorado deja de dar clases particulares, la demanda empuja a profesores jubilados, a recién licenciados o incluso a estudiantes, a entrar en el mercado de la EeS (Bray, 2013). Y es que la implementación específica de las medidas hace que muchos intentos de regulación fracasen debido a la combinación entre una débil base jurídica para asegurar su cumplimiento y la ausencia de una estrategia que implique y comprometa a la comunidad educativa en su conjunto.

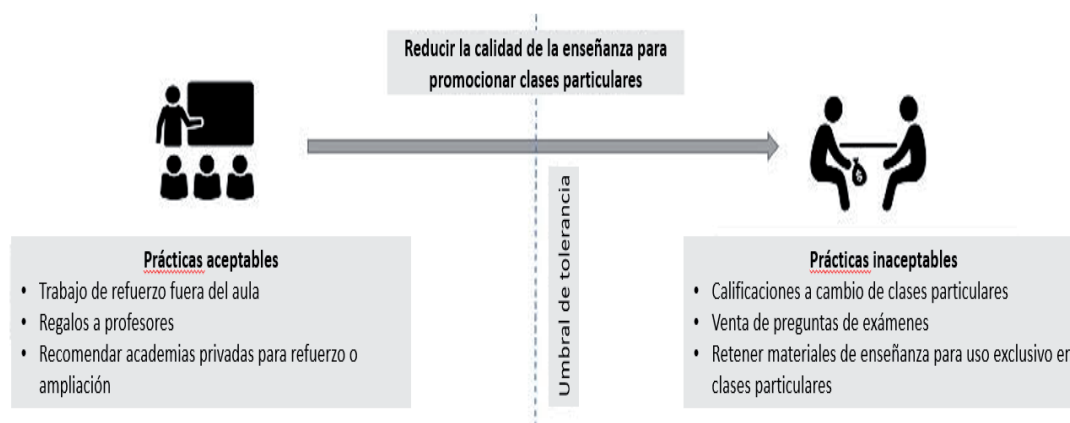


Figura 2. Grados de corrupción en la educación en la sombra y tolerancia del Estado. Fuente: Adaptado y ampliado de Milovanovich (2014).

11 Ver (Ley 7/2007). <http://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-7788-consolidado.pdf>. Además, Runte-Geidel (2015) informa de una iniciativa parlamentaria de Convergència i Unió, allá por 2011, para regularizar el sector de «servicios a las personas», incluyendo las clases particulares. La proposición pretendía legalizar estas actividades por la vía de desgravaciones fiscales a las familias, aduciendo que así se evitaría la generación de empleos sumergidos y se regularía que sus estándares de calidad estuvieran asegurados. Ver <https://www.educa-system.com/blog/regularizar-las-clases-particulares-un/>

Sacar la EeS de la economía sumergida es un objetivo convincente para cualquier gobierno, pero para hacerlo con éxito es necesaria una buena comprensión de las circunstancias que han permitido su crecimiento. Cuanto mayor sea el tamaño de la EeS más fuertes serán los intereses que se opongan a la regulación. Así, más allá de reaccionar con medidas para combatir la aparición de prácticas inaceptables (Figura 2), requerir la formalización de la actividad, es decir, la profesionalización de los tutores privados y el registro de los servicios como compañías privadas, puede contribuir a reducir el mercado informal de EeS, sacar de él a los proveedores de menor calidad, y con todo ello reducir la desigualdad que causa el sector. Si se hace con éxito, las compañías digamos más serias pueden ser las primeras interesadas en que haya transparencia respecto de las obligaciones, normas éticas y calidad del profesorado que oferta estos servicios. De hecho, hasta pueden servir para asegurar que las reglas y regulaciones se cumplen. Ejemplos al respecto son China, Corea, Hong-Kong (Bray y Kwo, 2014; Zhang, 2013) o el estado indio de Bihar (Mishra, 2010). La regulación en estos países es muy estricta, imponiendo transparencia total en cuanto a la gestión financiera y la oferta académica y exigiendo el cumplimiento de mínimos en materia de instalaciones, seguridad y a veces incluso techos máximos en la política de precios.

Por su parte, muchos países europeos (Grecia, Austria, Alemania o Reino Unido), con sectores de EeS en plena expansión, están siguiendo un camino similar, buscando la implicación de las compañías del sector, estableciendo códigos de conducta para todos los proveedores, requisitos de formación para sus tutores, o comprometiéndose a no contratar profesorado de la educación pública (Bray, 2020). Son todo medidas que responden a la política de sacar la EeS a la superficie, prevenir prácticas ilegales y proteger a los consumidores.

Sin embargo, toda esta batería de medidas, incluso si fuera posible asegurar que se cumple con éxito, puede no ser suficiente para evitar la expansión desordenada y los efectos negativos de la EeS. Por eso, tal vez la lección aprendida más importante en este campo es que, siendo indispensable regular, es necesario además hacerlo como parte de un conjunto de políticas educativas de todavía mayor rango y alcance. Se trata de políticas que aborden de frente los factores que aceleran la expansión de la EeS, como por ejemplo el papel de los exámenes externos altamente competitivos, las tasas injustificadamente altas de fracaso y repetición o los bajos salarios del profesorado que incentivan prácticas corruptas. Pero, incluso más allá de estos factores, las políticas que se necesitan también incluyen medidas para cambiar las expectativas sociales respecto del sistema educativo, evitando que las familias y los estudiantes perciban que el sistema ofrece una sola vía para el éxito escolar, a saber, la del éxito en los exámenes académicos altamente competitivos. La existencia de itinerarios alternativos, con distintas opciones para poder formarse y acceder a oportunidades de educación y de empleo, es clave para modular expectativas y con ello también el clima de competitividad que alimenta la EeS. Así, por ejemplo, la reciente subida en la valoración social de la Formación Profesional – que es hoy una tendencia global – y la demanda de mejores servicios de orientación personal y profesional en los centros puede tener un impacto considerable en el control de la EeS.

7. Conclusiones y cuestiones abiertas (tanto para políticos como para investigadores)

La educación en la sombra se ha convertido en un fenómeno global, en términos de gasto privado de las familias y de porcentaje de los estudiantes que lo usan. Esto ha ocurrido especialmente en las últimas dos décadas al hilo del proceso de universalización de la educación secundaria y de la consiguiente explosión de expectativas sociales y familiares sobre la educación. Dar respuesta a un clima predominante de competitividad en la escolarización, y asegurar las ventajas de la personalización de la enseñanza, son las razones clave que parecen haber impulsado la expansión de la EeS. Más recientemente, sobre todo a partir de la pandemia, la emergencia de una potente industria global de tutorías privadas online supondría una nueva fase en la evolución de este mercado, en la que la EeS, gracias a la digitalización, estaría intentando no ya complementar, sino competir o incluso presentarse como alternativa a la escolarización, especialmente en aquellos países con sistemas escolares (auto)percibidos como fallidos.

El gasto en educación en la sombra ha crecido inmune a crisis económicas, cambios de gobierno o régimen político, y a subidas del desempleo y la inflación. La demanda de EeS parece pues ser inelástica, y estaría convirtiendo, de facto, lo que era un bien de lujo en un bien cada vez más de primera necesidad. En España, el volumen de gasto de los hogares en EeS se triplicó entre 2006 y 2017, coincidiendo con la Gran Recesión, y por tanto con una reducción generalizada de rentas y una bajada del gasto de los hogares en muchos rubros de primera necesidad.

De la simbiosis al parasitismo. La relación entre EeS y escolarización fue originalmente simbiótica. Ambos sectores han crecido en mayor o menor medida gracias al otro. Sin embargo, allí donde la EeS ha crecido desmesuradamente, se convierte en la norma y crea incentivos perversos que conducen a prácticas ilegales y a exacerbar los efectos negativos de la EeS sobre equidad y calidad de la educación. La simbiosis se convierte en parasitismo cuando, en lugar de suplementar, la EeS pasa más bien a suplantar la educación formal. Los datos permiten presentar el caso de España como aún lejano a la frontera en la que la EeS empieza a parasitar la escolarización. La investigación sobre los efectos de los factores de aceleración identificados en este estudio ayudaría a anticiparse – por medio de la regulación legislativa y de políticas educativas y sociales – a un crecimiento cancerígeno de la EeS.

El volumen del mercado de Educación en la Sombra en España ha crecido de modo imparable en lo que va de siglo y representa una parte cada vez más importante del gasto privado en educación (un 15 por ciento en 2019¹²). Es imprescindible hacer seguimiento sistemático de este mercado, tanto de la oferta como de la demanda, y por tanto incluir indicadores de EeS en el sistema nacional de indicadores de la educación. Además, debe considerarse una prioridad la investigación de sus efectos sobre calidad e igualdad educativas.

12 El gasto de hogares en 2019 en educación fue 11.426 millones. Por lo tanto, el gasto en EeS (1700 millones de euros) supone un 14,9 % (15 %). Ver página 4 en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6427e57f-9904-4ac2-956f-4e48d96ac684/b4-pdf.pdf>

La EeS en España continúa siendo una inversión que distingue a los hogares más ricos, pero se ha extendido con gran fuerza en las familias de la parte más baja de la distribución de gasto. El clima de competitividad y la demanda de mayor personalización se combinan para explicar que cada vez más hogares de pocos recursos se sumen a los que más tienen y gasten en algo que perciben incrementa la oportunidad de aprender de sus hijos. Esta realidad podría llevar a algunas administraciones públicas a ofrecer desgravaciones fiscales al gasto en clases particulares, como ya ocurre por ejemplo en Andalucía. Las deducciones fiscales por el gasto en clases particulares son un claro ejemplo de transferencia de recursos públicos al sistema de EeS con la justificación de subvencionar a las familias para mejorar el rendimiento académico de sus hijos. Es una política desaconsejable porque se convertirá en un incentivo adicional para la incrementar la demanda de EeS y con ello en una fuente de desigualdad educativa y de pérdida de confianza pública en la escolarización.

El efecto inmediato de la pandemia sobre la educación en la sombra fue una considerable reducción el gasto seguida de una tímida recuperación, que en España está aún lejos de recuperar los niveles de gasto anteriores. También ha evolucionado la composición de la oferta, con un desarrollo mayor de los servicios online, de tal modo que lo que hasta ahora ha sido sobre todo un mercado local podría convertirse muy rápidamente en un mercado global. Por su parte, los cambios en la demanda causados por la pandemia tomarán más tiempo para manifestarse con claridad, aunque todo apunta también a un incremento en el medio y largo plazo. La investigación sobre los efectos de la pandemia en el sector de la educación sugiere una profundización de las desigualdades hasta el punto de que puede hablarse de una crisis global de equidad educativa (Azevedo *et al.*, 2020). Las tutorías personalizadas, sobre todo de refuerzo, están emergiendo como una solución eficaz a dicha crisis de equidad, lo que implica asumir que la expansión de la EeS podría verse como una medida paliativa a la pérdida de aprendizaje causada por el cierre de centros educativos durante la pandemia. Lo que antes de la pandemia se contemplaba como una fuente de desigualdad empieza a verse como solución a la desigualdad en la nueva normalidad de la postpandemia. Por todo ello, resulta clave entender hasta qué punto un sistema de personalización de la educación de ámbito público, o si se prefiere, un sistema clases particulares de interés público (y, por tanto, accesible y gratuito) podría ser un freno al crecimiento de la EeS. Muchos países están recurriendo a planes intensivos de tutorías individuales gratuitas como medida estrella para recuperar la pérdida de aprendizaje (por ejemplo, Department for Education, UK, 2021), pero quizás también como política pública para contener el ascenso de la EeS.

Los intentos de regular el mercado de la educación en la sombra se han centrado en la prohibición de prácticas abiertamente corruptas y, en los casos más avanzados, en sacar a la EeS de la economía sumergida. La regulación actual de la EeS, incluso cuando se implanta con éxito, puede no ser suficiente para evitar una expansión desordenada que conduzca al parasitismo de la EeS sobre la escolarización. Por eso, son necesarias políticas educativas que aborden los factores que aceleran su expansión, como los exámenes externos altamente competitivos, las tasas injustificadamente altas de fracaso y repetición o los bajos salarios del profesorado que incentivan prácticas corruptas. En la postpandemia, la proliferación de los servicios online a escala

global presenta nuevos riesgos y desafíos y hace que la regulación sea aún más difícil. Las soluciones, por tanto, pasan menos por medidas para reducir la oferta de EeS y más por políticas capaces de reducir la demanda.

La educación en la sombra va a estar en el centro del debate sobre hacia dónde debe orientarse la digitalización del sector educativo. El consenso global sobre la necesidad de re-escolarizar (reconstruir mejor) incluye la cuestión de cómo y por dónde ha de continuar la digitalización del sector educativo. La digitalización no va a ser exclusivamente parte de la agenda de la globalización. Es probable, de hecho, y China es el mejor ejemplo, que muchos países se apoyen en la digitalización para profundizar su repliegue nacionalista y en la desglobalización proteccionista. Cuando, a comienzos del verano de 2021, el presidente chino Xi declaró que las tutorías privadas online se habían convertido en un «problema nacional», se pudo vislumbrar la tensión futura entre una oferta masiva y global de EeS online, sostenida por una demanda social disparada, y los grandes objetivos de calidad y equidad educativas.

Los sistemas escolares tendrán que competir con la educación en la sombra si no quieren perder financiación pública a medio plazo. Parece inevitable un escenario en el que los sistemas escolares formales deban competir con una industria o mercado que ellos mismos crearon y de la que se han beneficiado en mayor o menor medida a lo largo del proceso de universalización de la educación básica. Una evolución generalizada de la EeS hacia el parasitismo de la escolarización podría traducirse en descensos de la financiación pública de la educación formal. El sector público estaría pues compitiendo abiertamente con el de la EeS en el nuevo contexto «híbrido». China muestra con claridad que la batalla está librándose, en efecto, entre clases particulares públicas y clases particulares privadas, y ello independientemente de si la tecnología educativa que lo hace posible es propiedad privada o pública (Yan, 2021). En la postpandemia, los sistemas escolares tendrán que competir con la EeS en capacidad de personalización, tanto para el apoyo y refuerzo de los rezagados como para el enriquecimiento de los destacados.

Aumentar la confianza pública en las escuelas es la vía para evitar que la EeS se imponga como norma social. Esto requiere políticas educativas de gran calado, sobre todo en materia de evaluación y exámenes externos, certificación del aprendizaje, orientación personal y profesional y multiplicación de itinerarios formativos que conviertan la escolarización en una carrera donde todo el mundo pueda ganar. En España, el sistema escolar formal, y sobre todo el no formal, tiene ya en marcha, y desde hace años, sistemas de apoyo personalizado, vía tutorías, clases de refuerzo, talleres de acompañamiento por las tardes y otras actividades donde el alumnado recibe un apoyo más personalizado (a veces individual, a veces en pequeños grupos). Este sistema de apoyo ocurre fundamentalmente en el ámbito extraescolar y está liderado por administraciones locales y entidades del tercer sector. Aun siendo un modelo de provisión fragmentado y complejo de mapear, su incidencia a la hora de, por un lado, mantener la cohesión y la igualdad de oportunidades, y por otro, contener la demanda de clases particulares, merece ser investigada en profundidad para así poder extenderlo y financiarlo del modo más adecuado.

8. Referencias bibliográficas

- Azevedo, J.P., Amer, H., Goldemberg, D., Syedah, I. A., Koen, G. M. (2020). Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates. *Policy Research working paper 9284*. Washington, D.C. World Bank Group.
- Bray, Mark (1999): *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Bray, M. (2009). *Confronting the Shadow Education System: What government policies for what Private Tutoring?* UNESCO-IIEP.
- Bray, M. (2013). Shadow Education: Comparative Perspectives on the Expansion and Implications of Private Supplementary Tutoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 77, 412–420.
- Bray, M. & Kwo, O. (2014). *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Bangkok: UNESCO and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. <https://cerc.edu.hku.hk/wp-content/uploads/Mono-10.pdf>
- Bray, M. (2020). Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications. *ECNU Review of education*, 1-34.
- Choi, H., & Choi, Á. (2016). Regulating private tutoring consumption in Korea: Lessons from another failure. *International Journal of Educational Development*, 49, 144-156.
- Dang, H. A., and Rogers, F.H. (2008). The Growing Phenomenon of Private Tutoring: Does It Deepen Human Capital, Widen Inequalities, or Waste Resources? *World Bank Research Observer* 23(2), 161–200.
- Department for Education, United Kingdom (2021). *National Tutoring Program* <https://nationaltutoring.org.uk/>
- Eckstein, M., and Noah, H. (1993). *Secondary School Examinations: International Perspectives on Policies and Practice*. Yale University Press.
- Go Student (2021). *Go Student Education Report*. https://www.gostudent.org/static/images/educational_reports/GoStudent%20Educational%20Report%202021.pdf
- Hallsén, S., y Karlsson, M. (2019). Teacher or friend? Consumer narratives on private supplementary tutoring in Sweden as policy enactment. *Journal of Education Policy*, 34, 631-646.
- Ille, S. and Peacey, M. (2019). Forced private tutoring in Egypt: Moving away from a corrupt social norm. *International Journal of Educational Development*, 66, 105-118.
- Jayachandran, S. (2014). Incentives to Teach Badly: After-School Tutoring in Developing Countries. *Journal of Development Economics* 108, 190–205.

- Jerrim, (2017). *Extra time: Private tuition and out-of-school study – new international evidence*. Sutton Trust.
- Kellaghan, T. and Greaney, V. (2019). *Public Examinations Examined*. World Bank.
- Liu, J., and Bray, M. (2017). Determinants of Demand for Private Supplementary Tutoring in China: Findings from a National Survey. *Education Economics* 25(2), 205–218.
- Major, L. E.; Eyles, A. & Machin, S. (2020): *Generation COVID: Emerging work and education inequalities*. London: Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614125.pdf>
- Milovanovic, D. (2014). *Quantum holographic criminology: Paradigm shifts in criminology, law, and transformative justice*. Durham: Carolina Academic Press.
- Mishra, S. (2010). *Bihar Passes Bill to Regulate Coaching Institutes*. Recovered from <http://www.igovernment.in/site/bihar-passesbill-%0Aregulate-coaching-institutes-37262>.
- Moreno, J.M. (2021). Catástrofes de la Educación o la Debacle que no Cesa: La Innovación Educativa como Lucha contra los Elementos, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 97-110.
- Moreno, J.M. (2022): *Educación en la Sombra en España: Cómo las clases particulares se están convirtiendo en un bien de primera necesidad*. ESADE-Centro de Políticas Económicas (EsadeEcPol), Madrid. <https://www.esade.edu/ecpol/en/publications/educacion-en-la-sombra-en-espana-como-las-clases-particulares-se-estan-convirtiendo-en-un-bien-de-primera-necesidad/>
- Moreno, J.M. y Martínez, A. (2023 en Prensa): *Educación en la Sombra en España: Una radiografía del mercado de clases particulares por etapa escolar, renta de los hogares, titularidad de centro y Comunidad Autónoma*. ESADE-Centro de Políticas Económicas (EsadeEcPol), Madrid.
- ReportLinker. (2020). *Global private tutoring industry*. https://www.reportlinker.com/p0552740/Private-Tutoring-Industry.html?utm_source=GNW
- Runte-Geidel, A. (2013). La incidencia de las Clases Particulares en España a través de los datos de PISA. *Revista Española de Educación Comparada*, 21: 249-282.
- Runte-Geidel, A. (2015). La educación a la sombra en países del sur de Europa y sus implicaciones sobre la equidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 25: 167-182.
- Runte-Geidel, A. & Femia, M. (2015). Shadow Education in Spain: Examining social inequalities through the analysis of PISA results. *European Education*, 47: 117-136.
- The Economist (2021): *The pandemic will spur the worldwide growth of private tutoring*. October 3rd.
- Vásquez-Reina, M. (2007). *Empresas de clases particulares*. Eroski. <http://www.consumer.es/-web/es/educacion/extraescolar/2007/10/19/170860.php>.

- Verger, A.; Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. (2016): The emergence and structuring of the global education industry: Towards an analytical framework, in Verger, A.; Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. (eds.), *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry* (pp. 3-22). Routledge.
- Yan, A. (2021). After Beijing's ban on private tutoring, parents turn to black market for teachers, *South China Morning Post*, Hong-Kong, October 4th. <https://www.scmp.com/news/people-culture/social-welfare/article/3150726/chinese-parents-turn-black-market-after-school>
- Zhang, W. (2013). *Private Supplementary Tutoring Received by Grade 9 Students in Chongqing, China: Determinants of Demand, and Policy Implications*. University of Hong Kong.