esade

EsadeEcPol - Center for Economic Policy

"Educación En la Sombra" en España: Cómo las clases particulares se están convirtiendo en un bien de primera necesidad

EsadeEcPol Brief #22 Enero 2022

AUTOR

Juan Manuel Moreno
UNED

El autor agradece a Angel Martinez (Analista de Investigación, EsadeEcPol) por su trabajo en el análisis de la EPF, clave para la realización del informe, y a Lucas Gortazar (Director de Educación, EsadeEcPol) y Gustavo Arcia (Consultor, Banco Mundial) por su revisión detenida y valiosos comentarios. También agradece al INE la facilitación de un fichero de microdatos desagregado para el año 2020 con el fin de poder analizar la evolución del gasto en dicho año. El grado de exactitud de los datos que se presentan y su fiabilidad es por tanto responsabilidad exclusiva del autor.

Línea de investigación:

Educación

Dirigida por Lucas Gortazar

RESUMEN EJECUTIVO

El gasto en educación en la sombra (ES) ("Shadow Education") ha crecido en España independientemente del contexto económico: su volumen se triplicó entre 2006 (246M€) y 2017 (732M€), coincidiendo con la Gran Recesión. La demanda parece ser inelástica, y estaría convirtiendo, de facto, lo que era un bien de lujo en un bien de primera necesidad.

La relación entre ES y escolarización ha sido originalmente simbiótica, pero corre el riesgo de caer en el parasitismo, cuando en lugar de suplementar, la ES pasa a suplantar la educación formal. En casos extremos, pueden generar dinámicas muy perversas. Por ejemplo, en algunos países, los profesores se guardan parte de sus materiales para sus propias clases particulares.

En este documento, se estima por primera vez de forma exhaustiva, a partir de la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF), el peso de este mercado en España. La incidencia de la ES, en España aparece como aún lejana a la frontera en la que empieza a parasitar la escolarización:

- → **A pesar de un crecimiento sostenido a lo largo del período estudiado (2006-2020), el 23% de los hogares (y un 24% de los estudiantes) consume clases particulares en España, cifras relativamente bajas en relación con los países asiáticos y aun con los europeos.**
- → **En España el impacto de la ES sobre la equidad educativa es, como en todas partes, negativo (los hogares ricos gastan hasta cinco veces más que los hogares más pobres), si bien los hogares de ingreso medio y bajo están aumentando el porcentaje de sus presupuestos dedicados a ella.**
- → **Los datos de TIMSS 2019 para España muestran que este tipo de clases se centran en recuperar y reforzar más que en perfeccionar y ampliar.**
- → **El gasto en ES no es en España un fenómeno predominantemente urbano, sino que crece con más fuerza en pequeños municipios y zonas rurales.**
- → **En 2020, el confinamiento y sus consecuencias inmediatas en España afectaron mucho más al gasto en ES de los hogares ricos que al de los de menor gasto.**

La experiencia internacional muestra que la regulación de la ES, incluso cuando se implanta con éxito, puede no ser suficiente para evitar el parasitismo de la ES sobre la educación. En la postpandemia, además, 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 pasan más por políticas para contener la demanda de ES que por tratar de frenar la oferta.

Tras la pandemia, los sistemas escolares tendrán que competir con la ES en capacidad de personalización para asegurar a medio plazo no perder más financiación pública. Un excesivo crecimiento de la ES podría traducirse en incentivos para reducir la financiación pública en la educación formal, lo que, a su vez consolidaría las desigualdades crecientes. Aumentar la confianza pública en las escuelas será la vía para evitar que la ES se imponga como norma social. Esto requiere políticas educativas de gran calado, sobre todo en materia de evaluación, exámenes externos, certificación del aprendizaje, orientación personal y profesional y multiplicación de itinerarios educativos que transformen la escolarización en una carrera donde todos puedan ganar.

1. ¿Qué es el sistema de educación en la sombra y por qué importa comprenderlo?

El concepto de "educación en la sombra" (ES) se acuñó a comienzos de este siglo (Bray, 2009 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. En inglés, *shadow education* 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 ES puede funcionar como un espejo en el que se mira la educación pública de un país (Bray, 2020). Al fin y al cabo, la ES completa, suplementa y refuerza a la escuela y al currículum escolar, con lo que bien puede afirmarse 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 éstas de las ineficiencias del sistema escolar. Y, sin embargo, la educación en la sombra es un sector educativo obviamente no formal y no obligatorio, de pago y que funciona fuera del horario escolar, que no expide certificados ni diplomas, cuya provisión es enteramente privada (no coordinada y diríamos que en competencia imperfecta) y en buena medida poco o nada regulada. Por ejemplo, el mercado de las clases particulares acepta emplear profesorado con poca o ninguna formación, cosa que gobierno y sindicatos no permitirían en la enseñanza reglada (porque es ilegal) y que las familias también rechazarían si ocurriera en la escolarización formal.

El tamaño de este sector es, por su propia naturaleza semi-oculta, difícil de estimar con una cierta precisión. En la ES 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 ES (Moreno, 2021). Mientras que el gasto público en educación se frenó durante la Gran Recesión (en España y en casi todo el mundo) y se enfrenta en esta década a importantes restricciones por causa de la pandemia, el gasto privado en ES continuó creciendo a gran velocidad, siendo hoy el ámbito que más crece en el sector general de la Educación, junto con el de las inversiones en tecnología educativa relacionadas con el desarrollo del aprendizaje online. De hecho, digitalización de la educación y oferta de ES online son dos áreas íntimamente relacionadas y que están creciendo de la mano. Estimaciones recientes y proyecciones de futuro, en este caso de ReportLinker (2020) –un think-tank que hace seguimiento a la "industria global de las tutorías privadas"– indican que la ES 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).

2. La irrefrenable expansión de la educación en la sombra: ¿Cómo está de extendido este sector en Europa y en España?

Hasta hace poco tiempo, los europeos hemos contemplado el fenómeno de la ES como más propio de países asiáticos. En efecto, un reciente informe publicado en The Economist (2021) recoge datos muy actualizados sobre la incidencia de la ES en todo el mundo y apunta a un 80 por ciento de los estudiantes coreanos de primaria y a un 90 por ciento de los japoneses como consumidores de clases particulares. Otros países asiáticos menos ricos que Corea y Japón, como las propias China e India, son también ejemplos de una altísima presencia de la ES. En Europa, la ES empieza a adquirir carácter masivo en el Este del continente y en los años 90 como resultado de la transición política y de los bajos salarios del profesorado. Pero ya en este siglo, el crecimiento en los países de la Europa más rica está siendo imparable: en Reino Unido ha pasado del 18 por ciento de los alumnos de 11 a 16 años en 2005 al 27 por ciento en 2019, con la ciudad de Londres tocando el 41 por ciento. En Alemania, se ha pasado del 27 por ciento del alumnado en los primeros años 2000 a más del 40 por ciento en 2013 (The Economist, 2021). Sólo los países escandinavos permanecerían como excepción a esta tendencia global, si bien los datos más recientes también parecen apuntar a un incremento en Suecia y en Finlandia (Bray, 2020).

Los estudios y datos disponibles hasta ahora sobre la incidencia y el volumen de la ES en España mostraban que nuestro país no parecía ser excepción a la regla. Runte-Geidel (2013 y 2015) y Runte-Geidel y Ferma (2015) revisan los estudios realizados desde principios de siglo y llevan a cabo su propio análisis a partir de los datos del cuestionario de estudiantes de PISA 2009. La evolución de la incidencia de la ES en España 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 hallaba 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)[1] , una agencia que gestiona y ofrece clases particulares tanto en línea como

1 El estudio se ha realizado con una muestra de 12000 adultos y niños de siete países europeos (incluidos Alemania, Francia, Reino Unido y España). El tamaño de la muestra española ha de ser, por tanto, más bien simbólico. Por otro lado, habría que descontar que un portal de clases particulares tendría el incentivo de presentar cifras lo más altas posible en este sentido.

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 (el 60 por ciento correspondería a unos tres millones de estudiantes de educación básica) contrastan con las 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).

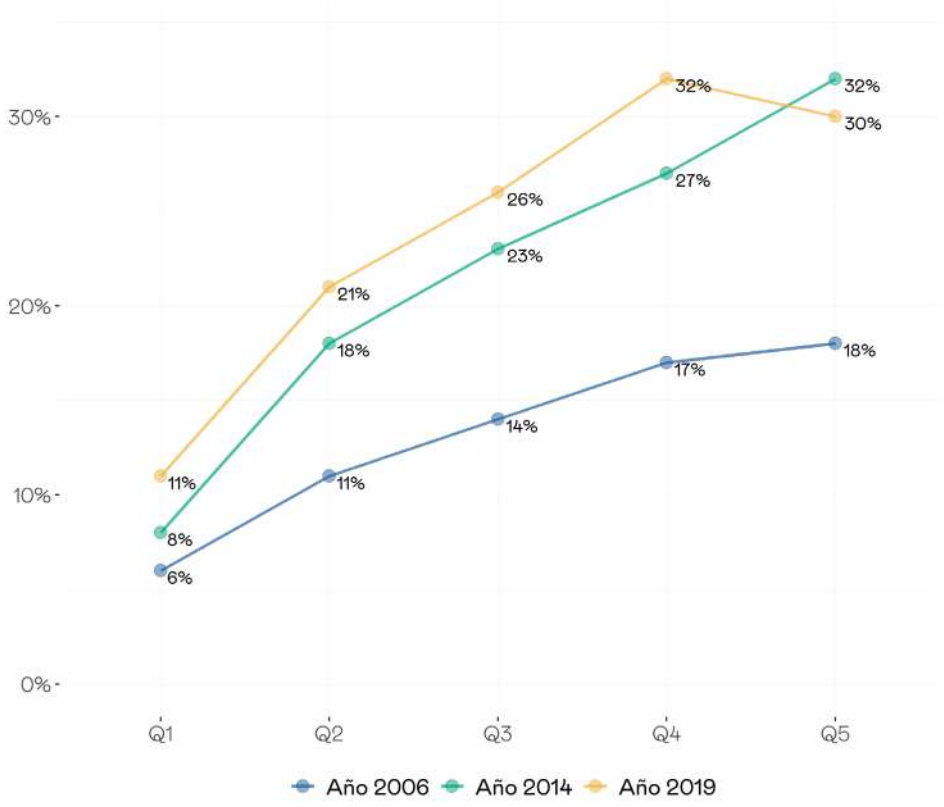
La cuestión, como ocurre en general en la investigación sobre la ES, es que todos estos datos son todavía tan imperfectos como incompletos, sobre todo por la dificultad de acotar qué debe entrar en la categoría de ES y, todavía más, la manera de medirlo y monitorizarlo a lo largo del tiempo más allá de estimaciones. 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 clases y tutorías privadas[2]. Sin embargo, el cuestionario del estudiante en TIMSS parece más afinado al incluir preguntas sobre si el estudiante recibe clases de matemáticas o ciencias "fuera de la escuela". Así, en 2019, el dato para España es que un 22 por ciento de los estudiantes de primaria recibe esas clases particulares, una cifra sensiblemente más pequeña que las sugeridas por los estudios citados (si bien es cierto que sólo recoge las clases de matemáticas y ciencias).

Los datos de TIMSS[3] se asemejan más a lo hallado a partir de la Encuesta de Presupuestos Familiares, analizadas en este documento. El Gráfico 1 presenta la evolución entre 2006 y 2019 del porcentaje de hogares españoles con hijos entre 6 y 18 años que gasta en clases particulares. Los datos de la EPF aparecen desagregados por quintiles de gasto (de menor a mayor, siendo el 5 el de mayor gasto familiar) y muestran de modo contundente **un incremento sostenido de los hogares que gastan en clases particulares para sus hijos, y ello en todos los quintiles de gasto.** Como tal vez era de esperar, el quintil de hogares de menor gasto es el que crece más despacio (del 6 al 11 por ciento) si bien el que crece más rápido no es el quintil superior – que incluso pierde dos puntos porcentuales entre 2014 y 2019 – sino el cuarto, seguido del tercero. Son por tanto los tramos medios de la distribución de gasto familiar los que más crecen en el período estudiado.

2 Los propios autores (Runte y Ferma, 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 ES.

3 TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) es el programa internacional de evaluación del rendimiento en matemáticas y ciencias. Se administra desde 1995.

Gráfico 1
% de hogares con hijos entre 6 y 18 años con gasto en clases particulares
Por quintiles de gasto equivalente y año

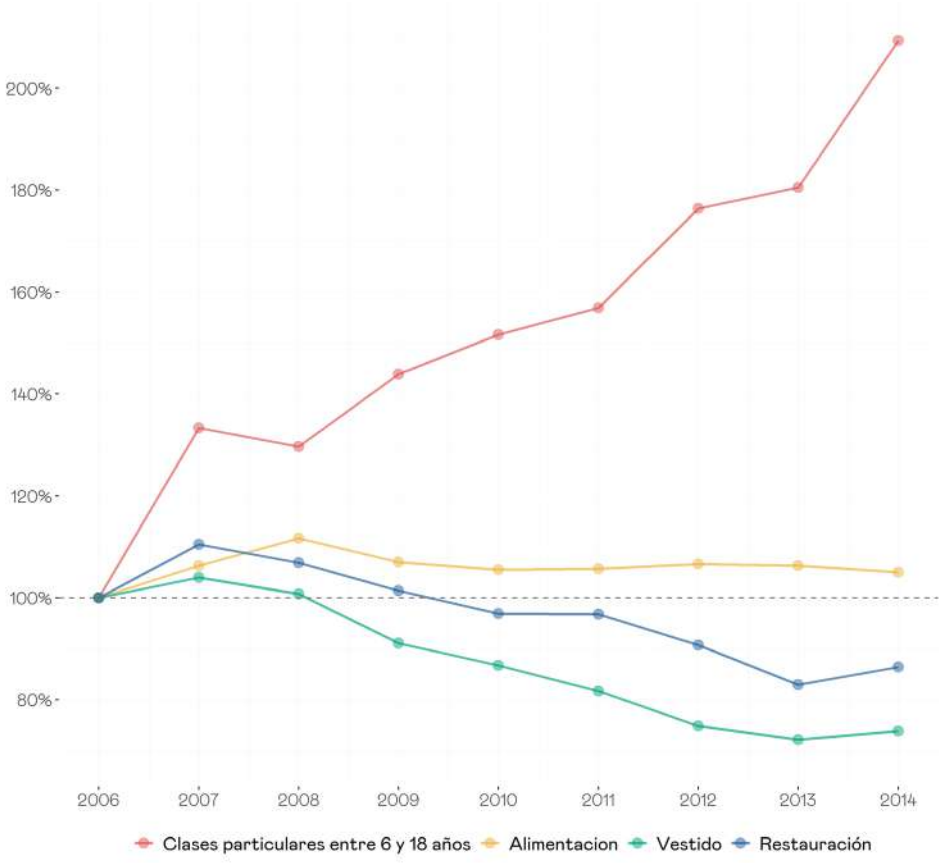


Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Presupuestos Familiares (INE)

Pero el dato que merece destacarse es que **el incremento generalizado de los hogares que gastan en ES tiene lugar fundamentalmente entre los años 2006 y 2014, un período que prácticamente coincide con el de la Gran Recesión.** Fueron años en los que la crisis económica disparó el desempleo en nuestro país, 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 2 se puede apreciar el contraste entre el gasto menguante de los hogares en alimentación, vestido y restaurantes durante ese período y un gasto en ES que no dejaba de crecer. Dicho incremento tiene lugar en un país cuyo gasto privado en educación era ya bastante alto antes de 2008, el año en que comenzó la Gran Recesión[4]. 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 del momento, 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.

4 Ver https://www.fbbva.es/publicaciones/las-cuentas-de-la-educacion-en-espana-2000-2013-recursos-gastos-y-resultados/ No obstante, tomando la evolución del gasto medio en clases particulares del conjunto de hogares con hijos entre 6 y 18 años, los datos de la EPF, que en efecto muestran un incremento sostenido a lo largo de todo el período, indican que el mayor salto en ese gasto medio se produce de 2015 a 2016, justo el primer año posterior a la recesión.

Gráfico 2
Evolución del gasto agregado de los hogares en euros corrientes (2006-2014)
[2006=100]



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

A pesar de todo ello, y de que la hipótesis de un estancamiento o incluso una bajada del gasto en ES hubiera sido perfectamente esperable durante ese período, los datos indican que el número de hogares con hijos que invierte en ES 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, **a partir de la EPF, estimamos un gasto de los hogares en ES 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.** Por tanto, la demanda de ES en España no pareció sufrir las consecuencias de la Gran Recesión y 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, la demanda de ES parece tender a ser inelástica (como ocurre en muchos otros países).

Mirando ahora al agregado de los hogares que invierten en clases particulares, la conclusión es que, en 2019, después de ese periodo de incremento sostenido, "sólo" **un 23 por ciento de los hogares con hijos entre 6 y 18 años gastaba en educación en la sombra**. En términos de porcentaje de estudiantes, hablamos de un 24.2 por ciento de los estudiantes de primaria y secundaria (ver Gráfico 8 en Anexo II). Estos datos contrastan con los altos porcentajes de estudiantes que, según los estudios citados más arriba, estarían recibiendo clases particulares en España. Sin embargo, coinciden con el porcentaje de alumnos que recibe clases particulares de matemáticas y ciencias según el cuestionario de TIMSS 2019. Así, **mientras que cabe poca duda de que la ES está creciendo de modo imparable en España, el volumen de estudiantes**

que recibe estos servicios no es aún tan alto como el que vemos en los países asiáticos o incluso en otros países europeos (por ejemplo, Grecia; Bray, 2020).

Si la demanda de ES ha crecido incluso en los años en que más podría haberse esperado que se estancara, también hay que reconocer que la oferta de ES en España se ha expandido de modo muy notable en el mismo período que estamos considerando. Runte-Geidel (2013 y 2015) analizó las páginas web de la oferta en línea de ES e indagó a través de la web de las páginas amarillas la cantidad y variedad de empresas, academias y personas del sector que se anunciaban en ellas. Además del incremento exponencial de todos estos actores, destaca la emergencia de "agencias" dedicadas no ya sólo a ofrecer clases particulares sino a servir como una suerte de buscadores, facilitando que las familias puedan encontrar al profesor o a la academia que mejor responda a su demanda, sea presencialmente u online (ver Mis Clases Particulares, 2021). Estas agencias han ido abriendo franquicias en diferentes ciudades y provincias de España, convirtiendo lo que era un mercado estrictamente local en uno nacional que, dentro de no mucho, podría ser también global.

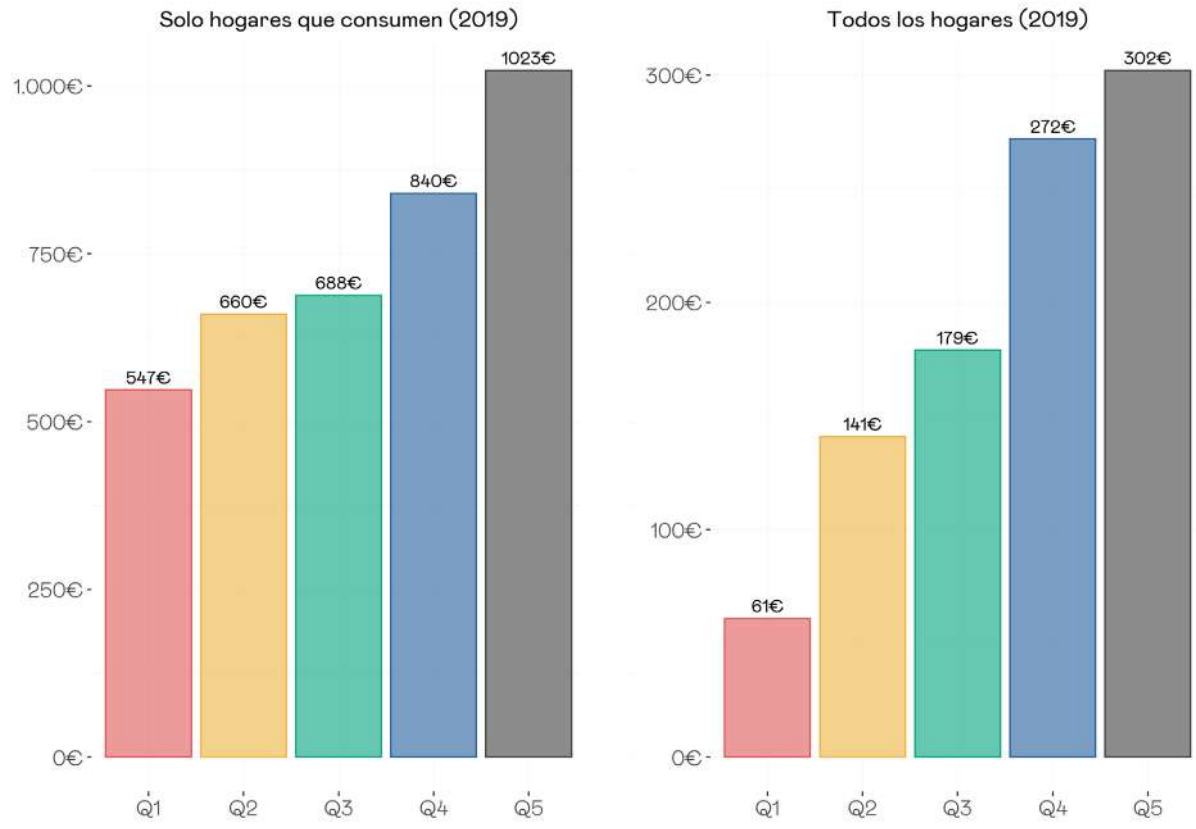
3. ¿Qué impacto tiene la educación en la sombra sobre calidad y equidad educativas

La cada vez más abundante literatura de investigación sobre la ES 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 sólo 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 educación en la sombra (Dang and Rogers, 2008; Bray, 2020). Por otro lado, la mayor prevalencia de la ES 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 ES aparece con fuerza y crece imparable. Dicho de otro modo, **la agenda fundamental de la educación en la sombra es aprobar y destacar, no necesariamente aprender.** Esto, obviamente, 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 ES 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 sería descabellado sugerir que la ES está más al servicio del credencialismo que de la calidad del aprendizaje.

Existe una relación de simbiosis entre la ES 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 ES ha ido capturando esa función de ayuda para superar exámenes hasta adjudicársela por completo (Egipto o India son buenos ejemplos: Moreno, 2022). Cuando la ES 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 ES 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 ES se ha hecho tan poderosa que ha comenzado a parasitar la escolarización. No es fácil establecer la línea a partir de la cual la simbiosis se convierte en parasitismo, es decir, cuando en lugar de suplementar, la ES pasa más bien a suplantar la educación formal. Pero son ya muchos los países donde esa línea parece haberse cruzado.

España no es una excepción a la regla de que la ES ahonda la desigualdad educativa. El Gráfico 3 muestra que, en 2019, el gasto de 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). No obstante, si miramos únicamente a ese 23 por ciento de hogares con hijos que efectivamente invierte en ES, los hogares del quintil superior que gastan en clases particulares invertían 1.023€ de media frente a los 550€ que invertían los más pobres (Q1), es decir, algo menos del doble. Los quintiles intermedios muestran un gasto también más concentrado y cercano a las cifras del Q5.

Gráfico 3
Gasto medio en clases particulares de los hogares

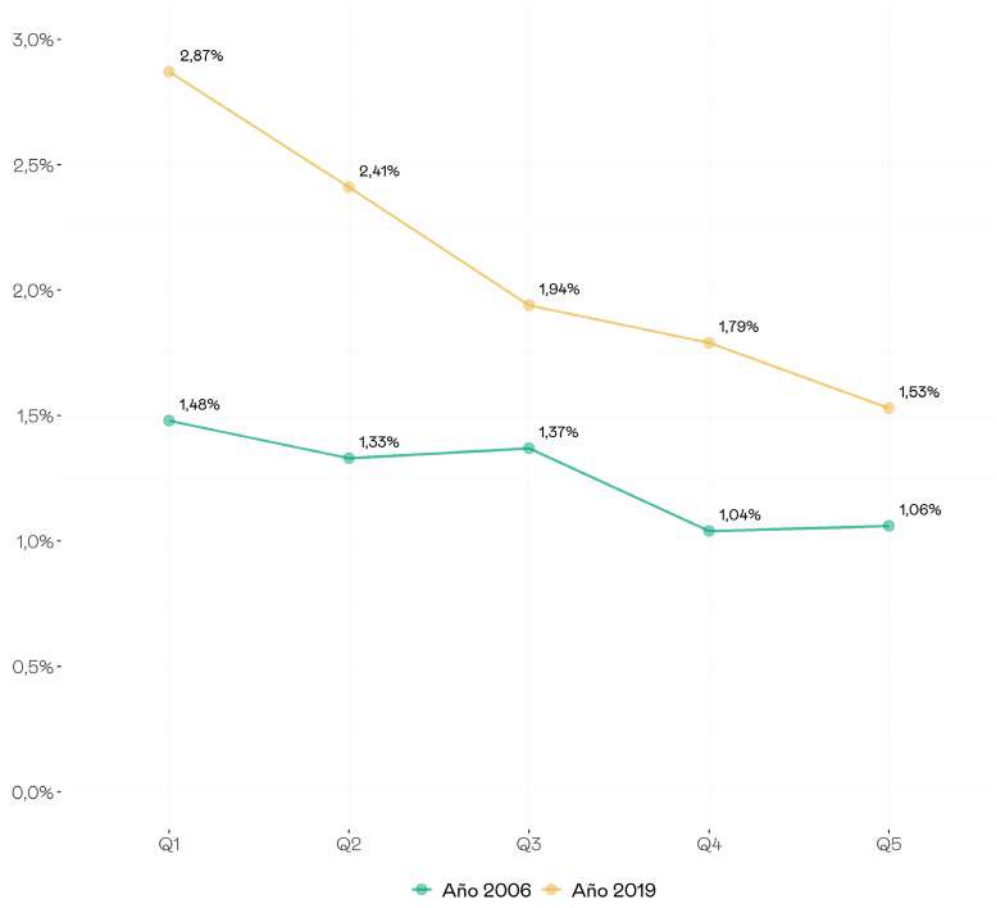


Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Presupuestos Familiares (INE)

En otras palabras, la desigualdad derivada del gasto en ES 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 ES. Dicho esto, si tenemos en cuenta que el porcentaje de hogares que gasta en ES 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 ES podría funcionar como condición para asegurar el acceso a las oportunidades de futuro de los hijos[5].

5 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 (ver gráfico en el Anexo II). 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 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.

Gráfico 4
Evolución del porcentaje del gasto familiar en clases particulares sobre el gasto familiar total en España
(2006-2019, por quintiles de gasto)



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

Los datos del Gráfico 4 corroboran esta conclusión con bastante contundencia. El peso del gasto en ES 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 sólo 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 concentren 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 ES pertenecía al 40 por ciento de hogares con menos gasto (Q1+Q2).

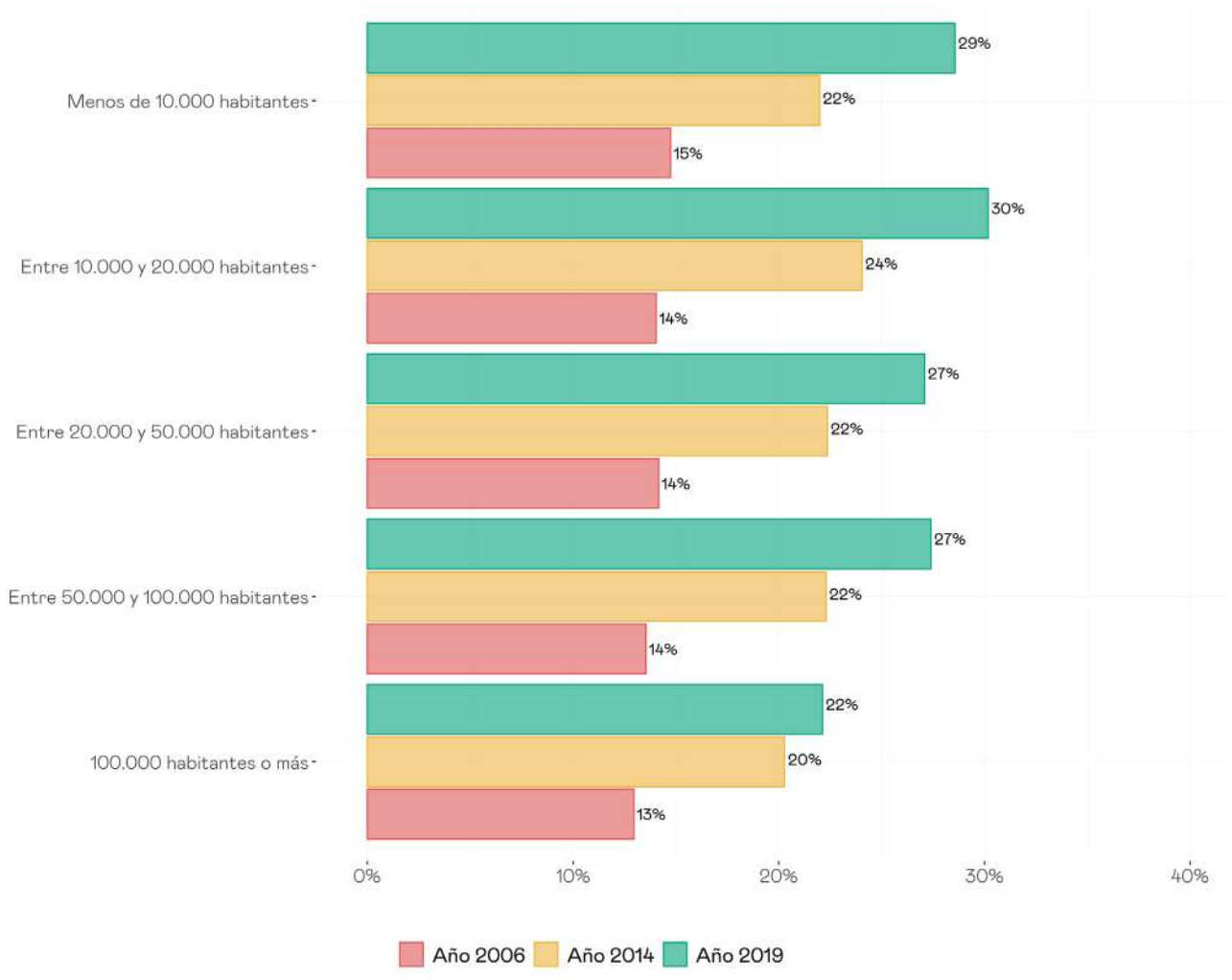
Por otra parte, es evidente que los porcentajes de gasto de los hogares españoles son más que modestos a pesar del aumento de estos últimos años, y que, por tanto, **en España no podría hablarse todavía de una ES que en lugar de suplementar la educación formal esté empezando a suplantarla.**

Otra manifestación de desigualdad que suele señalarse es que la ES tiende a acentuar la brecha entre zonas urbanas y rurales. La ES se ha desarrollado como fenómeno urbano más

que rural por la simple razón de que la oferta de estos servicios se concentra en las ciudades y, además, porque la demanda tiende también a crecer muy rápido dada la mayor presencia de rentas altas y clases medias aspiracionales. Los datos que se presentan en el Gráfico 5, sin embargo, vienen poco menos que a echar por tierra esa hipótesis. Según la EPF, hasta 2016/2017 el porcentaje de hogares españoles que consumían clases particulares era muy parecido independiente del tamaño del municipio (ver Gráfico 5), pero a partir de esos años **la ES ha crecido mucho más rápido en los municipios más pequeños** (en buena medida por la inversión de sus hogares de rentas altas e, hipotéticamente, por el incremento de la oferta online de servicios de ES) **mientras que en las ciudades se ha quedado casi estancada,** dando lugar a que el porcentaje de usuarios sea hoy considerablemente mayor en los municipios más pequeños. Además, si se comprueba el gasto medio por hogar (entre los que gastan en ES), los hogares de las grandes ciudades gastan comparativamente más, pero la brecha con las zonas rurales tiende a reducirse.

Gráfico 5

Porcentaje de hogares que consumen clases particulares según el tamaño del municipio en España, evolución 2006-2019



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

En definitiva, si la ES se nos presentaba a priori como un fenómeno mayoritariamente urbano y propio de la clase más adinerada, el caso de España, sobre todo en los últimos años, muestra un perfil distinto, en el que la ES ha crecido con más fuerza en zonas rurales que urbanas y donde no sólo los más ricos consumen sus servicios (aunque sigan siendo quienes más lo hacen) sino, de manera cada vez más acusada, también las clases media-baja y baja.

Remediar y Recuperar versus Ampliar y Perfeccionar

La Encuesta de Presupuestos Familiares no nos proporciona datos sobre si el propósito de los hogares que invierten en ES está relacionado más bien con clases de recuperación para los más rezagados o con clases de ampliación y enriquecimiento para los más destacados. Según la revisión global de Bray (2020), está creciendo más lo segundo, tanto en Europa como, muy especialmente, en Asia. Esto casa bien con la teoría de que los hogares más ricos gastan más no solo por sus estudiantes más rezagados, buscando crear para ellos un suelo de cristal (Jerrim, 2017), sino sobre todo por los más avanzados, a quienes quieren proporcionar una ventaja comparativa que asegure su acceso a instituciones de élite (desde el preescolar a la universidad). La expansión de la ES hacia los hogares más pobres implicaría que éstos también hacen un esfuerzo, pero en este caso más para recuperar y remediar. Con ello, la ES estaría reflejando la dialéctica "igualarse-diferenciarse", que es el motor de la demanda de educación (Moreno, 2021): los más ricos invierten en ES para diferenciarse o distinguirse y los más pobres para igualarse. Sería por cierto otro aspecto más en el que la ES estaría mimetizando la educación escolar formal.

La encuesta de Go Student (2021) concluye que la principal razón por la que se invierte en clases particulares en España es la "dificultad de los niños con ciertas asignaturas" (52 por ciento), de manera destacada las Matemáticas, que siempre según esta encuesta, supone el 65 por ciento de las clases particulares contratadas en España. Los datos del cuestionario de estudiantes de TIMSS 2019 para primaria (que sólo recoge datos sobre clases particulares en matemáticas y ciencias) corroboran inequívocamente tal conclusión: los estudiantes que reciben clases de recuperación (*to keep up in class*) quintuplican a los que las reciben para sobresalir (*to excel*)[6] . **Cabría afirmar por tanto que en nuestro país la función de remediar y recuperar todavía pesa más que la de ampliar y perfeccionar (al menos en matemáticas y en ciencias)**, lo que a su vez implicaría que la ES se encuentra en un estadio de desarrollo menos *avanzado* que el que se ve en muchos países asiáticos y europeos. Y es que, en su conjunto, los datos de la EPF sugieren un cierto excepcionalismo del caso español en relación con las tendencias globales que se apuntan en la literatura de investigación sobre ES.

6 Siendo esto así, los datos de TIMSS permiten también diferenciar entre los estudiantes que reciben estas clases durante períodos cortos, medios o largos de tiempo, es decir, menos de cuatro meses, entre cuatro y ocho meses, y más de ocho meses. A medida que aumenta el tiempo en el que se reciben las clases particulares, la proporción de los estudiantes de "excelencia" aumenta también hasta superar a los de recuperación/refuerzo en el último tramo. Ver los gráficos correspondientes en el Anexo II

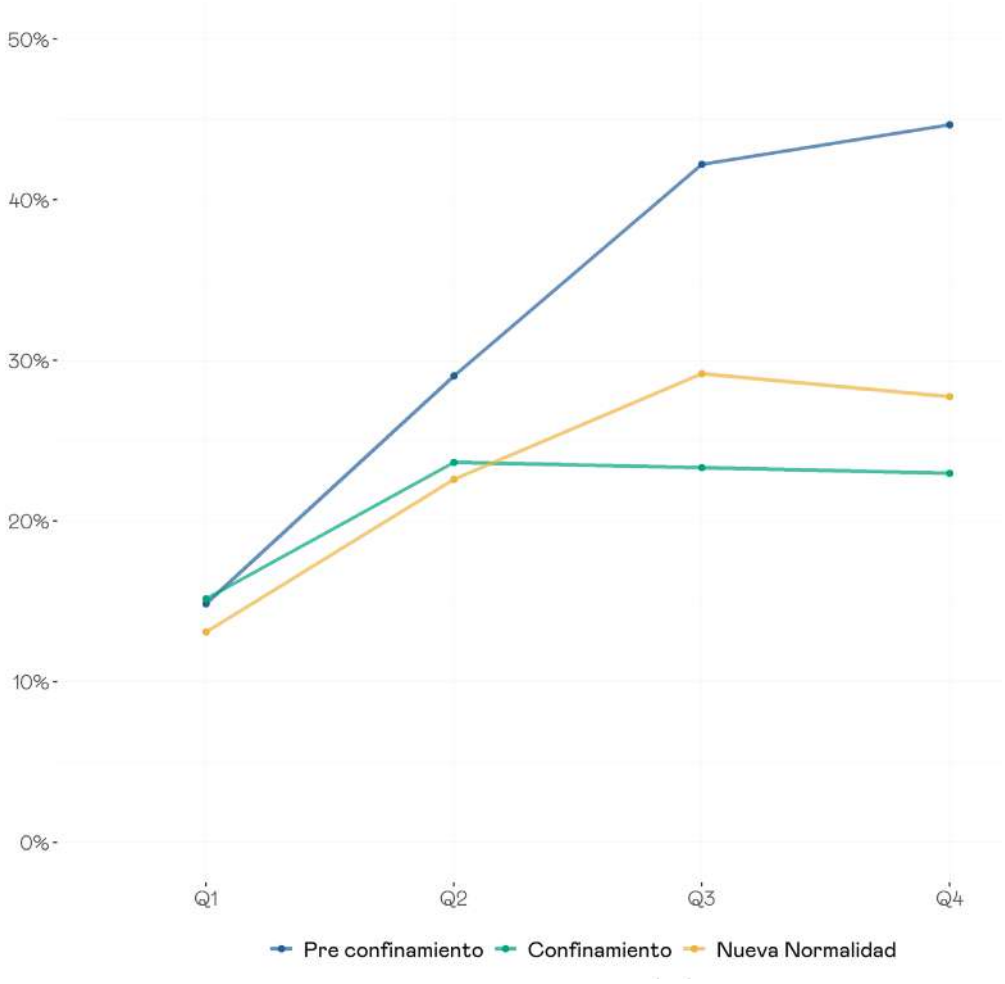
4. ¿Cómo ha afectado la pandemia a la Educación en la Sombra?

En marzo de 2020, el confinamiento por la pandemia del COVID-19 no sólo supuso el cierre de escuelas en todo el mundo; también tuvo que interrumpir sus servicios la industria de la ES, empezando por los profesores particulares individuales. Además, la decisión de muchos países de suspender los exámenes de graduación y acceso a la universidad ese año supuso una caída en picado de la demanda de ES. Durante los meses de confinamiento, los sistemas educativos y los propios centros escolares reaccionaron con rapidez para poner en marcha soluciones, sobre todo tecnológicas, que aseguraran la "continuidad en el aprendizaje". Del mismo modo, la ES se vio forzada a buscar medidas ágiles para que sus servicios continuaran ofertándose y siendo atractivos. Muchos profesores particulares se hicieron YouTubers y muchas academias de preparación de exámenes se presentaron como la alternativa online más eficaz para compensar la pérdida de aprendizaje sufrida durante la pandemia. En el lento tránsito a la nueva normalidad, la composición de la oferta de ES está cambiando claramente hacia un mayor peso de los servicios online mientras que la demanda de ES no sólo se recupera, sino que, según algunas previsiones, va a explotar a raíz de la pandemia (The Economist, 2021). La pandemia está pues acelerando la consolidación como fenómeno global de este mercado privado construido sobre la plataforma de la educación pública.

La investigación sobre los efectos de la pandemia en el sector de la educación apunta a una profundización de las desigualdades hasta el punto de que puede hablarse de una auténtica crisis global de equidad educativa (una crisis dentro de la crisis; 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 ES podría verse como una medida paliativa a la pérdida de aprendizaje causada por el cierre de centros educativos durante la pandemia. **Paradójicamente, 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.** 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). Eso sí, se trata de planes en los que los proveedores de ese apoyo individual fuera del horario escolar son las propias escuelas y otras instituciones públicas o del tercer sector (ONGs). En una palabra, el sector público estaría compitiendo abiertamente con el de la ES en el nuevo contexto "híbrido". China muestra con claridad que la batalla está librándose, en efecto, entre clases particulares públicas y clases particulares privadas, por así decir, y ello independientemente de si la tecnología educativa que lo hace posible es propiedad privada o pública (Yan, 2021).

En el caso de España, los microdatos de 2020 de la EPF han permitido seguir la evolución del gasto familiar en la ES en los tres períodos claramente diferenciados que tuvo ese año: los dos meses y medio anteriores al confinamiento; los dos meses en que tuvo lugar el confinamiento "duro"; y el resto del año, al que vamos a denominar, por simplificar, el período de nueva normalidad. El Gráfico 6 muestra el porcentaje de hogares con hijos entre 6 y 18 años que gasta en ES en esos tres periodos[7]. Cabía esperar una caída generalizada del gasto durante el confinamiento, primero por la obvia reducción de la oferta y segundo por la reducción de la demanda ante la crisis económica y el clima de incertidumbre (que redujeron el gasto en general e incrementaron el ahorro de los hogares). Por eso llama la atención que **el gasto de los hogares más pobres se ve afectado mínimamente por el confinamiento, mientras que el gasto de las familias en los dos cuartiles superiores cae con mucha fuerza.** Tiene sentido que la momentánea reducción de la oferta de ES tenga mayor impacto sobre quien más gasta, pero aun así sigue sorprendiendo que el gasto de los cuartiles inferiores resistiera.

Gráfico 6
Porcentaje de hogares con hijos entre 6 y 18 años que gastan en clases particulares en España
(2020, por períodos de la Pandemia)



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

7 Se han utilizado cuartiles de gasto en lugar de quintiles y se han definido en términos de cada período del año 2020 ya que en un año con una volatilidad extrema del gasto no tenía sentido calcularlos de forma conjunta en todos los sub-periodos, como se ha hecho para el resto de los años.

La recuperación del gasto en ES, sin embargo, es inmediata en los meses posteriores al confinamiento (la segunda mitad del año), a pesar de que julio y agosto serían dos meses de caída natural (estacional) que entendemos bajan la media de gasto durante ese período. **Destaca la recuperación del gasto en los dos cuartiles superiores, mientras que en los dos inferiores continúa, si bien levemente, la caída.** Esta sería la principal razón de que no veamos una recuperación o rebote en forma de V, como famosamente se hablaba sobre la economía en 2020. Además, la conciencia de la pérdida de aprendizaje producida y la necesidad de articular medidas desde los centros para la recuperación de esa pérdida ha hecho que la escolarización formal irrumpa en el territorio de las tutorías individualizadas ya desde el primer momento de la reapertura de los centros. Esto contribuiría tal vez a explicar que el gasto no se recuperara en los cuartiles inferiores y, una vez más, que no pueda hablarse de recuperación en V.

Aunque no se dispone de datos al respecto, en España también habría cambiado la composición de la oferta de ES como resultado de la pandemia. Una nueva normalidad híbrida en la educación lo es tanto del lado de la educación formal como de la ES. En el caso de esta última, la oferta en general parece haber aumentado y la oferta online de modo aún más claro. Obtener evidencia de su impacto en la demanda en términos de gasto es prematuro en este momento. Las clases particulares o tutorías privadas online ya existían antes de la pandemia y todo apunta a que se han generalizado después de ella. Las clases online podrían compensar la lejanía emocional con una mayor individualización potencial. De hecho, la encuesta de Go Student (2021) señala que algunos alumnos pueden sentirse más cómodos para hacer preguntas y exponer dudas cuando las clases particulares son online. Pero al mismo tiempo se reconoce que la enseñanza-aprendizaje online solo sería eficaz para alumnos autónomos y motivados, lo que es raramente el caso de estudiantes con dificultades académicas. Dicho de otro modo, un mayor peso del componente online en la oferta de ES implica una nueva fuente potencial de desigualdad, y ello sin tener en cuenta las restricciones de conectividad y de espacio para el estudio en los hogares de menor renta y menor gasto.

5. De la Simbiosis al Parasitismo: ¿Por qué se extiende y crece la Educación en la Sombra?

Para poder hacer un análisis de las implicaciones políticas de la ES 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.

1. **La percepción creciente de que la calidad de las escuelas ha bajado y que hay que compensar y completar con ES todo aquello que las escuelas no pueden hacer.**

2. **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.**

3. **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 ES.**

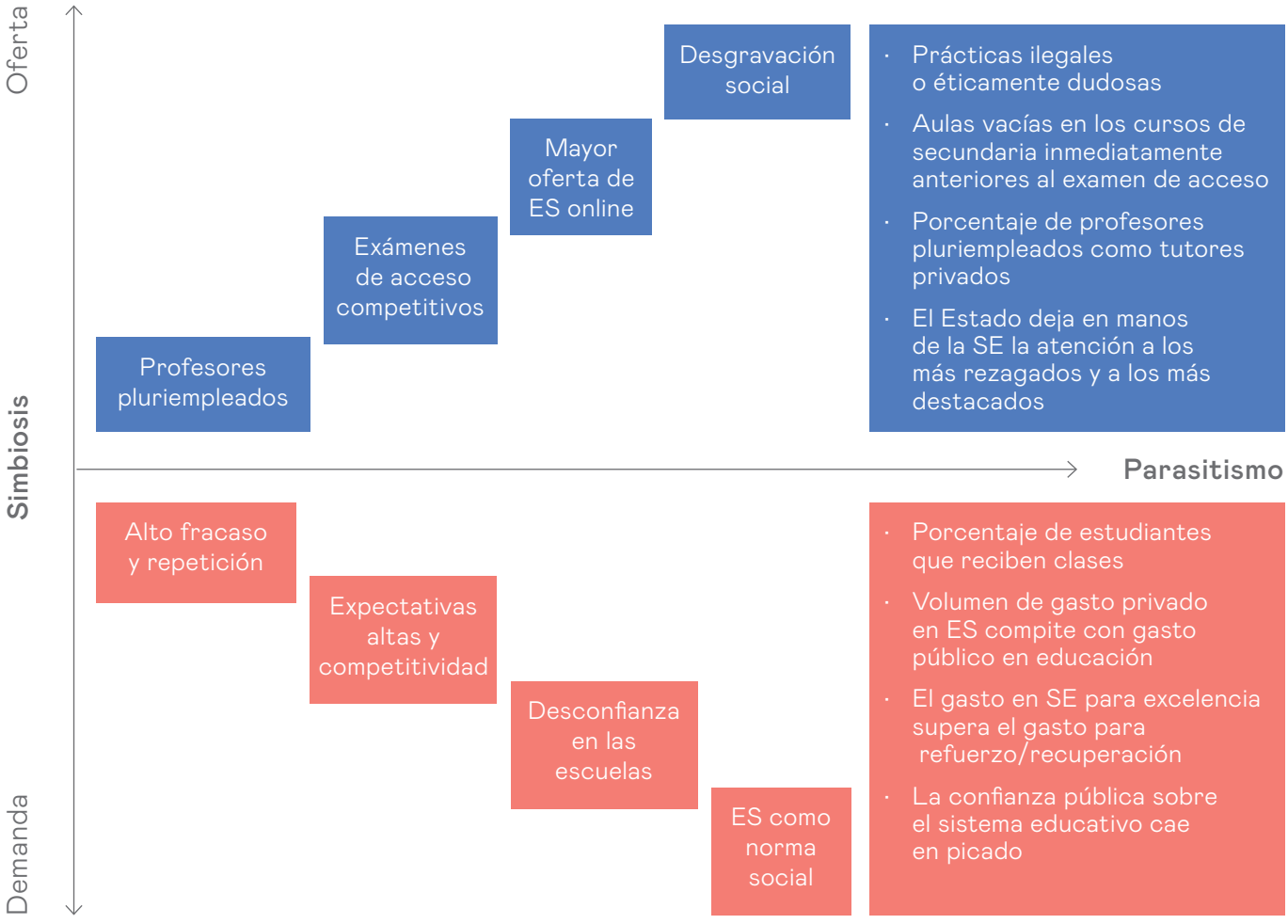
La visión de que la ES permite a las familias llegar donde la escolarización no llega explica bien, por ejemplo, la inversión en clases de idiomas o de informática. También explicaría el gasto en clases particulares para estudiantes que, sea porque están muy abajo o muy arriba de la distribución de rendimiento 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 de la expansión de la ES, 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 ES**, tanto cuando se trata de atender a los estudiantes con dificultades como a los que destacan por su rendimiento.

Factores que aceleran la expansión de la educación en la sombra

Nótese que las cuatro razones expuestas redundan en la visión de que la ES 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 ES 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 ES en el 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 ES que puede leerse como privatización desde dentro del sistema educativo?

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

Figura 1. **Factores de aceleración de la educación en la somba**



Fuente: Elaboración propia

- → 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 ES específicamente orientada a la preparación de esas pruebas.

- → Expansión de la oferta online de ES, 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 ES 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 ES 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 un clima generalizado de competitividad 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 ES (del mismo modo que explica el ascenso del "home schooling" – escolarización en el hogar).

- → La propia expansión del sistema de ES alimenta la demanda al haberse convertido y establecido como una norma social. Gastar en clases particulares sería un indicador de buena práctica parental que podría estar generando un efecto de imitación. Ille y Peacey (2019) describen la ES en el caso de Egipto como una "norma social corrupta".

El análisis de estos ocho factores requiere la contextualización y atención específica a las características de la ES en cada país. En el caso español, sólo 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 ES por parte de algunos partidos políticos[8]. Entre los factores relacionados con la demanda, los dos primeros factores – 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, l**os datos de la EPF sobre la incidencia de la ES permiten presentar el caso de España como afortunadamente muy lejano a la frontera en la que la ES 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 ES que se podría considerar cancerígeno para cualquier sistema educativo. 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 ES 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) al que ya nos hemos referido más arriba, es un buen ejemplo al respecto.

8 En la próxima campaña electoral al Parlamento Andaluz, el Partido Popular planea llevar en su programa el compromiso de ofrecer desgravación fiscal en todos los tramos de renta al gasto en clases particulares de idiomas e informática.

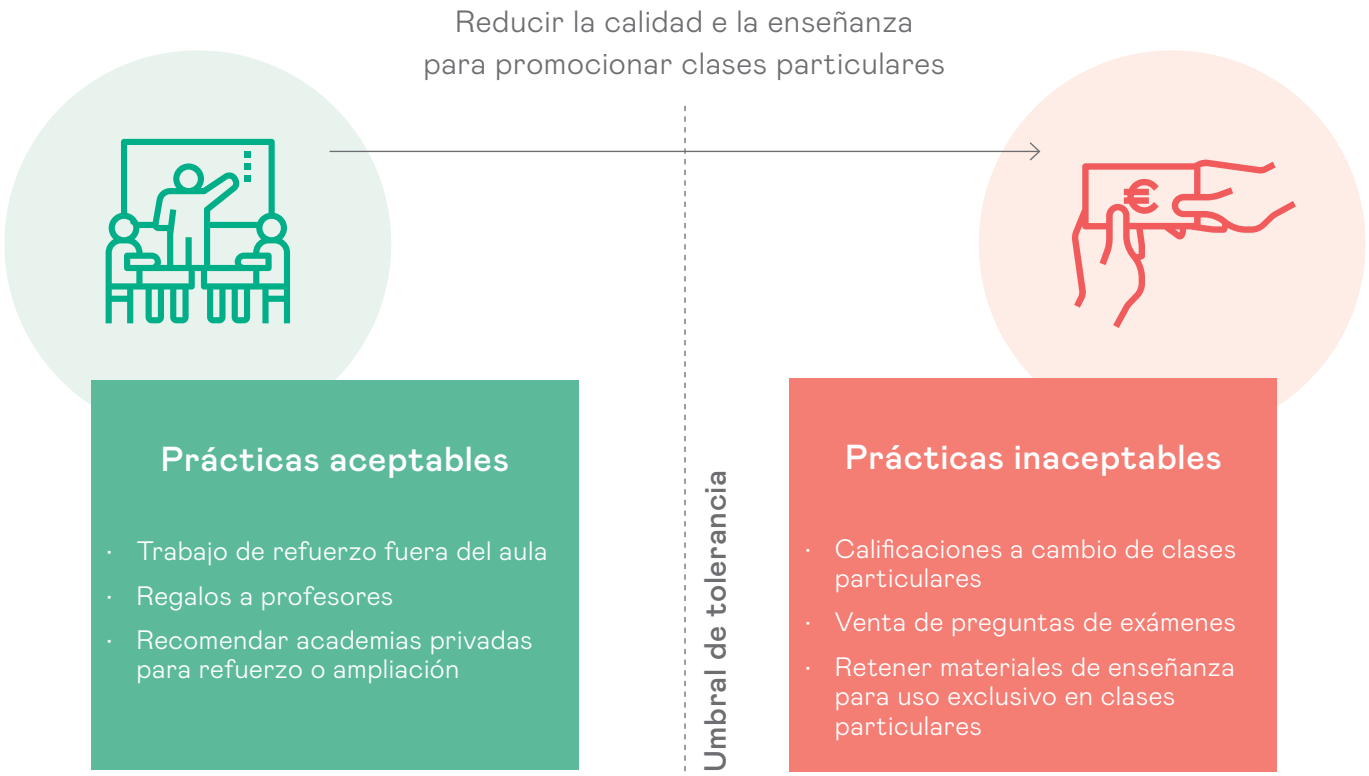
La tendencia global es hacia una regulación al menos parcial de la ES, justificada en algunos casos por el enorme volumen económico del sector, esto es, por los beneficios fiscales para el Estado de sacar la ES de la economía sumergida, y en otros porque se hace patente que regular la ES podría ser indispensable para hacer frente a la creciente desigualdad educativa. En este sentido, además, se asume que una buena regulación de la ES podría minimizar sus efectos perversos y maximizar sus ventajas potenciales. En Francia, por ejemplo, la regulación de la ES 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 ES (Bray and Kwo, 2014).

El primer objetivo de la regulación de la ES tiene que ser el de abordar los efectos perversos de la expansión descontrolada del sector, o lo que en este trabajo hemos 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 ES. 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 que ofrezca clases particulares a los estudiantes de su propio centro educativo.

En España existe legislación en este sentido desde al menos 2007[9] 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 ES (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.

9 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 Convergencia 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/

Figura 2. **Grados de corrupción en la educación en la sombra y tolerancia del Estado**



Fuente: Adaptado y ampliado de Milovanovich (2014)

Sacar la ES 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 ES 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 de ES, 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 ES, 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 sobre todo China, Corea, Hong-Kong (Zhang, 2013, Bray y Kwo, 2014) 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 ES 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 ES 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 ES. Por eso, tal vez la más importante lección aprendida 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 ES, 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 personal, a saber, la del éxito en los exámenes académicos y altamente competitivos. La existencia de itinerarios alternativos, con distintas opciones para poder formarse y acceder con éxito a oportunidades de educación y de empleo es clave para modular expectativas y con ello también el clima de competitividad que alimenta la ES. 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 ES. Otro ejemplo son las iniciativas gubernamentales (y no gubernamentales) ya citadas para implantar programas de tutorías individuales como respuesta a la pérdida de aprendizaje durante la pandemia.

Los sistemas escolares tendrán que competir con la ES si quieren asegurar a medio plazo no perder más financiación pública. Las deducciones fiscales por el gasto en clases particulares son un claro ejemplo de transferencia de recursos públicos al sistema de ES, aunque sea con la justificación de subvencionar a las familias para mejorar el rendimiento académico de sus hijos. En la postpandemia, los sistemas escolares tendrán que competir con la ES 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 ES 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 todos puedan ganar.

En conclusión, **la ES va a estar en el centro del debate sobre hacia dónde debe orientarse la digitalización del sector educativo.** La pandemia y el cierre de las escuelas durante meses han vuelto a plantear la cuestión de la desescolarización versus re-escolarización. 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. 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 ES online, sostenida por una demanda social disparada, y los grandes objetivos de calidad y equidad educativas.

REFERENCIAS

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, M. (2009). *Confronting the Shadow Education System: What government policies for what Private Tutoring?* Paris: 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. I*nternational 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.* New Haven: Yale University Press.

Go Student (2021). *Go Student Education Report.* Recuperado de 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.* London, Sutton Trust.

Kellaghan, T. and Greaney, V. (2019). *Public Examinations Examined.* Washington DC. The 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.

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). A Perfect Storm: High-stakes examination and private tutoring in Egypt. *Revista Española de Educación Comparada,* Vol. 40 (enero-febrero): 146-161.

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 & Femia Marzo (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.

Tus Clases Particulares (2021). Portal Web. https://www.tusclasesparticulares.com/?gclid=CjwKCAiAh_GNBhAHEiwAjOh3ZMjt--uN_YodwXN1FWMeYTOMuDj_AI9tSirITUnsIH6kmrZI8ZkHxRoCSEwQAvD_BwE&logged=onetap&suv=1

Vásquez-Reina, M. (2007). *Empresas de clases particulares.* Eroski. October 22 consumer. http://www.consumer.es/web/es/educacion/extraescolar/2007/10/19/170860.php.

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.

Anexo I: Nota Metodológica sobre la EPF

El 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.

La primera parte del análisis se centra en la evolución del gasto agregado en clases particulares, con dos miradas: el porcentaje de hogares con hijos entre 6 y 18 años con un consumo de clases particulares y el gasto medio que realizan dichos hogares. En el periodo de análisis considerado, desde 2006 hasta 2020, se pretende confirmar si el gasto en ES 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. Igualmente, el análisis de los datos de la EPF permite documentar las diferencias en el porcentaje de hogares que gastan en ES en función de su renta, su nivel de estudios y su posición en la distribución del gasto total. 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 sólo aquellos que tienen hijos mayores de 5 años viviendo en el hogar y que, por tanto, son susceptibles de consumir esta clase de servicios.

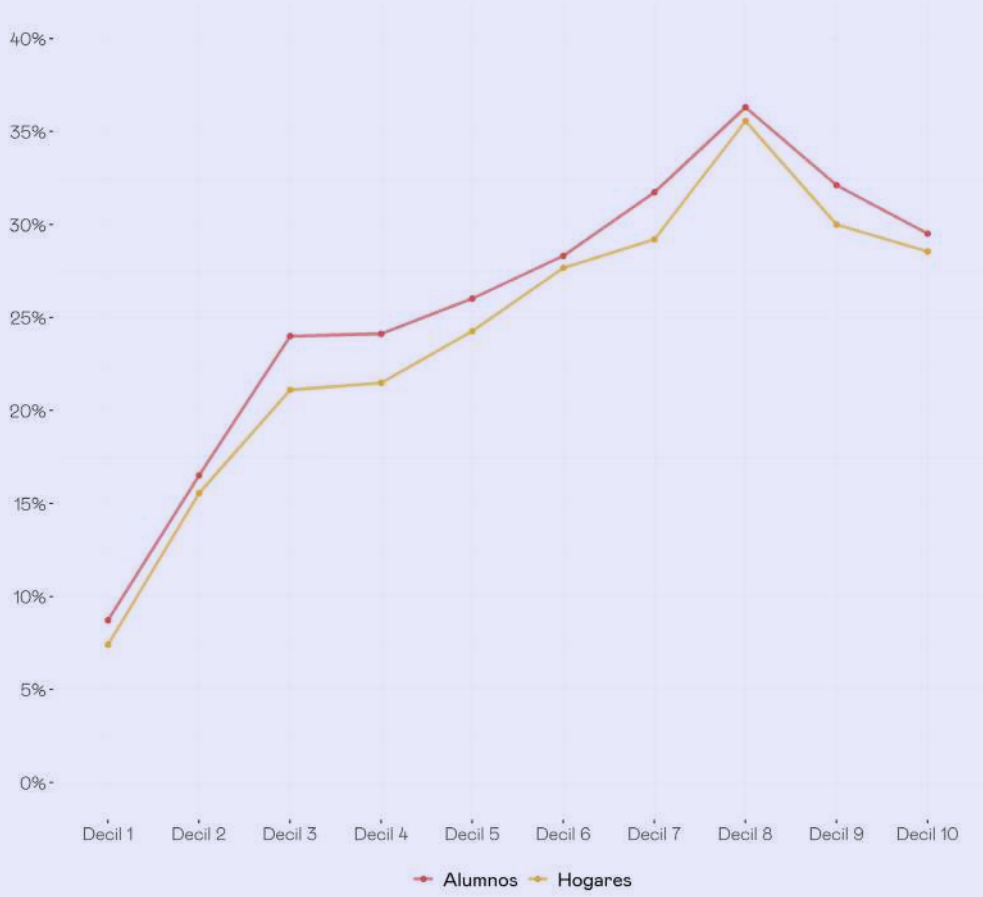
Se ha seguido la evolución del gasto en ES durante 2020, para lo que se han obtenido microdatos especialmente diseñados por el INE. Esto permite analizar el impacto de la pandemia sobre la ES, y en concreto del confinamiento al desagregar el gasto en ES en tres períodos de 2020, antes del confinamiento (14 de marzo), durante el confinamiento (hasta mediados de mayo) y ya en la llamada nueva normalidad. Además, se dispone de una perspectiva de datos de panel que permite saber cómo reaccionaron a la pandemia los hogares que ya consumían enseñanza no reglada en 2019.

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. Hay que señalar que los quintiles que se usan en el análisis de los datos entre 2006 y 2019 se definen en términos de toda la muestra de la EPF, es decir, son quintiles definidos usando todos los hogares, no únicamente los que tienen hijos entre 6 y 18 años. Por ello el número de hogares con hijos no es el mismo en todos los quintiles, teniendo preponderancia los quintiles inferiores en todos los años considerados. Además, en el análisis de los tres periodos del año 2020 los cuartiles (en este caso) se definen dentro de cada periodo y, de nuevo, para todos los hogares, ya que se considera que no tendría sentido definirlos conjuntamente para tres periodos con diferencias tan enormes en el nivel de gasto.

Por último, hay que advertir 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 documento 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.

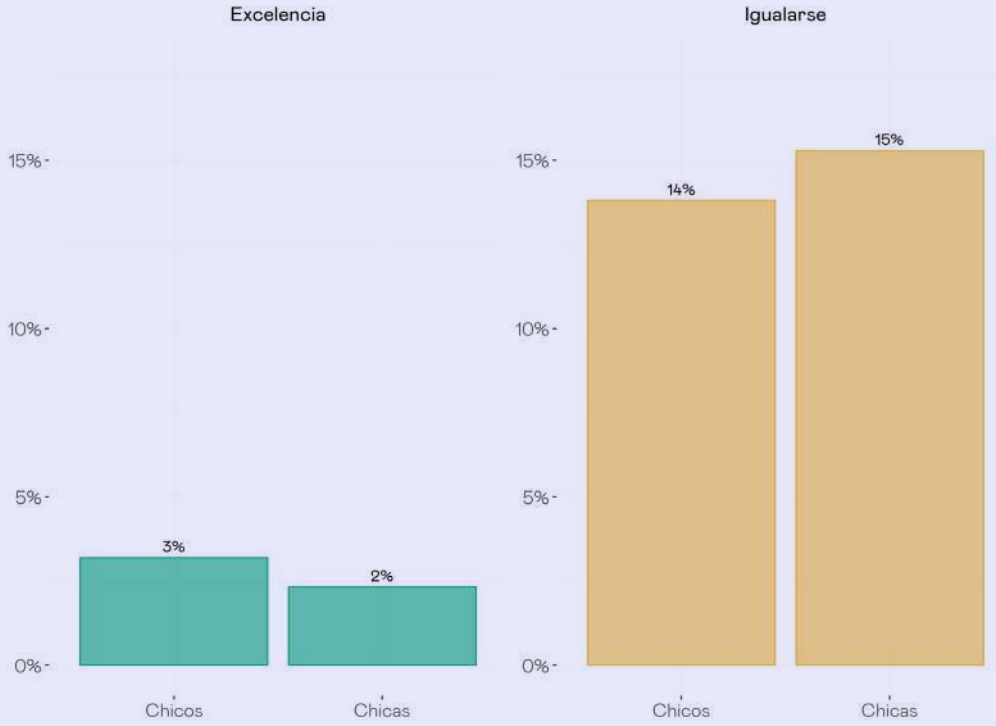
Anexo II. Gráficos Adicionales

Gráfico 7
Porcentaje de Hogares y de Estudiantes que consumen clases particulares en España
(por deciles de gasto en 2019)



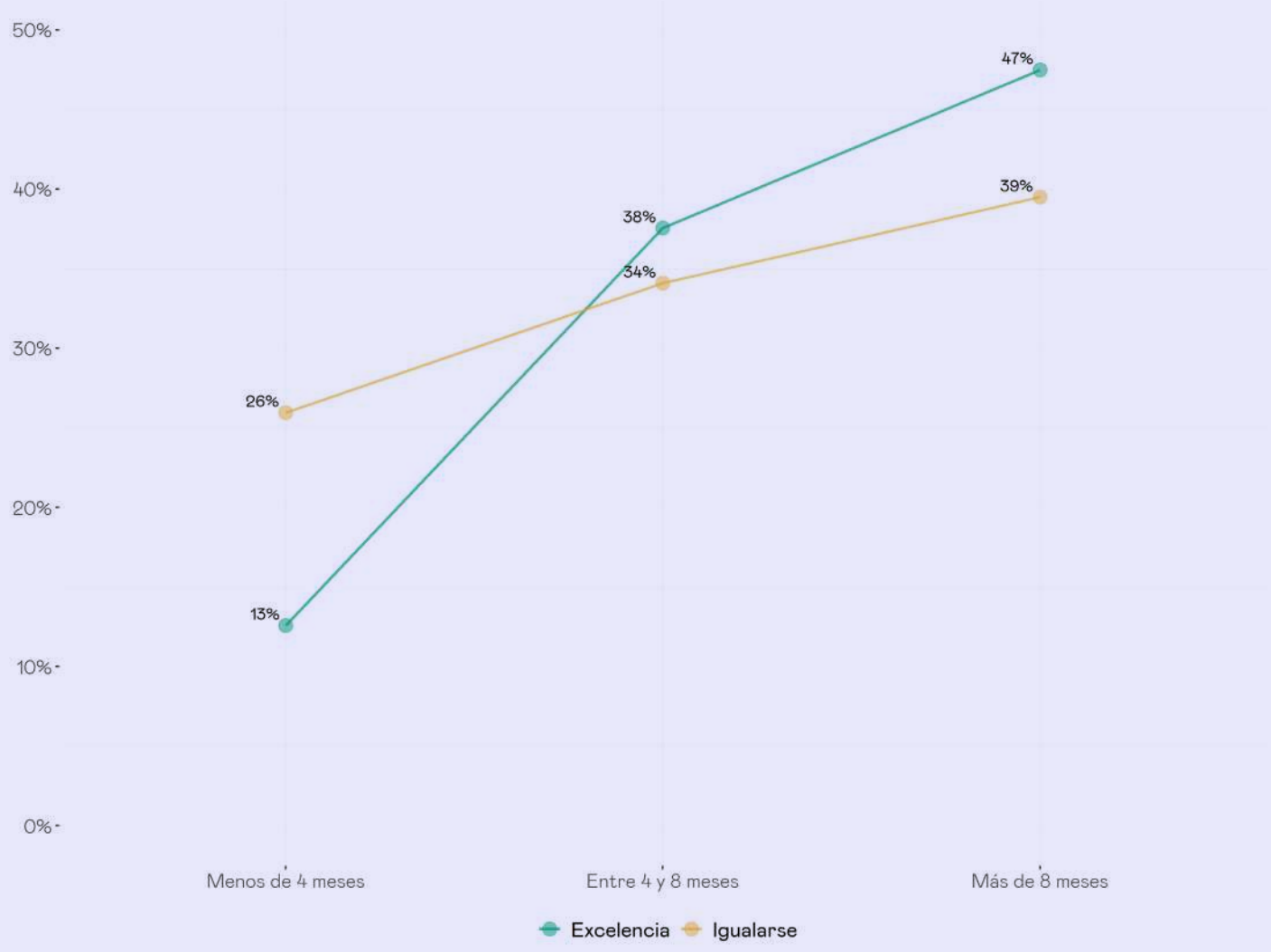
Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Presupuestos Familiares (INE)

Gráfico 8
Asistencia a clases particulares de matemáticas por sexo en España
(TIMSS 2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de TIMSS

Gráfico 9
Porcentaje de estudiantes que ha acudido a clases particulares de matemáticas en España
(TIMSS 2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de TIMSS