La equidad en educación

Informe analítico del sistema educativo español

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

cide Centro de
Investigación
y Documentación Educativa

La equidad en educación

Informe analítico del sistema educativo español

Jorge Calero

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Centro de Investigación y Documentación Educativa
cide

N.º 175
Colección: INVESTIGACIÓN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-06-237-3
ISBN: 84-369-4282-2
Depósito Legal: M-48.079-2006

Diseño de cubierta: Gallego & Santos Asociados
Imagen de cubierta: Cuadro original de Pablo Isidoro, *Arquitectura II*
Diseño de maqueta: Charo Villa

Imprime: SOLANA E HIJOS, A.G., S. A.

http://publicaciones.administracion.es

Índice

LISTA DE ACRÓNIMOS 9
RESUMEN EJECUTIVO 11

PARTE I
CONTEXTO

CAPÍTULO 1
Contexto del país y actual situación en cuanto a la equidad . 17
1.1. Aspectos generales: el sistema educativo dentro del estado del bienestar en España 19
1.2. Presencia del sector público y del sector privado 19
1.3. Aspectos generales referidos a la financiación del sistema educativo . . 20
1.4. El proceso de descentralización territorial en el sistema educativo español 21
1.5. Elementos relacionados con la equidad en la evolución de la política educativa en España 22
1.6. Diferentes perspectivas sobre la equidad en los debates sobre la política educativa española 24

PARTE II
OPORTUNIDADES Y RESULTADOS

CAPÍTULO 2
Perfil de la equidad en educación 29
2.1. Tasas de participación 31
2.2. Tasas de graduación y rendimiento 32
2.3. Dimensión de género 32
2.4. Evidencias obtenidas en las pruebas de habilidades cognitivas 33
2.5. Dinámica reciente de la desigualdad en España 36

PARTE III
CAUSAS Y EXPLICACIONES

CAPÍTULO 3
Transmisión longitudinal de la desigualdad 39

CAPÍTULO 4

Comprendiendo las causas de la desigualdad 43

4.1. Barreras relacionadas con la motivación 45

4.2. Barreras institucionales 46

4.3. Barreras económicas 52

4.3.1. Incentivos salariales y educación 52

4.3.2. Un análisis de la incidencia distributiva del gasto educativo en España 53

4.4. Barreras sociales y culturales 54

4.4.1. Educación infantil 54

4.4.2. Selección en el sector privado concertado 55

4.4.3. Inmigración y desigualdades educativas 56

PARTE IV
POLÍTICAS, PROGRAMAS E INICIATIVAS

CAPÍTULO 5

Políticas educativas activas relacionadas con la equidad 61

5.1. Políticas y estrategias dirigidas al conjunto de la población atendida en un nivel educativo determinado 63

5.2. Políticas y estrategias enfocadas a subgrupos específicos 64

5.2.1. Sistema de becas y créditos educativos 64

5.2.2. Programas de educación compensatoria 66

5.2.3. Algunos ejemplos de programas específicos destinados a la población inmigrante 67

5.3. Mecanismos disponibles para la evaluación de los programas de equidad 68

CAPÍTULO 6

Políticas no educativas que afectan a los resultados en el sector educativo 69

PARTE V
CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7

Conclusiones y valoraciones 77

7.1. Principales problemas en el terreno de la desigualdad que deben afrontar las políticas educativas en España 79

7.2. Debilidades y fortalezas de las actuales políticas y prácticas en materia de desigualdad educativa 80

7.3. Tendencias y cambios con incidencia sobre los niveles de desigualdad que se pueden anticipar en las políticas educativas 80
7.4. Aspectos del sistema educativo español que merecen una investigación más detallada 81

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 83

ANEXOS 91

Lista de acrónimos

CC.AA.:	Comunidades Autónomas
CFGM:	Ciclos Formativos de Grado Medio
CFGS:	Ciclos Formativos de Grado Superior
CIDE:	Centro de Investigación y Documentación Educativa
CSE:	Categoría socio-económica
ECHP:	European Community Household Panel
EGB:	Enseñanza General Básica
EPF:	Encuesta de Presupuestos Familiares
ESO:	Educación Secundaria Obligatoria
EU-SILC:	European Union Survey on Income and Labour Conditions
FORCEM:	Fundación para la Formación Continua
INCUAL:	Instituto Nacional de Cualificaciones
INECSE:	Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo
INEM:	Instituto Nacional de Empleo
LCFP:	Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional
LGE:	Ley General de Educación
LOCE:	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LODE:	Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación
LOGSE:	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
LOPEG:	Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos
LOU:	Ley Orgánica de Universidades
MEC:	Ministerio de Educación y Ciencia
PAAU:	Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad
PDC:	Programas de Diversificación Curricular
PGB:	Prueba General de Bachillerato
PGS:	Programa de Garantía Social
PIP:	Programas de Iniciación Profesional
PISA:	Programme of International Student Assessment
PSOE:	Partido Socialista Obrero Español
UE-15:	Unión Europea con 15 estados miembros (los incorporados hasta 2004)

Resumen ejecutivo

Este informe desarrolla los contenidos propuestos en el programa Equidad en educación para los informes analíticos de los países participantes, siguiendo la estructura propuesta en el programa.

En el informe se revisa y discute una serie de elementos relativos a las desigualdades en el sistema educativo español y a las políticas contra la desigualdad que se han aplicado hasta el momento. El informe también recoge diversas propuestas destinadas a mejorar estas políticas.

Las áreas que se identifican como más problemáticas en relación con las desigualdades son las siguientes:

- Acceso a la educación infantil en el tramo de 0-3 años. Éste resulta muy dependiente del nivel de renta, debido a una gran debilidad de la oferta de centros públicos de calidad. No existen programas específicos de apoyo al acceso a este nivel educativo, que resulta crucial con relación a las oportunidades de igualación de los resultados educativos.

- Bajo nivel de participación en la educación secundaria postobligatoria. La tasa de participación agregada es de únicamente el 56,9%; esta tasa es especialmente reducida tanto entre el alumnado procedente de contextos socioculturales bajos como entre el alumnado inmigrante.

- Elevado nivel de fracaso escolar. Éste, aunque ha descendido en los últimos años, presenta una cifra superior a la media de la Unión Europea.

- Problemas de integración educativa del colectivo de inmigrantes. Dicho colectivo ha crecido muy rápidamente en los últimos años; supone un porcentaje muy elevado del alumnado en Comunidades Autónomas como Madrid (24,3% del total) o Cataluña (19,3% del total). Este colectivo se escolariza, esencialmente, en los centros públicos. El colectivo gitano presenta también problemas importantes en cuanto a su integración educativa.

- Intensificación de las desigualdades entre los centros públicos y los centros privados concertados. Ambos tipos de centro tienen una regulación similar en cuanto a la gratuidad y el acceso de los alumnos (normativa anti-selección). Sin embargo, los centros privados concertados han conseguido seleccionar eficazmente su clientela; han actuado, así, como "refugio" para las clases medias ante, por ejemplo, la reciente entrada de inmigrantes en el sistema educativo.

- Debilidad y falta de calidad de los estudios vocacionales. En concreto, los correspondientes al nivel de secundaria no constituyen una alternativa atrac-

tiva ni por su calidad ni por el rendimiento económico que de ellos se obtiene. Siguen siendo una "vía secundaria", de poco prestigio, cuya clientela procede, en buena medida, de los grupos sociales de renta menor.

- Limitada cobertura del sistema de becas y eficacia redistributiva reducida.
- Asimetrías en el gasto público educativo por alumno que efectúan las diversas CC.AA. Los niveles de calidad en los procesos educativos son, también, desiguales. Esta situación es inherente a cualquier sistema descentralizado (el español lo es en cuanto a las competencias administrativas), dado que las regiones pueden elaborar políticas educativas propias. Sin embargo, parece recomendable cuando menos establecer un nivel común mínimo, a partir de acuerdos entre la Administración central y las CC.AA.

Como puede observarse, no se ha mencionado entre los puntos más problemáticos la existencia de desigualdades en cuanto a las puntuaciones de pruebas cognitivas (como PISA): los resultados españoles señalan un nivel de desigualdad reducido y más centrado en las diferencias en el interior de los centros que entre los centros. Tampoco se ha incluido ningún punto relativo a las diferencias de género, ya que, al menos por lo que respecta al interior del sistema educativo, la posición de las mujeres ha mejorado sustancialmente, siendo su participación en todos los niveles postobligatorios claramente más elevada que la de los hombres. Persisten, sin embargo, desigualdades tanto en la elección estereotipada de tipos de estudio como en la formación de los salarios en el mercado de trabajo.

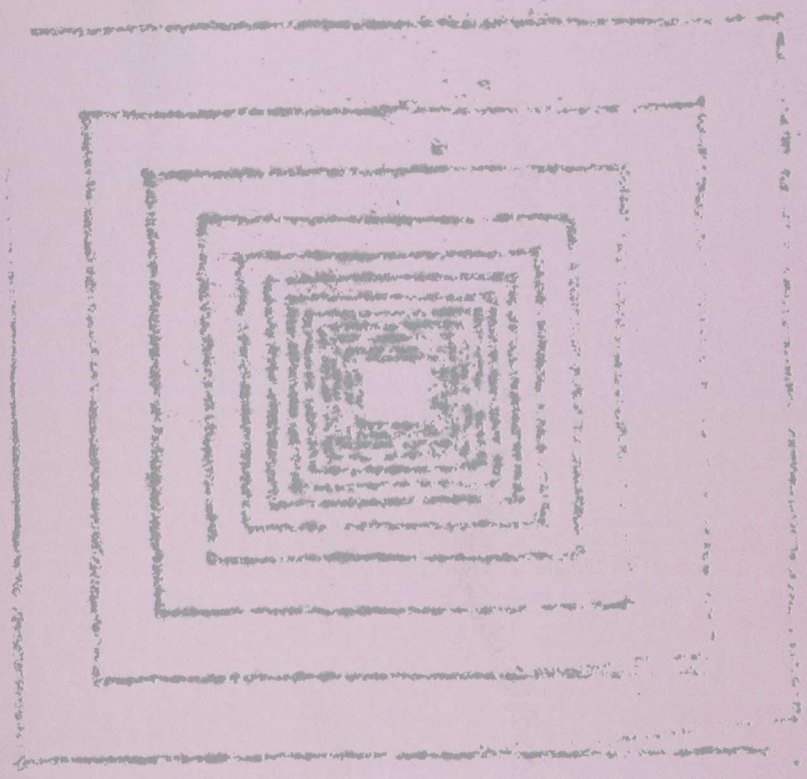
Desde la transición a la democracia, las políticas generales (me refiero a las que afectan al conjunto de los usuarios) relacionadas con la equidad en la educación han estado marcadas por una combinación de universalismo con algunos principios que afianzan la capacidad de elección de los usuarios. Los elementos más relevantes en estas políticas son los siguientes:

- Comprensividad: el sistema español establece una bifurcación entre una rama académica y una vocacional a los 16 años, con un reducido nivel de optatividad en los 14 y 15 años.
- Gratuidad: se rige por este principio la educación obligatoria (6-16 años) y pese a no ser obligatoria, la educación infantil de 3 a 5 años (desde 2002). Los precios de los servicios universitarios están fuertemente subvencionados: el usuario cubre únicamente en torno al 17% del coste del servicio.
- La normativa en cuanto a la gratuidad y al acceso del alumnado es, como he mencionado, idéntica para los centros públicos y los centros privados. La voluntad del legislador consistió en establecer un único sistema de centros financiados con fondos públicos, en el que primase un equilibrio entre las combinaciones de igualitarismo y la capacidad de elección. Pese a ello, el resultado práctico de la aplicación de este sistema se ha decantado más hacia la capacidad de elección que hacia el igualitarismo.

Por lo que respecta a las políticas específicas, destinadas a zonas concretas de la población, en el informe se revisan y discuten los siguientes grupos de programas:

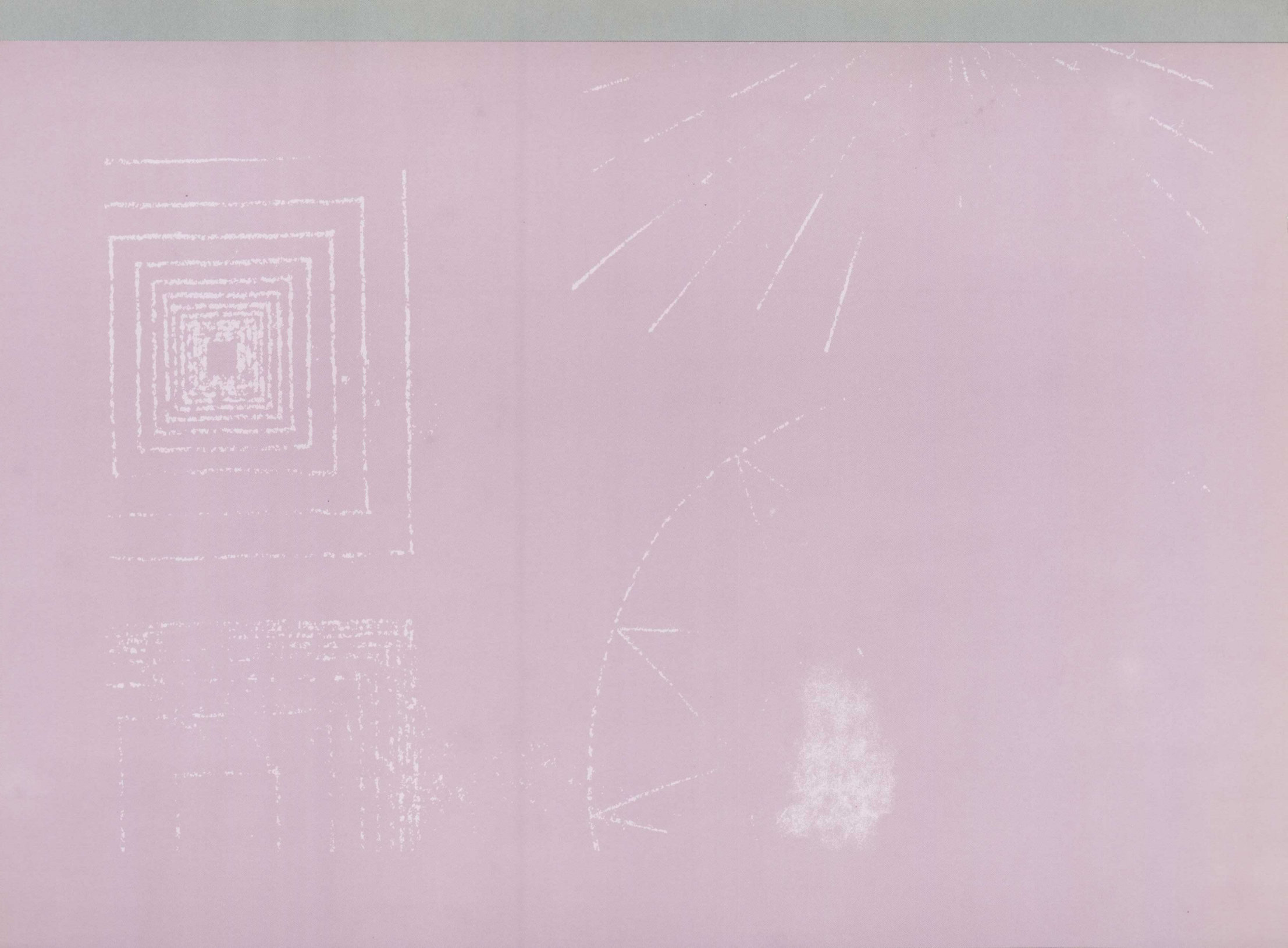
- Programas de "segunda oportunidad", como los Programas de Garantía Social o los Programas de Diversificación Curricular. Una de las debilidades más importantes del Programa de Garantía Social consiste en que no conduce a una titulación que permita reincorporarse al sistema educativo.
- Programa de becas y créditos. Se detecta una cobertura muy escasa (especialmente en el nivel no universitario); a través de un análisis de incidencia del gasto se aprecia también una reducida eficacia en el cumplimiento de sus objetivos distributivos.
- Programas de educación compensatoria y programas específicamente destinados a la población inmigrante. Se trata de programas con un alto nivel de descentralización territorial. Especialmente en CC.AA. que están recibiendo un gran número de inmigrantes se produce una inadecuación entre objetivos y recursos.

Primera parte
Contexto



Capítulo 1

Contexto del país y actual situación en cuanto a la equidad



Contexto del país y actual situación en cuanto a la equidad

1.1. ASPECTOS GENERALES: EL SISTEMA EDUCATIVO DENTRO DEL ESTADO DEL BIENESTAR EN ESPAÑA

El sistema educativo español actual es el resultado de un conjunto de rápidas transformaciones que desde la década de 1960 y, con más intensidad, desde la transición a la democracia (desde 1976, tras el final de la dictadura franquista), ha sufrido la sociedad española y, más en concreto, las instituciones de su estado del bienestar. En este periodo se ha desarrollado, tardíamente con respecto a los países de nuestro entorno, la escuela de masas y se ha ampliado notablemente el acceso a los niveles postobligatorios de la educación. Partiendo de una educación destinada a la reproducción de elites, con una presencia predominante de los centros privados (de la Iglesia católica), se ha alcanzado actualmente una situación donde la presencia del sector público es mucho más intensa (en cuanto a regulación, financiación y provisión), aunque todavía comparativamente menor a la del resto de países de la Unión Europea.

Paralelamente a lo que sucede en otras zonas del estado del bienestar español (el sistema sanitario, por ejemplo), en el sistema educativo han confluido tendencias hacia la universalización y tendencias que han hecho al sistema más dependiente de los mercados o más subsidiario con respecto a las familias. Entre las primeras, destacaría la progresiva extensión de la escolarización obligatoria y gratuita (hasta los 14 años en 1970, hasta los 16 en 1990); entre las segundas, el mantenimiento y en algunos casos refuerzo de la capacidad de elección de las familias a la hora de acceder a un centro educativo.

El sistema educativo español, como el conjunto del sector público español, ha sufrido un proceso de descentralización territorial desde principios de la década de 1980: las CC.AA. (Comunidades Autónomas) gestionan actualmente la mayor parte del gasto público educativo, si bien la capacidad normativa básica sigue residiendo en la Administración Central. Esta situación ha provocado que, para algunas facetas de la política educativa, no pueda hablarse sin matices de un sistema único. Procesos de descentralización territoriales similares se han llevado a cabo en la mayoría de los sectores que tienen una incidencia más directa sobre los niveles de desigualdad (como la sanidad, los servicios sociales, la vivienda y algunas políticas de mantenimiento de rentas), aunque ha quedado centralizado el sistema de prestaciones económicas de la Seguridad Social (pensiones de jubilación, supervivencia y desempleo).

1.2. PRESENCIA DEL SECTOR PÚBLICO Y DEL SECTOR PRIVADO

En la actualidad el sistema educativo español, en sus niveles no universitarios, está

compuesto esencialmente por centros financiados con fondos públicos (véase cuadro a.1.1)[1]. Éstos pueden ser públicos, gestionados por las CC.AA., o privados concertados, gestionados de forma privada pero que deben cumplir una regulación destinada a garantizar la gratuidad de la docencia y a igualar las condiciones de acceso de los estudiantes con las existentes en los centros públicos. El sistema de conciertos se aplica en su forma actual desde mediados de la década de 1980, si bien previamente el sector público concedía subvenciones, sin una regulación sistemática de las obligaciones que asumían los centros receptores de la subvención. Concebido inicialmente para los niveles de primaria y secundaria, el sistema de conciertos se ha extendido en los últimos años, especialmente en algunas CC.AA., también al nivel de educación infantil (de 3 a 5 años). Es previsible que, tras la definición de este nivel como gratuito (pero no obligatorio) en la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, de 2002), la financiación mediante concierto se intensifique.

En el nivel universitario no se aplica el sistema de conciertos: los centros privados sólo pueden recibir financiación pública indirectamente por medio, por ejemplo, de las becas públicas que perciben sus estudiantes. Pese a ello, en los últimos años se ha producido un crecimiento muy acelerado de la presencia del sector privado, que daba servicio sólo al 4% de los estudiantes en 1996 y atendió en 2001-02 al 8% del alumnado (un 8,9% en 2003-04, según datos no definitivos). Esta expansión se ha producido, además, en un contexto de mayor competencia, debida ésta a la reducción sustancial de los grupos de edad potencialmente usuarios de la universidad, motivada a su vez por la severa caída de la natalidad que se produjo desde mediados de la década de 1970.

Como puede verse en el cuadro a.1.1 el sector privado no concertado es muy reducido, especialmente en primaria y secundaria obligatoria; su peso es mayor, sin embargo, en dos casos: en el nivel de educación infantil, con un 16,2% del alumnado, y en la educación secundaria postobligatoria académica (Bachillerato), donde alcanza el 16,4% del alumnado.

1.3. ASPECTOS GENERALES REFERIDOS A LA FINANCIACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

El indicador agregado de gasto público educativo (en porcentaje del PIB) es en España de 4,5 (véase cuadro a.1.2), un punto porcentual por debajo de la media de los países de la UE-15. Este indicador había alcanzado un máximo de 5,16% en 1992. A partir de entonces, la combinación de políticas presupuestarias más restrictivas y, desde 1995, un crecimiento sostenido del PIB han reducido en un primer momento, y estabilizado posteriormente, los valores del indicador. Esta evolución ha provocado que se interrumpiera el proceso de convergencia, con respecto a los países europeos –que se había acelerado desde 1985–, de los indicadores de gasto público educativo (Calero y Bonal, 1999).

En el mismo cuadro a.1.2 se pueden observar otros indicadores básicos de la financiación educativa en España. Entre ellos destacaría el crecimiento de la financiación unitaria, que es en buena medida fruto de la reducción del número de estudiantes. Éste incidió sobre la primaria a partir de la década de 1980, sobre la secundaria, especialmente a partir de la década de 1990 y, en la

[1] Me referiré a los cuadros del Anexo 2 a este informe con una numeración que comienza en "a", para diferenciarlos de los cuadros correspondientes al conjunto de indicadores del "Anexo de datos" solicitado por la OCDE, en el Anexo 3, que serán referenciados directamente con la numeración del indicador.

educación superior, a partir de la década de 2000. También destaca la evolución del indicador 5, el cual recoge la proporción de los recursos públicos destinados a financiar los centros privados concertados. Puede observarse que su valor ha subido notablemente en el breve período considerado, alcanzando un 16,02%. Finalmente, el indicador 6 da cuenta del reducido nivel del sistema de becas español (específicamente, del destinado a la educación superior, el más cuantioso) y de la contracción que ha sufrido durante los últimos años.

Las disparidades en cuanto a las pautas de financiación entre las diferentes CC.AA. son notables: algunas de ellas han decidido efectuar (y han podido financiar) un esfuerzo presupuestario mayor en el terreno de la educación. Esto provoca que el gasto unitario sea muy diverso en todos los niveles educativos (como puede observarse en el cuadro a.1.3). Esta situación ha llevado a que responsables del MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) del nuevo gobierno formado en 2004 sostengan la necesidad de alcanzar un acuerdo con las CC.AA. destinado a elevar el gasto público en educación de forma coordinada.

El gasto educativo privado es sustitutivo del gasto público. Resulta lógico, así, que los niveles de gasto educativo privado sean elevados en España. En el año 2001, en concreto, el consumo final de los hogares en educación como porcentaje del total del consumo final de los hogares fue el 1,7%, mientras que la media de la UE-15 fue de 1% (fuente: OECD). El cuadro a.1.4 proporciona información sobre un indicador similar obtenido de una fuente alternativa (la media española es de 1,33). En él se observan las implicaciones sobre la equidad de la incidencia del gasto educativo privado: éste, como es de esperar, se concentra en los niveles de renta superiores (primera fila del cuadro). Pero, además, para los niveles de renta inferiores, el esfuerzo que supone efectuar un gasto educativo inferior es *mayor* (segunda fila del cuadro).

1.4. EL PROCESO DE DESCENTRALIZACIÓN TERRITORIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El proceso de descentralización territorial del sistema educativo español se ha llevado a cabo en dos fases: en una primera fase (a mediados de la década de 1980) obtuvieron competencias administrativas siete CC. AA.[2], mientras que el resto de CC.AA. siguió administrado por el MEC. Hacia finales de la década de 1990 este conjunto de CC.AA. pasó a tener también competencias administrativas. En el sistema resultante la mayor parte de las competencias administrativas residen en las CC.AA. Éstas gestionaron en 2002 el 84,7% del gasto público educativo; el gasto del MEC supuso solamente el 3,84% del total, dirigiéndose más de la mitad del mismo (2,23% del total) al sistema de becas y ayudas, cuya gestión también está en proceso de descentralización.

La situación no es la misma por lo que respecta a las competencias legislativas, ya que gran parte de la capacidad legislativa está centralizada; las leyes orgánicas han determinado las orientaciones esenciales de los sistemas educativos de las CC.AA. La contraposición entre este diferente nivel de descentralización de las competencias administrativas y legislativas ha generado a menudo conflictos. Un ejemplo de éstos lo podemos encontrar en las reacciones negativas que suscitó entre diversas CC.AA. la reforma, mediante tres leyes básicas (Ley Orgánica de Universidades –LOU–, Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional –LCFP–, y Ley Orgánica de Calidad de la Educación –LOCE–), de todos los niveles del sis-

[2] Estas Comunidades fueron Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, Comunidad Valenciana y País Vasco.

tema educativo español. Estas leyes, impulsadas por el gobierno del Partido Popular, fueron aprobadas entre 2001 y 2002 con un nivel reducido de consenso. De hecho, esta situación ha llevado a que dos de las prioridades en la agenda política del nuevo gobierno hayan sido las reformas, consecutivas, de la LOCE y de la LOU. Es preciso señalar, además, que una parte del conflicto generado por la distribución de competencias legislativas y administrativas se produjo cuando, en el ejercicio de las competencias legislativas, la administración central actuó con ciertos niveles de "irresponsabilidad fiscal", haciendo recaer sobre las CC.AA. las consecuencias presupuestarias de los desarrollos legislativos; el establecimiento de la gratuidad de la educación infantil en la LOCE es un buen ejemplo en este sentido.

En el escenario de la descentralización educativa en España destaca, por otra parte, el muy reducido nivel de competencias de los gobiernos locales: mientras que en buena parte de los países descentralizados son los gobiernos locales quienes tienen las competencias administrativas en los niveles de infantil, primaria y secundaria (Castells y Ruiz-Huerta, 2004), en el caso español esto no se produce, asumiendo en ocasiones los gobiernos locales competencias que en principio no les corresponden (por ejemplo, en el ámbito de la educación infantil).

1.5. ELEMENTOS RELACIONADOS CON LA EQUIDAD EN LA EVOLUCIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN ESPAÑA

La historia reciente (desde la década de 1970) de la política educativa española está marcada por la tensión entre las ideologías liberal e igualitaria, que en diferentes momentos han conseguido imponerse con mayor o menor intensidad en el diseño y ejecución de las políticas. De hecho, la combinación de elementos de las dos ideologías es característica de la opción "pluralista" que caracteriza a buena parte de los desarrollos legislativos durante la década de 1990. En palabras de Álvaro Marchesi:

> "La opción pluralista tiene cuatro principios básicos: 1. Los centros públicos pueden llegar a ser centros de calidad contrastada, con un alto nivel de eficiencia en su gestión. 2. Los centros públicos han de tener la suficiente autonomía para elaborar proyectos educativos propios en los que establezcan sus señas de identidad, pero deben establecerse, al mismo tiempo, medidas compensadoras para los centros situados en zonas socialmente desfavorecidas. 3. Los padres podrán elegir centro, pero dentro de los límites de la planificación realizada por los poderes públicos. 4. La evaluación de los centros ha de efectuarse no sólo sobre los resultados, sino principalmente sobre los procesos educativos. La ideología pluralista plantea una posición de equilibrio entre la libertad de elección y la igualdad de oportunidades". (Marchesi, 1995: 34).

La LGE (Ley General de Educación), de 1970, supuso un avance importante en la consolidación de una escuela de masas en España. Inspirada en principios meritocráticos, estableció la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica hasta los 14 años, y situó la responsabilidad de su provisión, de forma prioritaria, en el sector público[3]. La LGE estableció una fuerte separación entre itinerarios (académico y vocacional) a los 14 años y desarrolló un sistema de Formación

[3] Estrictamente, la LGE estableció el tramo entre 14 y 16 años también como obligatorio, aunque en la realidad no se tomó ninguna medida para reforzar esta obligatoriedad, por lo que durante todos los años de aplicación de la LGE la proporción de chicos y chicas que abandonaban los estudios a los 14 años estuvo en torno a un tercio.

Profesional, que tuvo un prestigio muy reducido y una financiación escasa. Por otra parte, la LGE proyectó el régimen de conciertos con los centros privados que posteriormente no tuvo desarrollo reglamentario.

La LODE (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación), de 1985, es la primera norma básica aplicada efectivamente tras la transición a la democracia. Impulsada por el primer gobierno socialista, su orientación es esencialmente igualitarista. Se enfatiza en ella la responsabilidad del sector público en la provisión de servicios educativos y, si bien se reconoce la existencia de una red dual, en la que se integran también los centros privados concertados, se da prioridad a la oferta pública. Un pequeño extracto de la Ley permite captar su espíritu:

> "Al Estado y a las Comunidades Autónomas, por medio de la programación general de la enseñanza, corresponde asegurar la cobertura de las necesidades educativas, proporcionando una oferta adecuada de puestos escolares, dignificando una enseñanza pública insuficientemente atendida durante muchos años y promoviendo la igualdad de oportunidades".

Con la siguiente norma educativa básica, la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), de 1990, se reforma en profundidad el sistema educativo: se extiende la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, por medio de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), se da carácter educativo al nivel entre 0 y 5 años y se reforma la Formación Profesional, intentando dignificarla (evitar su carácter de "vía secundaria"). Se da especial énfasis a la lucha contra la desigualdad: la comprensividad es el elemento esencial en esa lucha, pero se incorporan, además, medidas de carácter compensatorio y se establece el PGS (Programa de Garantía Social), destinado a los alumnos que a los 16 años no alcanzan los objetivos de la ESO. Este énfasis en la reducción de la desigualdad se puede apreciar en el siguiente fragmento de la LOGSE:

> "La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad. Pero la ley, además de contener a lo largo de su articulado numerosas previsiones igualmente útiles para ello, dedica específicamente su Título Quinto a la compensación de las desigualdades en la educación. A través de las acciones y medidas de carácter compensatorio, de la oferta suficiente de plazas escolares en la enseñanza postobligatoria, de la política de becas y ayudas al estudio que asegure que el acceso al mismo esté sólo en función de la capacidad y del rendimiento del alumno, el sistema educativo contribuirá a la reducción de la injusta desigualdad social".

La LOPEG (Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos), de 1995, promulgada durante el cuarto mandato del Partido Socialista (1993-96), avanza en la línea del pluralismo, regulando la autonomía de los centros, que se acompaña necesariamente de su evaluación.

Tras un primer mandato sin mayoría suficiente, el Partido Popular impulsó durante su segundo mandato (2000-04) normativa básica que introdujo derivas importantes en la política educativa. En concreto, en la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, de 2002), se enfatiza la necesidad de mejorar el nivel medio de los conocimientos y, para ello, se pretende desarrollar una "cultura del esfuerzo", por medio, por ejemplo, del incremento del número permitido de repeticiones de curso. Además, se establecen itinerarios en el tramo de edad entre 15 y 16 años, con el objetivo de proporcionar una mayor flexibilidad, adaptada

a las necesidades individuales; se reduce, por tanto, el nivel de comprensividad implícito en la LOGSE. Selecciono el siguiente fragmento de la LOCE con intención de ilustrar este punto:

> "Nuestro sistema de educación y formación debe asimilarse a una tupida red de oportunidades, que permita a cada individuo transitar por ella y alcanzar sus propios objetivos de formación. El sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos. La propia diversidad del alumnado aconseja una cierta variedad de trayectorias".

El nuevo gobierno socialista, formado en 2004, ha establecido una moratoria para la mayor parte del articulado de la LOCE[4]. En su documento *Una educación de calidad para todos y entre todos* (MEC, 2004f) apunta diferentes elementos de la política educativa que desea aplicar. Entre los relacionados directamente con la equidad, destacan los tres siguientes: el énfasis en la educación infantil como elemento de prevención de las desigualdades (reintegrando el ciclo 0-3 años dentro del sistema educativo); la sustitución de los itinerarios en el segundo ciclo de ESO (15 y 16 años) por un modelo más flexible de diversificación curricular, basado probablemente en un sistema de créditos y, finalmente, el impulso de "programas integrales de compensación educativa en zonas o centros de atención preferente, tendentes a prevenir el fracaso escolar y a apoyar un eficaz trabajo con el alumnado en mayor desventaja social".

1.6. DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE LA EQUIDAD EN LOS DEBATES SOBRE LA POLÍTICA EDUCATIVA ESPAÑOLA

Sintetizaré las diferentes posturas sobre la equidad en la educación española señalando los elementos básicos de la aproximación liberal-conservadora, por una parte, y de la socialdemócrata, por otra. Desde posiciones liberal-conservadoras, representadas políticamente, para el conjunto del estado, por el Partido Popular, los dos elementos básicos relativos a la equidad son la "equidad según elección" y la "cultura del esfuerzo". El primer elemento se ha proyectado, por ejemplo, sobre la introducción, en la LOCE, de itinerarios en el segundo ciclo de la ESO (en concreto, la introducción de un itinerario "tecnológico", que separaba al alumnado entre una rama vocacional y una académica, tendía a romper notablemente el principio de comprensividad) y, también, sobre la importancia que se otorga a la capacidad de elección de las familias entre los centros públicos y privados. El segundo elemento tuvo también un claro reflejo en la LOCE, que introdujo la repetición de curso con más de dos asignaturas suspendidas y, también, una PGB (Prueba General de Bachillerato). Esta prueba suponía doblar el filtro de acceso a la educación superior ya que, además de la PGB, los estudiantes debían superar pruebas específicas de acceso a cada centro.

Desde posiciones socialdemócratas, representadas en el conjunto del estado por el PSOE (Partido Socialista Obrero Español), los elementos relativos a la equidad que se potencian en los diseños de sus políticas tienden más hacia el igualitarismo, pero sin olvidar la presencia de la libertad de elección.

---

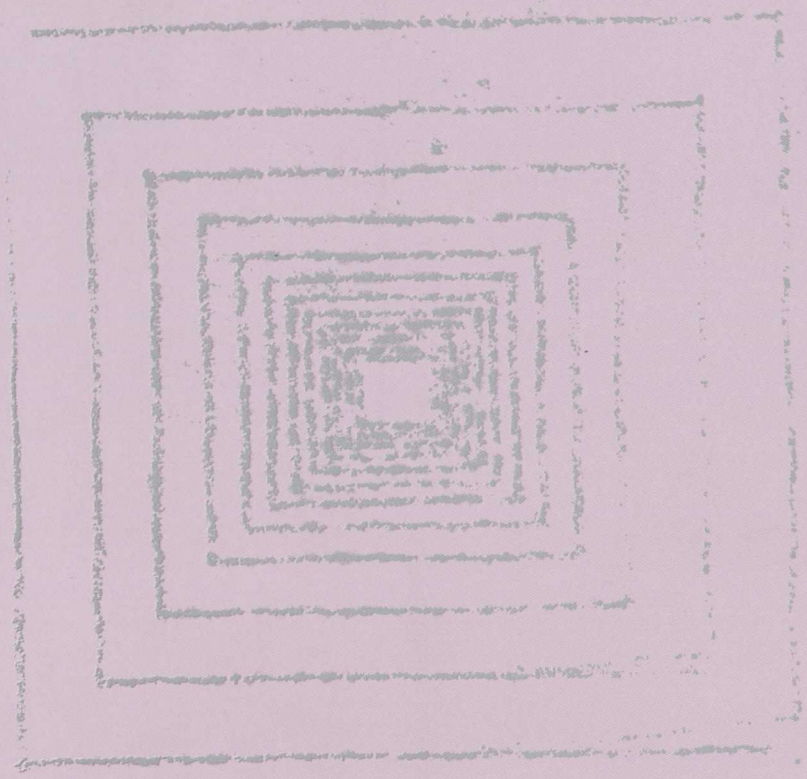
[4] Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo.

La "opción pluralista" a la que nos referíamos en 1.5 es la sustentada actualmente por la socialdemocracia. En ella, la libertad de elección de centro está matizada por el principio de programación y los centros privados concertados son considerados, al menos en teoría, como pertenecientes a una red única, integrada, de centros sostenidos con fondos públicos, que deben atender a regulaciones idénticas. Por este motivo, el proceso de dualización, por el que se profundizan las diferencias entre los centros públicos y centros privados concertados, es contemplado con especial preocupación desde posiciones socialdemócratas; la diferente incidencia de la inmigración sobre los dos tipos de centros (y cómo las clases medias buscan refugio en los centros privados concertados) ha agravado este proceso, que es considerado como uno de los obstáculos principales a la equidad desde la socialdemocracia.

El problema del fracaso escolar es tratado desde las posturas socialdemócratas prestando más atención a las condiciones del entorno socio-económico del alumno que al esfuerzo individual que éste pueda efectuar. Por otra parte, el principio de comprensividad, intenso en la LOGSE, se ha relajado ligeramente en las últimas aportaciones de política educativa elaboradas desde posiciones socialdemócratas (MEC, 2004f).

Como es lógico, los ejemplos relativos a aspectos concretos de las políticas educativas más recientes no pueden dar cuenta de la complejidad de un debate dinámico y de dimensiones cambiantes (como cambiantes son también las dimensiones de la desigualdad). Sin embargo, la ubicación de las diferentes posiciones en un continuo limitado por dos polos, uno correspondiente a la libertad de elección y otro correspondiente a la igualdad, puede ser, con todos los matices que acepta, un útil instrumento.

Segunda parte
Oportunidades y resultados



Capítulo 2

Perfil de la equidad en educación

Perfil de la equidad en educación

2.1. TASAS DE PARTICIPACIÓN

Por lo que respecta a las tasas de participación en educación infantil, puede comprobarse en los cuadros correspondientes al indicador 1 que actualmente prácticamente se ha alcanzado el 100% de escolarización a partir de los cuatro años. Sin embargo, en el tramo de 0 a 3 años los niveles son todavía reducidos (55,1% a los 2 años, por ejemplo), con notables diferencias entre CC.AA. y una tasa aún más reducida en el caso de la población inmigrante. Para observar las diferencias entre grupos sociales en el acceso a la educación infantil en el tramo 0 a 2 años, utilizo un cuadro (a.2.1), elaborado por González (2005), en el que se observa la relación directamente proporcional entre niveles de renta y acceso[5].

El acceso a la educación secundaria postobligatoria (véase indicador 2) es, con respecto a los países europeos, considerablemente limitado. La tasa se sitúa únicamente en un 56,9%, lo que constituye un importante "cuello de botella" del sistema educativo español y una fuente de desigualdades. También aquí encontramos diferencias muy significativas entre CC.AA. (el rango se sitúa entre el 47,9% de Baleares y el 70% de País Vasco). Las diferencias entre grupos sociales, que se recogen en esta ocasión en los cuadros del indicador 2, son muy acusadas: mientras que para el grupo I de CSE (profesionales de grado superior) la tasa es de 85,3%, para los grupos IV y V (trabajadores manuales cualificados y trabajadores manuales no cualificados y semi-cualificados) éstas son de 52,2% y 27,5%. Una diferencia de casi treinta puntos entre la tasa del grupo V y la tasa media conviene ser subrayada; su doble causa, situada tanto en el bajo rendimiento académico de este grupo, como en el sesgo anti-académico de sus elecciones, debe estudiarse con mayor atención. Llamativa resulta, también, la baja tasa de participación del grupo inmigrante (sólo un 33,9%)[6].

Similares pautas encontramos en el acceso a la educación superior (indicador 4): grandes diferencias entre CC.AA. y también disparidades muy pronunciadas entre las tasas de las CSE, llamando de nuevo la atención la posición de los grupos IV, V y, en este caso, también de la CSE VIII (trabajadores agrícolas), debida esta última en buena medida a la lejanía con respecto a los centros de educación superior. Por otra parte, la probabilidad de que un inmigrante acceda a la educación superior es un tercio de la correspondiente a un nacional. Estas fuertes desigualdades se explican parcialmente por la limitada presencia del sector de educación superior no universitaria, que en 2002 absorbió únicamente el 11,7% del total de matriculados en educación superior (véase indicador 5). Esta par-

[5] Es preciso tener en cuenta, además, que los niveles de calidad del servicio son, probablemente, también directamente proporcionales a la renta de los usuarios.

[6] En el apartado 2.3. haré referencia a las diferencias existentes según el género.

ticularidad de la educación superior española era todavía más notable hasta hace pocos años, cuando el sector de educación superior vocacional (CFGS, Ciclos Formativos de Grado Superior) era inexistente.

2.2. TASAS DE GRADUACIÓN Y RENDIMIENTO

Los diferentes indicadores con los que puede evaluarse el rendimiento de los estudiantes españoles señalan la existencia de un problema que debe de abordarse con tenacidad en los próximos años. Los retrasos se acumulan en primaria y secundaria obligatoria (véase cuadro a.2.2), con el resultado de que, a los 15 años, únicamente el 62,1% de los alumnos estudian en el curso que les corresponde por su edad. Este indicador ha mejorado desde 1992, año en que su valor era de 59,62. Para edades superiores, el indicador 10 proporciona información correspondiente a la tasa de graduación de la rama académica de la educación secundaria postobligatoria (bachillerato); puede comprobarse que la tasa media es muy baja (33,1%)[7]. De nuevo aquí se encuentran fuertes diferencias dependiendo del grupo socioeconómico (CSE y quintiles de renta); sobre las desigualdades en este indicador incide tanto la tasa de participación como el rendimiento de los estudiantes en el nivel educativo correspondiente.

El efecto combinado de la tasa de participación en educación secundaria postobligatoria, el rendimiento en este nivel y la participación en otros programas de formación queda recogido en el cuadro a.2.3, referido a la "tasa de abandono temprano". Resulta posible en este cuadro comparar la situación española con la de los países del entorno europeo: mientras que, en 2002, el 18,5% de los estudiantes entre 18 y 24 años de la UE-15 no habían completado los estudios secundarios postobligatorios ni recibían formación, en España este indicador alcanzaba el 29%, valor sólo superado en Europa por Portugal, con un 45,5%.

Finalmente, para la educación superior, el indicador 7 proporciona información relevante sobre el rendimiento. Como media, dos tercios[8] de los estudiantes de educación superior española se gradúan en el año que le corresponde. Este bajo rendimiento ha sido quizás el problema más acuciante de la educación superior española; durante los últimos diez años ha mejorado paulatinamente y es previsible que siga haciéndolo en los próximos.

2.3. DIMENSIÓN DE GÉNERO

Después del nivel educativo obligatorio, en todos los niveles las mujeres tienen una participación más alta y un rendimiento mayor que los hombres. En cuanto a la participación, la diferencia a favor de las mujeres es de 9,5 puntos porcentuales en educación secundaria postobligatoria y de 9,9 puntos en educación superior. En educación secundaria, las mujeres tienden a elegir más la rama académica que los hombres. Esta situación sólo se ve matizada por la menor tasa de participación femenina en la educación secundaria en el caso del colectivo de inmigrantes (concretamente, los magrebíes).

El rendimiento de las mujeres es superior desde el nivel de primaria, donde sus tasas de idoneidad son mayores (cuadro a.2.2).

---

[7] Aunque es preciso recordar que el indicador está referido a los graduados en la edad típica de graduación; la tasa de graduados a cualquier edad es, lógicamente, mayor.

[8] Utilizo aquí los valores proporcionados por MEC, diferentes a los que aparecen en los datos on-line de la OCDE (*Corporate Data Environment*).

Las tasas de graduación de las mujeres en secundaria postobligatoria (indicador 10) son casi 12 puntos mayores que las de los hombres. Las tasas de abandono temprano de las mujeres (cuadro a.2.3) son sustancialmente menores: más de 13 puntos porcentuales, cuando para el conjunto de la UE-15 la diferencia no alcanza los 5 puntos. En cuanto a los resultados de PISA, en España las alumnas obtienen, como en el conjunto de países de la OCDE, mejores puntuaciones en comprensión lectora y solución de problemas que los alumnos. Sin embargo, se observa un resultado opuesto en matemáticas y comprensión de textos científicos.

La alta tasa de participación y el rendimiento superior se ven parcialmente contrarrestados, en el interior del sistema educativo, por una elección estereotipada de los tipos de estudio. Esta elección ya se proyecta sobre la secundaria postobligatoria, donde las chicas tienden a eludir la rama vocacional (CFGM, Ciclos Formativos de Grado Medio), como puede apreciarse en el indicador 3. En la educación superior el sesgo de género en la elección de estudio se pone de manifiesto, sobre todo, en la baja participación femenina en las titulaciones técnicas y de ingeniería; esta situación está motivada, en buena medida, por la discriminación que sufren las mujeres en las zonas correspondientes del mercado laboral.

Las mejoras en cuanto a la igualdad en la dimensión de género *dentro* del sistema educativo no se han visto completamente trasladadas al ámbito del mercado de trabajo. Pese al sustancial incremento en los últimos años, la tasa de actividad femenina en España es todavía ligeramente inferior a la media de la UE-15. Además, los salarios de las mujeres (incluso cuando el análisis permite el aislamiento de todas las variables que confluyen en su formación) siguen siendo inferiores a los salarios de los hombres.

2.4. EVIDENCIAS OBTENIDAS EN LAS PRUEBAS DE HABILIDADES COGNITIVAS

España ocupa uno de los últimos puestos entre los países de la UE-15 en los resultados de PISA-2003, resultados que han empeorado levemente con respecto a PISA-2000. En el cuadro a.2.4 puede observarse que los resultados medios son ligeramente inferiores a los resultados de las tres CC.AA. que participaron en 2003 con una muestra ampliada (Castilla y León, Cataluña y País Vasco). En España existe un porcentaje mayor de alumnos que en la media de la OCDE en los niveles inferiores de puntuación en comprensión lectora y en matemáticas. Sin embargo, como señala Carabaña (2004b), la puntuación de los alumnos españoles está muy próxima a la media de los países de la UE-15; en realidad, la dispersión de las puntuaciones entre los países europeos es reducida, a pesar de la gran diversidad de sistemas educativos y métodos de enseñanza.

En los puntos siguientes discutiré brevemente algunos de los factores que permiten explicar el nivel y la distribución de los resultados de las pruebas de PISA en el caso español.

Gasto en educación

Tanto en Marchesi (2003b) como en INECSE (2004) se señala la existencia de una relación positiva entre el gasto público por alumno y los resultados obtenidos en PISA-2000. Marchesi (2003b), en concreto, indica que el gasto por alumno explica el 17% de la variación de las puntuaciones de los alumnos entre los países. Esto da cuenta parcialmente de las puntuaciones menores del alumnado español.

Número de horas lectivas

El número de horas lectivas del alumnado español es menor que la media de la OCDE (Pedró, 2004 y Marchesi, 2003b). Es éste un factor adicional que explica parte de las diferencias en puntuación de los alumnos españoles en PISA-2000. Explica parcialmente, también, los desiguales resultados entre los centros públicos y los privados (estos últimos suelen tener un mayor número de horas lectivas). Como también expone Marchesi (2003b), la menor cantidad de horas lectivas del alumnado español se compensa con un mayor número de horas de estudio fuera de clase, así como con una mayor asistencia a cursos adicionales o de apoyo fuera de la escuela, lo que tiene evidentes implicaciones sobre los niveles de equidad.

Diferencias socioeconómicas y culturales

El estatus socioeconómico y cultural de los padres y madres se correlaciona positivamente con las puntuaciones obtenidas por los alumnos y alumnas. Según INECSE (2004), el nivel socioeconómico de la familia explica en España el 13% de la variación de las puntuaciones en comprensión matemática (el 17% en el conjunto de países analizados en PISA-2000). Es éste, probablemente, el factor que permite comprender mejor los resultados discretos entre estudiantes españoles: si observamos el cuadro a.2.5 resulta claro que los niveles educativos de las generaciones previas son muy inferiores en España al resto de países de la UE-15 y, también, a la media de países de la OCDE. Para todos los grupos de edad, incluso para el más joven, el porcentaje de población con estudios de secundaria superior es en todos los países (salvo Portugal) mayor que en España. En concreto, para el grupo de edades entre 35 y 44 años, donde existen altas probabilidades de que se sitúen los padres y madres de los estudiantes evaluados por PISA, el indicador toma un valor de 46, es decir, 23 puntos por debajo del valor medio de la OCDE; para el grupo de edad entre 34 y 54 años, la diferencia es mayor, de 30 puntos.

Del mismo modo que sucede en casi todos los países analizados en PISA-2003 (véase OECD, 2004a), en España el efecto del contexto económico, social y cultural de la escuela es mayor que el efecto del contexto económico, social y cultural directo de los estudiantes, aunque las diferencias entre los efectos de ambos contextos son en España comparativamente reducidas.

Por lo que respecta a las relaciones entre inmigración y puntuaciones de PISA-2003, en el caso español las puntuaciones en matemáticas de los alumnos hijos de nacionales son superiores en 45 puntos al conjunto de alumnos que o bien son extranjeros o bien son hijos de extranjeros (OECD, 2004a). Esta diferencia se reduce a 36 puntos al controlar por el origen socioeconómico del estudiante. Las disparidades que he mencionado, referidas a España, son mayores que las existentes en el conjunto de países analizados en PISA-2003, donde la diferencia es de 29 puntos y de 16 al controlar por el origen socioeconómico del estudiante. Estos resultados señalan la presencia en España de un problema de rendimiento derivado de la inmigración más acusado que en el resto de países. Ello puede ser debido a varias causas, entre las que destacaría tres: que en España los inmigrantes provengan en mayor proporción de ámbitos lingüísticos diferentes; que la llegada muy acelerada dificulte los procesos de integración; y que las políticas de integración educativa no sean suficientemente eficaces. Probablemente las tres causas están actuando, en mayor o menor medida, simultáneamente.

Diferencias según de la titularidad del centro

En el cuadro a.2.6 se observa cómo los resultados de PISA-2003 son siempre mejo-

res en los centros educativos privados que en los públicos; salvo para la puntuación en comprensión matemática las diferencias son algo mayores en España que en el conjunto de la OCDE.

Con respecto a los resultados en comprensión matemática, en INECSE (2004) se señala que la superior eficacia de los centros privados se debe en buena parte a que atienden predominantemente a una población escolar de mayor nivel socioeconómico y cultural. Si se controla el efecto de dicho factor, la diferencia entre centros privados y públicos (en España inicialmente de 35 puntos) disminuye a 26. Si se detrae, además, el promedio del factor socioeconómico y cultural (que indica el tipo de comunidad y de entorno social en el que está radicado el centro docente) la diferencia disminuye a sólo 1 punto, no siendo estadísticamente significativa.

Los análisis más recientes son capaces de aislar de forma cada vez más eficaz los motivos reales de las diferencias de rendimiento entre centros privados y públicos; una vez aislados los efectos del diferente tipo de usuarios y de la interacción entre ellos las diferencias "netas" tienden a cancelarse. Esto es puesto de manifiesto por las conclusiones de un estudio aplicado a escuelas privadas y públicas en países de América Latina (Sommers *et al.*, 2001), del que destaco las siguientes líneas:

> "Existen diferencias sustanciales y consistentes en los resultados de las escuelas privadas y públicas, usualmente en torno a la mitad de una desviación estándar [...]. Una pequeña parte de estas diferencias es atribuible al mayor estatus socioeconómico de los estudiantes de las escuelas privadas [...]. Una parte bastante sustancial se explica a través de la diversidad de las características de los grupos de compañeros en las escuelas privadas y públicas [...]. Después de tener en cuenta estas características, el efecto medio de la escuela privada en los diez países analizados es cero, a pesar de que existe alguna desviación en torno esta media (ésta oscila entre -0,2 y 0,2 desviaciones estándar). [...] La consistencia de estos resultados es llamativa, especialmente si consideramos la heterogeneidad en el tamaño y la composición del sector de escuelas privadas en los diferentes países. Una cuestión importante es si estos resultados proporcionan una guía sobre el impacto de algunas políticas, como los vales educativos, que incentivan la escolarización en centros privados. [...] A las familias les puede importar poco si los resultados de sus hijos e hijas son mejorados por las escuelas o por los compañeros. Desde la perspectiva del gobierno, sin embargo, la respuesta puede ser diferente. Los argumentos a favor de los vales se basan en la noción de que las escuelas privadas son más eficaces debido a su gestión privada y no debido a la existencia de externalidades positivas que generan los estudiantes privilegiados que han conseguido matricular las escuelas. Esto es especialmente así en el caso de programas de vales de gran escala, que abarcarían a la mayoría de los estudiantes. Si los efectos privados son en gran medida efectos de los compañeros, entonces se convierte en problemático evaluar el impacto potencial de los programas de vales de gran escala, aunque sólo sea porque la cantidad de buenos compañeros es finita" (Sommers *et al.*, 2001: 44).

Diferencias entre centros y dentro de los centros

En PISA-2003, España es uno de los países donde la dispersión de los resultados (en las pruebas de matemáticas) *entre* centros es menor: 17,2%, siendo 33,6 el promedio de la OCDE. Es muy superior la dispersión *en el interior de* los centros: 70%, similar al pro-

medio de la OCDE. De este modo, se puede afirmar, que, pese a que la calidad del sistema (al menos, medida en sus aspectos cognitivos) está por debajo de la media, ésta se encuentra distribuida de forma muy homogénea en el territorio.

Diferencias según la diferenciación curricular

La diferenciación entre itinerarios y la edad en la que se elige entre itinerarios no inciden significativamente en las puntuaciones en matemáticas alcanzadas por los países. Sin embargo (OECD, 2004a), estas variables sí permiten explicar parte de las disparidades entre alumnos y entre centros: a mayor diferenciación curricular, y cuanto más pronto ésta ocurre, la dispersión de los resultados es mayor[9]. España es uno de los países de la OCDE donde menor es la diferenciación curricular; éste es uno de los factores que explican el reducido nivel de dispersión que existe entre centros. España constituiría, así, un buen ejemplo en apoyo de la postura expresada en OECD (2004a), en relación con los efectos favorables de la comprensividad sobre las desigualdades de los rendimientos.

2.5. DINÁMICA RECIENTE DE LA DESIGUALDAD EN ESPAÑA

Si nos preguntamos cuál ha sido la evolución de los niveles de desigualdad agregados en España en los últimos años podemos obtener una primera respuesta "compacta" observando la evolución de los índices de Gini referidos a la distribución de la renta equivalente disponible por los hogares. En la década de 1980 este índice descendió desde 0,31 (1980) hasta 0,299 (1990), para volver a crecer en la década de 1990 y alcanzar un valor de 0,33 en 2000[10].

El ligero aumento de las desigualdades de renta a las que me he referido en el párrafo anterior es el resultado de un incremento notable de las desigualdades salariales (y, específicamente, de las desigualdades salariales atribuibles a las diferencias de rendimiento de la inversión educativa) atemperadas parcialmente por el efecto igualador de la política redistributiva del sector público (Calero, 2002). En efecto, la prima salarial educativa (niveles adicionales de salario provocados por diferencias en los niveles educativos) ha crecido sustancialmente en España, al menos entre 1980 y 1995. Los cuadros a.2.7 y a.2.8 permiten observar esta tendencia, que es particularmente acusada cuando los salarios se corrigen con la probabilidad de estar ocupado. En ambos cuadros, los valores de la prima[11] se refieren al salario adicional, con respecto al que consiguen los trabajadores con nivel educativo de "primaria o inferior": puede observarse que el crecimiento de la prima, entre 1980 y 1995, se produce especialmente en los niveles universitarios.

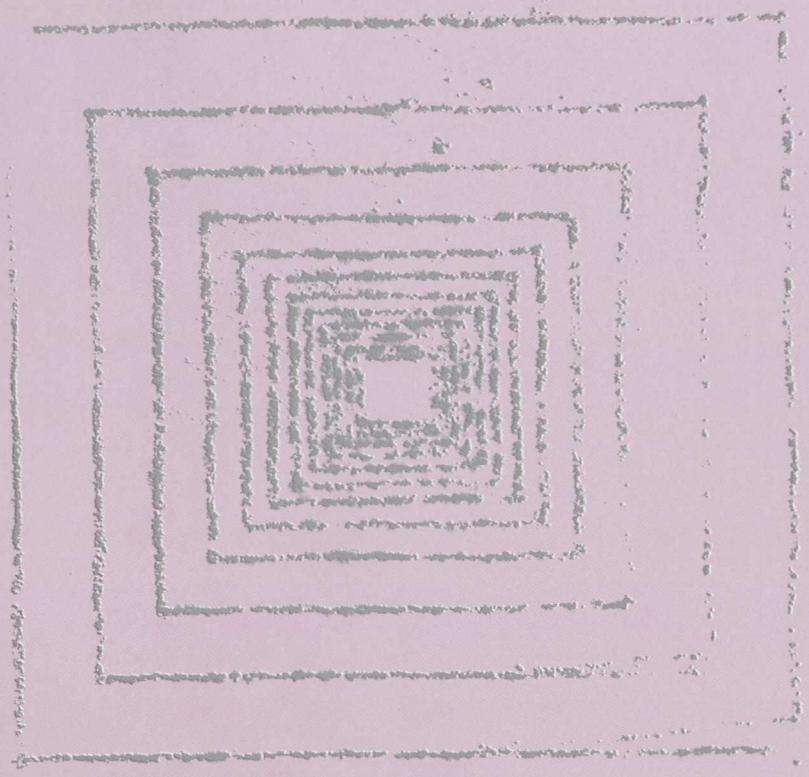
---

[9] Además, a mayor diferenciación curricular, y cuanto más pronto ésta ocurre, mayor es la incidencia del entorno sociocultural de los niños y niñas sobre sus resultados académicos.

[10] Los valores de 1980 y 1990 tienen como fuente Cowell *et al.*, 1990, el valor de 2000 ha sido obtenido a partir de ECHP-2000.

[11] La prima salarial educativa se ha obtenido en estos cuadros mediante procedimientos multivariantes, a partir del cálculo de tasas de rendimiento (Calero, 2004).

Tercera parte
Causas y explicaciones



Capítulo 3

Transmisión longitudinal de la desigualdad

Transmisión longitudinal de la desigualdad

Este capítulo está dedicado, según las pautas establecidas para el CAR, a "resumir la evidencia empírica, para su país, de las cuestiones relacionadas con la equidad en educación desde una perspectiva de ciclo vital". Esta área de investigación, sin embargo, no ha tenido apenas desarrollo, todavía, en el caso español, por lo que la evidencia empírica que se puede aportar es prácticamente nula. En el apartado de conclusiones mencionaré esta área como una de las que merece especial atención en el futuro. Quizás la utilización del nuevo panel de hogares europeo (EU-SILC) pueda ser útil en los próximos años, aunque, como es lógico, la disponibilidad de un estudio *ad hoc*, con una muestra específica que se pudiera seguir durante un muy prolongado período de tiempo (del estilo de *Beginning School Study*) sería más conveniente.

Teniendo en cuenta la mencionada carencia de información, utilizaré este apartado para referirme al ámbito de la movilidad educativa y social entre generaciones, que si bien no se corresponde exactamente con el objetivo del apartado, al menos introduce la dimensión longitudinal en esta revisión. Una primera aproximación al fenómeno de la movilidad educativa lo podemos obtener por medio del coeficiente de correlación entre los años de estudio de los padres/madres y los años de estudio de los hijos/hijas. Utilizando datos de ECHP (European Community Household Panel), en su ola de 2000[12], en el cuadro a.3.1 se presentan resultados desagregados por CC.AA. El nivel medio de correlación es de 0,43. Carabaña (1999) obtuvo, para 1990, una correlación de 0,42 y Sánchez (2004) una correlación de 0,45, también para 1990.

Comi (2003), a partir de un estudio basado en ECHP, señala que España está entre los países de la Unión Europea con una menor movilidad educativa (entendida como se ha definido en el párrafo anterior), junto con Irlanda, Italia y Portugal. Las diversas estimaciones muestran que España está, en cuanto a movilidad educativa, en el puesto noveno (de un total de 12 países) para los hijos y en el decimoprimero para las hijas. Asimismo, en España, Irlanda y Portugal, la renta familiar juega un papel más importante que la educación de los padres en la determinación del nivel educativo de los hijos.

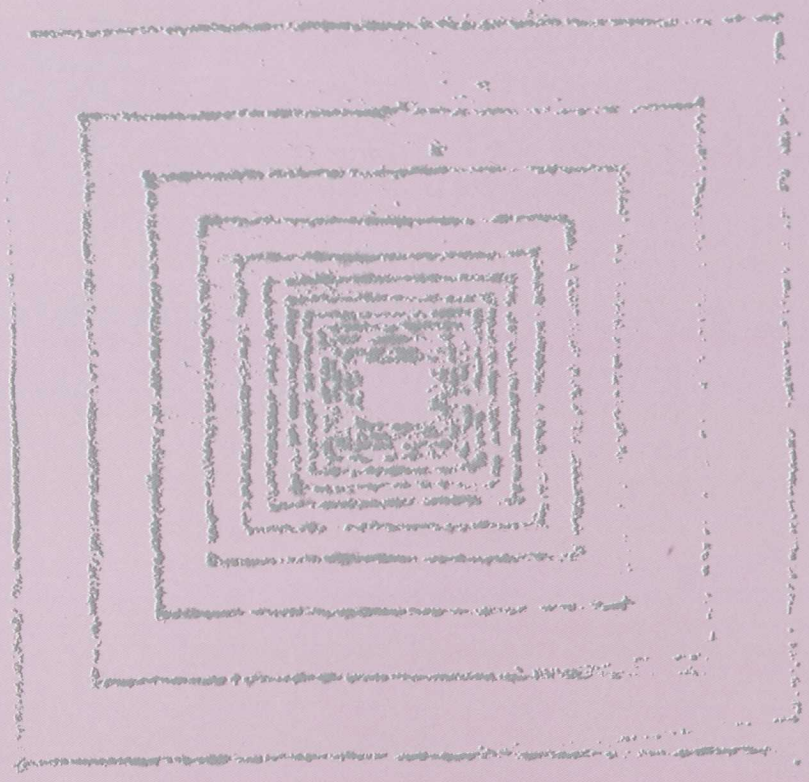
Más allá del concepto de movilidad educativa, podemos referirnos al fenómeno más general de la movilidad social y a cómo incide sobre ella el sistema educativo. En este sentido, en España los trabajos de referencia son los desarrollados por Carabaña. En Carabaña (2004a) se parte del estudio CASMIN (*Comparative Analysis of Social Mobility in*

[12] Esta ola resulta especialmente relevante en el caso español, ya que la muestra ampliada que se utilizó es significativa en el ámbito de las CC.AA.

Industrial Nations)[13] y se añade y compara el caso español. Las posibilidades de acceder a las categorías profesionales oscilan, en el caso español, entre un 50,2% (para los hijos varones cuyo padre pertenece a esas mismas categorías) y un 2,7% para los hijos varones de trabajadores agrícolas. El mismo rango oscila, para el resto de países analizados, entre 60,6% y 5,4%. La movilidad hacia las categorías profesionales de los hijos pertenecientes a las categorías de trabajadores manuales es mayor en países como Estados Unidos, Suecia y Australia, que en Gran Bretaña y Francia (estando España por debajo de estas últimas). La pauta de movilidad parece haberse mantenido constante en el interior de los países, exceptuando los cambios producidos por las revoluciones socialistas en el campesinado y la pequeña burguesía (Erikson y Goldthorpe, 1992).

Según Carabaña, en España se ha producido un crecimiento en el porcentaje de llegada a las categorías profesionales desde cualquier otra categoría. Así, de los nacidos hasta 1930 a los nacidos entre 1931 y 1955 se pasó del 10% al 21%, aunque después el porcentaje se estancó y descendió al 15% para los nacidos entre 1961 y 1965. En este crecimiento entre el 10 y el 15%, la movilidad hacia las profesiones universitarias (grupos de profesionales que requieren título universitario) ha tenido un fuerte peso. También según Carabaña, el acceso a las categorías profesionales ha estado restringido, en el caso de los hombres, por la falta de incremento de la igualdad de oportunidades del bachillerato y la educación universitaria, más que por pautas de clasismo en el mercado de trabajo. Efectivamente, al comparar las probabilidades de acceso al bachillerato de los hombres nacidos en 1971-1975 con las probabilidades de acceso de los hombres nacidos en 1981-85, se observa que éstas no han variado o empeoran ligeramente. El caso de las mujeres es bastante diferente, en tanto que para ellas ha continuado la mejora en el acceso al bachillerato para todas las CSE y especialmente para las CSE de trabajo manual (con la excepción de las pertenecientes a la categoría de obreros agrarios).

[13] En este estudio se examina la situación en cuanto a movilidad social de Australia, Gran Bretaña, Francia, República Federal de Alemania, Hungría, Irlanda, Japón, Polonia, Suecia y Estados Unidos, considerando la población que en 1970-75 tenía entre 30 y 64 años.



Capítulo 4

Comprendiendo las causas de la desigualdad

Comprendiendo las causas de la desigualdad

4.1. BARRERAS RELACIONADAS CON LA MOTIVACIÓN

La baja participación en la educación secundaria postobligatoria está relacionada, en España, con una desmotivación de determinados grupos sociales. Esta desmotivación empieza ya antes de terminar la ESO y ha llevado en ocasiones a un alto nivel de inasistencia y, también, de conflictividad en los centros. Ha sido ésta una de las críticas que desde posturas conservadoras se ha hecho más frecuentemente a la reforma de la LOGSE: ¿por qué mantener en el sistema educativo a jóvenes que, a partir de los 14 años, están desmotivados y desearían incorporarse al mercado de trabajo? La desmotivación tiene que ver, lógicamente, con el bajo rendimiento académico previo, pero de una forma más general, con una falta de sintonía con el mundo escolar y, más concretamente, con su zona académica. Tal falta de sintonía está muy extendida (especialmente entre los hombres) en familias con padres/madres trabajadores manuales y se transforma a menudo en un rechazo del sistema educativo, cuyos procesos de elaboración han sido convenientemente tratados desde la Sociología (véase, por ejemplo, el estudio etnográfico llevado a cabo por Bonal, dir., 2003). La llegada de inmigrantes, en los últimos años, a barrios donde ya se acumulaban buena parte de los problemas de desmotivación y rechazo del sistema educativo ha contribuido a agravar la situación.

Otro factor que en los últimos años ha actuado reduciendo la motivación en el sistema educativo ha sido la aplicación deficiente, a partir de 1996, de la LOGSE. Pese a su carácter ambicioso, esta Ley ha sido aplicada en un contexto a menudo hostil (especialmente en las CC.AA. gobernadas por partidos conservadores), lo que ha provocado carencias en su financiación, así como la falta de aplicación de medidas complementarias de atención a la diversidad y la falta de un sistema de evaluación riguroso de sus resultados.

Desde el propio sistema educativo puede contribuirse a hacer más atractiva la continuidad de los estudios. En este sentido, resultan útiles las tutorías donde, entre otras cosas, se consiga reforzar la idea de que la educación genera beneficios individuales importantes. También la reducción de los efectos de los costes de oportunidad[14] (por medio, por ejemplo, del refuerzo del sistema de becas) es positiva en términos de motivación individual. La aproximación de los con-

[14] Conviene destacar que la participación en los niveles educativos postobligatorios es muy dependiente, en España, de las probabilidades de encontrar empleo por parte de los estudiantes: las tasas de participación varían considerablemente entre CC.AA. y presentan una asociación, en muchos casos, inversa con respecto a la probabilidad de encontrar un empleo para los más jóvenes.

tenidos educativos al "mundo real" constituye también una buena herramienta en este sentido.

La falta de motivación se traduce también en unas bajas participaciones en la formación ocupacional (destinada a los desempleados) y en la formación continua. Por lo que respecta a la formación ocupacional, puede comprobarse en el cuadro a.4.1 que únicamente el 17,61% de los desempleados españoles asisten a cursos de formación ocupacional. Llama la atención al revisar los datos de las CC.AA. cómo en muchas Comunidades donde la tasa de desempleo es elevada, la tasa de participación en cursos de formación ocupacional es baja. En cuanto a la formación continua (destinada a los trabajadores que tienen empleo), la tasa de participación de los asalariados es, según el cuadro a.4.2, del 22,9%, con una oscilación muy importante entre CC.AA.

4.2. BARRERAS INSTITUCIONALES

La principal barrera de acceso a la educación infantil, hasta su gratuidad (en la etapa de 3 a 5 años) establecida por la LOCE (2002), ha sido económica. Las barreras institucionales al acceso a la educación infantil no han tenido efectos importantes: las prácticas de acceso a los centros públicos o subvencionados (aunque éstas difieren en gran medida entre CC.AA. y entre municipios) han tendido a favorecer a los grupos de menor renta. En los próximos años, con la extensión de la gratuidad a los centros de 3 a 5 años, las barreras económicas van a seguir siendo determinantes en la etapa de 0 a 3 años. Ya vimos, en el apartado 2.1 y, en concreto, por medio del cuadro a.2.1, cómo las diferencias económicas afectaban fuertemente al acceso a los cuidados infantiles (para los niños de 0 a 2 años); esta desigualdad en el acceso supone un serio inconveniente para la participación en el mercado de trabajo de las madres con rentas más bajas, que son justamente quienes tienen más necesidad de obtener un salario. La debilidad de la red pública de centros de calidad destinados a los niños entre 0 y 3 años constituye, así, un punto relevante en los patrones de desigualdad educativa en España.

Además, en España no existen programas específicos destinados a facilitar el acceso a la educación infantil a los niños procedentes de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Sería ésta una inversión educativa especialmente eficaz, en tanto que la escolarización a edad temprana (0-3 años) estimula las habilidades cognitivas y tiende a reducir el fracaso escolar posterior (Heckman, 2000). A este respecto, en PISA-2003 se observa que aquellos alumnos que han asistido a más de un año de educación infantil obtienen unos mejores resultados en matemáticas que los que no han asistido (el efecto se mantiene, aunque algo inferior, si se considera el entorno socioeconómico de los alumnos)[15]. Ahora bien, esta diferencia positiva en los resultados no se observa para aquellos estudiantes que han asistido a la educación infantil un máximo de un año (OECD, 2004a).

Las barreras institucionales empiezan a incidir, en el sector educativo español actual, a partir de los dieciséis años, al final de la ESO. Durante los cursos de la ESO hay, en la actualidad, una moderada optatividad, que se concentra en el cuarto año, pero los alumnos no tienen que elegir entre una rama general y una vocacional. La LOCE (aprobada en 2002 y cuyo articulado, en su mayor parte, entró en moratoria en 2004) preveía el establecimiento, en tercer curso de ESO

[15] En nueve países de la OCDE este efecto fue particularmente elevado (entre medio y un nivel de dominio en matemáticas –de 30 a 73 puntos–). Véase OECD (2004a: 267).

(catorce años), de un itinerario tecnológico y de un itinerario científico-humanístico, pasando a tres itinerarios en cuarto curso: itinerario tecnológico, itinerario científico e itinerario humanístico. Esta reforma, como indica Sweet (2003), era opuesta a la tendencia actual en la mayor parte de los países de la OCDE, en los que se tiende a retrasar la edad en que los alumnos deben decidir su especialización.

La división de los estudiantes en grupos dependientes de su habilidad o conocimientos no está contemplada en la normativa educativa española, aunque existen indicios de que se efectúa en algunos casos, especialmente en el nivel de secundaria y en centros privados. En el nivel de primaria las cifras oficiales (MECD, 2000) indican que los agrupamientos se efectúan, prácticamente en su totalidad, siguiendo el orden alfabético o para compensar desigualdades en número de niños y niñas. En cambio, en ESO, como puede observarse en el cuadro a.4.3, el porcentaje de centros privados que utilizan el criterio de agrupamiento por "integración equilibrada y homogeneidad del alumnado" es significativamente mayor que en los públicos. Este criterio es suficientemente ambiguo como para incluir el agrupamiento según los niveles de habilidad o conocimientos.

Las limitaciones a la agrupación en el interior de los centros son, en todo caso, mayores que las limitaciones a la agrupación *entre* centros. Si bien la regulación de los conciertos impide que los centros seleccionen a los estudiantes siguiendo criterios diferentes a los establecidos por la normativa[16], parece claro que los centros privados concertados (y, quizás, algunos centros públicos situados en zonas de renta alta) consiguen efectuar una selección de sus usuarios singularmente eficaz (Villarroya, 2001).

La educación secundaria superior (postobligatoria) está organizada en dos ramas, una general/académica (bachillerato) y otra vocacional: los CFGM. En el actual sistema es necesario poseer el título de Graduado en Educación Secundaria para acceder a cualquiera de las dos ramas (anteriormente a la reforma impulsada por la LOGSE era posible ingresar en la rama vocacional sin el título de Graduado Escolar). También es posible acceder a los CFGM después de aprobar unas pruebas específicas.

El acceso a la educación superior se establece del siguiente modo: para acceder a la Universidad es preciso aprobar unas PAAU (Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad). Una elevada proporción de alumnos (79,9% en el año 2004) supera las PAAU, aunque la relevancia de la nota obtenida en las PAAU consiste en que, una vez promediada con las notas obtenidas en el Bachillerato, establece el orden de acceso a los centros y titulaciones que previamente el estudiante ha elegido en una preinscripción. En una situación como la actual, en la que se está reduciendo considerablemente la población potencialmente usuaria de la educación superior, el efecto de las notas para decidir el acceso a una titulación y centro determinado no es general; en muchas titulaciones la nota exigida para el acceso es sólo un aprobado (5 sobre 10).

La rama vocacional de la enseñanza superior, los CFGS, se cursa también a partir de los 18 años de edad y tiene uno o dos años de duración. Actualmente, para acceder a ella es preciso poseer el título de bachiller (educación secundaria postobligatoria aca-

[16] Éstos son, como criterios prioritarios, las rentas familiares, la proximidad del domicilio o el centro de trabajo y la existencia de hermanos matriculados en el mismo centro. Como criterios complementarios, la situación de familia numerosa, la condición reconocida de discapacitado físico, psíquico o sensorial de los padres, hermanos del alumno o, en su caso, del tutor y, finalmente, otra circunstancia relevante apreciada justificadamente por el órgano competente del centro de acuerdo con criterios objetivos.

démica); sin embargo, como sucede en los CFGM, es posible incorporarse a los CFGS después de aprobar unas pruebas específicas. Además, desde el año 2000, la Administración Central ha permitido a las CC.AA. que autoricen el paso de los CFGM a los CFGS a los alumnos que superen unos módulos formativos complementarios (un "curso puente"). Esta posibilidad no estaba contemplada en la LOGSE y, de hecho, es contraria al diseño original, en el que se enfatizaba la continuidad entre Bachillerato y CFGS.

La expansión de los CFGS en los últimos años ha sido muy rápida. Como puede observarse en el indicador 5, en 1996 los estudiantes de CFGS representaban sólo el 2% del total de los estudiantes de educación superior; en el año 2002 habían pasado a representar el 11,7%. Se trata de una proporción todavía comparativamente pequeña, pero es previsible que siga creciendo en los próximos años; es previsible, también, que este crecimiento tenga efectos favorables sobre la participación de los grupos de renta más baja.

En el cuadro a.4.4 puede observarse la distribución, según tipos de estudios, de los estudiantes de CFGM y de CFGS. Pueden comprobarse, también, diferencias importantes de género en el tipo de estudio elegido; así, centrándonos en los CFGM, algunos estudios tienen un porcentaje de mujeres muy escaso –como mantenimiento de vehículos (1,5%), mantenimiento y servicios a la producción (1,7%), fabricación mecánica (1,5%), electricidad y electrónica (2,0%)–, mientras que en otros existe una alta participación: imagen personal (96,2%), sanidad (88,0%) y textil, confección y piel (82,2%). Similares pautas en la elección estereotipada de estudios se puede observar en los CFGS.

Me centraré, a continuación, en describir y valorar algunos aspectos relativos a los programas de "segunda oportunidad" en España. Me refiero, en concreto, al PGS (Programa de Garantía Social) y a los PDC (Programas de Diversificación Curricular).

Los PGS fueron creados por la LOGSE (1990). Se trata de programas (de entre 6 y 18 meses) destinados a jóvenes mayores de 16 años y menores de 21 que no han alcanzado la titulación de Graduado en Educación Secundaria y no poseen ninguna titulación de formación profesional. Su objetivo es mejorar la formación general de los estudiantes y capacitarles para realizar determinados oficios, trabajos y perfiles profesionales. Sus características generales son:

- Los programas se imparten en institutos y otros centros educativos sostenidos con fondos públicos (un 68,6% de los estudiantes de PGS acuden a centros públicos, véase cuadro a.4.5) y, además de por las CC.AA., pueden desarrollarlos los gobiernos locales y las entidades privadas sin fines de lucro.
- Al término del programa el alumno no recibe un título, sino un certificado. Esto impide que los alumnos de los PGS puedan acceder a los CFGM.
- Algunas modalidades son compatibles con un contrato de trabajo.
- El número de alumnos por grupo es menor que en la ESO. Cada grupo de alumnos está atendido por dos maestros.
- El plan de estudios está centrado en la vertiente vocacional.

Puede verse en el cuadro a.4.5 que en el curso 2001-02 el número de alumnos en PGS fue de 43.916; su peso relativo en el sistema educativo varía considerablemente entre CC.AA. (véase cuadro a.4.6). Se ha producido un rápido incremento del número de alumnos de los PGS en los últimos años: en 1995 sólo había 13.996 alumnos matriculados. El 70% de los alumnos de PGS, según un estudio de Comisiones Obreras (2001), proviene de familias obreras poco cualificadas.

A menudo se ha criticado a los PGS por su falta de integración con el resto del sistema educativo y, en concreto, por no permitir el acceso a los CFGM, lo que contribuiría a prestigiar estos programas y a hacerlos más atractivos para los alumnos. El informe del Consejo Escolar de Estado (2004) apunta en esa dirección, del mismo modo que un estudio al respecto de Comisiones Obreras (2001). Este último informe es especialmente crítico, calificando a los PGS como una "tercera rama" (separada del bachillerato y de los CFGM) que adiestra para la baja cualificación y la precariedad laboral[17]. Comisiones Obreras (2001) defiende la reforma de los PGS y su orientación hacia el modelo danés, en el que los programas de "segunda oportunidad" permiten obtener titulaciones reconocidas y están centrados en hacer retornar a los jóvenes al sistema educativo. También Vélaz de Medrano (2004) sostiene la necesidad de que los PGS concedan títulos válidos para la inserción laboral y no estigmatizantes.

Los PDC (Programas de Diversificación Curricular) están orientados por la LOGSE y su regulación completa es de 1996[18]. Son programas de uno o (preferentemente) dos años, que conducen a la titulación de Graduado en ESO (a diferencia de los PGS). La población destinataria está compuesta por los alumnos de 16 y más años, que en los cursos anteriores no hayan superado los objetivos de la ESO. A propuesta del equipo de profesores y del Departamento de Orientación del centro, para estos alumnos se prepara un currículo específico, diferente en cada centro. Los grupos de los PDC no pueden exceder el número de 15 alumnos.

La LOCE (2002) sustituía los PGS y los PDC por los Programas de Iniciación Profesional (PIP). Sin embargo, la moratoria de la mayor parte de los artículos de la LOCE ha dado continuidad a los PGS y los PDC. Los Programas de Iniciación Profesional, tal y como se definieron en la LOCE, permitían que los alumnos alcanzaran la titulación de Graduado en ESO y, de este modo, pudieran continuar estudiando en Bachillerato o en CFGM.

Las elevadas cifras de fracaso escolar en ESO son las que justifican una atención especial a programas de "segunda oportunidad". Según los datos proporcionados por Marchesi (2003a), el porcentaje de estudiantes que no alcanzaron los objetivos de la enseñanza obligatoria o equivalente a los 16 años era en 2001 de 25,6 (las cifras equivalentes son de 37% en 1989 y de 26,7% en 1996); este porcentaje es superior a la media de la UE-15, que se situaba en 1996 en 22% (Marchesi y Hernández, 2003). El porcentaje de fracaso escolar en España es significativamente mayor en hombres que en mujeres, y existen fuertes diferencias entre Comunidades Autónomas (véase cuadro a.4.8).

Entre los elementos que inciden sobre el fracaso escolar destaca un conjunto de factores socioeconómicos (tanto del centro como de la familia del alumno –Tiana, 2002a–). En Marchesi y Lucena (2003) y Marchesi *et al.* (en prensa) se puede comprobar el menor rendimiento escolar de los alumnos de ESO pertenecientes a contextos socioculturales bajos, así como su mayor presencia en los PGS. Por otra parte, el fracaso escolar entre alumnos de etnia gitana es muy elevado, alcanzando cifras entre el 60 y el 70% (CNICE, 2004).

La información acerca del sistema educativo, sus posibilidades y sus beneficios no

[17] Puede verse en el cuadro a.4.7 que, efectivamente, la situación en el mercado de trabajo de los alumnos que han pasado por los PGS no es buena: su tasa de desempleo, por ejemplo, supera la de cualquier otro nivel educativo para los dos sexos.

[18] Resolución de 12 de abril de 1996 (BOE de 3 de mayo).

está distribuida de forma homogénea entre los diferentes grupos sociales. Esta situación, que se da de forma generalizada en todos los países, es quizás especialmente grave en el caso español con respecto a la educación postobligatoria. Sectores importantes de la sociedad no cuentan con la información adecuada para tomar decisiones sobre su continuidad o no en la educación postobligatoria; los estereotipos y la falta de visibilidad de los rendimientos de la educación provocan abandonos tempranos.

Para comprender el fracaso escolar, es necesario no perder tampoco de vista factores que tienen que ver con el tipo de proceso educativo que se da en el interior de los centros. El estilo de enseñanza mayoritario en España, caracterizado por la exposición teórica y de adquisición de conceptos, parece menos apropiado para reducir el fracaso escolar que una enseñanza funcional y aplicada, donde también se enseñen procedimientos de aprendizaje (Marchesi, 2003a). Además, la proliferación de tareas asignadas a los maestros (seguimiento de los alumnos, orientación de los padres y madres, compartir experiencias con otros centros –redes conjuntas–, relaciones con las instituciones sociales, etc.) ha supuesto una carga excesiva, haciendo que el trabajo lectivo acabe resintiéndose.

Los centros públicos han sufrido especialmente las tensiones que provocó la reforma de la enseñanza secundaria durante la década de 1990. En líneas generales, los centros privados han tenido ventajas comparativas (en cuanto al tipo de usuarios y a los recursos disponibles) en el proceso de reforma. Para los institutos de secundaria, la incorporación de alumnos desde los 12 años (que antes acudían a centros de EGB) ha supuesto cambios importantes.

El perfil formativo del profesorado en los centros de secundaria se ha demostrado inadecuado ante los cambios en el tipo de usuarios, debido a su corte excesivamente academicista; la formación del profesorado no ha sido suficientemente eficaz como para resolver esta situación. Por otra parte, como se señala en Plan Estratégico Metropolitano de Barcelona (2004), una de las dificultades de los centros de secundaria ha residido en los déficit de dirección: no se ha desarrollado una carrera profesional de dirección ni se ha incentivado laboral y profesionalmente a los directores más eficaces.

La calidad de los centros varía de forma considerable en diferentes partes del país. He señalado anteriormente (apartados 1.3 y 1.4) cómo el gasto público unitario es muy variable entre Comunidades Autónomas. Esto lleva a que los resultados también varíen, aunque no lo hacen en la misma medida que el gasto: pudo verse, en el cuadro a.2.4, la ligera diferencia en puntuaciones de PISA entre la media estatal y las puntuaciones de las tres CC.AA. con muestra ampliada. Un factor adicional que incrementa las desigualdades entre CC.AA. corresponde a los recursos adicionales que éstas destinan a los programas de becas (véase apartado 5.2.1 de este informe).

Finalizaré este apartado refiriéndome a la distribución de oportunidades de aprendizaje para adultos. El nivel de estudios previo y el origen socioeconómico tienen una incidencia notable sobre las probabilidades de participar en el sistema educativo o de formación. Puede comprobarse en el cuadro a.4.9 que las probabilidades de cursar estudios son directamente proporcionales a los estudios cursados previamente, concentrándose especialmente en las personas que ya tienen una titulación universitaria. Esto resulta lógico para la educación formal, pero no lo es tanto para la formación continua o la ocupacional. En el cuadro a.4.10 se aprecia, también, que las oportunidades de aprendizaje se concentran en las CSE I y II.

El sistema educativo para adultos en España[19]

El sistema educativo para adultos en España está estructurado en tres grandes bloques: educación básica (reglada), formación ocupacional y formación continua. A nivel global, y a pesar de que –según Eurostat (2002)– la participación en dichos programas se ha duplicado durante la última década, la tasa de participación (en las 4 semanas previas a la encuesta) –véase cuadro a.4.11– sigue representando tan sólo el 5% de la población de entre 25 y 64 años, lejos de las de países como Holanda o el Reino Unido (superiores al 15%). Las necesidades de mejora del nivel educativo de los adultos mayores, la alta tasa de desempleo o el cambio demográfico son algunos de los factores que permiten afirmar que queda un amplio margen para incrementar la participación.

Ahora bien, la tasa de participación de los adultos en programas de formación presenta desigualdades en sus patrones distributivos: los adultos con mayor formación (secundaria y superior) así como los más jóvenes tienden a tomar parte en los programas de formación para adultos en mayor proporción que los sujetos sin formación o con educación primaria y que los adultos más maduros. Las mujeres participan más que los hombres (acentuándose este dato en el caso de las desempleadas o inactivas) y es destacable que la tasa de participación de los desempleados españoles en programas de formación adulta es la más elevada de la OCDE. Por contra, inmigrantes, trabajadores de pequeñas y medianas empresas y trabajadores no cualificados tienen tasas de participación reducidas. España ha optado por un modelo intensivo de formación (provisión de un alto nivel de formación a pocos individuos).

Los servicios de educación básica (reglada) formaron a 400.000 personas adultas durante el año 2000. Los grupos poblacionales que más se beneficiaron de estos servicios de "segunda oportunidad" fueron mujeres y jóvenes. En España hay cerca de 1 millón de analfabetos y más de 4,5 millones de personas sin formación formal, por lo que la demanda potencial de este tipo de servicios supera a la oferta. Atendiendo a la heterogeneidad de la demanda, tanto el MEC como las CC.AA. establecen servicios de educación básica –general y vocacional– para adultos, cubriendo todos los niveles educativos (desde primaria a superior). El traspaso de la gestión de estos programas a las CC.AA. permite la diversa ejecución de éstos, copando el sector privado una buena parte de la oferta de servicios de educación básica para adultos.

Los servicios de formación ocupacional, en cambio, buscan facilitar la incorporación al mercado de trabajo de los desempleados; coherentemente, gran parte de la carga lectiva de sus cursos es práctica, concediéndose a los estudiantes un certificado profesional al finalizar el curso. 300.000 parados participaron en el año 2000 en estos programas. El INEM coopera con las CC.AA. en la elaboración de los cursos y se admite la participación del sector privado en la prestación de estos servicios mediante centros colaboradores. El hecho de que los principales usuarios de los programas de formación ocupacional sean los adultos más formados y los parados de entre 20 y 29 años sugiere que tanto la universidad como los módulos de formación profesional no preparan de manera adecuada a los jóvenes para las exigencias del mercado laboral.

En cuanto a los programas de formación continua, las tasas de participación son relativamente elevadas con respecto a la OCDE, con 1,5 millones de trabajadores en el año 2000[20]. Desde 1993 los empleadores detraen un 0,7% de las nóminas destinado a financiar la FORCEM[21]. Las empresas, así como autónomos, trabajadores rurales, trabajadores intermitentes, etc. pueden presentar planes de formación o solicitudes de ayudas a dicha Fundación. También en el caso de los programas de formación continua, son los trabajadores más formados quienes tienden a participar más, destacando, sin embargo, una menor tasa de participación de mujeres en las otras modalidades de educación para adultos. La asignación de ayudas en base a un criterio de participación en el mercado de trabajo y no de ciudadanía provoca que haya individuos que queden al margen de estos programas. Una mayor adecuación de la oferta de cursos a la demanda de los trabajadores posiblemente incrementaría las tasas de participación.

Los esfuerzos realizados por paliar los déficits hasta ahora comentados han visto su reflejo principalmente en la LCFP, del año 2002. La LCFP ha avanzado en la definición de puntos que en la LOGSE quedaron sin concretar. Así, por ejemplo, la LCFP decreta la creación de formación específica para los grupos marginales, crea el INCUAL para establecer equivalencias destinadas al reconocimiento de toda formación –formal o no–, y aplica a todo el país las Cualificaciones Básicas fijadas en el Consejo de Lisboa –facilitando, por tanto, la adaptación a criterios de la Unión Europea–.

---

[19] En este recuadro se sintetiza el contenido del capítulo 3 del informe correspondiente a España de la Revisión Temática sobre Educación de Adultos (OECD, 2003). Las notas a pie de página corresponden a actualizaciones de la información.

[20] Según la Commission of the European Communities (2005), el porcentaje de población activa entre 25 y 64 años que participaba en programas de formación continua en España en 2004 era de 5,2% (siendo el objetivo fijado por el Consejo Europeo de 2003 de 12,5%).

[21] El tercer acuerdo de Formación Continua (2001-2004) no lo ha gestionado la FORCEM, sino la Fundación Tripartita, donde participan el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (que ya gestionaba dicho tipo de formación antes de la aparición del FORCEM), las organizaciones sindicales y las organizaciones empresariales.

4.3. BARRERAS ECONÓMICAS

Divido este apartado en dos zonas seleccionadas de entre las sugeridas en las directrices del Informe Analítico de País: en 4.3.1 abordo el sistema de incentivos que, en términos de salarios, proporciona el mercado de trabajo español según los niveles de educación y en 4.3.2 presento un análisis aplicado sobre la incidencia distributiva de recursos educativos en los niveles de educación secundaria y superior.

4.3.1. Incentivos salariales y educación

Las características específicas del mercado de trabajo español afectan al conjunto de incentivos que tienen los estudiantes a la hora de tomar sus decisiones educativas y tienden a ampliar las desigualdades que ya existen cuando éstos abandonan el sistema educativo. Observemos cómo gratifica el mercado de trabajo a los distintos niveles de cualificación; para ello se puede utilizar el indicador 16, donde aparecen los niveles salariales de los asalariados según su nivel educativo (se trata, en esta ocasión, de una aproximación bivariante, más sencilla con respecto a la prima salarial multivariante que se presentaba en los cuadros a.2.7 y a.2.8). Se puede constatar la existencia de varias pautas relevantes:

- La prima salarial correspondiente a los estudios vocacionales (ISCED3B e ISCED5B) es muy reducida. En concreto, para ISCED3B (estudios vocacionales secundarios) la prima con respecto a ISCED0 es de 39%, mucho menor a la de ISCED3A (68%). Más llamativo resulta que la prima de ISCED5B (estudios vocacionales superiores), que es del 63%, sea también inferior a la prima de ISCED3A. Los incentivos económicos para el estudio de los programas vocacionales son, en España, limitados[22].
- Las diferencias salariales entre hombres y mujeres, a igualdad de nivel de estudios, son muy elevadas, aunque son inversamente proporcionales al nivel educativo alcanzado. En efecto, la proporción entre los salarios de mujeres y hombres es de 1 a 1,75 para ISCED0 y de 1 a 1,50 para ISCED5A-6. Lógicamente, este tratamiento (en donde, además, se contempla el salario anual y no el salario horario, lo que impide percibir las diferencias causadas por las diversas jornadas de trabajo de hombres y mujeres) no permite delimitar el efecto aislado del sexo sobre la formación del salario y supone sólo una aproximación inicial. Sin embargo, en aproximaciones multivariantes se siguen encontrando diferencias significativas, aunque de menor nivel, entre las retribuciones de hombres y mujeres.
- Para todos los niveles educativos la prima salarial es mayor para las mujeres que para los hombres. Esto se explica parcialmente por el muy reducido nivel salarial de las mujeres sin estudios (ISCED0).
- La prima salarial educativa de los estudios secundarios postobligatorios, tomados en su conjunto, es modesta. La prima se intensifica considerablemente para los estudios de educación superior, especialmente la de ciclo largo (ISCED5A-6). El sistema salarial no incentiva, así, la consideración de la educación secundaria postobligatoria como una etapa finalista, sino más bien como una transición necesaria hacia la educación superior.
- Resulta muy llamativa la gran dispersión de las primas salariales entre las diferen-

[22] Aunque esta afirmación se puede matizar si tenemos en cuenta que las probabilidades de estar desocupados son comparativamente pequeñas para los titulados de estos programas.

tes CC.AA. En el indicador 6 encontramos el siguiente ejemplo: el rango de primas salariales para ISCED5A-6 oscila entre 71% (para Cantabria y Castilla y León) y 268% (para Madrid). Esto nos indica las fuertes segmentaciones que existen en el mercado laboral, no sólo entre mercado primario y secundario sino también entre diferentes regiones, segmentaciones que impiden una retribución homogénea a niveles educativos idénticos.

- Existe una particularidad que no puede quedar reflejada en el indicador 16 y que merece la pena destacar. Se trata de la acusada diferencia, en el mercado laboral español, entre *insiders* y *outsiders*: un conjunto de trabajadores de mayor edad, con niveles educativos menores, tiene una posición afianzada en el mercado laboral español (*insiders*), mientras que el acceso de los *outsiders*, de menor edad y con mayores cualificaciones educativas, a puestos fijos mejor retribuidos, queda seriamente limitado.

4.3.2. Un análisis de la incidencia distributiva del gasto educativo en España

Se han llevado a cabo, para este apartado, dos análisis de la incidencia del gasto público educativo en España: el primero de ellos referido a la educación secundaria, el segundo a la educación superior. Los análisis aquí presentados se han elaborado utilizando los datos de las Encuestas de Presupuestos Familiares (las correspondientes a 1980 y 1990, en adelante EPF-80 y EPF-90, respectivamente, y de ECHP-96). Se trata de análisis de incidencia en equilibrio parcial. Los beneficios del gasto público en educación se distribuyen dependiendo de la recepción de transferencias (en el caso de las becas) y de la utilización de servicios y el coste presupuestario de éstos, sin incorporar las valoraciones subjetivas de los usuarios ni los beneficios que los servicios pueden reportar en el largo plazo. En el Anexo 1 pueden encontrarse algunas explicaciones técnicas del análisis realizado[23].

Resultados correspondientes a la Educación Secundaria

En el gráfico a.4.1 aparecen las curvas de concentración, para 1980, 1990 y 1996 del gasto público en educación secundaria (servicio); la ordenación de la población se ha efectuado según la renta disponible equivalente. Las curvas muestran una ligera regresividad, en tanto que sus trazados se sitúan por debajo de la diagonal (una curva que coincidiera con la diagonal indicaría una igualdad total, con independencia de la renta, en la distribución del servicio). En el gráfico a.4.1 se aprecia, asimismo, que en el período que abarca el análisis se ha producido una reducción de la regresividad de la distribución.

La pauta distributiva del gasto puede sintetizarse en los índices de concentración que aparecen en el cuadro a.4.12. Los índices pasan de un 0,21 en 1980 a un 0,06 en 1996 (el valor de cero correspondería a la neutralidad distributiva, es decir, a la curva de concentración que se superpone con la diagonal). En cuanto a la distribución del gasto en becas de educación secundaria, cuyos índices de concentración se encuentran también en el cuadro a.4.12 para los años 1990 y 1996[24], la ligera regresividad

[23] Una explicación metodológica más completa de un análisis similar aplicado a datos de 1980 y 1990 se puede encontrar en Calero y Bonal, 1999, cap. 10.

[24] No resulta posible obtener información acerca de las cuantías de las becas de educación secundaria a partir de los datos de EPF-80.

que la caracteriza en 1990 se convierte en progresividad en 1996.

Aparecen también en el cuadro a.4.12 los índices de Kakwani aplicados a la distribución del gasto en servicio y el gasto en becas (véase el Anexo 1 para una explicación del significado de estos índices). Los índices de Kakwani correspondientes al gasto en educación secundaria (servicio) crecen desde 0,09 hasta 0,25; estos resultados muestran una progresividad *relativa* (con respecto a la renta inicial) de la distribución del servicio. El índice de concentración del gasto en becas de secundaria pasa de un valor positivo (0,1) en 1990 a un valor negativo (-0,24) en 1996, lo que se refleja en el paso del índice de Kakwani de 0,1967 a 0,5668.

Resultados correspondientes a la educación superior

En el gráfico a.4.2 se aprecia el trazado de las curvas de concentración para la educación superior (con ordenación de la población según la renta disponible equivalente). Este trazado corresponde a una distribución considerablemente más regresiva (trazado más alejado de la diagonal, que indica la igualdad en la distribución del servicio) que en el caso de la educación secundaria. Las curvas, también aquí, se han ido acercando a la diagonal a medida que han pasado los años.

El cuadro a.4.13 presenta unos índices de concentración que se reducen desde 0,44 hasta 0,25 entre 1980 y 1996, reflejando la evolución de los trazados de las curvas que he comentado. Ello provoca que el índice de progresividad de Kakwani cambie de signo en el período analizado, pasando a ser positivo en 1996 (la distribución pasa a ser más progresiva que la correspondiente a la renta inicial).

Los valores de los índices de concentración para el gasto en becas son positivos en los tres años, lo que indica una distribución *regresiva* (aunque en 1996 el índice es prácticamente igual a cero). Esta regresividad es remarcable en un tipo de gasto cuya función principal es la garantía de la igualdad de oportunidades siendo, por consiguiente, considerablemente más progresiva su distribución esperada. Los índices de Kakwani correspondientes evolucionan desde un valor cercano a cero en 1980 hasta 0,319.

4.4. BARRERAS SOCIALES Y CULTURALES

He seleccionado, para este apartado, tres aspectos específicos que introducen barreras sociales y culturales en el sistema educativo español. Esta selección no tiene la intención de agotar un tema que podría ser muy extenso. En primer lugar me referiré a la educación infantil y a sus carencias en el caso español (apartado 4.4.1), en segundo lugar al ámbito de la elección entre escuelas públicas y privadas concertadas (4.4.2) y, finalmente, a las desigualdades que generan la llegada de inmigrantes al sistema educativo español (4.4.3).

4.4.1. Educación infantil

En los últimos años se ha producido un incremento del acceso a la educación infantil que ha permitido alcanzar prácticamente su universalización a partir de los tres años[25] (véanse los cuadros a.4.14 y a.4.15). Sin embargo, la tasa de escolarización para el grupo de menores de tres años es todavía

[25] Según González (2004), esto se debe tanto al aumento real del número de menores escolarizados como a la progresiva regularización de los centros de educación infantil.

reducido (13,7%). Las diferencias entre CC.AA., en cuanto a la escolarización en el nivel de 0-2 años son notables, como se aprecia en el cuadro a.4.16; también notables resultan las diferencias en la participación del sector público en este nivel, situándose la media en un 45,2%, considerablemente menor a la correspondiente a los niños de tres años.

En los últimos años el incremento de la demanda de educación infantil ha crecido fuertemente. Los factores que más han incidido sobre este incremento han sido la subida de la tasa de actividad femenina, los cambios en las estructuras familiares (debilitamiento de las redes familiares) y el aumento, desde principios de siglo, de la fecundidad, debido a la llegada de población inmigrante y al ligero repunte de la fecundidad de la población nacional (González, 2004). El incremento de la demanda en la educación infantil ha provocado un déficit importante de plazas en el nivel de 0 a 3 años. Especialmente significativo, en este nivel, resulta el déficit de plazas públicas de calidad[26], que se distribuye de forma muy irregular por el territorio, dependiendo no sólo de la Comunidad de residencia, sino también del nivel de intervención del municipio concreto donde se resida.

Como señala González (2004), este déficit no sólo provoca pérdidas de eficiencia económica, sino también problemas de equidad. Las pérdidas de eficiencia son generadas por la dificultad de las madres para mantenerse en la población activa y, también, por no alcanzarse un probable mayor rendimiento económico de los niños y niñas atendidos en centros educativos. Las pérdidas de equidad que tienen que ver con que la exclusión del servicio educativo precoz afecta con más intensidad a las madres de menor renta y a sus hijos e hijas (que pierden, así, oportunidades educativas posteriores).

4.4.2. Selección en el sector privado concertado

El sistema de conciertos que permite a los centros privados de primaria y secundaria recibir financiación pública tiene elementos importantes de cuasimercado. La financiación a los centros "sigue" las elecciones de los usuarios: la financiación pública se concede a los centros privados en forma de módulo económico por unidad escolar, de tal manera que se cumpla el requisito de gratuidad para la familia, que la remuneración de los profesores sea similar en los centros privados y en los públicos y que, finalmente, se dé una relación alumnos/profesores comprendida entre un valor mínimo y un máximo. El objetivo de estas condiciones es garantizar un cierto nivel de competencia entre centros públicos y privados, evitando que sean financiados con fondos públicos procesos educativos de una calidad más elevada a la que pueden ofrecer los centros públicos. La regulación del acceso a los centros concertados es "anti-selección": se trata de una regulación común con los centros públicos, que intenta evitar la selección de riesgos por parte de los centros concertados.

Sin embargo, en la realidad se produce una selección basada en tres factores: en primer lugar, la ubicación de los centros concertados, usualmente en barrios de renta alta; en segundo lugar, el incumplimiento de la condición de gratuidad por parte de muchos de los centros concertados; y, finalmente, los procesos irregulares en el acceso, por los que, muy a menudo, los centros consiguen evitar el acceso de niños de familias de rentas bajas. La existencia de estos métodos irregulares, como el cobro de cuotas complementarias o las prácticas de discriminación en el acceso, es un "secreto a voces".

[26] Existe todavía, en el nivel 0-3 años, buena cantidad de centros privados de baja calidad, con una orientación educativa débil.

Han sido las clases medias las que se han beneficiado en mayor medida de la capacidad de selección de los centros concertados en España. Con diferente intensidad según las CC.AA., desde mediados de la década de 1990 se ha producido un incremento de la participación de los centros privados concertados en la escolarización de primaria y secundaria. Ello se explica principalmente por la búsqueda de "refugio" con la que han reaccionado las clases medias ante cambios relevantes en el sistema educativo. Éstos son, por una parte, la llegada de nuevos alumnos inmigrantes y, por otra, los efectos de la reforma educativa generada por la LOGSE (1990), que prolongó la educación obligatoria hasta los 16 años, manteniendo en los centros a alumnos de grupos sociales que tradicionalmente habían salido del sistema educativo a los 14 años. Son, de este modo, los centros públicos y sus usuarios quienes han soportado –están soportando– más intensamente los problemas recientes más agudos del sistema educativo español.

4.4.3. Inmigración y desigualdades educativas

En España se ha producido un gran crecimiento de la población inmigrante entre 1990 (unos 361.000) y 2005 (3,5 millones). Para 2005 se prevé, a raíz del Reglamento aprobado por el gobierno en diciembre de 2004, una nueva regularización de 800.000 extranjeros. En 2005 la población inmigrante supone un 8% de la población total, cuando era tan sólo un 1% en 1991. En la década de 1990 España ha sido el tercer país europeo con una mayor tasa de crecimiento de la inmigración, muy especialmente en el período desde 1997 hasta la actualidad. Este proceso ha incidido directamente sobre el sistema educativo español, que en el curso 2003-04 (véase cuadro a.4.17) atendía a casi 400.000 alumnos extranjeros en los niveles no universitarios. En algunas CC.AA., como Cataluña (con un 19,3%) o Madrid (con un 24,3%), el sistema educativo está absorbiendo porcentajes elevadísimos de alumnado extranjero[27].

La procedencia del alumnado extranjero también ha cambiado significativamente. La evolución desde 1995-96 (cuadro a.4.18) indica una presencia relativa cada vez mayor de alumnado latinoamericano, mientras que la presencia proporcional de alumnado procedente de África (esencialmente, magrebíes) ha caído hasta un 18,8%[28].

El alumnado extranjero se ha concentrado, como he comentado en el apartado anterior, en los centros públicos, debido a la intensificación de la selección en los centros concertados cuando de alumnado inmigrante se trata. El cuadro a.4.19 nos indica que el 79,3% de los alumnos extranjeros de ESO (el 84,9% en Bachillerato) se escolarizan en centros públicos[29]; la situación en todas las CC.AA. y niveles es de sobre-representación de los extranjeros en los centros públicos. Esto ha conducido a una "guetización" de algunos centros escolares, donde resulta difícil proporcionar una escolarización de calidad en un entorno donde muchos alumnos no conocen la/s lengua/s oficial/es; don-

[27] En 2000, por medio de la Ley Orgánica 8/2000, se regularizó la situación de los alumnos extranjeros en el sistema educativo español, al reconocerse que "todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas".

[28] Esta tendencia ofrece la ventaja, para el sistema educativo, de que, como se señala en Defensor del Pueblo (2003), los alumnos latinoamericanos obtienen mejores resultados escolares que la media de los extranjeros, debido a que conocen el castellano.

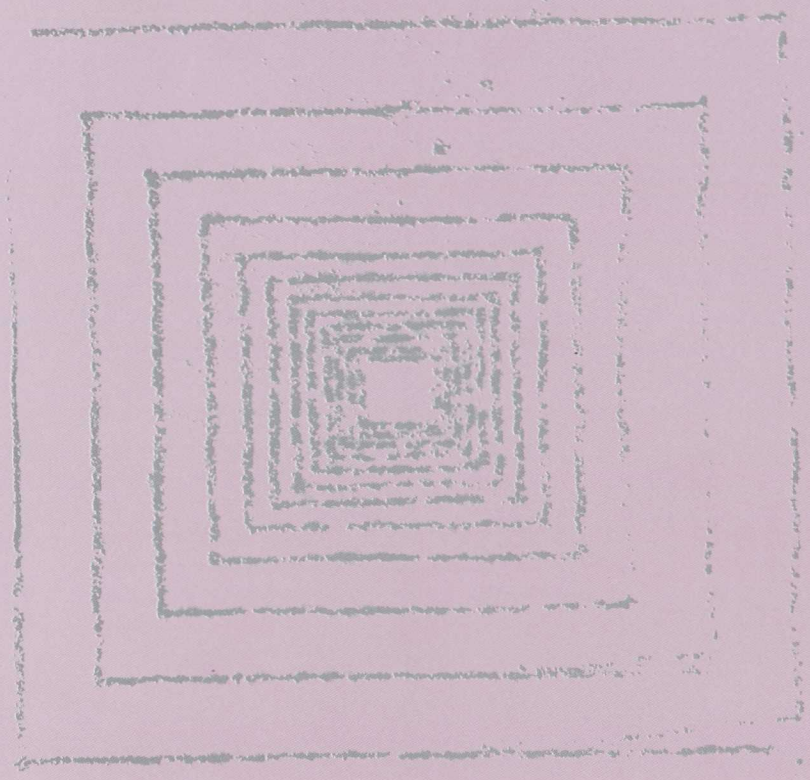
[29] Para el conjunto de la población, la presencia en centros públicos es del 65,5% en ESO y de 74,9% en Bachillerato.

de muchos alumnos extranjeros se incorporan, recién llegados al país, cuando el curso ya está empezado y donde, además, la escolarización previa en el país de origen puede haber sido deficiente[30]. Esta situación de segregación perjudica no sólo a los extranjeros escolarizados en centros públicos donde la calidad está bajando, sino, como es lógico, también a los nacionales que permanecen en los centros, lo que refuerza los procesos de conflicto y estigmatización (Funes, 1999).

Por lo que respecta al proceso educativo de los extranjeros, la situación de desigualdad y de carencia se observa claramente en el cuadro a.4.20, donde se resumen los resultados, referidos a los indicadores de participación del Anexo de Datos, correspondientes a los alumnos extranjeros en comparación con los nacionales. Para todos los niveles educativos, las tasas de participación de los extranjeros son considerablemente menores que las correspondientes a los españoles, y llama la atención la existencia de una diferencia de casi 24 puntos en la tasa de participación en la educación secundaria postobligatoria; esta situación contribuye a profundizar el problema de falta de cualificación de la población activa española. Además, como comenté en el apartado 2.4., las puntuaciones en PISA-2003 de los alumnos extranjeros son significativamente inferiores a las puntuaciones del alumnado nacional, siendo esta diferencia más pronunciada que la diferencia media en los países de la OCDE.

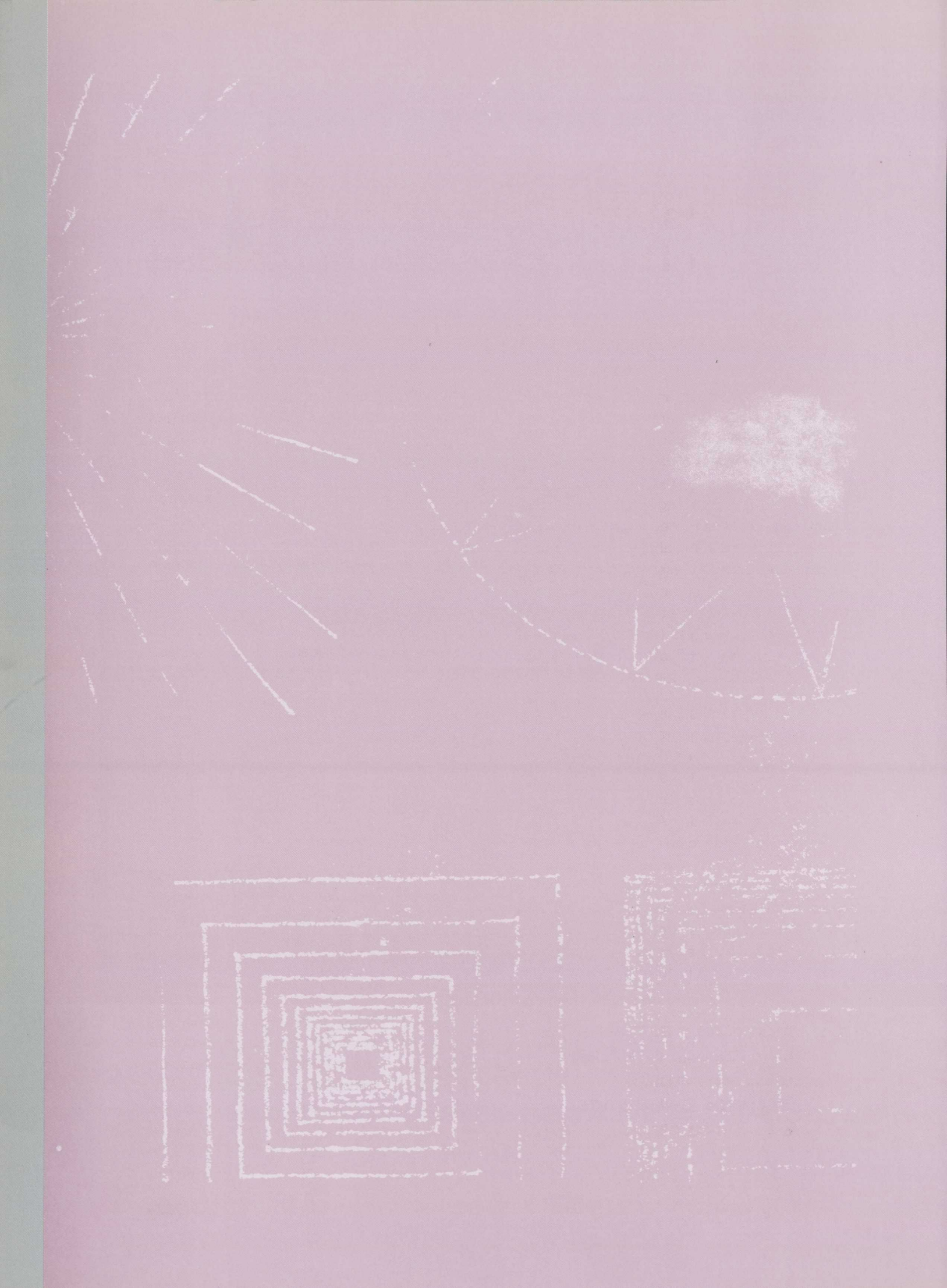
[30] También cabe considerar que, a menudo, no todos los miembros de una familia llegan simultáneamente al país; en esos casos, puede suceder que los primeros niños que la familia envía a España sean los que más necesidades educativas y/o sanitarias tengan.

Cuarta parte
Políticas, programas e iniciativas



Capítulo 5

Políticas educativas activas relacionadas con la equidad



Políticas educativas activas relacionadas con la equidad

En las políticas orientadas a la equidad en educación conviven en España elementos universalizadores con elementos focalizados. Entre los primeros destaca el principio de comprensividad reforzado con la LOGSE (1990); este principio engarza con otros elementos universalizadores presentes en el estado del bienestar español y, principalmente, con el acceso universal al Sistema Nacional de Salud. Los programas focalizados tienen como grupos destinatarios prioritarios los estudiantes de renta baja (en el caso del sistema de becas), los estudiantes de bajo rendimiento en la ESO y la población inmigrante.

Las responsabilidades con respecto a estas políticas están segmentadas en diferentes ámbitos administrativos. Los elementos universalizadores dependen en buena medida de la normativa educativa básica y se aplican en el conjunto del estado. Algunos programas focalizados, de educación compensatoria, son gestionados también por la Administración Central. Sin embargo, son las CC.AA. quienes en los últimos años han desarrollado con más intensidad programas focalizados, especialmente en el terreno de la educación compensatoria y la atención a la población inmigrante.

5.1. POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DIRIGIDAS AL CONJUNTO DE LA POBLACIÓN ATENDIDA EN UN NIVEL EDUCATIVO DETERMINADO

Resultan destacables las siguientes:

- Comprensividad: la edad en que los alumnos eligen itinerarios son los 16 años, una de las más tardías entre los países de la OCDE.
- Gratuidad: los centros sostenidos con fondos públicos (de titularidad pública o privada) son gratuitos en la etapa obligatoria, de 6 a 16 años, y en la educación infantil de 3 a 6 años (a partir de la LOCE –2002–). Las CC.AA. reciben, desde 2005, financiación destinada a cubrir la gratuidad de la educación infantil; la decisión acerca de cómo financiar este nivel de educación (a través de centros públicos o de conciertos con escuelas privadas) recae en las CC.AA.
- Integración: el alumnado con necesidades especiales es atendido en los mismos centros y aulas que el resto, salvo en los casos más extremos.
- Normativa contra la selección de los usuarios en las escuelas públicas y privadas concertadas. Esta normativa es común para el conjunto del estado.
- Subvención implícita en los precios de la educación universitaria. Las matrículas pagadas por los estudiantes cubren en torno al 17% de los costes totales de la educación. Se trata de una subvención con claros efectos regresivos (dependiendo del acceso a este nivel por grupos sociales), aunque ha favorecido el proceso de democratización del acceso a la Universidad en los últimos treinta años.

5.2. POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS ENFOCADAS A SUBGRUPOS ESPECÍFICOS

5.2.1. Sistema de becas y créditos educativos

La mayor parte de los recursos del sistema de becas español está gestionada actualmente por el MEC (con la excepción del País Vasco, donde se gestionan autónomamente desde principios de la década de 1980); la normativa básica sobre el sistema de becas y ayudas depende también de la Administración central. Sin embargo, está previsto que en breve se proceda a la descentralización de la gestión del sistema, en cumplimiento de una sentencia del Tribunal Constitucional[31]. Las CC.AA. han podido, no obstante, desarrollar programas propios de becas y ayudas, tanto en los niveles no universitarios como en el universitario. La magnitud de estos programas, que salvo excepciones es reducida, puede comprobarse en el cuadro a.5.1.

El nivel universitario recibe en torno a dos tercios del total de los recursos del sistema de becas. Centrándonos en el programa de becas del MEC, su tasa de cobertura agregada en el nivel universitario, para el curso 2001-02, fue del 18% (era del 20% en 1995 y había caído hasta un 15% en 2000). La tasa de cobertura del programa es muy distinta en diferentes CC.AA., como queda reflejado en el cuadro a.5.2: se establece una relación inversamente proporcional entre nivel de renta per cápita y tasa de cobertura del sistema. El programa tiene una dimensión reducida; tiene, además, una eficacia limitada, especialmente en el aspecto distributivo, como se pudo apreciar en el análisis de incidencia presentado en el apartado 4.3.2. La causa principal de estos problemas estriba en que el programa se adecuaba a la realidad social de la década de 1980 (el programa actual fue diseñado en 1983) pero no se corresponde con la actual, por lo que precisa de una reforma en profundidad.

Por otra parte, desde el curso 1999-2000, y como complemento al proceso de distrito abierto, el MEC concede becas de movilidad para los alumnos universitarios que cursan estudios fuera de su Comunidad Autónoma; los importes de estas becas, en los casos en que es necesario el cambio de residencia, oscilan entre 2.767 y 4.668 euros.

A través del programa experimental de créditos, establecido por el MECD desde el curso 1998-1999, los estudiantes universitarios pueden solicitar un préstamo a instituciones financieras comerciales, de hasta 4.200 euros al año (en la convocatoria 2003-2004). Los estudiantes que alcanzan un determinado nivel de resultados académicos son avalados por el Ministerio. Las condiciones de devolución incluyen un período de amortización de tres años, después de un año de período de carencia, y tipos de interés subvencionados (la subvención supone en torno al 70% de los intereses)[32]. El coste público agregado del programa, en el curso 2001-2002, fue de 709.194 euros. Este programa coexiste con otros, más reducidos, organizados por algunos gobiernos autonómicos y por universidades.

Concluiré este apartado haciendo una breve referencia al sistema de becas y ayudas en los niveles no universitarios. La relevancia de este sistema dentro del conjunto de mecanismos de financiación educativa es extremadamente limitada. El volumen de gasto dedicado a becas y ayudas por el MEC apenas supera el 1% del total del gas-

[31] Sentencia 188/2001.

[32] Este programa se aplicó siguiendo una primera propuesta del Consejo de Universidades, de 1995. Resulta destacable que no se tomaran en cuenta otras alternativas basadas en devoluciones asociadas a la renta, a pesar de las ventajas (en el área de la equidad y de la reducción de desincentivos) de tales alternativas.

to público en educación no universitaria. Esta cifra indica una desatención importante, dentro del diseño de la política educativa, al sistema de becas de los niveles no universitarios. En mi opinión, tal situación debería corregirse, con el objetivo de incrementar las bajas tasas de escolarización postobligatorias.

Características del sistema de becas del MECD

En este cuadro se resumen las características, en cuanto a los requisitos para la concesión y las cuantías, de los dos principales programas de becas del MECD: el programa general (para niveles no universitarios y universitarios) y el programa de movilidad.

Convocatoria general de becas y ayudas al estudio[33] para niveles postobligatorios no universitarios y para universitarios que cursan estudios en su Comunidad Autónoma. Curso 2004-2005.

1. Requisitos económicos: Umbrales de renta familiar (euros)

	Acceso a beca	Acceso a ayuda compensatoria
Familias de 1 miembro	7.114	2.479
" 2 miembros	11.589	4.784
" 3 miembros	15.219	6.960
" 4 miembros	18.052	9.271
" 5 miembros	20.486	11.164
" 6 miembros	22.836	13.397
" 7 miembros	25.057	15.625
" 8 miembros	27.265	17.855

2. Requisitos académicos

2.1. *Estudios superiores:*

Nota media exigida:

- Para primera matrícula de primer curso de primer ciclo: Nota de acceso a la Universidad igual o superior a 5 puntos, o bien 5 puntos de nota media en último curso de Formación Profesional o de Bachillerato.

- Para los restantes casos:
  - En estudios de Enseñanzas Técnicas: 4 puntos de nota media.
  - En los demás estudios universitarios y superiores: 5 puntos de nota media.

Asignaturas no superadas: Puede renovarse la beca con un máximo de tres asignaturas no aprobadas (en el caso de Enseñanzas Técnicas) o con un máximo de una asignatura no aprobada, en el resto de los casos.

2.2. *Estudios de nivel secundario:*

Nota media exigida:

- Para el primer curso de cada nivel: reunir los requisitos establecidos para quedar matriculado de dichos cursos.
- Para los restantes cursos: 5 puntos entre las convocatorias de junio y septiembre, aunque le haya quedado al alumno una asignatura sin superar.

No se concederá beca a los alumnos que estén repitiendo curso.

3. Cuantías (euros)

Se suman los diferentes componentes (en su caso):

[33] Orden de 10 de junio de 2004, por la que se convocan becas y ayudas al estudio de carácter general, para el curso académico 2004/2005, para alumnos de niveles postobligatorios no universitarios y para universitarios que cursan estudios en su Comunidad Autónoma.

Ayuda por matrícula: matrícula gratuita. Cuantía según su precio.

Ayuda compensatoria: oscila entre 1.198 y 2.348 euros según el tipo de estudios.

Ayudas por desplazamiento: oscilan entre 152 y 771 euros, según los km de desplazamiento.

Ayudas por razón de residencia fuera del domicilio familiar: oscilan entre 1.756 y 2.466 euros, según el tipo de estudios.

Ayudas para material didáctico: oscilan entre 126 y 199 euros, según el tipo de estudios.

Convocatoria de becas de movilidad[34] para alumnos universitarios que cursan estudios fuera de su Comunidad Autónoma. Curso 2004-2005.

1. Requisitos económicos: Umbrales de renta familiar (euros)

	Acceso a beca	Acceso a ayuda compensatoria
Familias de 1 miembro	9.749	2.479
" 2 miembros	16.681	4.784
" 3 miembros	22.636	6.960
" 4 miembros	27.026	9.271
" 5 miembros	30.058	11.164
" 6 miembros	32.429	13.397
" 7 miembros	34.766	15.625
" 8 miembros	37.095	17.855

2. Requisitos académicos

Los mismos que los correspondientes a la convocatoria de carácter general en el caso de los estudios superiores.

3. Cuantías de la beca (euros)

Beca general de movilidad con residencia	2.961
Beca especial de movilidad con residencia	4.995
Beca general de movilidad sin residencia	1.487
Beca especial de movilidad sin residencia	3.520

5.2.2. Programas de educación compensatoria

En el año 2001, el gasto público en educación compensatoria, efectuado por todas las Administraciones, ascendió a 105,4 millones de euros, un 0,52% del gasto público total en educación no universitaria. En el cuadro a.5.3 aparece el desglose del total de gasto en las diferentes administraciones públicas que lo efectúan; puede comprobarse que el grueso del gasto es efectuado por las CC.AA. y que existe una gran disparidad en los niveles de esfuerzo presupuestario de éstas. Destacan CC.AA. como Andalucía y Castilla y León, donde los programas de educación compensatoria tienen una intensidad importante.

Los programas de educación compensatoria gestionados por el MEC son los siguientes:

- Programas de educación intercultural: lengua y cultura portuguesa; aulas itinerantes en circos; atención a inmigrantes;

[34] Orden de 11 de junio de 2004 por la que se convocan becas de movilidad, para el curso 2004/05 para los alumnos universitarios que cursan estudios fuera de su Comunidad Autónoma.

educación del pueblo gitano; enseñanza en lengua árabe y cultura marroquí.

- MUS-E (educación de los valores de convivencia, tolerancia y solidaridad a través del desarrollo de actividades artísticas en los centros educativos).

En cuanto a los programas de educación compensatoria que han desarrollado los diferentes gobiernos autonómicos, en el cuadro a.5.4 aparece un cuadro resumen de sus campos de actuación. En todas las CC.AA. existen programas propios de atención a minorías étnicas, así como programas de aulas hospitalarias y atención domiciliaria. En la mayor parte de ellas se desarrollan programas de desventaja sociocultural (en zonas urbanas), actuaciones en medio rural, programas de lucha contra el absentismo escolar y programas de apoyo a los alumnos con desfase curricular significativo.

5.2.3. Algunos ejemplos de programas específicos destinados a la población inmigrante

Describiré brevemente, en este apartado, algunos ejemplos de programas específicos, desarrollados por las CC.AA. de Madrid y de Cataluña, destinados a la población inmigrante. He seleccionado estas dos CC.AA. debido a que en ellas la población inmigrante está teniendo una especial incidencia sobre el sistema educativo.

Programas en la Comunidad de Madrid

- Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante (S.A.I.). Funciona desde el curso 2000/01 con la finalidad de prestar servicios de asesoramiento y de apoyo a centros para la incorporación de alumnos inmigrantes que desconozcan el castellano. Está dirigido a centros públicos o privados concertados en sus etapas obligatorias. En cada centro el profesorado de apoyo del S.A.I. atenderá a un máximo de 15 alumnos. En el primer curso de su funcionamiento el servicio contaba con 20 profesores (CSCO, 2002).

- Aulas de Enlace, dentro del programa "Escuelas de Bienvenida", que funcionan desde el curso 2002/03 en ESO y en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria de los centros públicos o privados concertados. Estas Aulas (cada una atiende a un máximo de 12 alumnos) tienen como objetivo facilitar la incorporación al sistema educativo del alumnado inmigrante que, o bien desconoce el castellano, o bien presenta un grave desfase curricular, resultado de su falta de escolarización previa. Los alumnos permanecen en las Aulas de Enlace durante un período máximo de 6 meses consecutivos, a lo largo de uno o dos cursos académicos.

- Los alumnos inmigrantes que lo precisen pueden también participar en el programa general de educación compensatoria de la Comunidad de Madrid.

- La Comunidad Autónoma elabora traducciones de la documentación más frecuente en los centros educativos, como las solicitudes de admisión, las convocatorias de ayudas de comedor escolar, la solicitud de participación en Aulas de Enlace, etc.

Programas en Cataluña

El plan actual destinado a la integración de los alumnos extranjeros en el sistema educativo se enmarca en el nuevo plan interdepartamental de inmigración. Los recursos asignados para el curso 2004/05 son 35,3 millones de euros, e incorpora las siguientes actuaciones:

- Aulas de acogida: en ESO puede ser un espacio físico, en otros niveles educativos se trata de un conjunto de estrategias del centro relacionadas con tutores, gestión

del tiempo curricular del alumnado, materiales, comunicación con la familia, etc.

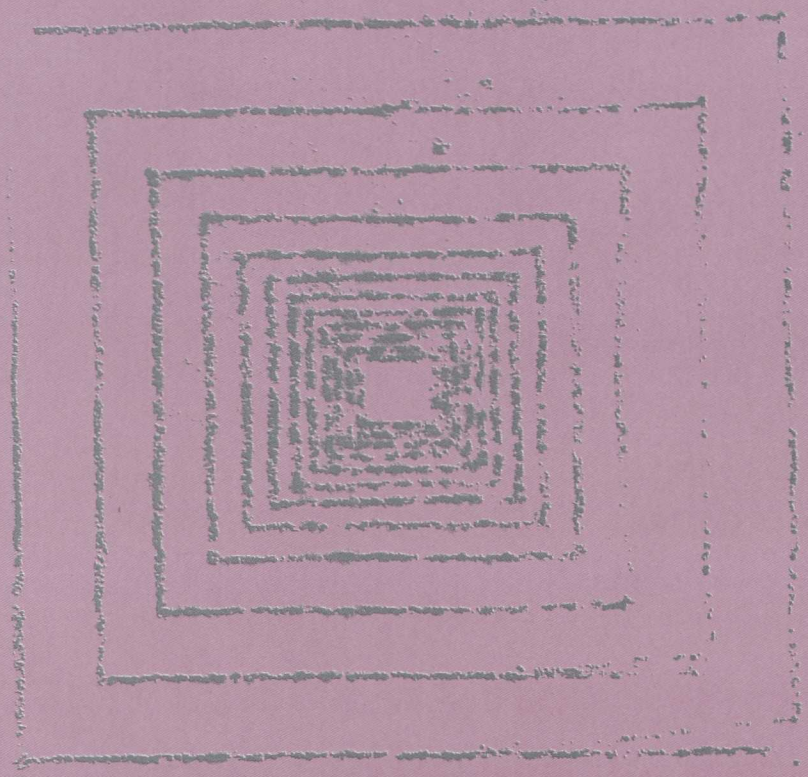
- Los Talleres de Adaptación: el alumno puede ir a un Taller de Adaptación por la mañana y al centro donde esté matriculado por la tarde. La permanencia en un Taller no puede sobrepasar un año. Según CSCO (2002), esta práctica es segregadora y poco útil, pues el alumno aprende mejor en la inmersión producida por su escolarización en un grupo de "nativos".
- También existen traducciones a diferentes idiomas de la documentación de uso más frecuente en los centros educativos, como las solicitudes de admisión, etc.; traducciones de materiales didácticos, así como un servicio de traductores e intérpretes para las escuelas.

5.3. MECANISMOS DISPONIBLES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EQUIDAD

No existe, en España, un sistema integrado que permita evaluar los programas de equidad en educación. El hecho de que éstos estén en buena medida descentralizados territorialmente dificulta una evaluación integrada. La relativa novedad de la mayoría de estos programas junto con el limitado recorrido de los procesos de evaluación de políticas educativas en España, son factores que coadyuvan a esta situación.

El organismo encargado de la elaboración del "Sistema Estatal de Indicadores de la Educación", a partir del cual se pueden obtener diversas informaciones relativas a la desigualdad educativa y a los programas relacionados con ella, es el INECSE (Instituto Nacional de Evaluación de la Calidad del Sistema Educativo), denominado hasta 2002 INCE (Instituto Nacional de Calidad y Educación). La publicación del Sistema Estatal de Indicadores de la educación es bianual (véase MECD, 2002), aunque en breve los indicadores aparecerán publicados en un sitio web. Además, algunas CC.AA. también han elaborado sistemas de indicadores educativos propios.

Por otra parte, el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) ha impulsado, en dos ocasiones, la realización de una revisión del sistema educativo español desde la perspectiva de sus desigualdades (véase, para la segunda, Grañeras *et al.*, 1999). En estas revisiones se recogía, también, una información cuantitativa muy completa.



Capítulo 6

Políticas no educativas que afectan a los resultados en el sector educativo

Políticas no educativas que afectan a los resultados en el sector educativo

Al abordar el conjunto de políticas públicas que afectan de forma indirecta al funcionamiento del sistema educativo español, es preciso tener en cuenta la intensidad reducida característica del sistema de protección social español. En términos cuantitativos agregados, como se aprecia en el cuadro a.6.1, España dedica el 19,6% de su PIB a gasto público en protección social, mientras que este mismo indicador alcanza la magnitud de 24% en el caso de la UE-15 y de 21,2% para el conjunto de los países de la OCDE. De hecho, en EU-15 únicamente Irlanda y Portugal alcanzan un nivel de gasto público en protección social inferior al de España (Calero y Costa, 2003).

La composición interna del gasto público en protección social es, también, característica en el caso español. Por una parte, el balance entre prestaciones en servicios y prestaciones monetarias se inclina decididamente hacia las segundas de una forma más intensa que en los países de nuestro entorno. Por otra parte, las deducciones fiscales, como instrumento para efectuar el gasto social, juegan un papel importante en el sistema de protección social, sólo superado en el caso de los países anglosajones.

Puede observarse en el mismo cuadro a.6.1 que, en España, el tipo de protección comparativamente más deficitaria corresponde a dos áreas que afectan especialmente a las franjas jóvenes de la población ("Familia" y "Vivienda"). En general, y como describió Esping-Andersen (1996) para el modelo de estados del bienestar continentales (a los que se podría añadir, en una categoría más matizada, los meridionales), el sistema de protección social español está orientado especialmente a los grupos de edad más avanzada, y se dedican más recursos a zonas de gasto como pensiones y servicios sanitarios de los que se benefician relativamente poco los más jóvenes.

Como se observaba con relación al gasto en educación (véase apartado 1.3), el reducido nivel de financiación pública impulsa el crecimiento del gasto privado, dado su carácter sustitutivo. Esto es así, en España, especialmente en el caso de los servicios sociales, cuya deficitaria cobertura pública lleva a que las familias tengan que afrontar de forma privada buena parte de su financiación.

Las dos áreas de protección social que inciden más sobre los procesos educativos son, por un lado, la sanidad y, por otro, la protección a las familias. Por lo que respecta a la sanidad, con la Ley General de Sanidad, de 1986, se creó un Sistema Nacional de Salud y se universalizó el acceso a los servicios sanitarios. En 2000 se reguló, también, el acceso gratuito a los servicios sanitarios

para los extranjeros empadronados en España[35], medida que afecta directamente a la integración de los inmigrantes y, específicamente, a la de sus hijos. Los niveles de gasto público que esta universalización ha provocado son crecientes, aunque actualmente el esfuerzo presupuestario que supone el gasto sanitario público se encuentra todavía por debajo de la media de la UE-15 y de la media de países de la OCDE.

Por lo que respecta a la protección a las familias, hemos comprobado ya en el cuadro a.6.1 el reducido nivel de gasto público que implica. La protección a las familias adopta la forma de servicios, como son los centros para el cuidado de dependientes –niños o ancianos–, o de prestaciones monetarias, como las bajas de maternidad o las ayudas que se asignan a las familias con hijos pequeños. Detengámonos brevemente en la protección a las familias en forma de servicios. Esta zona de protección ha sido calificada como la "cuarta pata" del estado del bienestar (siendo las otras tres las pensiones, la sanidad y la educación) y es, en el caso español, una zona muy endeble. Esta debilidad desequilibra el conjunto de la estructura del estado del bienestar y, más allá, el conjunto de la economía. En efecto, los costes no asumidos por el sector público en el cuidado de los dependientes son absorbidos por las familias y especialmente por las mujeres; esto dificulta, como ya es sabido, la posibilidad de compatibilizar maternidad y trabajo[36]. Genera, además, costes sociales elevados en términos de enfermedades sufridas por las mujeres y relacionadas con el *stress*, como señalan Navarro y Quiroga (2003). Por otra parte, por ser los servicios sociales intensivos en trabajo, la escasez de oferta de este tipo de servicios es un factor que coadyuva a las dificultades a la hora de crear puestos de trabajo. En suma, la escasez de servicios sociales no sólo supone un lastre en el terreno de la justicia y, concretamente, de la igualdad de oportunidades, sino también en el terreno de la eficiencia.

Con relación a las prestaciones monetarias de apoyo a las familias, hasta el año 2002 la única que existía era la baja por maternidad, que cubre un período de 16 semanas, inferior a la media de la UE-15 que era en 2003 de 29 semanas[37]. En los últimos años se han desarrollado nuevas ayudas monetarias: en el conjunto del estado existe una deducción en el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas[38] que afecta a las madres con hijos menores de tres años que trabajan fuera del hogar; esta deducción es de 100 euros al mes y se puede cobrar por anticipado. Algunas CC.AA., a su vez, han implantado también programas de ayudas a las familias con hijos en forma de transferencias monetarias.

También dependiendo de las CC.AA., desde principios de la década de 1990 existen en España diferentes programas de mantenimiento de rentas, a los que se denomina de forma genérica "programas de rentas míni-

[35] A través del artículo 12 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, donde se reconocía que "Los extranjeros que se encuentren en España inscritos en el padrón del municipio en el que residan habitualmente tienen derecho a la asistencia sanitaria en las mismas condiciones que los españoles".

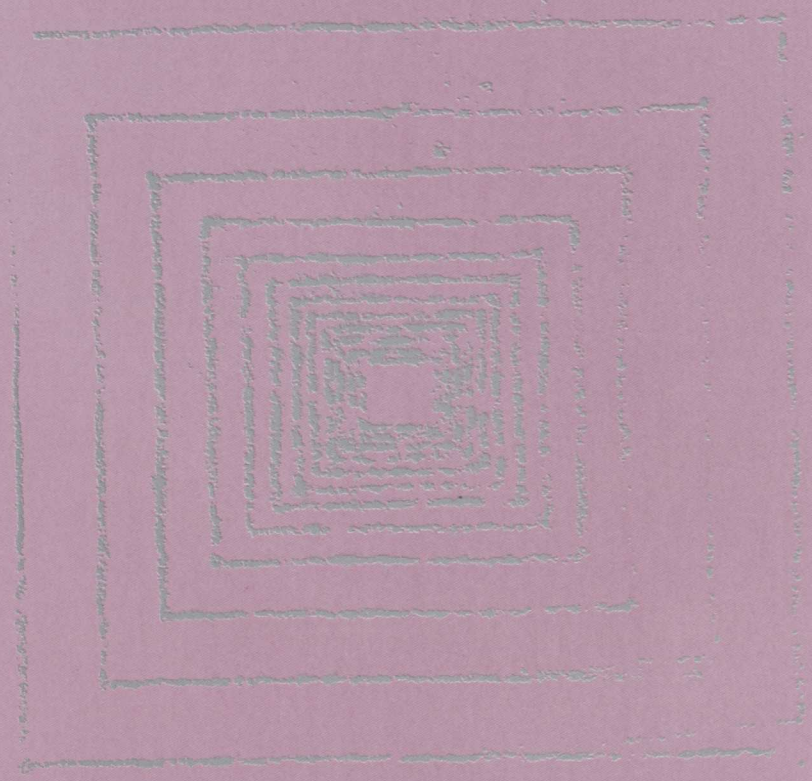
[36] En los últimos años, en España el balance entre maternidad y acceso al mercado de trabajo de las mujeres se ha orientado sensiblemente hacia lo segundo: mientras que las tasas de fecundidad apenas se recuperan, la tasa de actividad femenina (referida a la población de 16 y más años) ha crecido rápidamente, situándose en 2004 en 45,09% (fuente: EPA), muy cerca de la media de la UE-15 (47,66%), siendo la tasa de actividad para ambos sexos de 56,07%, también muy cercana a la de la UE-15 (56,46%).

[37] España se sitúa en un grupo de países continentales, con Alemania, Bélgica, Francia, Austria y Holanda, donde las bajas oscilan entre las 14 y las 16 semanas. En el otro extremo se encuentran países como Italia (con 47 semanas), Finlandia (44), Dinamarca (50) y Suecia (96).

[38] Ley 46/2002 por la que se modifica parcialmente el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas.

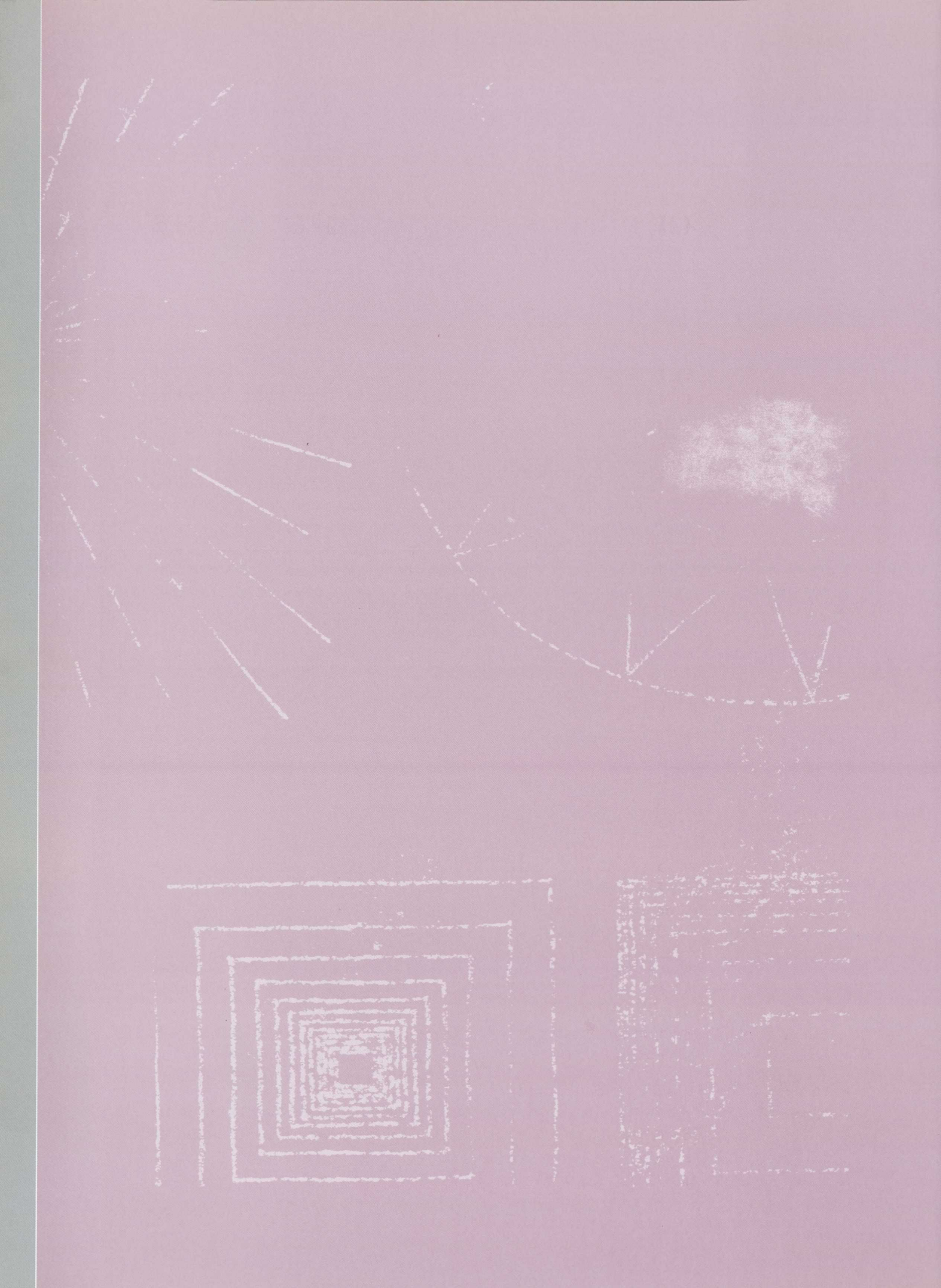
mas de inserción" (Ayala, 2000). Se trata de programas de carácter asistencial (no contributivo), con comprobación de rentas, por los que algunos hogares reciben prestaciones monetarias reducidas (usualmente inferiores a 300 euros). El sistema de mantenimiento de rentas en España (no contributivo) está formado, así, por estas "rentas mínimas de inserción" y por el conjunto de prestaciones monetarias asistenciales (pensiones no contributivas, prestaciones no contributivas de desempleo, etc.) de la Seguridad Social, que afectan al conjunto del estado.

Quinta parte
Conclusiones



Conclusiones y valoraciones

Capítulo 7



Conclusiones y valoraciones

7.1. PRINCIPALES PROBLEMAS EN EL TERRENO DE LA DESIGUALDAD QUE DEBEN AFRONTAR LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA

- Debilidad de la oferta de centros de educación infantil. En la franja entre 3 y 5 años, ésta se plantea en los centros públicos. En la franja entre 0 y 3 años, la escasez de centros afecta tanto a los públicos como a los privados.

- El acceso a la educación secundaria postobligatoria es muy reducido. Esto supone un "cuello de botella" con consecuencias en el ámbito de los procesos productivos, pero también de la equidad: la participación de los grupos de menor renta (pertenecientes en buena medida a CSE IV y V) y de los inmigrantes es muy limitada en este nivel y, como consecuencia, en la educación superior. Este problema de acceso se concentra de forma especial en los hombres.

- El fracaso escolar tiene una incidencia elevada y su distribución se concentra en los grupos de menor renta. Es ésta una de las causas de la dificultad en el acceso a la educación secundaria postobligatoria.

- La dualización del sistema educativo: separación creciente entre una red de centros privados concertados, donde "se refugian" las clases medias, y una red de centros públicos, que recibe una proporción muy elevada de niños y niñas inmigrantes y de alumnos y alumnas de bajo rendimiento. Esta dualización se debe tanto al tipo de demanda efectuada por las clases medias (búsqueda de capacidad de elección y de mejoras en la calidad de los servicios complementarios, entre otros) como a una falta de dinamismo de la oferta pública por lo que respecta a las mejoras en la calidad. Este proceso refuerza la existencia de patrones desiguales de fracaso escolar entre diferentes grupos sociales.

- La llegada acelerada de inmigrantes se concentra en determinados centros. La capacidad de selección de los centros privados concertados ha provocado que, en ESO y en el curso 2003/04, el 79,3% de los alumnos extranjeros estudien en centros públicos (para el conjunto del alumnado esta cifra se sitúa en el 65,5%). Algunos de ellos, situados en zonas con fuerte recepción de inmigración, están soportando tensiones excesivas.

- Los estudios vocacionales, especialmente en el nivel de secundaria (CFGM), mantiene unos niveles de prestigio y de calidad bajos. Teniendo en cuenta que el acceso a los CFGM está fuertemente sesgado dependiendo del origen socioeconómico, los CFGM constituyen una opción de baja calidad para estudiantes "de baja calidad".

- Las políticas de gasto educativo de las diferentes CC.AA., que dependen en esencia de las capacidades de financiación y de la presencia del sector privado,

han provocado en los últimos años la existencia de niveles de gasto unitario (y, por tanto, de calidad) muy desiguales.

- La necesidad de complementar el aprendizaje con clases adicionales, como sucede, por ejemplo, en el caso de los idiomas extranjeros o la informática, introduce desigualdades incluso entre los alumnos de centros similares (Marchesi, 2003b).

7.2. DEBILIDADES Y FORTALEZAS DE LAS ACTUALES POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN MATERIA DE DESIGUALDAD EDUCATIVA

Entre las debilidades resaltaría las siguientes:

- Falta de capacidad para incentivar el acceso a la educación secundaria postobligatoria, especialmente entre los grupos más desfavorecidos. Aunque las barreras de acceso no son esencialmente económicas, conviene subrayar que el sistema de becas en ese nivel es muy reducido.
- Inexistencia de programas de apoyo, en el nivel de la educación infantil, para niños de origen social desfavorecido.
- Deficiencias en el currículum escolar, en concreto en el aprendizaje de idiomas extranjeros, el lenguaje matemático y la informática, que impiden que la capacidad igualadora de los procesos que tienen lugar dentro de los centros alcance todo su potencial.
- Dificultades a la hora de garantizar el cumplimiento, en los centros privados concertados, de la normativa con respecto a la gratuidad de la docencia y con respecto a los procesos no selectivos de admisión.
- Existencia de programas de "segunda oportunidad" que no permiten reintegrarse en el sistema educativo (es el caso del Programa de Garantía Social). De forma general, el sistema educativo no consigue impedir el abandono escolar de jóvenes sin titulación.

Por lo que respecta a las fortalezas, las más destacables son:

- Elevados niveles de comprensividad del sistema: la reciente prolongación de la obligatoriedad hasta los 16 años, con una optatividad que se concentra únicamente en el segundo ciclo de la ESO, es un buen instrumento para reducir las desigualdades. Para que éste pueda alcanzar sus potencialidades es indispensable garantizar que los niveles de calidad no difieran excesivamente entre centros.
- Extensión de la gratuidad a la educación infantil entre 3 y 5 años, medida que apoya lo que ya es, *de facto*, una universalización de este nivel educativo.
- Gran crecimiento de la participación de las mujeres en los niveles postobligatorios. Este crecimiento ha provocado mayores niveles de movilidad social (al menos, movilidad educativa) que en el caso de los hombres.

7.3. TENDENCIAS Y CAMBIOS CON INCIDENCIA SOBRE LOS NIVELES DE DESIGUALDAD QUE SE PUEDEN ANTICIPAR EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

En los próximos años la orientación general de las tendencias y cambios en las políticas educativas dependerá, como es lógico, de la agenda política de los partidos en los gobiernos (centrales y autonómicos). Sin embar-

go, se pueden anticipar algunas tendencias generales que previsiblemente se asentarán en la agenda política con una cierta independencia de la orientación de los gobiernos:

- Mejora de la financiación de la educación infantil de 0 a 3 años. Programas específicos de apoyo, en este nivel, a los grupos sociales más desfavorecidos.
- Impulso, cuantitativo y cualitativo, a la formación profesional reglada (CFGM y CFGS).
- Reformas en los programas de "segunda oportunidad" al final de la ESO. De hecho, la LOCE (2002) ya contemplaba la sustitución de los PGS por un nuevo conjunto de programas; esta reforma por el momento no se ha empezado a aplicar debido a la suspensión de la aplicación de la mayor parte del articulado de la LOCE en 2004.
- Desarrollo de medidas para evitar el distanciamiento progresivo de la red de centros públicos y la red de centros privados concertados. Este tipo de medidas, sin embargo, es más probable que se apliquen bajo gobiernos de orientación progresista.
- Reforma y expansión del sistema de becas, en el nivel de secundaria y de educación superior. Específicamente, el sistema de becas para la educación secundaria debe jugar un papel mayor en la necesaria expansión de la participación. Como en el anterior punto, parece más probable que se desarrollen estas medidas bajo gobiernos de orientación progresista.
- Elaboración de acuerdos entre Administración Central (MEC) y gobiernos de las CC.AA. destinados a incrementar los niveles de gasto público educativo.
- Intensificación del papel de la evaluación de los centros, como elemento indispensable para la mejora de la calidad y la compatibilización de autonomía y responsabilidad.

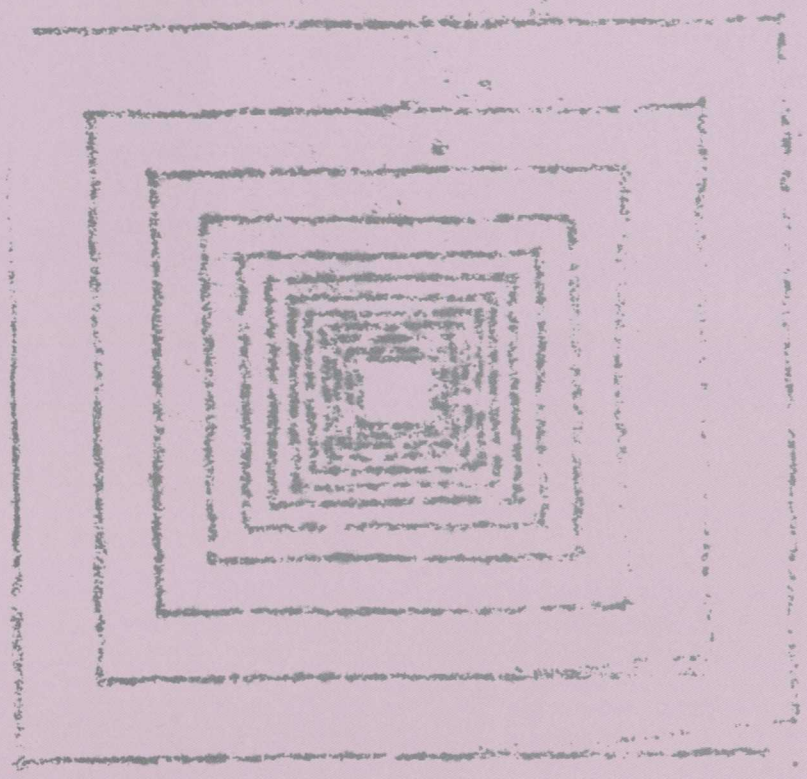
7.4. ASPECTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL QUE MERECEN UNA INVESTIGACIÓN MÁS DETALLADA

La investigación sobre la equidad del sistema educativo español presenta severos déficit. Apunto a continuación algunas de las carencias más importantes:

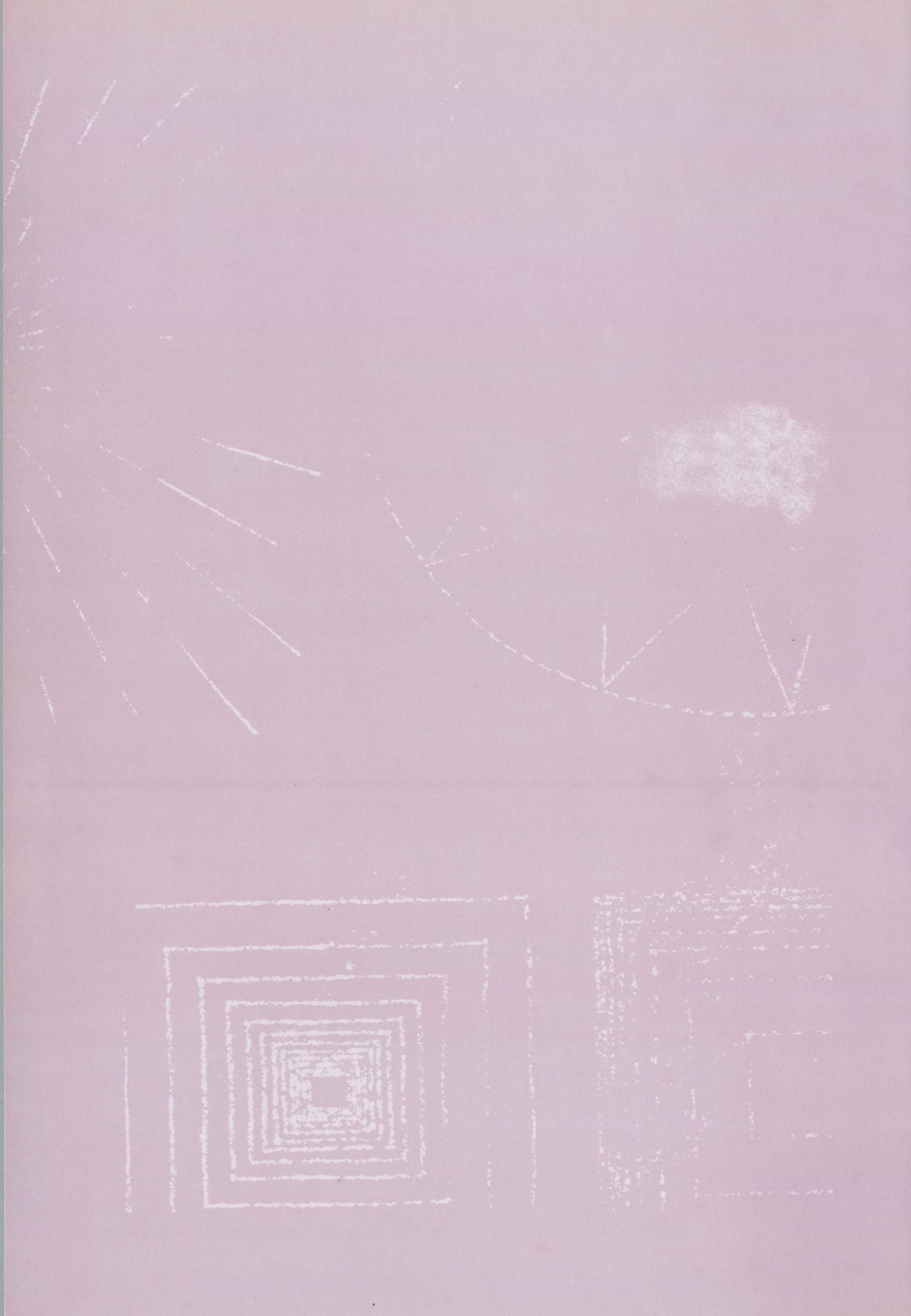
- Estudios en los que se analice la evolución, a lo largo de la vida de los individuos, de las variables que inciden sobre los niveles de desigualdad. Me refiero a la perspectiva longitudinal a la que se hace referencia en la formulación del apartado 3 de este Informe. Este tipo de estudios puede realizarse con un panel *ad hoc* o, de una forma más limitada, utilizando datos de paneles como ECHP o EU-SILC.
- Seguimiento y explotación en profundidad, desde el punto de vista de la desigualdad educativa, del ya concluido panel ECHP (1994-2001) y del nuevo panel EU-SILC. En concreto, la disponibilidad, en los próximos años, de las diferentes olas de EU-SILC brindará una excelente oportunidad para conocer procesos de desigualdad educativa hasta ahora poco estudiados.
- Establecimiento de un sistema de indicadores de equidad en educación y, eventualmente, incorporación al sistema estatal de indicadores como un subsistema. El sistema de indicadores de equidad podría ser el que se utiliza en el Anexo de Datos de los Informes Analíticos de País (CAR).
- Estudio de la educación infantil en su primera etapa (0-3) años desde la perspecti-

va de la equidad. Análisis de los patrones desiguales de participación, de los niveles de calidad del servicio y de los resultados. Estudio de los efectos de las desigualdades en la educación infantil sobre el rendimiento en primaria.

- Investigación de los efectos de las desigualdades sobre los resultados de las pruebas de PISA. Las bases de datos de los resultados de PISA son una fuente de información todavía no utilizada suficientemente.



Referencias bibliográficas



Referencias bibliográficas

Albert, C. y García-Serrano, C. (2004), "Tipo de escuela y logros educativos en España", Comunicación presentada al *XIII Congreso de la AEDE,* San Sebastián.

Ayala, L. (2000), "Las rentas mínimas en el estado del bienestar español", en Muñoz de Bustillo (ed.), *El Estado de Bienestar en el cambio de siglo,* Alianza Editorial, Madrid.

Ayala, L. y Sastre, M. (2002), "La medición de la movilidad de ingresos: enfoques e indicadores", *Hacienda Pública Española,* Vol. 162, n. 3, pp. 101-131.

Behrman, J. R., Gaviria, A. y Székely, M. (2001), "Intergenerational Mobility in Latin America", *Working Paper,* Inter American Development Bank.

Bonal, X. (1998), "La política educativa: dimensiones de un proceso de transformación (1976-1996)", en J. Subirats y R. Gomá (eds.), *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno,* Ariel, Barcelona.

Bonal, X. (dir.) (2003), *Apropiacions escolars*, EUMO, Vic.

Bonal, X., Ferrer, F. y Essomba, M. A. (coords.) (2004), *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes,* Editorial Mediterrània, Barcelona.

Buhman, B. *et al.* (1988), "Equivalence scales, well-being, inequality, and poverty: sensitivity estimates across ten countries using the Luxembourg Income Study (LIS) data", *Review of Income and Wealth,* vol. 34, pp. 115-142.

Calero, J. (2002), "The distributive incidence of public social expenditure in Spain", *Social Policy and Administration,* Vol. 36, n. 5, pp. 443-464.

Calero, J. (2004), "Exploring the long-term effects of educational policies on the income redistribution processes", *LIS Working Papers,* Vol. 361.

Calero, J. y Bonal, X. (1999), *Política educativa y gasto público educativo,* Pomares-Corredor, Barcelona.

Calero, J. y Costa, M. (2003), "Análisis y evaluación del gasto social en España", *Documento de trabajo de la Fundación Alternativas,* Vol. 21/2003.

Calero, J. y Escardíbul, J. O. (en prensa), "Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional de España", en V. Navarro (coord.), *Anuario social de España*.

Cantó, O. (2000), "Income Mobility in Spain: How much is there?", *Review of Income and Wealth,* Vol. 46, n. 1, pp. 85-102.

Cañas, G. (2004), "España es el tercer país de la UE en el que los alumnos abandonan antes los estudios", *El País,* 11/12/2004.

Carabaña, J. (1999), *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional,* Fundación Argentaria-Visor, Madrid.

Carabaña, J. (2004a), "Educación y movilidad social", en V. Navarro (coord.), *El Estado del Bienestar en España,* Tecnos, Madrid.

Carabaña, J. (2004b), "El futuro del sistema de enseñanza: alumnos y saberes", en L. Cruz (ed.): *España 2015: Prospectiva social e investigación científica y tecnológica,* Ministerio de Educación y Ciencia-Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, Madrid, pp. 69-99.

Carbonell, F. y Quintana, A. (2003), "Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. Aportacions al debat sobre una futura llei d'educació a Catalunya", *Finestra Oberta de la Fundació Jaume Bofill,* Vol. 32, n. July.

Carbonell, F. (2000), *Educació i immigració: els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social,* Mediterrània-Fundació Jaume Bofill, Barcelona.

Castells, A. y Ruiz-Huerta, J. (2004), *La descentralización de las políticas sociales en el Estado del Bienestar: argumentos, experiencia comparada y lecciones para el caso español,* Versión preliminar, 31.3.04.

CNICE (2004), *El pueblo gitano y la escuela*. http://www.cnice.mecd.es.

Colectivo Ioé (1999a), "La immigració estrangera a Espanya, 2000", en *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius,* Fundació "La Caixa", Col·lecció Estudis Socials, Vol. 1, Barcelona.

Colectivo Ioé (1999b), "El desafiament intercultural. Espanyols davant la immigració", en *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius,* Fundació "La Caixa", Col·lecció Estudis Socials, Vol. 1, Barcelona.

Colectivo Ioé (2002), *Immigració, escola i mercat de treball. Una radiografia actualitzada,* Fundació "La Caixa", Col·lecció Estudis Socials, Barcelona.

Comi, S. (2003), "Intergenerational mobility in Europe: evidence from ECHP", *Università degli Studi di Milano Working Paper,* Vol. 3.

Comisión de las Comunidades Europeas (2003), "Educación y formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa", *COM(2003) 685 final,* 11/11/2003, Brussels.

Comisiones Obreras (2001), "Mejorando los programas de garantía social", *Revista T. E. (trabajadores/as de la enseñanza),* Vol. 227, nov., pp. 13-37.

Comunidad Escolar (2000), "El fracaso escolar afecta a España al 25% de los alumnos, cinco puntos más que la media europea", *Comunidad Escolar,* Vol. 658, 21/06/2000.

Comunidad Escolar (2002), "El nivel sociocultural influye decisivamente en el rendimiento estudiantil", *Comunidad Escolar,* Vol. 705, 05/12/2002.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras (2002), "La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II", *Cuadernos de Información Sindical,* Vol. 33.

Consejo Escolar de Estado (2004), *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2002-2003,* http://www.mec.es/cesces/informe-2002-2003/indice.htm, Madrid.

Consell Escolar de Catalunya (2000), "L'atenció a la diversitat. L'escola intercultural", *Col·lecció Dossiers Informatius,* Vol. 21, nov.

Consell Escolar de Catalunya (2003), "Inmigració i educació", *Col·lecció Dossiers Informatius,* Vol. 27, n. Maig.

Cowell, F. A. *et al.* (1999), "Income Inequality Comparisons with Dirty Data: The UK and Spain during the 1980's" *Distributional Analysis Discussion Paper*, n. 45, London, STICERD, London School of Economics.

CSCO-Confederación Sindical de Comisiones Obreras- (2002), "La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II", *Cuadernos de Información Sindical*, vol. 33.

Cuesta Azofra, M. C. (2000), *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España,* CC.OO.-Fundación 1º de Mayo, Madrid.

Checchi, D. (2001), "Education, Inequality and Income Inequality", *STICERD Distributional Analysis Research Programme, Discussion Paper. London School of Economics,* Vol. 52.

Defensor del Pueblo (2003), *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico. Volumen II,* Defensor del Pueblo, Madrid.

Departament d'Educació (2004), *Pla per a la llengua i la cohesió social,* Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya, Barcelona.

Departament d'Ensenyament (2003), *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006,* Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.

Erikson, R. y Goldthorpe, J. H. (1992), *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies,* Clarendon, Oxford.

Erikson, R., Goldthorpe, J. H. y Portocarero, L. (1979), "Intergenerational class mobility in three Western European Societies: England, France and Sweden", *British Journal of Sociology,* Vol. 30, pp. 4115-4430.

Esping-Andersen, G. (1996), "Welfare States without Work: the Impasse of Labour Shedding and Familialism in Continental European Social Policy", en Esping-Andersen, G. (ed.) *Welfare States in Transition,* SAGE-UNRISD, London.

EUROPEAN GROUP OF RESEARCH ON EQUITY OF THE EDUCATIONAL SYSTEMS (2003), *Equity of the European Educational Systems. A set of indicators*, University of Liege, Liege.

EURYDICE (1994), *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea,* Comisión Europea, Brussels.

EURYDICE (2002), *Key data on education in Europe 2002,* Comisión Europea, Brussels.

FETE-UGT (2003), *Apuntes sobre la escolarización del alumnado de origen inmigrante,* Secretaría de Institucional e igualdad, FETE-UGT, 18/09/2003, Madrid.

Funes, J. (1999), "Migració i adolescencia", en *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius,* Fundació "La Caixa", Col·lecció Estudis Socials, Vol. 1, Barcelona.

García, M. M. y San Segundo, M. J. (2001), "El rendimiento académico en el primer curso universitario", *Libro de Actas de las X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación,* pp. 435-444.

Gobernado, R. (2003), "El valor de la educación en el empleo del sector privado", *Papers. Revista de Sociología,* Vol. 69, pp. 11-29.

González, M. J. (2004), "La escolarización de la primera infancia en España: desequilibrios territoriales y socioeconómicos en el acceso a los servicios", en V. Navarro (coord.), *El Estado del Bienestar en España,* Tecnos, Madrid.

González, M. J. (2005), *Where do I leave my baby? The use of childcare services in Spain* (paper submitted for publication). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

Grañeras Pastrana, M. et al. (2000), Las desigualdades en la educación en España (II), CIDE, Madrid.

Heckman, J. J. (2000). "Policies to foster human capital". *Research in Economics,* vol. 54, pp. 3-56.

IMSERSO (2004), *La población extranjera en España,* IMSERSO, Madrid.

INE (2004), *Censo 2001,* Madrid. http://www.ine.es/.

INECSE (2004), *Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España,* Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, Madrid.

Kovacs, K. (2003), "El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar", en A. Marchesi y C. Hernández (coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional,* Alianza Editorial, Madrid.

Marcenaro, O. D. y Navarro, M. L. (2003), "Condiciones de acceso y otras características del estudiante como determinantes del éxito en el primer curso universitario", *Libro de Actas de las XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación,* pp. 42-61.

Marchesi, Á. (1995), "Ideología y educación", *El País,* 28 de noviembre, pp. 34.

Marchesi, Á. (2000), *Controversias en la educación española,* Alianza Editorial, Madrid.

Marchesi, Á. (2003a), "El fracaso escolar en España", *Documento de Trabajo de la Fundación Alternativas,* Vol. 11/2003.

Marchesi, Á. (2003b), "Indicadores de la educación en España y cambio educativo", *Revista de Educación,* Vol. 330, en.-ab.

Marchesi, Á. (2004), *Qué será de nosotros los malos alumnos,* Alianza, Madrid.

Marchesi, Á. y Hernández Gil, C. (2003), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional,* Alianza Editorial, Madrid.

Marchesi, Á. y Lucena, R. (2003), "La representación social del fracaso escolar", en Á. Marchesi y C. Hernández (eds.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional,* Alianza Editorial, Madrid.

Marchesi, Á. y Martín, E. (2002), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica,* Fundación Santa María-SM, Madrid.

Marchesi, Á., Martínez, R. y Martín, E. (en prensa), *Estudio longitudinal sobre la influencia del contexto sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la educación secundaria obligatoria.*

Marhuenda, F., Navas, A. y Pinazo, S. (2004), "Conflicto, disciplina y clima de aula: la garantía social como respuesta al control social sobre los jóvenes", en M. A. Molpeceres (ed.), *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social,* CINTERFOR-OIT.

MEC (2004a), *Datos y cifras. Curso escolar 2004-2005,* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid. http://www.mec.es/.

MEC (2004b), *Estadística de las enseñazas no universitarias. Resultados detallados. Curso 2001-2002,* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid. http://www.mec.es/.

MEC (2004c), *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias, series e indicadores 1994-1995 a 2003-04,* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid. http://www.mec.es/.

MEC (2004d), *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias, datos avance del curso 2003-04,* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid. http://www.mec.es/.

MEC (2004e), *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores. Curso 2001-2002,* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid. http://www.mec.es/.

MEC (2004f), *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate,* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

MECD (2000), *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000,* MECD-INCE, Madrid.

MECD (2002), *Sistema estatal de indicadores de la educación 2002,* MECD-INCE, Madrid.

Menéndez, I. (2004), "El fracaso escolar", *Psicología de la educación para padres y profesionales,* vol. 454. http://www.psicopedagogia.com.

MIR (2003), *Anuario Estadístico de Extranjería 2002,* Ministerio del Interior, Delegación del Gobierno para la Extranjería y la Inmigración, Madrid.

Navarro, V. y Quiroga, A. (2003), *La protección social en Cataluña. Informe al CTESC,* Barcelona.

OECD (2001), *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000,* OECD, París.

OECD (2002), *Education at a glance. OECD Indicators 2002,* OECD, París.

OECD (2003) *Thematic Review on Adult Learning. Spain. Country note.* Final version, september 2003.

OECD (2004a), *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003,* OECD, París.

OECD (2004b), *Education at a glance. OECD Indicators 2004,* OECD, París.

OECD (2004c), *Social Expenditure database (SOCX), 1980-2001,* OECD, París.

Pedró, F. (2004), "Una perspectiva comparativa sobre la calidad de la enseñanza en España", en V. Navarro (coord.), *El Estado del Bienestar en España,* Tecnos, Madrid.

PLAN ESTRATÉGICO METROPOLITANO DE BARCELONA (2004), *Propuestas de mejora de la educación pública secundaria. Informe de la Subcomisión de estrategia de formación.* Plan Estratégico Metropolitano de Barcelona, Barcelona.

Romero, T. (2001), *Educación infantil e igualdad de oportunidades en el estado de bienestar español: el caso de Cataluña y la administración local.* http: //www.lawebmunicipal.com/publicaciones/romero/romero. htm.

San Segundo, M. J. (2003). "El gasto público en educación: 1975-2000", en J. Salinas y S. Álvarez (coords.) *El gasto público en la democracia*, IEF, Madrid.

Sánchez, A. (2004), "Movilidad intergeneracional de ingresos y educativa en España (1980-90)", *Document de treball de l'Institut d'Economia de Barcelona,* vol. 2004/01.

Somers, M. A. *et al.* (2001), "How Effective Are Private Schools in Latin America?", *Occasional Paper, National Center for the Study of Privatization in Education,* n. 37.

Sweet, R. (2003), "La transición entre la educación y la vida laboral. Perspectivas del estudio de la OCDE", en Á. Marchesi y C. Hernández Gil (eds.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional,* Alianza, Madrid.

Tedesco, J. C. (2004), "Educación e igualdad de oportunidades", *Ponencia presentada en las XIII Jornadas de la AEDE. San Sebastián.*

Tiana, A. (2002a), "El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos", en Á. Marchesi y E. Martín (eds.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica,* Editorial SM, Madrid.

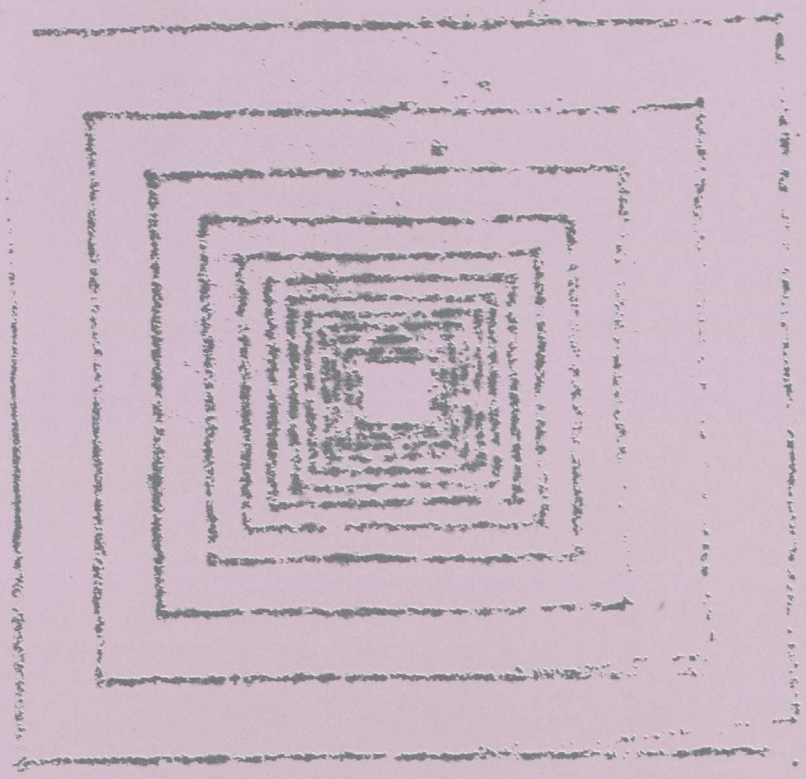
Tiana, A. (2002b), "La educación hoy; una mirada a las políticas de mercado en la Educación", en A. Ruiz (ed.), *La escuela pública. El papel del Estado en la educación,* Biblioteca Nueva-Escuela Julián Besteiro, Madrid, pp. 49-70.

Tiana, A. (2004), "L'avaluació del sistema educatiu", en X. Bonal, M. A. Essomba y F. Ferrer (coords.), *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes,* Editorial Mediterrània, Barcelona, pp. 269-288.

Vélaz de Medrano, C. (2004), "Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social", *Seminario sobre 'Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria'. Propuestas para el debate. MEC,* oct.

Villarroya, A. (2001), *La financiación de los centros concertados,* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-CIDE, Madrid.

Zacarés, J. J., Ruiz, J. M. y Llenares, L. (2004), "Identidad, orientación hacia el trabajo y proyecto vital de los jóvenes participantes en Programas de Garantía Social", en M. A. Molpeceres (ed.): *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social,* CINTERFOR-OIT.



Anexos

Anexo 1. Aspectos técnicos del apartado 4.3.2

ESCALA DE EQUIVALENCIA

Con objeto de tener en cuenta las economías de escala en el consumo de los hogares de mayor tamaño se ha utilizado una escala de equivalencia; en concreto, siguiendo la propuesta de Buhman *et al.* (1988) se aplica una escala de equivalencia del tipo: $Y = X / s^{\theta}$, donde: Y = renta equivalente; X = renta no ajustada; s = tamaño del hogar; θ = parámetro entre 0 y 1. En este análisis se fija θ = 0,5, lo que provoca que la escala tenga unos efectos similares a los de la escala OCDE.

ÍNDICE DE KAKWANI

El índice de Kakwani, que indica la progresividad de un determinado impuesto o gasto con respecto a una distribución de renta inicial, se formula del siguiente modo para el caso de un gasto de tipo j: $K_j = G[x] - G[gs_j, x]$.

Donde:

G [x] = índice Gini de la distribución de la renta inicial

$G[gs_j, x]$ = índice de concentración de un tipo j de gasto público.

Cabe tener en cuenta que los índices de concentración de los gastos (con ordenación de la población según la renta, por lo que podemos denominarlos índices "pseudo-Gini" de concentración) pueden ser negativos, como ocurre con el gasto en becas de secundaria en 1996: ello indica una progresividad absoluta (un trazado de la curva de concentración por encima de la diagonal). El índice de Kakwani, por el contrario, se refiere a la progresividad *relativa*, comparada con la distribución de la renta inicial: para que un gasto público sea caracterizado como progresivo es preciso que su distribución sea menos desigual que la distribución de la renta inicial considerada. El índice de Kakwani oscila entre -1 y 2. Si K = 2, la progresividad relativa es máxima.

Anexo 2. Datos adicionales

CUADRO A.1.1. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO ENTRE CENTROS PÚBLICOS, PRIVADOS NO CONCERTADOS Y PRIVADOS CONCERTADOS, SEGÚN NIVELES EDUCATIVOS. PORCENTAJES. CURSO 2001-2002

	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIVADOS NO CONCERTADOS	CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS
Infantil	65,5	16,2	18,3
Primaria	66,5	3,4	30,1
Secundaria obligatoria	65,5	3,3	31,2
Secundaria postobligatoria (académica)	74,9	16,4	8,6
Secundaria postobligatoria (vocacional)	72,6	2,2	25,3
Superior técnica	74,6	7,5	17,9
Universidad	92,0	8,0	--

Fuente: MEC (2004), *Las cifras de la educación en España. Curso 2001-2002*

CUADRO A.1.2. INDICADORES BÁSICOS DE LA FINANCIACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL, 1995-2002

	1995	2002
[1] Gasto público educativo / PIB (%)	4,54	4,50
[2] Gasto público en enseñanza universitaria / PIB (%)	0,72	0,76
[3] Gasto púb. unitario no universit. (€ constantes 2002)	2.287	3.161
[4] Gasto púb. unitario universit. (€ constantes 2002)	2.787	3.968
[5] Gasto público conciertos / gasto público no univ. (%)	12,76	16,02
[6] Tasa de cobertura sistema de becas universitarias (%)	20,00	18,00

Fuente: Elaborado a partir de: MEC (gasto liquidado, estadística de alumnos, estadística de becas) y *Contabilidad Nacional y Regional* (INE) para el PIB.
Nota: El gasto público no incorpora la financiación privada de la enseñanza universitaria en centros públicos a través del pago de matrículas.

CUADRO A.1.3. INDICADORES BÁSICOS DE LA FINANCIACIÓN EDUCATIVA EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. AÑO DE REFERENCIA, 2002

	[1] GASTO PÚBLICO EDUC. NO UNIVERSIT. / PIB	[2] GASTO PÚB. EDUC. UNIVERSITARIA / PIB	[3] GASTO PÚB. POR ESTUDIANTE (NO UNIV.)	[4] GASTO PÚB. POR ESTUDIANTE (UNIV.)	[5] GASTO PÚB. CENTROS PRIVADOS /GASTO PÚB. EDUC.
	(%)	(%)	(€)	(€)	(%)
Andalucía	3,69	0,82	2.454	3.173	12,5
Aragón	2,64	0,65	3.208	3.938	17,4
Asturias	3,22	0,85	3.508	3.692	12,8
Baleares	2,51	0,30	3.230	4.447	23,0
Canarias	3,60	0,80	3.182	4.927	7,4
Cantabria	2,81	0,61	:	4.177	20,0
Castilla y León	3,20	0,81	3.540	3.690	16,1
Castilla-La Mancha	4,33	0,63	2.971	4.507	8,4
Cataluña	2,20	0,62	2.839	4.861	24,7
Comunidad Valenciana	3,01	0,91	3.112	4.806	19,9
Extremadura	5,53	0,65	3.392	2.847	8,7
Galicia	3,66	0,83	3.433	3.475	11,9
Madrid	1,87	0,77	2.454	4.859	19,6
Murcia	3,67	0,81	2.723	4.035	13,3
Navarra	2,97	0,46	4.235	6.294	22,5
País Vasco	3,28	0,52	4.766	4.326	29,7
La Rioja	2,58	0,50	3.166	3.921	17,4
TOTAL	**3,14**	**0,76**	**3.161**	**3.968**	**16,0**

Notas:

- Elaborado a partir de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El gasto considerado es, en todos los casos, el gasto liquidado.
- Como en el cuadro a.1.2, el gasto público no incorpora la financiación privada de la enseñanza universitaria en centros públicos a través del pago de matrículas.
- Los valores totales incluyen únicamente el gasto efectuado por las Administraciones Autonómicas. No se considera el gasto en Formación Ocupacional, el gasto en becas ni el gasto no distribuido por actividad. Por este motivo, los valores agregados difieren de los que aparecen en el cuadro a.1.2.

CUADRO A.1.4. DISTRIBUCIÓN DEL GASTO EDUCATIVO PRIVADO SEGÚN QUINTILES DE RENTA DISPONIBLE Y PESO DE DICHO GASTO SOBRE EL GASTO TOTAL DEL HOGAR. ESPAÑA, 1998

	QUINTILES DE RENTA DISPONIBLE					
	1	2	3	4	5	TOTAL
Distribución del gasto por quintiles (%)	10,21	16,25	18,98	22,63	31,93	100,00
Gasto sobre total del gasto del hogar (%)	2,61	2,20	1,64	1,27	0,92	1,33

Elaborado a partir de Encuesta Continua de Presupuestos Familiares-98 (4 trimestres).

CUADRO A.2.1. PORCENTAJE DE HOGARES QUE ACCEDEN A CUIDADOS INFANTILES PAGADOS, SEGÚN CUARTILES DE RENTA DEL HOGAR EQUIVALENTE (MUJERES CON EDADES ENTRE 18 Y 45 AÑOS CON AL MENOS UN NIÑO DE ENTRE 0 Y 2 AÑOS). ESPAÑA, 2000

CUARTIL DE RENTA EQUIVALENTE	UTILIZACIÓN DE CUIDADOS INFANTILES PAGADOS	UTILIZACIÓN DE CUIDADOS INFANTILES DE PAGO (PAREJAS CON DOS INGRESOS)
1er cuartil	6,9%	18,7% a
2º cuartil	13,8%	25,0% a
3er cuartil	18,3%	30,2%
4º cuartil	33,6%	38,6%

Por debajo de 14 casos, datos no ponderados.
Nota: No se han incluido en la muestra a los hogares monoparentales.
Fuente: González, M. J. (2005).

CUADRO A.2.2. TASAS DE IDONEIDAD A DISTINTAS EDADES, ESPAÑA, 1992-2002

	8 AÑOS		10 AÑOS		12 AÑOS		13 AÑOS		14 AÑOS		15 AÑOS	
	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002
Ambos sexos	91,4	95,3	89,0	91,9	77,3	86,4	72,9	87,2	67,1	73,7	59,2	62,1
Hombres	89,8	94,4	87,1	90,4	73,6	83,7	68,7	84,5	62,3	68,1	54,9	55,5
Mujeres	93,1	96,2	90,9	93,6	81,1	89,2	77,4	90,1	72,1	79,7	63,7	69,0

Nota: Tasa de idoneidad definida como el porcentaje de la población de una edad determinada que estudia el curso que le corresponde por su edad.
Fuente: MEC (2004b).

CUADRO A.2.3. TASAS DE ABANDONO TEMPRANO

	TOTAL			HOMBRES			MUJERES		
	1992	1997	2002	1992	1997	2002	1992	1997	2002
UE (25 país.)	...	...	16,5	...	...	18,7	...	...	14,2
UE (15 país.)	...	20,8	18,5	...	23,0	20,9	...	18,6	16,1
Alemania	...	12,9	12,6	...	12,3	12,6	...	13,5	12,6
Austria	...	10,8	9,5	...	9,0	8,8	...	12,5	10,3
Bélgica	18,1	12,7	12,4	19,8	14,2	14,9	16,5	11,2	9,9
Dinamarca (1)	15,2	10,7	8,4	18,1	11,0	10,3	12,2	10,3	6,6
España	**40,4**	**30,3**	**29,0**	**44,9**	**35,6**	**35,4**	**36,1**	**25,0**	**22,3**
Finlandia	...	8,1	9,9	...	9,1	12,6	...	7,0	7,3
Francia	...	14,1	13,4	...	15,3	14,9	...	13,0	11,9
Grecia	25,2	19,9	16,1	28,8	23,7	20,1	22,0	16,7	12,3
Irlanda	27,1	18,9	14,7	31,3	22,6	18,5	22,7	15,1	10,8
Italia	37,7	29,9	24,3	40,6	33,7	27,9	34,9	26,2	20,7
Luxemburgo (1)	42,2	30,7	17,0	43,2	30,9	14,4	41,1	30,5	19,6
P. Bajos	...	16,0	15,0	...	16,8	15,7	...	15,2	14,3
Portugal	50,0	40,6	45,5	56,2	46,8	52,9	44,2	34,4	38,1
R. Unido	34,7	...	17,7	32,8	...	18,8	36,7	...	16,6
Suecia	...	6,8	10,4	...	7,3	11,4	...	6,2	9,3

Nota: El abandono temprano se define como el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria Segunda Etapa y no ha seguido ningún tipo de estudio de formación en las cuatro últimas semanas.
(1) El alto grado de variación entre los años puede deberse al tamaño pequeño de la muestra.
Fuente: MEC (2004b).

CUADRO A.2.4. RESUMEN DE RESULTADOS DE PISA-2003 PARA ESPAÑA Y TRES COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Comprensión lectora		Comprensión de textos científicos		Comprensión matemática		Solución de problemas	
	Puntuación	Ránking países U.E. (14 países)	Puntuación	Ránking países U.E. (14 países)	Puntuación	Ránking países U.E. (14 países)	Puntuación	Ránking países U.E. (14 países)
España	**481**	**10**	**487**	**9**	**485**	**11**	**482**	**11**
Castilla y León	499	6	502	7	503	7	505	9
Cataluña	483	10	502	7	494	10	493	11
País Vasco	497	6	484	10	502	10	498	9
Total OCDE	494		500		500		500	

Fuente: INECSE (2004).

CUADRO A.2.5. PORCENTAJE DE POBLACIÓN CON, AL MENOS, EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR, 2002

	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Austria	78	85	82	74	67
Bélgica	61	77	66	55	41
Dinamarca	80	85	81	80	72
Finlandia	75	88	85	71	52
Francia	65	79	68	60	48
Alemania	83	85	86	84	77
Grecia	50	72	58	42	28
Irlanda	60	77	65	51	37
Italia	44	60	50	39	24
Luxemburgo	57	64	59	53	46
Holanda	66	76	71	62	53
Portugal	20	35	20	14	8
España	**41**	**58**	**46**	**31**	**18**
Suecia	82	91	87	79	67
Reino Unido	64	70	65	62	56
OCDE	65	75	69	61	50

Fuente: OECD (2004b).

CUADRO A.2.6. DIFERENCIAS POR TITULARIDAD DEL CENTRO: PISA 2003

		COMPRENSIÓN LECTORA	COMPRENSIÓN TEXTOS. CIENTÍFICOS	COMPRENSIÓN MATEMÁTICAS	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS
España	Privados	504	509	507	507
	Públicos	466	473	472	467
Promedio OCDE	Privados	517	521	520	524
	Públicos	488	494	482	493

Fuente: INECSE (2004b).

CUADRO A.2.7. PRIMA SALARIAL EDUCATIVA OBTENIDA CON PROCEDIMIENTO MULTIVARIANTE. HOMBRES ASALARIADOS

	1980	1990	1995
Secundaria básica	0,3782	0,1700	0,3118
Secundaria superior	0,6871	0,5702	0,7880
Formación profesional	0,5415	0,4727	0,5446
Universidad ciclo corto	0,8972	0,9900	1,4007
Universidad ciclo largo	1,2460	1,3182	1,9572

Elaborado a partir de Encuesta de Presupuestos Familiares de 1980, Encuesta de Presupuestos Familiares de 1990 y European Community Household Panel-1996.

CUADRO A.2.8. PRIMA SALARIAL EDUCATIVA OBTENIDA CON PROCEDIMIENTO MULTIVARIANTE. HOMBRES ASALARIADOS. CORRECCIÓN SEGÚN LA PROBABILIDAD DE ESTAR OCUPADO

	1980	1990	1995
Secundaria básica	0,3782	0,1700	0,3118
Secundaria superior	0,6871	0,5702	0,7880
Formación profesional	0,5415	0,4727	0,5446
Universidad ciclo corto	0,8972	0,9900	1,4007
Universidad ciclo largo	1,2460	1,3182	1,9572

Elaborado a partir de Encuesta de Presupuestos Familiares de 1980, Encuesta de Presupuestos Familiares de 1990 y European Community Household Panel-1996.

CUADRO A.3.1. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN ENTRE AÑOS DE ESTUDIOS TERMINADOS DE LOS HIJOS Y DEL PADRE/MADRE, SEGÚN CC.AA.

Andalucía	0,37
Aragón	0,39
Asturias	0,51
Baleares	0,43
Canarias	0,41
Cantabria	0,41
Castilla y León	0,43
Castilla-La Mancha	0,44
Cataluña	0,30
Comunidad Valenciana	0,27
Extremadura	0,51
Galicia	0,41
Madrid	0,64
Murcia	0,34
Navarra	0,20
País Vasco	0,40
La Rioja	0,33
Total	0,43

Elaborado a partir de ECHP-2000.

CUADRO A.4.1. ALUMNOS EN FP OCUPACIONAL (PLAN FIP) Y DESEMPLEO, SEGÚN CC.AA., AÑO 2001

	ALUMNOS PARTICIPANTES (NÚMERO)	NÚMERO DE DESEMPLEADOS (EN MILES)	PARTICIPANTES / DESEMPLEADOS (%)	TASA DE DESEMPLEO (%)
Andalucía	46.536	557,7	8,34	18,8
Aragón	13.848	23,8	58,18	4,8
Asturias	14.177	31,0	45,73	7,8
Baleares	6.969	22,5	30,97	5,8
Canarias	28.067	84,3	33,29	10,7
Cantabria	4.430	19,9	22,26	8,8
Cast-La Mancha	12.029	64,7	18,59	9,3
Castilla y León	25.836	102,4	25,23	10,0
Cataluña	15.714	253,7	6,19	8,4
C. Valenciana	34.697	176,1	19,70	9,3
Extremadura	13.041	60,5	21,56	14,5
Galicia	16.712	131,8	12,68	11,0
Madrid	55.127	176,0	31,32	7,2
Murcia	15.897	51,5	30,87	10,5
Navarra	6.786	11,4	59,53	4,6
País Vasco	14.531	94,2	15,43	9,7
Rioja (La)	2.382	5,1	46,71	4,4
España	329.103	1.869,1	17,61	10,5

Fuente: MTAS (2003).

CUADRO A.4.2. ASALARIADOS EN FORMACIÓN, SEGÚN CC.AA., AÑO 1999

	ASALARIADOS EN FORMACIÓN	ASALARIADOS EN FORMACIÓN (%)
Andalucía	282.600	16,1
Aragón	58.011	17,5
Asturias	41.869	16,8
Baleares	67.544	28,3
Canarias	111.075	21,3
Cantabria	20.552	13,0
Cast-La Mancha	93.764	23,0
Castilla y León	170.176	26,4
Cataluña	527.613	25,5
C. Valenciana	248.421	21,2
Extremadura	30.200	13,1
Galicia	118.526	17,1
Madrid	549.544	31,1
Murcia	70.004	21,7
Navarra	57.547	32,8
País Vasco	159.712	24,8
Rioja (La)	15.506	19,8
España	2.624.818	22,9

Fuente: Elaboración propia a partir del Panel de Hogares de la Unión Europea de 2000.

CUADRO A.4.3. CRITERIOS PARA LA ASIGNACIÓN DE ALUMNOS A UN GRUPO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA POR TITULARIDAD DEL CENTRO (PORCENTAJES). 2000

	TOTAL	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIVADOS
Por optativas y opcionales, exclusivamente	60,4	63,5	52,7
Integración equilibrada y homogeneidad del alumnado	15,1	12,9	20,7
Otros criterios o combinación de varios	24,4	23,6	26,6

Fuente: MECD (2000).

CUADRO A.4.4. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE CFGM Y CFGS SEGÚN TIPO DE ESTUDIO. PORCENTAJE DE MUJERES EN CADA TIPO DE ESTUDIOS. CURSO 2001-02

	CFGM ESTUDIANTES	% MUJERES	CFGS ESTUDIANTES	% MUJERES
Actividades agrarias	4.745	19,9	3.014	26,5
Actividades físicas y deportivas	2.153	38,3	6.452	36,7
Actividades marítimo-pesqueras	961	8,9	802	18,2
Administración	49.947	69,1	39.500	72,9
Artes gráficas	3.070	35,0	1.338	45,7
Comercio y marketing	13.573	67,1	12.498	60,0
Comunicación, imagen y sonido	2.435	46,7	6.237	36,9
Edificación y obra civil	656	4,4	7.505	31,5
Electricidad y electrónica	34.676	2,0	22.056	7,5
Fabricación mecánica	12.161	1,5	6.886	6,8
Hostelería y turismo	10.066	44,0	9.541	71,6
Imagen personal	13.137	96,2	3.020	97,3
Industrias alimentarias	1.485	46,6	988	56,5
Madera y mueble	2.975	5,5	378	15,6
Mantenimiento y servicios a la producción	9.148	1,7	4.191	2,7
Mantenimiento de vehículos autopropulsados	20.108	1,5	4.433	3,2
Química	2.889	61,9	5.085	59,0
Sanidad	25.690	88,0	21.263	80,5
Textil, confección y piel	749	82,2	585	74,2
Vidrio y cerámica	108	47,2	83	45,8
Servicios socioculturales y a la comunidad	--		16.572	90,6
Informática	--		36.508	27,4
Total	210.750	43,7	208.935	49,4

Fuente: MECD (2004e).

CUADRO A.4.5. ALUMNOS EN PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL, CURSO 2001-2002

	TOTAL	MUJERES	HOMBRES	% MUJERES
Alumnos en PGS	43.916	14.045	29.871	32,0
- en centros públicos	30.115	9.053	21.062	30,1
- en centros privados	13.801	4.992	8.809	36,2
% en centros públicos	68,6	64,5	70,5	
% sobre el total de alumnos	0,60	0,39	0,82	

Fuente: MEC (2004),

CUADRO A.4.6. ALUMNOS EN PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL, CURSO 2001-2002, SEGÚN CC.AA.

CC.AA.	TOTAL ALUMNOS	% S/TOTAL ALUMNOS EN PGS	% EN PGS S/TOTAL ALUMNOS
Andalucía	8.225	18,7	0,58
Aragón	1.662	3,8	0,95
Asturias	1.036	2,4	0,74
Baleares	948	2,2	0,66
Canarias	1.966	4,5	0,59
Cantabria	791	1,8	0,99
Castilla y León	4.301	9,8	1,16
Castilla-La Mancha	1.347	3,1	0,43
Cataluña	5.598	12,7	0,56
C. Valenciana	2.267	5,2	0,33
Extremadura	813	1,9	0,42
Galicia	2.601	5,9	0,65
Madrid	5.369	12,2	0,60
Murcia	2.100	4,8	0,91
Navarra	707	1,6	0,86
País Vasco	3.327	7,6	1,09
La Rioja	301	0,7	0,73
España	**43.916**	**100,0**	**0,64**

Fuente: MEC (2004),

CUADRO A.4.7. TASAS DE ACTIVIDAD Y DESEMPLEO, 2004, 3º TRIMESTRE

	TASA DE ACTIVIDAD	TASA DE DESEMPLEO
Ambos sexos		
Total	56,0	10,5
Primaria	30,7	12,2
Garantía Social	**51,4**	**17,4**
ESO y equivalente	66,9	11,8
Bachillerato	61,3	9,1
FP de grado medio	79,9	11,5
FP de grado superior	85,1	8,7
Diplomados y equival.	77,2	7,9
Licenciados y equival.	85,2	7,7
Hombres		
Total	68,0	7,9
Primaria	45,3	9,4
Garantía Social	**53,9**	**16,5**
ESO y equivalente	80,9	8,5
Bachillerato	68,9	6,7
FP de grado medio	88,5	7,9
FP de grado superior	88,1	5,8
Diplomados y equival.	79,1	5,6
Mujeres		
Total	44,7	14,4
Primaria	18,6	17,9
Garantía Social	**45,7**	**19,9**
ESO y equivalente	51,5	17,6
Bachillerato	53,6	12,2
FP de grado medio	71,4	16,0
FP de grado superior	81,2	12,8
Diplomados y equival.	75,7	9,7

Fuente: Encuesta de Población Activa, tercer trimestre de 2004.

CUADRO A.4.8. TASAS BRUTAS DE POBLACIÓN QUE ALCANZA LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA (*). 2001

	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
Andalucía	74,4	67,8	81,3
Aragón	78,2	71,8	84,9
Asturias	85,8	80,0	91,8
Baleares	67,2	60,4	74,4
Canarias	64,2	56,5	72,2
Cantabria	82,0	73,4	91,2
Castilla y León	78,7	71,3	86,5
Castilla–La Mancha	68,8	58,8	79,5
Cataluña	76,4	70,3	82,8
C.Valenciana	69,0	58,9	79,6
Extremadura	66,8	56,7	77,6
Galicia	75,5	68,0	83,3
Madrid	78,1	72,7	83,7
Murcia	67,8	58,4	77,8
Navarra	82,7	76,5	89,7
País Vasco	82,5	77,7	87,6
Rioja	75,3	66,7	84,4
España	*74,4*	*67,2*	*81,9*

* Porcentaje de graduados en ESO respecto al total de alumnos de 16 años.
Fuente: MEC (2004e).

CUADRO A.4.9. PROBABILIDAD DE CURSAR ALGÚN TIPO DE ESTUDIO, DE ENSEÑANZA GENERAL O SUPERIOR O DE FORMACIÓN PROFESIONAL U OCUPACIONAL, SEGÚN NIVEL DE ESTUDIO TERMINADO. GRUPO DE EDAD 25-65 AÑOS. AÑO 2000

Analfabetos y sin estudios	2,48
Estudios primarios	3,96
Enseñanza secundaria, primer nivel	7,34
Formación profesional primer grado	15,51
Formación profesional de segundo y tercer grado	23,42
Enseñanza secundaria, segundo nivel	28,01
Universidad ciclo corto	40,45
Universidad ciclo largo, doctorado y postgrado	47,02
Total	17,80

Fuente: Elaborado a partir de ECHP, 2000.

CUADRO A.4.10. PROBABILIDAD DE CURSAR ALGÚN TIPO DE ESTUDIO, DE ENSEÑANZA GENERAL O SUPERIOR O DE FORMACIÓN PROFESIONAL U OCUPACIONAL, SEGÚN CATEGORÍA SOCIOECONÓMICA. GRUPO DE EDAD 25-65 AÑOS. AÑO 2000

I. Profesionales	37,69
II. Intermedia (no manual - rutinaria)	22,66
III. Pequeños propietarios	16,77
IV. Manual cualificada	10,84
V. Manual no cualificada	9,46
VI. Propietarios agrarios	8,97
VII. Trabajadores agrarios	4,85
Total	17,80

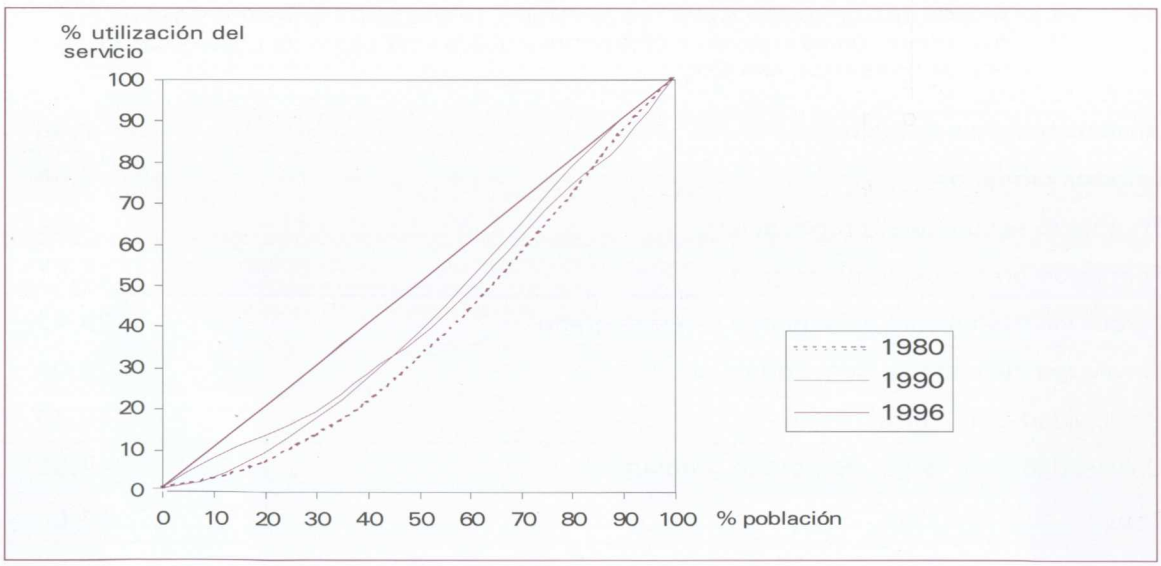
Fuente: Elaborado a partir de ECHP, 2000.

CUADRO A.4.11. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS SEGÚN DIFERENTES FUENTES, 2000

FUENTES	NÚMERO DE ADULTOS QUE RECIBEN EDUCACIÓN
Participación total según la Encuesta de Población Activa, edad entre 25 y 64 años, 4 semanas antes de la encuesta, 2000	906.500
• Educación básica de adultos –reglada- (según el Ministerio de Educación, todas las edades, 1 año, 1999-2000)	400.000
• Formación ocupacional (según el Ministerio de Trabajo, edad 16 y más años, 1 año, 2000).	289.000
• Formación continua (16 y más años, según el FORCEM, 1 año, 2000)	1.516.000

Fuente: OECD (2003).

GRÁFICO A.4.1. CURVAS DE CONCENTRACIÓN (ORDENACIÓN DE LA POBLACIÓN SEGÚN LA RENTA DISPONIBLE EQUIVALENTE). GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (SERVICIO)



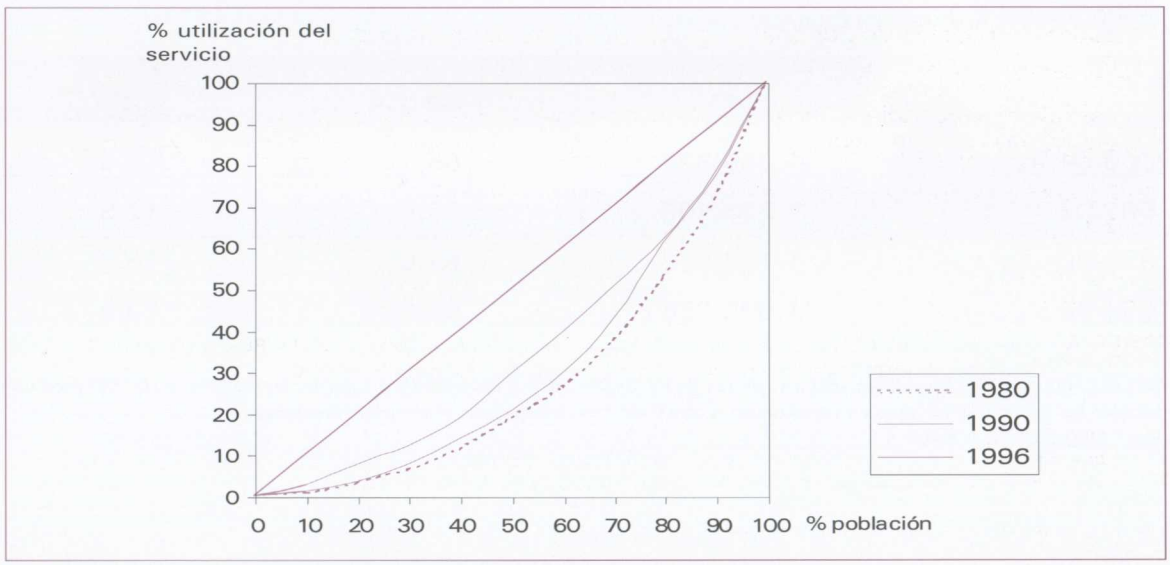
Elaborado a partir de Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF)-80, EPF-90 y ECHP -96.

CUADRO A.4.12. ÍNDICES DE CONCENTRACIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y DEL GASTO EN BECAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (G[GSJ, X]) E ÍNDICES DE PROGRESIVIDAD DE KAKWANI

	G [gs_j, x]	Kakwani G [x_d]- G [gs_j, x_d]
Gasto público en servicio		
1980	0,2135	0,0965
1990	0,1043	0,1947
1996	0,0658	0,2578
Gasto público en becas		
1990	0,1023	0,1967
1996	-0,2432	0,5668

Elaborado a partir de Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF)-80, EPF-90 y ECHP -96.

GRÁFICO A.4.2. CURVAS DE CONCENTRACIÓN (ORDENACIÓN DE LA POBLACIÓN SEGÚN LA RENTA DISPONIBLE EQUIVALENTE). GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR (SERVICIO)



Elaborado a partir de Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF)-80, EPF-90 y ECHP-96.

CUADRO A.4.13. ÍNDICES DE CONCENTRACIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR (SERVICIO) Y DEL GASTO EN BECAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (G[GSJ, X]) E ÍNDICES DE PROGRESIVIDAD DE KAKWANI

	G [gs_j, x]	Kakwani G [x_d]- G [gs_j, x_d]
Gasto público en servicio		
1980	0,4400	- 0.13
1990	0,3729	- 0,0739
1996	0,2543	0,0693
Gasto público en becas		
1980	0,2879	0,0221
1990	0,1563	0,1427
1996	0,0042	0,3194

Elaborado a partir de Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF)-80, EPF-90 y ECHP -96.

CUADRO A.4.14. ALUMNOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO	TOTAL	% PUBLICA	% S/TOTAL NO UNIVERSITARIO
2003-04 (a)	1.349.824	65,1	19,6
2001-02	1.221.108	65,5	17,9
1999-00	1.133.653	67,0	16,3
1994-95	1.093.256	66,0	13,9

(a) cifras avance.
Nota: Las cifras del MEC consideran sólo los centros de educación infantil (acreditados según los criterios de la LOGSE) pero no se consideran las guarderías (centros no acreditados) u otros servicios (cuidadores a domicilio, ludotecas, etc.).
Fuente: MEC (2004a; 2004b).

CUADRO A.4.15. EVOLUCIÓN DE LAS TASAS BRUTAS DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL, POR GRUPOS DE EDAD

EDAD	1994-95	2001-02	2004-05 (e)
Menos de 3 años	5,6	10,4	13,7
3 años	57,4	92,7	96,7
3-5 años	87,2	98,4	100,0

(e) cifras estimadas.
Fuente: MEC (2004a) y Romero (2001).

CUADRO A.4.16. TASA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL, SEGÚN EDAD Y CC.AA., 2001-02

CC.AA.	0-2 AÑOS		3 AÑOS		0-3 AÑOS
	TASA ESCOLARIDAD	*% PÚBLICO*	*TASA ESCOLARIDAD*	*% Público*	*Tasa escolaridad*
Andalucía	1,3	6,8	79,7	80,1	20,2
Aragón	4,3	8,0	96,6	65,6	26,5
Asturias	1,8	0,0	95,7	68,1	24,1
Baleares	6,7	28,4	99,3	59,2	28,7
Canarias	1,3	0,0	95,8	78,4	23,2
Cantabria	3,6	14,7	95,0	65,9	25,0
Cast. y León	8,2	58,8	99,4	66,4	30,5
Cast.-Mancha	1,9	33,1	97,9	80,8	25,6
Cataluña	26,9	35,0	102,3	60,3	44,5
C. Valenciana	4,6	35,0	89,6	66,7	24,8
Extremadura	1,3	22,1	93,0	81,4	24,3
Galicia	12,2	--	92,1	70,1	31,6
Madrid	16,5	51,6	96,3	56,2	34,9
Murcia	8,0	63,1	87,0	71,1	26,8
Navarra	--	--	98,6	62,3	23,8
País Vasco	23,1	61,5	101,1	49,6	41,6
La Rioja	2,5	0,0	99,6	64,5	26,0
España	10,1	45,2	92,8	67,5	29,8

Fuente: González (2004).

CUADRO A.4.17. ALUMNADO EXTRANJERO POR CC.AA. NIVELES NO UNIVERSITARIOS. CURSO 2003-04

		%
Andalucía	44.443	11,2
Aragón	11.672	2,9
Asturias	3.234	0,8
Baleares	15.580	3,9
Canarias	21.950	5,5
Cantabria	2.585	0,6
Castilla y León	11.438	2,9
Castilla-La Mancha	13419	3,4
Cataluña	76.923	19,3
C. Valenciana	52.355	13,1
Extremadura	3.092	0,8
Galicia	6.645	1,7
Madrid	96.700	24,3
Murcia	18.592	4,7
Navarra	7.074	1,8
País Vasco	7.835	2,0
La Rioja	3.461	0,9
España	398.187	100,0

Fuente: MEC (2004b).

CUADRO A.4.18. ALUMNOS EXTRANJEROS POR PAÍS DE ORIGEN. NIVELES NO UNIVERSITARIOS

	1995-96	2000-01	2003-04
Europa	39,5	30,5	25,1
- Unión Europea	31,8	21,7	12,4
- Resto de Europa	7,7	8,8	12,7
África	25,5	27,4	18,8
América del Norte	3,5	2,0	1,1
América Central	4,6	6,2	3,7
América del Sur	17,9	26,6	46,7
Asia	8,5	7,2	4,3
Oceanía	0,2	0,1	0,1
No consta país	0,4	0,1	0,2
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: MEC (2004b).

CUADRO A.4.19. PORCENTAJE DE ALUMNOS EXTRANJEROS EN CENTROS PÚBLICOS, SEGÚN CC.AA. Y ENSEÑANZA. NIVELES NO UNIVERSITARIOS. CURSO 2003-04

	INFANTIL	PRIMARIA	ESO	BACHILLERATO	FP
Andalucía	85,1	79,8	81,9	89,9	78,9
Aragón	76,7	77,2	75,7	85,8	70,1
Asturias	80,4	82,2	78,0	95,6	84,1
Baleares	81,9	80,8	76,5	85,6	89,4
Canarias	82,9	82,9	85,2	79,2	96,1
Cantabria	64,7	68,7	65,6	83,7	71,4
Castilla y León	80,2	77,1	71,7	71,1	70,5
Castilla-La Mancha	90,0	88,1	88,4	94,5	87,0
Cataluña	82,5	86,6	81,1	86,1	71,8
C.Valenciana	86,2	85,1	84,4	92,5	76,2
Extremadura	91,1	90,9	88,8	85,6	84,7
Galicia	81,7	83,1	85,0	90,8	87,9
Madrid	72,3	75,4	71,4	78,8	77,0
Murcia	88,1	89,5	88,7	94,6	88,7
Navarra	82,1	81,1	74,9	71,4	76,1
País Vasco	73,6	67,3	67,2	71,6	53,7
La Rioja	79,5	72,9	79,3	92,6	83,7
España	80,7	81,4	79,3	84,9	76,8

Fuente: MEC (2004d).

CUADRO A.4.20. RESUMEN DE LOS INDICADORES DE PARTICIPACIÓN INCORPORADOS EN EL DATA ANNEX SEGÚN NACIONALIDAD. 2001

	NACIONALES	EXTRANJEROS
Tasa neta participación en educ. infantil		
Menos 1 año	14,9	13,1
1 año	33,7	28,7
2 años	55,5	42,7
3 años	79,6	64,3
4 años	95,9	92,1
5 años	97,4	94,6
Tasa participación en educ. secundaria superior	57,6	33,9
Tasa participación en educación superior	33,9	11,2

CUADRO A.5.1. GASTO EN BECAS, NIVELES NO UNIVERSITARIO Y UNIVERSITARIO, SEGÚN ENTIDAD FINANCIADORA. CURSO 2000-01. MILES DE EUROS

	NO UNIVERSITARIO	UNIVERSITARIO
MEC	201.765	473.711
Aragón	1.196,4	123,1
Baleares	1.794,5	607
Canarias	9.902,1	1.098,4
Castilla y León	--	1.368
Cataluña	19.965	353,5
Comunidad Valenciana	13.438	--
Extremadura	1.948	715
Galicia	2.734	1505,7
Madrid	20.536	1.100
Murcia	1.020,9	509,6
Navarra	453,4	2.463
País Vasco	19.214	15.001
La Rioja	559,6	192
Total	294.526	498.747

Fuente: MECD (2003a).

CUADRO A.5.2. TASA DE COBERTURA DEL PROGRAMA DE BECAS DEL MEC, NIVEL UNIVERSITARIO, PARA DIFERENTES CC.AA. Y PARA LA UNED. CURSO 2000-2001

Andalucía	22,72
Aragón	12,49
Asturias	15,60
Baleares	8,58
Canarias	18,24
Cantabria	18,73
Castilla y León	18,26
Castilla-La Mancha	23,05
Cataluña	11,17
Comunidad Valenciana	18,82
Extremadura	29,04
Galicia	17,77
Madrid	11,80
Murcia	16,91
Navarra	12,01
País Vasco	
La Rioja	14,14
UNED	6,03
Total	14,98

Fuente: MECD (2003c).

CUADRO A.5.3. GASTO EN EDUCACIÓN COMPENSATORIA RESPECTO AL GASTO EN EDUCACIÓN POR CC.AA. MILES DE EUROS. AÑO 2001

ÁMBITO TERRITORIAL	GASTO EN EDUCACIÓN COMPENSATORIA (MILES DE EUROS)	GASTO EN EDUCACIÓN COMPENSATORIA S/ GASTO EDUCATIVO NO UNIVERSITARIO (%)
MEC	5.439	1,15
Andalucía	37.123	1,15
Aragón	42	0,01
Asturias	409	0,09
Baleares	438	0,11
Canarias	2.963	0,29
Cantabria	871	0,37
Castilla y León	20.229	1,74
Castilla-La Mancha	405	0,05
Cataluña	11.020	0,44
C. Valenciana	704	0,04
Extremadura	0	0,00
Galicia	301	0,02
Madrid	18.589	0,90
Murcia	4.232	0,74
Navarra	1.086	0,33
País Vasco	1.080	0,08
La Rioja	549	0,43
Total	105.480	0,52

Fuente: Elaboración propia a partir de MEC: Gasto público en educación, año 2001.

CUADRO A.5.4. ACTUACIONES DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA POR CC.AA.

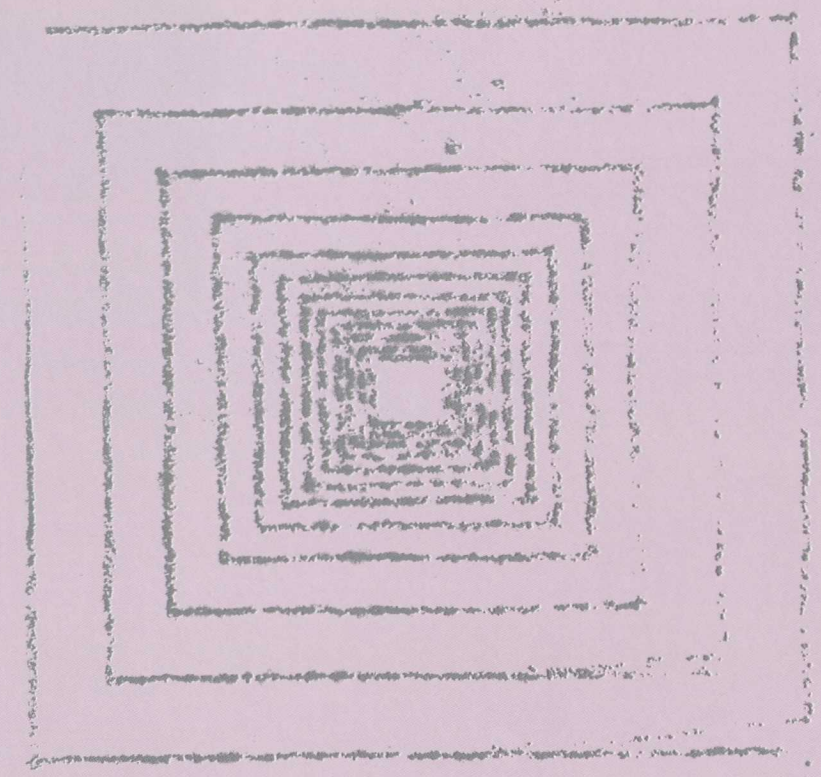
PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA	CC.AA.																
	And.	*Arag.*	*Astur.*	*Bal.*	*Can.*	*Cant.*	*C-L*	*C-M*	*Cat.*	*C.Val.*	*Extr.*	*Galic.*	*Mad.*	*Mur.*	*Nav.*	*P.V.*	*Rioja*
Desventaja sociocultural (zonas urbanas)	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X		X	
Actuaciones en medio rural (1)	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Minoría étnica (atención a inmigrantes) (2)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Minoría cultural (3)	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	X			
Hijos de trabajadores itinerantes o temporales	X	X					X			X					X		X
Alumnos fuera de la escuela por decisión judicial	X	X			X					X				X		X	
Aulas hospitalarias y atención domiciliaria (4)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Lucha contra absentismo escolar	X				X	X	X	X	X	X	X		X		X		X
Alumnos con desfase curricular significativo (5)	X	X	X		X	X			X			X	X	X	X		

(1) Algunos programas se gestionan desde el MEC (destacan los Centros Rurales Agrupados).
(2) Destacan los programas de enseñanza del castellano y cualquier otra lengua oficial de la CC.AA., así como la educación intercultural.
(3) Destaca la atención a alumnos de etnia gitana.
(4) Algunos programas se gestionan desde el MEC. En varias CC.AA. también existe un programa de aulas hospitalarias patrocinado por "La Caixa" .
(5) Suele aplicarse en ESO.

CUADRO A.6.1. GASTO PÚBLICO EN PROTECCIÓN SOCIAL (SOCX) COMO PORCENTAJE DEL PIB. 2001

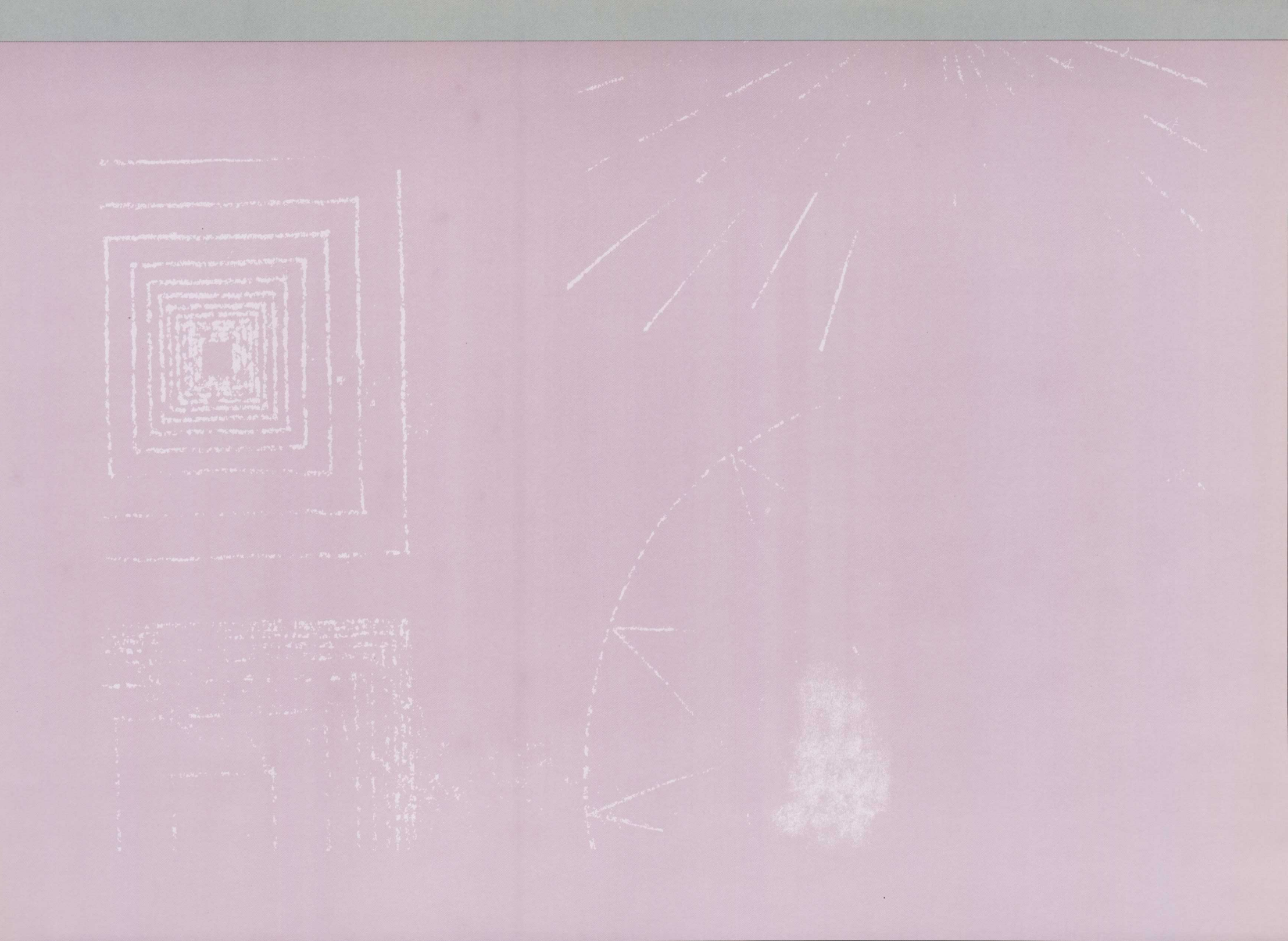
	ESPAÑA	OECD	EU-15
Vejez	8.3	7.6	8.8
Supervivencia	0.6	0.9	1.1
Prestaciones vinculadas con la incapacidad	2.4	2.6	2.9
Salud	5.4	5.9	6.1
Familia	0.5	1.8	2.2
Programas activos del mercado de trabajo	0.8	0.6	0.9
Desempleo	1.3	0.9	1.2
Vivienda	0.2	0.4	0.4
Otras áreas de las políticas sociales	0.1	0.5	0.5
Total	19.6	21.2	24.0

Elaborado a partir de OECD (2004), *Social Expenditure Database (SOCX), 1980-2001.*



Sistema de indicadores solicitado por la OCDE

Anexo 3



INDICADOR 1. TASAS DE PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Total				**2001**		
	< 1 año	*1 año*	*2 años*	*3 años*	*4 años*	*5 años*
Total	14,8	33,5	55,1	79,0	95,8	97,3
Total (años anteriores)				**1997**		
				3 años	*4 años*	*5 años*
Total				66,7	99,1	100
				1992		
				3 años	*4 años*	*5 años*
Total				38,5	97,2	100
Localización				**2001**		
	< 1 año	*1 año*	*2 años*	*3 años*	*4 años*	*5 años*
Andalucía	11,4	27,9	51,1	78,5	95,7	97,7
Aragón	10,9	30,4	56,0	83,0	95,7	97,5
Asturias	6,9	15,5	36,0	76,7	94,2	96,9
Baleares	15,5	35,2	48,7	64,3	95,0	97,0
Canarias	13,0	24,4	41,2	67,8	95,2	97,0
Cantabria	9,1	17,5	37,0	75,5	93,7	96,7
Castilla y León	10,6	23,4	45,3	81,4	95,9	97,8
Castilla-La Mancha	13,9	29,7	51,9	83,6	96,2	97,7
Cataluña	20,9	46,6	65,4	79,5	96,3	97,1
C.Valenciana	18,7	42,7	63,8	78,9	96,6	97,6
Extremadura	11,2	27,0	47,9	82,8	95,7	97,6
Galicia	13,2	29,3	52,4	80,0	97,0	98,6
Madrid	12,7	30,2	51,3	78,0	94,0	95,9
Murcia	17,5	36,0	59,0	83,2	96,7	98,2
Navarra	17,6	40,1	62,8	84,6	96,4	97,5
País Vasco	22,8	43,3	75,2	86,8	96,9	97,7
Rioja	11,0	29,1	49,9	84,5	96,5	98,5
Ceuta	7,8	21,0	39,9	75,4	92,9	95,7
Melilla	6,2	16,7	40,5	74,4	93,5	95,6
Total	14,8	33,5	55,1	79,0	95,8	97,3
Género				**2002**		
				3 años	*4 años*	*5 años*
Masculino				92,7	100	100
Femenino				93,3	100	100
Total				92,9	100	100
Género (años anteriores)				**1997**		
				3 años	*4 años*	*5 años*
Masculino				65,9	98,5	100
Femenino				67,6	99,8	100
Total				66,7	99,1	100
				1992		
				3 años	*4 años*	*5 años*
Masculino				37,9	96,9	100
Femenino				39,1	97,5	100
Total				38,5	97,2	100
Estatus de inmigrante				**2001**		
	< 1 año	*1 año*	*2 años*	*3 años*	*4 años*	*5 años*
Inmigrante	13,1	28,7	42,7	64,3	92,1	94,6
Nativo	14,9	33,7	55,5	79,6	95,9	97,4
Total	14,8	33,5	55,1	79,0	95,8	97,3

Notas:
1. El indicador se define como el porcentaje de cada cohorte de niños y niñas matriculados en Educación Pre-primaria (CINE 0).
2. Valores diferentes en el "total" debido al uso de diversas fuentes de datos.
3. Datos sobre la Localización fijados por las Comunidades Autónomas.
4. Datos acerca del Estatus de inmigrante establecidos en virtud del país de nacimiento.

Fuentes:
1. Datos para el Total procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
2. Datos sobre la Localización procedentes del INE (2004), *Censo 2001.* Madrid: INE.
3. Datos con relación al Género procedentes del MEC (2004), *Cifras de la Educación en España. Curso 2001-2002.*
4. Datos acerca del Estatus de residencia procedentes del INE (2004), *Censo, 2001. Madrid:* INE.
5. Datos para el Total y el Género (años anteriores) procedentes del INCE (2000), *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000.* Madrid: MEC-INCE.

INDICADOR 2. TASAS DE PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

Total	2001
Total	56,9
Grupo socio-económico	**2000**
Categoría socio-económica	
I. Profesionales	85,3
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	61,8
III. Pequeños propietarios	56,9
IV. Manual cualificada	52,2
V. Manual semi-cualificada o no cualificada	27,5
VI. Propietarios agrarios	77,4
VII. Trabajadores agrarios	36,4
Total	57,1
Quintil de renta disponible del hogar	
Primer quintil	51,0
Segundo quintil	52,3
Tercer quintil	56,9
Cuarto quintil	53,1
Quinto quintil	71,9
Total	57,0
Localización	**2001**
Andalucía	50,7
Aragón	64,6
Asturias	63,7
Baleares	47,9
Canarias	51,0
Cantabria	63,2
Castilla y León	61,7
Castilla-La Mancha	52,1
Cataluña	59,4
C.Valenciana	53,7
Extremadura	52,0
Galicia	58,0
Madrid	62,4
Murcia	51,9
Navarra	69,3
País Vasco	70,0
Rioja	61,1
Ceuta	49,1
Melilla	47,0
Total	56,9
Género	**2001**
Masculino	52,3
Femenino	61,8
Total	56,9
Estatus de inmigrante	**2001**
Inmigrante	33,9
Nativo	57,6
Total	56,9

Notas:
1. El indicador se define como el porcentaje de cohorte significativa (16-17 años) matriculados en Educación Secundaria Superior.
2. Valores diferentes en el "total" debido al uso de diversas fuentes de datos.
3. Categoría socioeconómica, definida en virtud del nivel socioeconómico de la/s persona/s de referencia en el hogar, según Erikson *et al.* (1979).
4. Datos sobre la Localización fijados por las Comunidades Autónomas.
5. Datos acerca del Estatus de inmigrante establecidos en virtud del país de nacimiento.

Fuentes:
1. Datos para el Total procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
2. Datos sobre el Grupo Socio-Económico del Panel de Hogares de la Unión Europea, 2000.
3. Datos sobre la Localización procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
4. Datos con relación al Género procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
5. Datos acerca del Estatus de residencia procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.

INDICADOR 3. PROPORCIÓN DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR MATRICULADOS EN LAS RAMAS DE: (A) GENERAL/ACADÉMICA Y (B) VOCACIONAL/TÉCNICA

Total	**2002**	
	General	*Vocacional*
Total	71,4	28,6
Total (años anteriores)	**1997**	
	General	*Vocacional*
Total	66,2	33,8
	1993	
	General	*Vocacional*
Total	64,3	35,7
Localización	**2002**	
	General	*Vocacional*
Andalucía	69,6	30,4
Aragón	67,8	32,2
Asturias	72,7	27,3
Baleares	71,7	28,3
Canarias	67,8	32,2
Cantabria	66,9	33,1
Castilla y León	70,9	29,1
Castilla-La Mancha	76,4	23,6
Cataluña	73,0	27,0
C.Valenciana	68,4	31,6
Extremadura	75,2	24,8
Galicia	67,9	32,1
Madrid	78,2	21,8
Murcia	70,2	29,8
Navarra	67,5	32,5
País Vasco	71,9	28,1
Rioja	64,2	35,8
Ceuta	64,1	35,9
Melilla	75,9	24,1
Total	71,4	28,6
Género	**2002**	
	General	*Vocacional*
Masculino	66,3	33,7
Femenino	76,3	23,7
Total	71,4	28,6
Estatus de inmigrante	**2001**	
	General	*Vocacional*
Inmigrante	66,5	33,5
Nativo	74,1	25,9
Total	74,0	26,0

Notas:
1. El indicador se define como el porcentaje de alumnos de Educación Secundaria Superior en CINE3A y CINE3B.
2. Valores diferentes en el "total" debido al uso de diversas fuentes de datos.
3. Datos sobre la Localización fijados por las Comunidades Autónomas.
4. Datos acerca del Estatus de inmigrante establecidos en virtud del país de nacimiento.

Fuentes:
1. Datos para el Total procedentes del MEC (2004), *Cifras de la educación en España.* Curso 2001-2002.
2. Datos sobre la Localización procedentes del MEC (2004), *Cifras de la educación en España.* Curso 2001-2002.
3. Datos con relación al Género procedentes del MEC (2004), *Cifras de la Educación en España.* Curso 2001-2002.
4. Datos sobre el Estatus de residencia procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
5. Datos para el Total (años anteriores) procedentes del MEC (2004), *Cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Serie 1993-2002.*

INDICADOR 4. TASAS DE PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Total	2001
Total	32,9
Total (años anteriores)	**1997**
Total	29,3
Grupo socioeconómico	**2000**
Categoría socio-económica	
I. Profesionales	66,7
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	37,4
III. Pequeños propietarios	32,4
IV. Manual cualificada	22,9
V. Manual semi-cualificada o no cualificada	17,7
VI. Propietarios agrarios	33,7
VII. Trabajadores agrarios	10,8
Total	31,8
Quintil de renta disponible del hogar	
Primer quintil	25,3
Segundo quintil	26,6
Tercer quintil	30,8
Cuarto quintil	28,5
Quinto quintil	48,3
Total	32,9
Localización	**2001**
Andalucía	28,6
Aragón	40,0
Asturias	41,5
Baleares	21,4
Canarias	24,1
Cantabria	35,1
Castilla y León	38,9
Castilla-La Mancha	29,3
Cataluña	30,9
C.Valenciana	30,2
Extremadura	30,1
Galicia	35,0
Madrid	39,5
Murcia	27,3
Navarra	40,0
País Vasco	46,1
Rioja	37,3
Ceuta	22,9
Melilla	23,8
Total	32,9
Género	**2001**
Masculino	28,0
Femenino	37,9
Total	32,9
Estatus de inmigrante	**2001**
Inmigrante	11,2
Nativo	33,9
Total	32,9

Notas:
1. El indicador se define como el porcentaje de cohorte significativa (18-22 años) matriculados en Educación Superior.
2. Categoría socioeconómica, definida en virtud del nivel socioeconómico de la/s persona/s de referencia en el hogar, según Erikson *et al.* (1979).
3. Datos sobre la Localización fijados por las Comunidades Autónomas.
4. Datos acerca del Estatus de residencia establecidos en virtud del país de nacimiento.

Fuentes:
1. Datos para el Total procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
2. Datos sobre el Grupo Socio-Económico del Panel de Hogares de la Unión Europea, 2000.
3. Datos sobre la Localización procedentes del INE (2004), *Censo 2001.* Madrid: INE.
4. Datos con relación al Género procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
5. Datos acerca del Estatus de inmigrante procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
6. Datos para el Total (años anteriores) procedentes del INCE (2000), *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000* y MEC (2004), *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Series e indicadores, 1994-2004.*

INDICADOR 5. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR (CINE 5-6)

Total	**2002**	
	Universidad	*Vocacional*
Total	88,3	11,7
Total (años anteriores)	**1999**	
	Universidad	*Vocacional*
Total	93,7	6,3
	1996	
	Universidad	*Vocacional*
Total	98,0	2,0
Localización	**2002**	
	Universidad	*Vocacional*
Andalucía	89,8	10,2
Aragón	86,5	13,5
Asturias	81,7	18,3
Baleares	85,8	14,2
Canarias	82,1	17,9
Cantabria	78,7	21,3
Castilla y León	87,6	12,4
Castilla-La Mancha	82,7	17,3
Cataluña	86,3	13,7
C.Valenciana	88,8	11,2
Extremadura	88,9	11,1
Galicia	86,3	13,7
Madrid	90,2	9,8
Murcia	87,5	12,5
Navarra	87,2	12,8
País Vasco	79,8	20,2
Rioja	83,3	16,7
Ceuta	70,1	29,9
Melilla	69,2	30,8
Total	88,3	11,7
Género	**2002**	
	Universidad	*Vocacional*
Masculino	87,4	12,6
Femenino	89,1	10,9
Total	88,3	11,7
Estatus de inmigrante	**2001**	
	Universidad	*Vocacional*
Inmigrante	87,2	12,8
Nativo	88,0	12,0
Total	88,0	12,0

Notas:
1. El indicador se define como el porcentaje de estudiantes de Educación Superior que se clasifican dentro de los niveles CINE5A-6 y CINE5B.
2. Valores diferentes en el "total" debido al uso de diversas fuentes de datos.
3. Datos sobre la Localización fijados por las Comunidades Autónomas.
4. Datos acerca del Estatus de residencia establecidos en virtud del país de nacimiento.

Fuentes:
1. Datos para el Total procedentes del MEC (2004), *Cifras de la educación en España. Curso 2001-2002.*
2. Datos sobre la Localización procedentes del MEC (2004), *Cifras de la educación en España. Curso 2001-2002.*
3. Datos con relación al Género procedentes del MEC (2004), *Cifras de la educación en España. Curso 2001-2002.*
4. Datos acerca del Estatus de inmigrante procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
5. Datos para el Total (años anteriores) procedentes del MEC (2004), *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Series e indicadores, 1994-2004*, y MEC (2004), *Estadística Universitaria.*

INDICADOR 6. PORCENTAJE DE ADULTOS DE 35 AÑOS O MÁS MATRICULADOS EN TODOS LOS NIVELES EDUCATIVOS: SECUNDARIA INFERIOR Y SUPERIOR, Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Total		**2001**	
	Todos los niveles	*Secundaria*	*Educación Superior*
Total	2,3	2,2	6,9
Total (años anteriores)		**1991**	
	Todos los niveles	*Secundaria*	*Educación Superior*
Total	2,0	2,1	5,8
Localización		**2001**	
	Todos los niveles	*Secundaria*	*Educación Superior*
Andalucía	2,1	1,6	5,7
Aragón	2,9	3,5	7,3
Asturias	2,3	2,1	5,4
Baleares	1,9	2,4	7,9
Canarias	2,1	2,7	7,1
Cantabria	2,0	1,9	5,4
Castilla y León	2,0	2,1	5,5
Castilla-La Mancha	2,0	2,6	6,0
Cataluña	2,9	2,5	9,2
C.Valenciana	2,2	2,3	6,9
Extremadura	1,5	1,5	5,5
Galicia	1,6	1,2	4,7
Madrid	3,4	3,1	8,8
Murcia	1,5	1,5	5,9
Navarra	2,2	1,6	7,2
País Vasco	2,4	2,2	5,6
Rioja	2,3	2,6	6,5
Ceuta	3,7	4,4	12,6
Melilla	3,5	2,7	9,7
Total	2,3	2,2	6,9
Género		**2001**	
	Todos los niveles	*Secundaria*	*Educación Superior*
Masculino	2,2	1,8	8,2
Femenino	2,5	2,6	6,2
Total	2,3	2,2	6,9
Estatus de inmigrante		**2001**	
	Todos los niveles	*Secundaria*	*Educación Superior*
Inmigrante	4,1	5,8	13,3
Nativo	2,3	2,1	6,8
Total	2,3	2,2	6,9

Notas:
1. El indicador se define como el porcentaje de estudiantes matriculados en los diferentes niveles educativos cuya edad es de 35 años o más.
2. Datos sobre la Localización fijados por las Comunidades Autónomas.
3. Datos acerca del Estatus de residencia establecidos en virtud del país de nacimiento.
4. Los datos para el total recogidos en *On Line Corporate Data Environment* (2002), de la OCDE, arrojan unos resultados diferentes: Todos los niveles (1,5); Secundaria (1,0); Educación Superior (4,8).

Fuentes:
1. Datos para el Total procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
2. Datos sobre la Localización procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
3. Datos con relación al Género procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
4. Datos acerca del Estatus de inmigrante procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE
5. Datos para el Total (años anteriores) procedentes del INE (1991), *Censo, 1991.* Madrid: INE.

INDICADOR 7. TASAS DE SUPERVIVENCIA EN EDUCACIÓN TERCIARIA

Total	2000	2001
	Total	Total
Todos los niveles	77,0	66,5
Universidad ciclo corto	75,0	67,2
Universidad ciclo largo	78,0	65,9
Ed. Terciaria (Vocacional)	74,0	
Género	**2001**	
	Masculino	Femenino
Todos los niveles		
Universidad ciclo corto		
Universidad ciclo largo	63,2	68,0

Notas:
1. El indicador se define como la proporción de estudiantes de una cohorte que se gradúa en el nivel ISCED5.
2. Diferentes valores por la utilización de diferentes fuentes de datos.

Fuentes:
1. Datos para el Total-2000 procedentes de la OCDE (2002), *Education at a glance, On Line Corporate Data Environment.* Datos para el Total 2001 procedentes del MEC (2004): *Estadística Universitaria* y del INCE (2000), *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000.*
2. Datos por Género procedentes del MEC (2004), *Estadística Universitaria.*

INDICADOR 8. PORCENTAJE DE PERSONAS DE EDADES COMPRENDIDAS ENTRE LOS 25-29 QUE HAN FINALIZADO LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

Total	2003
Total	64,2
Total (años anteriores)	**2001**
Total	58,8
	1995
Total	51,6
	1991
Total	45,0
Grupo socioeconómico	**2000**
Categoría socio-económica	
I. Profesionales	93,0
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	71,3
III. Pequeños propietarios	60,6
IV. Manual cualificada	38,9
V. Manual semi-cualificada o no cualificada	37,0
VI. Propietarios agrarios	53,6
VII. Trabajadores agrarios	19,9
Total	55,6
Quintil de renta disponible del hogar	
Primer quintil	45,5
Segundo quintil	45,1
Tercer quintil	53,1
Cuarto quintil	52,0
Quinto quintil	66,7
Total	56,0
Localización	**2001**
Andalucía	50,4
Aragón	67,1
Asturias	66,6
Baleares	50,1
Canarias	50,2
Cantabria	63,9
Castilla y León	65,2
Castilla-La Mancha	48,2
Cataluña	61,4
C.Valenciana	53,7
Extremadura	48,0
Galicia	59,5
Madrid	68,5
Murcia	48,5
Navarra	68,8
País Vasco	74,1
Rioja	64,8
Ceuta	46,5
Melilla	48,4
Total	58,8
Género	**2003**
Masculino	59,7
Femenino	69,0
Total	64,2

INDICADOR 8. PORCENTAJE DE PERSONAS DE EDADES COMPRENDIDAS ENTRE LOS 25-29 QUE HAN FINALIZADO LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (CONT.)

Género (años anteriores)	2001
Masculino	53,5
Femenino	64,2
Total	58,8
	1995
Masculino	49,7
Femenino	53,6
Total	51,6
	1991
Masculino	43,2
Femenino	46,8
Total	45,0
Estatus de inmigrante	**2001**
Inmigrante	42,6
Nativo	59,9
Total	58,8

Notas:
1. El indicador se define como el porcentaje de alumnos de edades comprendidas entre los 25 y 20 años que han finalizado, al menos, el nivel CINE3.
2. Valores diferentes en el "total" debido al uso de diversas fuentes de datos.
3. Clase social definida en virtud de la clase social de la/s persona/s de referencia en el hogar, según Erikson et al. (1979).
4. Datos sobre la Localización fijados por las Comunidades Autónomas.
5. Datos acerca del Estatus de residencia establecidos en virtud del país de nacimiento.

Fuentes:
1. Datos establecidos para el Total con relación al año 2003 procedentes del INE (2003), *Encuesta de Población Activa, 2003.*
2. Datos sobre el Grupo Socio-Económico del Panel de Hogares de la Unión Europea, 2000.
3. Datos sobre la Localización procedentes del INE (2004), *Censo 2001.* Madrid: INE.
4. Datos del año 2003 en relación al Género procedentes del INE (2003), *Encuesta de Población Activa, 2003.*
5. Datos acerca del Estatus de inmigrante procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
6. Datos establecidos para el Total y el Género (años anteriores) con relación al año 1991 procedentes del INE (1991), *Censo 1991,* Madrid: INE.

Datos establecidos para el Total y el Género (años anteriores) con relación al año 1995 procedentes del INE (1995), *Encuesta de Población Activa, 1995.*

Datos establecidos para el Total y el Género (años anteriores) con relación al año 2001 procedentes del INE (2004), *Censo 2001,* Madrid: INE.

INDICADOR 9. PORCENTAJE DE PERSONAS DE EDADES COMPRENDIDAS ENTRE LOS 50 Y 54 AÑOS QUE HAN FINALIZADO LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

Total	**2003**
Total	28,0
Total (años anteriores)	**2001**
Total	25,4
	1995
Total	16,5
	1991
Total	12,4
Grupo socio-económico	**2000**
Categoría socio-económica	
I. Profesionales	74,3
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	38,2
III. Pequeños propietarios	16,6
IV. Manual cualificada	7,7
V. Manual semi-cualificada o no cualificada	3,7
VI. Propietarios agrarios	8,1
VII. Trabajadores agrarios	2,6
Total	22,3
Quintil de renta disponible del hogar	
Primer quintil	11,9
Segundo quintil	7,1
Tercer quintil	11,9
Cuarto quintil	17,4
Quinto quintil	38,7
Total	21,7
Localización	**2001**
Andalucía	20,7
Aragón	26,1
Asturias	26,0
Baleares	25,0
Canarias	24,4
Cantabria	27,7
Castilla y León	24,9
Castilla-La Mancha	16,6
Cataluña	26,9
C.Valenciana	22,5
Extremadura	16,5
Galicia	19,9
Madrid	35,6
Murcia	20,2
Navarra	29,8
País Vasco	32,1
Rioja	25,5
Ceuta	27,0
Melilla	25,4
Total	25,4
Género	**2003**
Masculino	32,3
Femenino	23,8
Total	28,0
Género (años anteriores)	**2001**
Masculino	30,3
Femenino	20,6
Total	25,4

INDICADOR 9. PORCENTAJE DE PERSONAS DE EDADES COMPRENDIDAS ENTRE LOS 50 Y 54 AÑOS QUE HAN FINALIZADO LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (CONT.)

	1995
Masculino	21,5
Femenino	11,6
Total	16,5
	1991
Masculino	16,2
Femenino	8,8
Total	12,4
Estatus de inmigración	**2001**
Inmigrante	43,5
Nativo	25,0
Total	25,4

Notas:

1. El indicador se define como el porcentaje de alumnos de edades comprendidas entre los 50 y 54 años que han finalizado, al menos, el nivel CINE3.
2. Valores diferentes en el «total» debido al uso de diversas fuentes de datos.
3. Categoría socioeconómica, definida en virtud del nivel socioeconómico de la/s persona/s de referencia en el hogar, según Erikson *et al.* (1979).
4. Datos sobre la Localización fijados por las Comunidades Autónomas.
5. Datos acerca del Estatus de residencia establecidos en virtud del país de nacimiento.

Fuentes:

1. Datos establecidos para el Total con relación al año 2003 procedentes del INE (2003), *Encuesta de Población Activa, 2003.*
2. Datos sobre el Grupo Socio-Económico del Panel de Hogares de la Unión Europea, 2000.
3. Datos sobre la Localización procedentes del INE (2004), *Censo 2001.* Madrid: INE.
4. Datos del año 2003 en relación al Género procedentes del INE (2003), *Encuesta de Población Activa, 2003.*
5. Datos acerca del Estatus de inmigración procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
6. Datos establecidos para el Total y el Género (años anteriores) con relación al año 1991 procedentes del INE (1991), *Censo 1991,* Madrid: INE.

Datos establecidos para el Total y el Género (años anteriores) con relación al año 1995 procedentes del INE (1995,: *Encuesta de Población Activa, 1995.*

Datos establecidos para el Total y el Género (años anteriores) con relación al año 2001 procedentes del INE (2004), *Censo 2001,* Madrid: INE.

INDICADOR 10. TASAS DE GRADUACIÓN (RAMA ACADÉMICA) EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

Total	2001
Total	33,1
Grupo socio-económico	**2000**
Categoría socio-económica	
I. Profesionales	66,1
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	37,6
III. Pequeños propietarios	32,2
IV. Manual cualificada	19,6
V. Manual semi-cualificada o no cualificada	33,2
VI. Propietarios agrarios	36,0
VII. Trabajadores agrarios	4,8
Total	32,2
Quintil de renta disponible del hogar	
Primer quintil	28,2
Segundo quintil	24,4
Tercer quintil	33,6
Cuarto quintil	34,0
Quinto quintil	42,1
Total	32,8
Localización	**2001**
Andalucía	27,3
Aragón	39,6
Asturias	42,2
Baleares	24,0
Canarias	26,6
Cantabria	34,5
Castilla y León	36,6
Castilla-La Mancha	29,0
Cataluña	30,7
C.Valenciana	30,6
Extremadura	28,3
Galicia	36,3
Madrid	43,2
Murcia	27,4
Navarra	39,5
País Vasco	47,2
Rioja	36,3
Ceuta	24,5
Melilla	27,4
Total	33,1
Género	**2001**
Masculino	27,4
Femenino	39,1
Total	33,1
Estatus de inmigrante	**2001**
Inmigrante	19,9
Nativo	33,6
Total	33,1

Notas:

1. El indicador se define como la ratio o proporción de graduados (rama académica) en relación con la edad habitual que se tiene tras la graduación (18 años).
2. Valores diferentes en el «total» debido al uso de diversas fuentes de datos.
3. Categoría socioeconómica, definida en virtud del nivel socioeconómico de la/s persona/s de referencia en el hogar, según Erikson *et al.* (1979).
4. Datos sobre la Localización fijados por las Comunidades Autónomas.
5. Datos acerca del Estatus de residencia establecidos en virtud del país de nacimiento.

Fuentes:

1. Datos establecidos para el Total procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
2. Datos sobre el Grupo Socio-Económico del Panel de Hogares de la Unión Europea, 2000.
3. Datos sobre la Localización procedentes del INE (2004), *Censo 2001.* Madrid: INE.
4. Datos en relación con el Género procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
5. Datos acerca del Estatus de inmigrante procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.

INDICADOR 11. TASAS DE GRADUACIÓN (RAMA VOCACIONAL Y TÉCNICA) EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

Total	2001
Total	5,9
Localización	**2001**
Andalucía	4,9
Aragón	7,1
Asturias	4,4
Baleares	6,4
Canarias	5,2
Cantabria	6,7
Castilla y León	4,4
Castilla-La Mancha	4,3
Cataluña	9,0
C.Valenciana	7,8
Extremadura	4,2
Galicia	5,9
Madrid	4,3
Murcia	4,7
Navarra	10,8
País Vasco	6,5
Rioja	7,3
Ceuta	3,7
Melilla	2,6
Total	5,9
Género	**2001**
Masculino	5,9
Femenino	6,0
Total	5,9
Estatus de inmigrante	**2001**
Inmigrante	4,4
Nativo	6,0
Total	5,9

Notas:
1. El indicador se define como la ratio o proporción de graduados (rama vocacional-técnica) en relación con la edad habitual que se tiene tras la graduación (18 años).
2. Datos sobre la Localización fijados por las Comunidades Autónomas.
3. Datos acerca del Estatus de residencia establecidos en virtud del país de nacimiento.

Fuentes:
1. Datos establecidos para el Total en relación al año 2001 procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
2. Datos sobre la Localización procedentes del INE (2004), *Censo 2001.* Madrid: INE.
3. Datos con relación al Género procedentes del MEC (2004), *Cifras de la Educación en España. Curso 2001-2002.*
4. Datos acerca del Estatus de inmigrante procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.

INDICADOR 12. PORCENTAJE DE PERSONAS DE EDADES COMPRENDIDAS ENTRE LOS 30 Y 34 AÑOS QUE HAN FINALIZADO LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Total	**2001**
Total	22,9
Total (años anteriores)	**1995**
Total	16,1
	1991
Total	15,0
Grupo socio-económico	**2000**
Categoría socio-económica	
I. Profesionales	77,2
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	29,7
III. Pequeños propietarios	22,0
IV. Manual cualificada	7,3
V. Manual semi-cualificada o no cualificada	5,0
VI. Propietarios agrarios	4,9
VII. Trabajadores agrarios	5,2
Total	22,4
Quintil de renta disponible del hogar	
Primer quintil	6,9
Segundo quintil	9,6
Tercer quintil	11,8
Cuarto quintil	20,5
Quinto quintil	44,2
Total	22,5
Localización	**2001**
Andalucía	18,1
Aragón	25,8
Asturias	25,5
Baleares	17,1
Canarias	17,3
Cantabria	21,3
Castilla y León	26,3
Castilla-La Mancha	16,4
Cataluña	23,2
C.Valenciana	19,8
Extremadura	18,6
Galicia	20,9
Madrid	33,1
Murcia	17,3
Navarra	28,5
País Vasco	28,8
Rioja	22,9
Ceuta	19,5
Melilla	20,3
Total	22,9
Género	**2001**
Masculino	19,7
Femenino	26,1
Total	22,9
Género (años anteriores)	**1995**
Masculino	13,9
Femenino	18,2
Total	16,1

INDICADOR 12. PORCENTAJE DE PERSONAS DE EDADES COMPRENDIDAS ENTRE LOS 30 Y 34 AÑOS QUE HAN FINALIZADO LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CONT.)

	1991
Masculino	14,3
Femenino	15,7
Total	15,0
Estatus de inmigrante	**2001**
Inmigrante	17,5
Nativo	23,2
Total	22,9

Notas:

1. El indicador se define como la ratio o proporción de alumnos de edades comprendidas entre los 30 y 34 años que han finalizado sus estudios universitarios (CINE5A).
2. Valores diferentes en el «total» debido al uso de diversas fuentes de datos.
3. Categoría socioeconómica, definida en virtud del nivel socioeconómico de la/s persona/s de referencia en el hogar, según Erikson *et al.* (1979).
4. Datos sobre la Localización fijados por las Comunidades Autónomas.
5. Datos acerca del Estatus de residencia establecidos en virtud del país de nacimiento.

Fuentes:

1. Datos establecidos para el Total procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
2. Datos sobre el Grupo Socio-Económico del Panel de Hogares de la Unión Europea, 2000.
3. Datos sobre la Localización procedentes del INE (2004), *Censo 2001.* Madrid: INE.
4. Datos en relación con el Género procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
5. Datos acerca del Estatus de inmigrante procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
6. Datos establecidos para el Total y el Género (años anteriores) con relación al año 1991 procedentes del INE (1991), *Censo 1991.* Madrid: INE.

Datos establecidos para el Total y el Género (años anteriores) con relación al año 1995 procedentes del INE (1995), *Encuesta de Población Activa, 1995.*

INDICADOR 13. PORCENTAJE DE PERSONAS DE EDADES COMPRENDIDAS ENTRE LOS 50 Y 54 AÑOS QUE HAN FINALIZADO LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Total	**2001**
Total	11,9
Total (años anteriores)	**1995**
Total	8,1
	1991
Total	4,9
Grupo socio-económico	**2000**
Categoría socio-económica	
I. Profesionales	56,8
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	7,4
III. Pequeños propietarios	7,2
IV. Manual cualificada	1,7
V. Manual semi-cualificada o no cualificada	1,1
VI. Propietarios agrarios	2,7
VII. Trabajadores agrarios	0,0
Total	9,7
Quintil de renta disponible del hogar	
Primer quintil	3,7
Segundo quintil	1,8
Tercer quintil	2,9
Cuarto quintil	6,9
Quinto quintil	19,3
Total	9,3
Localización	**2001**
Andalucía	10,5
Aragón	12,6
Asturias	11,4
Baleares	9,5
Canarias	10,8
Cantabria	11,3
Castilla y León	11,6
Castilla-La Mancha	8,2
Cataluña	11,9
C.Valenciana	10,5
Extremadura	8,9
Galicia	9,2
Madrid	18,5
Murcia	10,2
Navarra	13,1
País Vasco	11,9
Rioja	10,8
Ceuta	11,7
Melilla	13,3
Total	11,9
Género	**2001**
Masculino	14,0
Femenino	9,9
Total	11,9
Género (años anteriores)	**1995**
Masculino	10,6
Femenino	5,7
Total	8,1

INDICADOR 13. PORCENTAJE DE PERSONAS DE EDADES COMPRENDIDAS ENTRE LOS 50 Y 54 AÑOS QUE HAN FINALIZADO LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CONT.)

	1991
Masculino	6,6
Femenino	3,2
Total	4,9
Estatus de inmigrante	**2001**
Inmigrante	18,2
Nativo	11,8
Total	11,9

Notas:

1. El indicador se define como la ratio o proporción de alumnos de edades comprendidas entre los 50 y 54 años que han finalizado sus estudios universitarios (CINE5A).
2. Valores diferentes en el «total» debido al uso de diversas fuentes de datos.
3. Categoría socioeconómica, definida en virtud del nivel socioeconómico de la/s persona/s de referencia en el hogar, según Erikson et al. (1979).
4. Datos sobre la Localización fijados por las Comunidades Autónomas.
5. Datos acerca del Estatus de residencia establecidos en virtud del país de nacimiento.

Fuentes:

1. Datos establecidos para el Total procedentes del INE (2004), *Censo 2001.* Madrid: INE.
2. Datos sobre el Grupo Socio-Económico del Panel de Hogares de la Unión Europea, 2000.
3. Datos sobre la Localización procedentes del INE (2004), *Censo 2001.* Madrid: INE.
4. Datos en relación con el Género procedentes del INE (2004), *Censo 2001.* Madrid: INE.
5. Datos acerca del Estatus de inmigrante procedentes del INE (2004), *Censo 2001.* Madrid: INE.
6. Datos establecidos para el Total y el Género (años anteriores) con relación al año 1991 procedentes del INE (1991), *Censo 1991.* Madrid: INE.

Datos establecidos para el Total y el Género (años anteriores) con relación al año 1995 procedentes del INE (1995), *Encuesta de Población Activa, 1995.*

INDICADOR 14. TASA DE ACTIVIDAD SEGÚN EL TIPO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR QUE SE HAYA FINALIZADO

Total	**2003**	
	Académica	*Vocacional*
Total	59,1	78,9
Total (años anteriores)	**1995**	
	Académica	*Vocacional*
Total	47,3	66,8
	1991	
	Académica	*Vocacional*
Total	48,8	63,6
Grupo socioeconómico	**2000**	
	Académica	*Vocacional*
Categoría socioeconómica		
I. Profesionales	35,6	77,2
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	64,0	87,5
III. Pequeños propietarios	52,5	82,1
IV. Manual cualificada	52,6	87,1
V. Manual semi-cualificada o no cualificada	53,4	81,4
VI. Propietarios agrarios	38,6	75,0
VII. Trabajadores agrarios	41,3	78,6
Total	53,7	84,8
Quintil de renta disponible del hogar		
Primer quintil	37,1	68,8
Segundo quintil	40,4	76,1
Tercer quintil	47,1	82,6
Cuarto quintil	53,4	87,5
Quinto quintil	59,2	87,2
Total	51,1	83,6
Localización	**2001**	
	Académica	*Vocacional*
Andalucía	52,6	74,8
Aragón	60,6	81,7
Asturias	54,8	75,3
Baleares	68,7	79,9
Canarias	61,1	76,6
Cantabria	56,4	75,5
Castilla y León	55,1	77,6
Castilla-La Mancha	57,3	75,8
Cataluña	66,0	77,4
C.Valenciana	58,1	74,2
Extremadura	52,9	76,6
Galicia	53,6	73,9
Madrid	64,6	79,6
Murcia	56,8	75,0
Navarra	58,2	78,5
País Vasco	54,4	76,0
Rioja	59,4	80,3
Ceuta	58,8	73,1
Melilla	58,5	73,4
Total	59,2	76,7

INDICADOR 14. TASA DE ACTIVIDAD SEGÚN EL TIPO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR QUE SE HAYA FINALIZADO (CONT.)

Género	2003	
	Académica	*Vocacional*
Masculino	67,6	87,7
Femenino	50,6	70,3
Total	59,1	78,9
Género (años anteriores)	**1995**	
	Académica	*Vocacional*
Masculino	55,3	71,8
Femenino	39,4	61,1
Total	47,3	66,8
	1991	
	Académica	*Vocacional*
Masculino	56,9	68,2
Femenino	40,4	58,1
Total	48,8	63,6
Estatus de inmigrante	**2001**	
	Académica	*Vocacional*
Inmigrante	68,4	72,9
Nativo	58,6	76,8
Total	59,2	76,7

Notas:

1 El indicador se define como el porcentaje de población de al menos 16 años que ha finalizado la Educación Secundaria Superior y que se encuentra empleada o en paro.

2. Valores diferentes en el «total» debido al uso de diversas fuentes de datos.

3. Categoría socioeconómica, definida en virtud del nivel socioeconómico de la/s persona/s de referencia en el hogar, según Erikson et al. (1979).

4 Datos sobre la Localización fijados por las Comunidades Autónomas.

5. Datos acerca del Estatus de residencia establecidos en virtud del país de nacimiento.

Fuentes:

1. Datos establecidos para el Total con relación al año 2003 procedentes del INE (2003), *Encuesta de Población Activa, 2003.*
2. Datos sobre el Grupo Socio-Económico del Panel de Hogares de la Unión Europea, 2000.
3. Datos sobre la Localización procedentes del INE (2004), *Censo 2001. Madrid: INE.*
4. Datos del año 2003 en relación al Género procedentes del INE (2003), *Encuesta de Población Activa, 2003.*
5. Datos acerca del Estatus de inmigrante procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
6. Datos establecidos para el Total y el Género (años anteriores) procedentes del INE (1995), *Encuesta de Población Activa, 1991 y 1995.*

INDICADOR 15. TASA DE ACTIVIDAD SEGÚN EL TIPO DE TITULACIÓN UNIVERSITARIA OBTENIDA

Total		**2003**		
	CINE5A *3 años*	CINE5A *5 años*	CINED6	CINE5B
Total	75,6	85,3	86,2	84,4
Total (años anteriores)		**1995**		
	CINE5A *3 años*	CINE5A *5 años*	CINE6	CINE5B
Total	70,3	84,2	82,5	81,2
		1991		
	CINE5A *3 años*	CINE5A *5 años*	CINE6	CINE5B
Total	69,0	82,9	m	84,9
Grupo socioeconómico		**2000**		
Categoría socioeconómica	CINE5A *3 años*	CINE5A *5 años*		
I. Profesionales	77,9	90,7		
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	80,5	87,5		
III. Pequeños propietarios	65,6	88,5		
IV. Manual cualificada	73,4	78,3		
V. Manual semi-cualificada o no cualificada	64,9	58,1		
VI. Propietarios agrarios	78,1	78,3		
VII. Trabajadores agrarios	43,3	80,2		
Total	75,7	87,6		
Quintil de renta disponible del hogar				
Primer quintil	54,7	73,9		
Segundo quintil	65,1	75,7		
Tercer quintil	68,7	78,0		
Cuarto quintil	75,8	85,4		
Quinto quintil	74,7	89,2		
Total	72,4	86,1		
Localización		**2001**		
	CINE5A *3 años*	CINE5A *5 años*	CINE6	CINE5B
Andalucía	74,2	82,0	86,9	79,1
Aragón	77,0	84,6	86,9	83,5
Asturias	72,7	82,5	86,2	79,2
Baleares	79,3	85,3	84,0	83,2
Canarias	77,1	83,6	85,7	82,3
Cantabria	72,8	83,3	87,1	79,7
Castilla y León	73,2	83,1	87,2	81,1
Castilla-La Mancha	77,1	85,4	89,7	81,4
Cataluña	79,7	85,8	83,3	82,0
C.Valenciana	75,2	82,9	85,2	78,6
Extremadura	77,6	84,7	91,1	79,0
Galicia	71,9	81,7	87,5	79,5
Madrid	76,2	86,1	81,7	81,9
Murcia	75,6	82,6	88,5	80,5
Navarra	78,4	85,0	84,9	83,5
País Vasco	75,1	85,4	82,8	82,3
Rioja	77,0	85,7	89,3	84,0
Ceuta	77,1	83,4	87,9	76,2
Melilla	74,7	84,6	87,1	78,8
Total	75,9	84,4	84,6	81,0

INDICADOR 15. TASA DE ACTIVIDAD SEGÚN EL TIPO DE TITULACIÓN UNIVERSITARIA OBTENIDA (CONT.)

Género	2003			
	CINE5A *3 años*	CINE5A *5 años*	CINE6	CINE5B
Masculino	77,0	86,1	84,3	88,0
Femenino	74,5	84,3	89,5	79,4
Total	75,6	85,3	86,2	84,4
Género (años anteriores)	**1995**			
	CINE5A *3 años*	CINE5A *5 años*	CINE6	CINE5B
Masculino	70,7	84,9	82,1	85,1
Femenino	70,0	83,4	83,0	75,4
Total	70,3	84,2	82,5	81,2
	1991			
	CINE5A *3 años*	CINE5A *5 años*	CINE6	CINE5B
Masculino	72,3	84,0	m	88,3
Femenino	66,2	81,3	m	78,9
Total	69,0	82,9	m	84,9
Estatus de inmigrante	**2001**			
	CINE5A *3 años*	CINE5A *5 años*	CINE6	CINE5B
Inmigrante	70,3	73,4	69,3	72,6
Nativo	76,1	84,9	85,7	81,3
Total	75,9	84,4	84,6	81,0

Notas:
1. El indicador se define como el porcentaje de población de al menos 16 años que ha finalizado la Educación Superior y que se encuentra empleada o en paro.
2. Valores diferentes en el «total» debido al uso de diversas fuentes de datos.
3. Categoría socio-económica, definida en virtud del nivel socioeconómico de la/s persona/s de referencia en el hogar, según Erikson et al. (1979).
4. Datos sobre la Localización fijados por las Comunidades Autónomas.
5. Datos acerca del Estatus de residencia establecidos en virtud del país de nacimiento.

Fuentes:
1. Datos establecidos para el Total con relación al año 2003 procedentes del INE (2003), *Encuesta de Población Activa, 2003.*
2. Datos sobre el Grupo Socio-Económico del Panel de Hogares de la Unión Europea, 2000.
3. Datos sobre la Localización procedentes del INE (2004), *Censo 2001.* Madrid: INE.
4. Datos del año 2003 en relación al Género procedentes del INE (2003), *Encuesta de Población Activa, 2003.*
5. Datos acerca del Estatus de inmigrante procedentes del INE (2004), *Censo, 2001.* Madrid: INE.
6. Datos establecidos para el Total y el Género (años anteriores) procedentes del INE (1995), *Encuesta de Población Activa, 1991 y 1995.*

INDICADOR 16. SALARIOS. PROMEDIO DE SALARIOS ANUALES SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO (EUROS)

Total				2002				
	CINE0	*CINE1*	*CINE2*	*CINE3A*	*CINE3B*	*CINE5A 3 años*	*CINE5A-6 > = 5 años*	*CINE5B*
Total	12.904	15.646	15.687	21.637	17.963	25.761	33.007	20.995
				CINE0 = 100				
	CINE0	*CINE1*	*CINE2*	*CINE3A*	*CINE3B*	*CINE5A 3 años*	*CINE5A-6 > = 5 años*	*CINE5B*
Total	100	121	122	168	139	200	256	163
Total (años anteriores)				1995				
	CINE0	*CINE1*	*CINE2*	*CINE3A*	*CINE3B*	*CINE5A 3 años*	*CINE5A-6 > = 5 años*	*CINE5B*
Total	14.795	14.214	12.619	19.865	16.155	25.968	33.020	18.386
				CINE0 = 100				
	CINE0	*CINE1*	*CINE2*	*CINE3A*	*CINE3B*	*CINE5A 3 años*	*CINE5A-6 > = 5 años*	*CINE5B*
Total	100	96	85	134	109	176	223	124
Grupo socioeconómico				2000				
Categoría socioeconómica	*CINE0*	*CINE1*	*CINE2*	*CINE3A*	*CINE3B*	*CINE5A 3 años*	*CINE5A-6 > = 5 años*	
I. Profesionales	5.625	12.170	14.303	16.160	13.599	17.349	21.702	
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	8.170	10.089	11.327	13.627	11.476	13.397	15.385	
III. Pequeños propietarios	5.731	5.676	6.697	9.634	9.009	11.209	10.795	
IV. Manual cualificada	9.860	10.377	9.759	10.631	11.562	11.992	12.319	
V. Manual semi-cualificada o no cualificada	6.364	7.231	7.772	7.692	7.573	11.178	7.899	
VI. Propietarios agrarios	5.052	6.805	8.838	7.780	6.727	11.059	3.096	
VII. Trabajadores agrarios	4.052	5.866	6.162	6.203	6.441	3.673	7.948	
Total	7.746	9.318	9.589	12.587	11.074	14.703	18.022	
				CINE0 = 100				
I. Profesionales	100	216	254	287	242	308	386	
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	100	123	139	167	140	164	188	
III. Pequeños propietarios	100	99	117	168	157	196	188	
IV. Manual cualificada	100	105	99	108	117	122	125	
V. Manual semi-cualificada o no cualificada	100	114	122	121	119	176	124	
VI. Propietarios agrarios	100	135	175	154	133	219	61	
VII. Trabajadores agrarios	100	145	152	153	159	91	196	
Total	100	120	124	163	143	190	233	
Localización				2000				
	CINE0	*CINE1*	*CINE2*	*CINE3A*	*CINE3B*	*CINE5A 3 años*	*CINE5A-6 > = 5 años*	*CINE5B*
Andalucía	14.937	15.170	14.467	20.112	16.158	24.037	29.709	19.015
Aragón	13.719	16.194	17.301	20.017	18.262	22.629	29.486	21.254
Asturias	16.179	17.078	17.075	19.524	18.286	24.461	29.776	21.657
Baleares	13.523	14.647	15.962	20.394	18.029	25.717	34.450	19.743
Canarias	11.916	13.645	14.232	19.454	16.285	27.715	32.086	19.113
Cantabria	17.023	16.014	15.688	22.090	18.212	24.906	29.125	19.319
Castilla y León	14.377	15.712	15.092	19.840	17.369	22.477	24.596	20.307
Castilla-La Mancha	13.061	13.710	13.430	20.498	17.006	23.034	28.680	20.614
Cataluña	13.770	16.445	17.274	23.379	19.405	26.126	32.619	21.908
C.Valenciana	13.043	15.214	14.866	20.775	16.477	23.601	28.499	19.600
Extremadura	9.270	13.062	13.139	20.798	15.315	22.029	27.553	18.307
Galicia	14.616	14.041	13.742	19.290	15.975	24.116	30.180	19.065
Madrid	10.308	15.619	16.544	22.596	18.211	28.942	37.917	22.062
Murcia	12.767	13.925	13.451	18.791	15.726	22.154	28.198	17.346
Navarra	11.923	18.813	17.168	21.330	19.833	25.632	30.327	21.569
País Vasco	12.830	19.942	17.914	24.701	20.828	27.081	32.841	22.468
Rioja	11.530	14.536	15.179	21.315	17.498	23.396	27.883	20.730
Ceuta y Melilla	12.494	14.406	14.325	20.002	18.657	28.099	37.827	23.559
Total	12.904	15.646	15.687	21.637	17.963	25.761	33.007	20.995

INDICADOR 16. SALARIOS. PROMEDIO DE SALARIOS ANUALES SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO (EUROS). (CONT.)

	CINE0 = 100							
	CINE0	*CINE1*	*CINE2*	*CINE3A*	*CINE3B*	*CINE5A 3 años*	*CINE5A-6 > = 5 años*	*CINE5B*
Andalucía	100	102	97	135	108	161	199	127
Aragón	100	118	126	146	133	165	215	155
Asturias	100	106	106	121	113	151	184	134
Baleares	100	108	118	151	133	190	255	146
Canarias	100	115	119	163	137	233	269	160
Cantabria	100	94	92	130	107	146	171	113
Castilla y León	100	109	105	138	121	156	171	141
Castilla-La Mancha	100	105	103	157	130	176	220	158
Cataluña	100	119	125	170	141	190	237	159
C.Valenciana	100	117	114	159	126	181	219	150
Extremadura	100	141	142	224	165	238	297	197
Galicia	100	96	94	132	109	165	206	130
Madrid	100	152	160	219	177	281	368	214
Murcia	100	109	105	147	123	174	221	136
Navarra	100	158	144	179	166	215	254	181
País Vasco	100	155	140	193	162	211	256	175
Rioja	100	126	132	185	152	203	242	180
Ceuta y Melilla	100	115	115	160	149	225	303	189
Total	100	121	122	168	139	200	256	163
Género	**2002**							
	CINE0	*CINE1*	*CINE2*	*CINE3A*	*CINE3B*	*CINE5A 3 años*	*CINE5A-6 > = 5 años*	*CINE5B*
Masculino	14.834	17.650	17.601	25.333	21.276	30.749	38.696	23.522
Femenino	8.476	10.833	11.704	16.485	14.377	21.164	25.647	16.146
Total	12.904	15.646	15.687	21.637	17.963	25.761	33.007	20.995
	CINE0 = 100							
	CINE0	*CINE1*	*CINE2*	*CINE3A*	*CINE3B*	*CINE5A 3 años*	*CINE5A-6 > = 5 años*	*CINE5B*
Masculino	100	119	119	171	143	207	261	159
Femenino	100	128	138	194	170	250	303	190
Total	100	121	122	168	139	200	256	163
Género (años anteriores)	**1995**							
	CINE0	*CINE1*	*CINE2*	*CINE3A*	*CINE3B*	*CINE5A 3 años*	*CINE5A-6 > = 5 años*	*CINE5B*
Masculino	15.688	15.093	13.799	22.341	18.048	28.675	36.852	20.014
Femenino	9.103	10.043	9.450	15.290	11.411	16.241	21.918	12.878
Total	14.795	14.214	12.619	19.865	16.155	25.968	33.020	18.386
	CINE0 = 100							
	CINE0	*CINE1*	*CINE2*	*CINE3A*	*CINE3B*	*CINE5A 3 años*	*CINE5A-6 > = 5 años*	*CINE5B*
Masculino	100	96	88	142	115	183	235	128
Femenino	100	110	104	168	125	178	241	141
Total	100	96	85	134	109	176	223	124

Notas:

1. El indicador se define como el promedio de salarios brutos anuales de todos los asalariados, según el nivel de estudios alcanzado, para los datos procedentes del INE.
2. El indicador se define como el promedio de salarios netos anuales de todos los asalariados (25-65 años) según el nivel de estudios alcanzado para los datos procedentes del Panel de Hogares de la Unión Europea.
3. Valores diferentes en el «total» debido al uso de diversas fuentes de datos.
4. Categoría socioeconómica, definida en virtud del nivel socioeconómico de la/s persona/s de referencia en el hogar, según Erikson *et al.* (1979).

Fuentes:

1. Datos establecidos para el total procedentes del INE (2002), *Encuesta de Estructura Salarial*, Madrid: INE.
2. Datos sobre el Grupo Socio-Económico del Panel de Hogares de la Unión Europea, 2000.
3. Datos sobre la Localización procedentes del INE (2002), *Encuesta de Estructura Salarial*, Madrid: INE.
4. Datos en relación con el Género procedentes del INE (2002), *Encuesta de Estructura Salarial*, Madrid: INE.
5. Datos establecidos para el Total y el Género (años anteriores) procedentes del INE (1995), *Encuesta de Estructura Salarial*, 1995.

INDICADOR 17. PORCENTAJE DE POBLACIÓN ENTRE LOS 15 Y 24 AÑOS QUE NO ESTUDIA NI TRABAJA

Total	**2004**
Total	14,0
Total (años anteriores)	**2000**
Total	12,7
Grupo socioeconómico	**2000**
Categoría socioeconómica	
I. Profesionales	5,2
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	9,1
III. Pequeños propietarios	12,4
IV. Manual cualificada	13,4
V. Manual semi-cualificada o no cualificada	19,9
VI. Propietarios agrarios	14,2
VII. Trabajadores agrarios	27,5
Total	12,7
Quintil de renta disponible del hogar	
Primer quintil	22,1
Segundo quintil	17,4
Tercer quintil	14,0
Cuarto quintil	12,8
Quinto quintil	6,0
Total	13,4
Localización	**2001**
Andalucía	25,2
Aragón	12,0
Asturias	14,7
Baleares	20,5
Canarias	21,8
Cantabria	16,6
Castilla y León	14,9
Castilla-La Mancha	18,4
Cataluña	16,4
C.Valenciana	17,8
Extremadura	25,1
Galicia	17,4
Madrid	11,7
Murcia	17,7
Navarra	13,2
País Vasco	11,9
Rioja	14,5
Ceuta	29,3
Melilla	28,7
Total	18,0
Género	**2004**
Masculino	12,2
Femenino	16,0
Total	14,0
Género (años anteriores)	**2000**
Masculino	10,6
Femenino	14,8
Total	12,7

INDICADOR 17. PORCENTAJE DE POBLACIÓN ENTRE LOS 15 Y 24 AÑOS QUE NO ESTUDIA NI TRABAJA. (CONT.)

Estatus de inmigrante	2001
Inmigrante	27,7
Nativo	17,5
Total	18,0

Notas:

1. El indicador se define como el porcentaje de población entre los 15 y 24 años que no estudia ni trabaja. Datos procedentes del INE (2004), la Encuesta de Población Activa se centra en la población entre los 16 y 24 años.
2. Valores diferentes en el «total» debido al uso de diversas fuentes de datos.
3. Categoría socioeconómica, definida en virtud del nivel socioeconómico de la/s persona/s de referencia en el hogar, según Erikson *et al.* (1979).
4. Datos sobre la Localización fijados por las Comunidades Autónomas.
5. Datos acerca del Estatus de inmigrante establecidos en virtud del país de nacimiento.

Fuentes:

1. Datos establecidos para el Total con relación al año 2004 procedentes del INE (2004), *Encuesta de Población activa.* Madrid: INE.
2. Datos sobre el Grupo Socio-Económico del Panel de Hogares de la Unión Europea, 2000.
3. Datos sobre la Localización con relación al año 2001 procedentes del INE (2004), *Censo 2001.* Madrid: INE.
4. Datos del año 2004 en relación al Género procedentes del INE (2004), *Encuesta de Población Activa,* 2003.
5. Datos acerca del Estatus de inmigrante procedentes del INE (2004), *Censo 2001.* Madrid: INE.
6. Datos establecidos para el Total y el Género (años anteriores) procedentes del INE (1995), *Encuesta de Población Activa,* 2000.

ISBN 84-369-4282-2

9 788436 942828