



REFLEXIONES SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA



Una evaluación de la equidad
del sistema educativo español

Xabier Bonal

ENERO - ABRIL 2003



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



UNA EVALUACIÓN DE LA EQUIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

XAVIER BONAL (*)

RESUMEN. Este artículo presenta una evaluación de la equidad en el sistema educativo español desde una perspectiva sistémica, es decir, a partir de la consideración de la educación como un proceso productivo en el que intervienen indicadores de *input*, proceso, *output* y resultados. Se selecciona un conjunto de indicadores correspondientes a cada fase del proceso para evaluar la evolución de la equidad del sistema de enseñanza español desde la transición a la democracia hasta la actualidad. Las conclusiones ponen de relieve la tendencia a la reducción de las desigualdades educativas, si bien cabe destacar los límites de la política educativa en este terreno, tanto por lo que respecta a las desigualdades de clase como a las desigualdades de género.

ABSTRACT. This article presents an assessment of equity in the Spanish educational system from a systemic perspective, that is, considering education as a productive process in which indicators of input, process, output and results intervene. A group of indicators corresponding to each phase of the process are selected to assess the Spanish educational system's evolution of equity from Transition to current democracy. Conclusions reveal a trend towards the reduction of educational inequalities, although we should stress the bounds of educational policy in this ground, both regarding class inequalities and gender inequalities.

INTRODUCCIÓN: CONSIDERACIONES SOBRE EL PRINCIPIO DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

En las sociedades capitalistas avanzadas, y especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, la expansión de los sistemas de enseñanza se convirtió en objetivo político fundamental del desarrollo de los Estados

de Bienestar. El auge del keynesianismo como doctrina económica, la ideología de la igualdad de oportunidades, la identificación de la función de la educación para el crecimiento económico o las expectativas de movilidad social de la población, confirieron un papel central a la intervención del sector público en el ámbito educativo, tanto desde el punto de vista regulativo como presupuestario. Diversos autores se

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

han ocupado de mostrar la importancia de estas circunstancias para comprender el acelerado crecimiento del gasto público educativo durante los años sesenta (Karabel y Halsey, 1977) y la expansión de la demanda educativa en todos los niveles educativos.

En este contexto de expansión, la ideología meritocrática asociada al desarrollo de los Estados de Bienestar, basada en que el acceso a las posiciones sociales debía depender exclusivamente de los méritos personales y nunca de factores ajenos a los mismos, convirtió la igualdad de oportunidades en objetivo prioritario de la política educativa. En efecto, la adquisición de educación garantizaba a los ciudadanos, en el plano formal, un mecanismo de movilidad social independiente de su pertenencia a una determinada clase social, grupo sexual, colectivo étnico, ideología, etc. Por ello, la igualdad de oportunidades educativas constituyó el principio más justo de reconocimiento de méritos personales, y su cumplimiento el pilar fundamental de la legitimación política de los Estados ante sus ciudadanos. Por otra parte, la igualdad de oportunidades ante la educación garantizaba también la eficiencia social en el proceso de asignación de posiciones sociales, puesto que sólo por medio de un sistema objetivo de evaluación de méritos individuales se podía evitar el despilfarro de capacidades o la asignación errónea de estatus sociales.

Razones de eficiencia y equidad social, por lo tanto, justificaron un amplio consenso ideológico y político sobre la igualdad de oportunidades educativas, así como una gran cantidad de investigaciones empíricas sobre la relación entre el logro educativo y variables como los ingresos, el estatus social o la movilidad intergeneracional.

Ello no evitó, sin embargo, que surgieran diferencias notables en la interpretación de la extensión del principio de igualdad de oportunidades y en los medios políticos para alcanzarla. ¿Hasta dónde debía extenderse la actividad de los poderes públicos para garantizar la igualdad? ¿Debía restringirse a igualar las condiciones de acceso en la enseñanza obligatoria o debía atender a las condiciones de escolarización? ¿Podía considerarse deseable la igualdad de resultados como objetivo legítimo de la igualdad de oportunidades? ¿Qué orientación política debía otorgarse a las medidas de compensación de las desigualdades sociales de partida? ¿Cómo conseguir equilibrar los principios de libertad de elección e igualdad de oportunidades? ¿Qué tipo de reformas en la estructura y contenidos de los sistemas educativos debían introducirse para conseguir la igualdad de oportunidades educativas?

A lo largo de los años sesenta, la controversia sobre estas y otras cuestiones, lejos de poder resolverse por medio de la investigación sociológica y económica sobre los sistemas de enseñanza, se acentuó por la disparidad de metodologías y resultados acerca de los efectos de la igualación de oportunidades educativas sobre los resultados educativos, los ingresos, el estatus social y ocupacional o la movilidad intergeneracional¹. El hecho de no poder establecer una relación positiva entre igualdad de condiciones de escolarización y resultados educativos (Coleman, 1966) o entre igualdad educativa e igualdad social (Boudon, 1983), en un contexto social de crisis económica, puso en cuestión la eficacia del reformismo educativo como mecanismo igualador de condiciones sociales y económicas desiguales, y con ello, una de las principales bases de legitimación de los Estados de Bienestar.

(1) Véanse, por ejemplo, los trabajos de Coleman (1966), Blau y Duncan (1967), Jencks et al. (1972) o Boudon (1983).

No por ello la política de igualdad de oportunidades educativas ha dejado de ser uno de los componentes clave del discurso político sobre la igualdad y de las pautas de gasto público, si bien es verdad que ambos aspectos han sufrido modificaciones significativas en los países capitalistas avanzados en las últimas dos décadas. La presión de la demanda social de educación, la carga de responsabilidad política y económica que adquirieron los gobiernos en los años sesenta, el hecho de que la adquisición de educación continúe apareciendo como el único mecanismo de garantía de la meritocracia, han mantenido a la política de igualdad de oportunidades educativas en la agenda política de todos los gobiernos.

Otra cuestión es, sin embargo, que se haya conseguido un consenso internacional sobre las formas de evaluar la equidad de los sistemas educativos. Dificultades de uniformización de la información, de distintas formas de interpretación del principio de equidad educativa, de variedad de aproximaciones metodológicas, e intereses políticos divergentes no han facilitado el desarrollo de un sistema de indicadores homogéneo de la equidad educativa. Los efectos de los procesos de globalización económica y cultural se han proyectado también en el terreno de la estadística educativa, en la forma de tendencias a la uniformización de fuentes de información e indicadores. Tales efectos se han reflejado en los esfuerzos recientes de organismos internacionales como la OCDE o la UNESCO, cuyos anuarios estadísticos han contribuido a paliar parcialmente la dispersión cuantitativa.

Con todo, a pesar de las indudables ventajas de la estandarización, dichas fuentes no son completas (como es lógico) ni están exentas de sesgos políticos e ideológicos.

Tanto las inclusiones como las omisiones de indicadores no son el resultado de un proceso aleatorio ni de criterios relacionados exclusivamente con la eficacia de la organización estadística. Los procesos de selección de indicadores pueden influir indirectamente sobre la orientación de las políticas educativas de los Estados (Walberg y Zhang, 1998).

De estas consideraciones se desprende que cualquier evaluación de la equidad educativa debe tomar en consideración aspectos de tipo cualitativo (contexto histórico social y político de los sistemas de enseñanza, marco legislativo) que permitan interpretar los datos de forma no sesgada. Así mismo, ninguna selección de indicadores es neutral, sino que refleja la voluntad del investigador de mostrar determinados aspectos de la realidad educativa y social.

EL PRINCIPIO DE IGUALDAD EDUCATIVA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA ESPAÑOLA

La evolución del principio y de las políticas de igualdad de oportunidades descritas para las sociedades capitalistas avanzadas no es aplicable al caso español. La situación política hasta mediados de los años setenta y el histórico desentendimiento del sector público del desarrollo de la enseñanza pública confirieron al sistema de enseñanza un carácter elitista y una función social especialmente centrada en el control político e ideológico. El principio de igualdad de oportunidades educativas sólo comenzó a formar parte del vocabulario del régimen a partir de la aprobación de la *Ley General de Educación de 1970*, aunque dicha inclusión no significó en absoluto su cumplimiento².

(2) En el momento de producirse la transición a la democracia, existía un déficit de un millón de puestos escolares de enseñanza obligatoria (Bas, 1978). Ello explica que la verdadera universalidad de la enseñanza obligatoria no se alcanzara hasta mediados de la década de 1980 (Lerena, 1986).

Por otra parte, el modelo resultante del «Pacto Educativo» entre las fuerzas políticas surgido de los Pactos de la Moncloa de 1977 y de la Constitución Española de 1978, si bien fijó las coordenadas en las que iba a desarrollarse la política educativa, dejó un notable margen de ambigüedad en la interpretación de los objetivos de igualdad de oportunidades³. En efecto, el difícil equilibrio entre los principios de libertad e igualdad, entre unos partidos políticos representantes de intereses distintos e ideologías opuestas, llevó el consenso educativo a un terreno que dejaba mucho margen interpretativo al desarrollo legislativo posterior de los principios constitucionales del derecho a la educación y de la libertad de enseñanza (como lo evidenciaron los conflictos educativos en torno a la *Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Escolares* –LOECE–, primero, y posteriormente en el proceso de aprobación de la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* –LODE–).

Por otra parte, el Estado español tuvo que hacer frente a un proceso de aumento acelerado de la demanda educativa que se produjo en unos momentos en los que el resto de países de nuestro entorno empezaba a reducir el esfuerzo de gasto público en educación y a enfrentarse a los problemas de legitimación que arrastró la crisis económica (y por extensión, educativa) desde mediados de los años setenta. Es decir, en España, al igual que en otros países del sur de Europa, tuvo lugar un proceso simultáneo de consolidación y crisis de la escuela de masas (Stoer 1995; Bonal y Rambla, 1996), o lo que es lo mismo, la necesidad de tener que dar respuesta a las expectativas educativas en un momento de recesión económica y de crisis fiscal del Estado. Esta particularidad es fundamental para entender determinados desequilibrios en el proceso de consolidación de

la escuela de masas y para evaluar los resultados de las políticas educativas sobre la igualdad educativa y social. Desde este punto de vista es posible interpretar la distancia entre la retórica de la igualdad de oportunidades, presente en el discurso político desde los años setenta, y las medidas legislativas que pretendieron evitar la masificación escolar (Carabaña, 1997), o desequilibrios en el desarrollo sectorial educativo, como por ejemplo el aumento de la demanda de enseñanza superior cuando todavía no se había conseguido la universalidad de la enseñanza obligatoria (Bonal y Rambla, 1996), o la masiva incorporación de la mujer al sistema de enseñanza en una sociedad con una elevada desigualdad sexual en todas sus instituciones, tanto en el plano formal como, especialmente, en el terreno de la desigualdad real.

EL ENFOQUE SISTÉMICO Y SU APLICACIÓN AL TERRENO DE LA EQUIDAD EDUCATIVA

Este conjunto de consideraciones nos permite tener en cuenta el tipo de contexto histórico y estructural en el que se desarrolló, desde mediados de los años setenta, el proceso de expansión de la educación en España y sus efectos sobre la equidad educativa. El análisis que realizaremos en este artículo se basará en un conjunto de indicadores obtenidos a partir de diferentes investigaciones y fuentes estadísticas y ordenados a partir de una perspectiva sistémica del proceso de producción educativa (Calero y Bonal, 1999; Calero 2000). Este enfoque se puede explicar a partir de la transformación de un conjunto de *inputs* educativos (acceso de grupos sociales a la enseñanza, tiempo de los estudiantes,

(3) Balances de la política educativa en España desde la transición pueden verse en Bonal (1998), Puelles (1991), Riviére y Rueda (1993).

horas de clase, etc.) en unos *outputs* determinados (rendimiento académico, calidad de la educación, etc.). La transformación de los «productos» educativos se puede así mismo evaluar teniendo en cuenta indicadores sobre el *proceso* educativo (condiciones de escolarización, *ratios* alumnado/unidad, etc.). Por las características del sistema educativo, por otra parte, y su estrecha relación con otras instituciones sociales, es posible identificar indicadores de *resultados*, entendidos éstos como información sobre la relación entre resultados educativos y posiciones sociales (inserción en el mercado de trabajo, movilidad social, rendimiento salarial, etc.).

Este tipo de enfoque es aplicable a diferentes dimensiones de la educación (equidad, eficacia, calidad, etc.), aunque en ocasiones es difícil establecer las «fronteras» entre indicadores correspondientes a tales dimensiones⁴. En este artículo nos serviremos de la perspectiva sistémica para ofrecer una mirada determinada de la equidad educativa en el sistema de enseñanza español. Esta aproximación presenta la ventaja de poder realizar una observación global del sistema de enseñanza: el análisis de indicadores de cada fase del proceso de producción educativa permite tener en cuenta las «entradas y salidas» del sistema de enseñanza y evitar el riesgo de interpretaciones basadas exclusivamente en datos de una «zona» de indicadores. Por el contrario, sus limitaciones se sitúan en la imposibilidad de profundizar en un aspecto concreto del estudio de la equidad educativa, así como en la dificultad de disponer de bases de datos que recojan o

permitan construir los indicadores más adecuados de cada fase. Por otra parte, aunque pueda considerarse lógica la relación entre indicadores incluidos en cada etapa del proceso productivo (por ejemplo, la existencia de una relación positiva entre el aumento del gasto público por alumno y la mejora del rendimiento académico del alumnado de los grupos sociales más desfavorecidos), no pueden establecerse relaciones precisas que permitan afirmar la existencia de relaciones causales entre los indicadores. En este sentido, el enfoque sistémico ofrece, sobre todo, la posibilidad de construir interesantes hipótesis de investigación que deberían ser contrastadas por medio de otros métodos y técnicas de análisis.

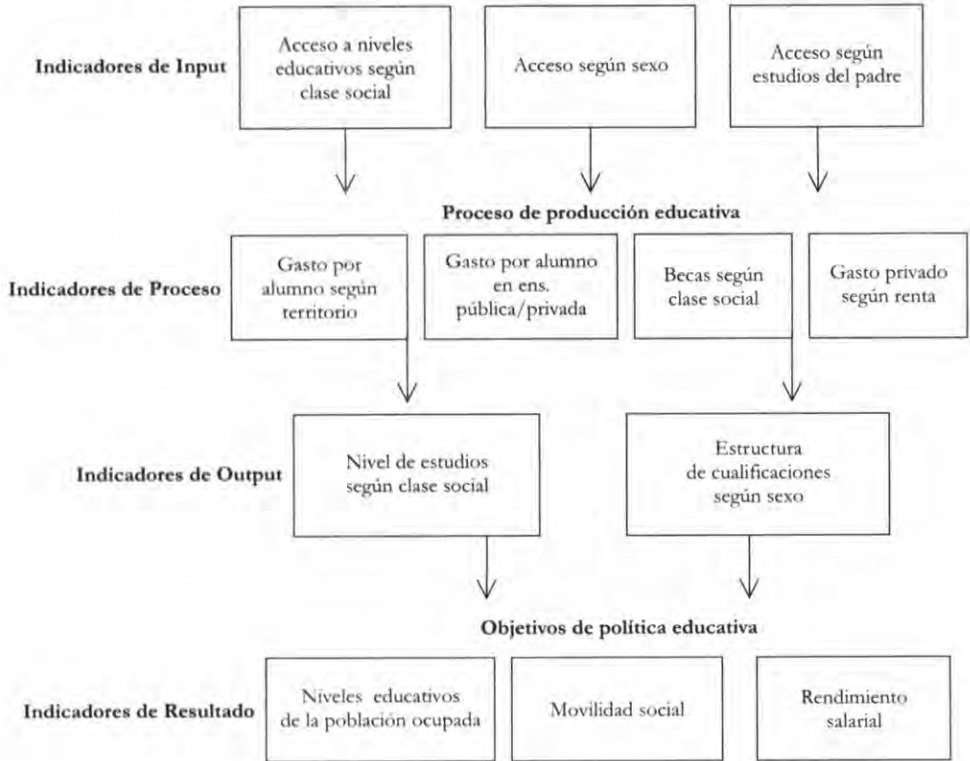
A modo de ilustración, la figura I incluye un conjunto de indicadores de equidad educativa organizados según el enfoque sistémico. Los indicadores que se incluyen son únicamente un ejemplo para ilustrar el proceso de producción educativa con respecto a la equidad.

Finalmente, la aproximación que desarrollará este artículo combina el análisis de datos procedente de fuentes primarias con información obtenida de estudios que han abordado diversos aspectos de la equidad educativa en España. Este análisis se enmarca en el contexto de la evolución de la política educativa en España, tanto por lo que respecta a su desarrollo regulativo como a la conflictividad entre grupos de interés que la ha caracterizado (Bonal, 1998; Calero y Bonal, 1999; Bonal y González, 1999). Se listan a continuación los indicadores cuantitativos que se incluyen en las páginas siguientes.

(4) Véase, por ejemplo, el análisis de Calero y Bonal (1999, cap. 8) aplicado a la dimensión de la eficacia del sistema de enseñanza español.

FIGURA I

Indicadores de equidad en el proceso productivo de la educación



Fuente: Adaptado de Calero y Bonal (1999: 156).

INPUT

- Evolución de las tasas de escolaridad por niveles educativos (1970-71 a 1996-97)
- Evolución del porcentaje de mujeres en el sistema de enseñanza (1981-82 a 1997-98)
- Tasas netas de escolarización por tipos de estudio y por clase social (1981 y 1991)
- Demanda de educación superior según el nivel de estudios del padre (1996)

PROCESO

- Ratio alumnado/profesorado y alumnado/unidad en Educación Infantil/ Preescolar y Educación Primaria/EGB por titularidad de los centros y por CCAA (1995-96)
- Gasto público en enseñanza privada (gpepr), absoluto y en porcentaje del Gasto público educativo (gpe), y porcentaje de alumnado matriculado en enseñanza privada, por CCAA (1994-95)

- Evolución de la relación entre el gasto en becas y el total del gasto público en enseñanza superior (1984-1995)
- Evolución de la tasa de cobertura del sistema de becas en enseñanza superior (% de alumnos becarios sobre el total de alumnos) (1984-1995)

OUTPUT

- Evolución del nivel de estudios terminados de la población de 16 y más años por sexo (1982-1999)
- Nivel de estudios terminados de la población de 10 y más años según clase social (1991)

RESULTADOS

- Población activa por estudios terminados y ocupación. Porcentajes respecto del total de cada ocupación (1994 y 1999)
- Rendimientos de la educación de la población ocupada, según estudios del sustentador principal (1991)

LA EQUIDAD EN LA PROVISIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS Y EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

La herencia de un sistema educativo deficitario y desigual implicó que las primeras medidas de política educativa en la España posfranquista tuvieran que orientarse a crear nuevas plazas escolares, cuyo déficit era especialmente alarmante en los niveles educativos obligatorios. La expansión de servicios educativos y, más concretamente, la extensión de la red pública de escolaridad facilitaron el aumento de las tasas de escolaridad en todos los niveles educativos y favorecieron la reducción progresiva de la desigualdad en el acceso.

El gráfico I refleja la evolución de la tasa bruta de escolaridad por niveles de enseñanza. En esta evolución puede constatarse

el aumento referido, especialmente en los niveles de preescolar y en enseñanzas medias. Este aumento progresivo fue consecuencia de una combinación de factores: el aumento del número de plazas escolares, los efectos de las tendencias demográficas sobre las cohortes en edad escolar de cada nivel educativo, el rendimiento académico y las medidas de política educativa. Estos factores, sin embargo, como ha demostrado Carabafia (1997), no siempre influyeron en el mismo sentido. De este modo, los efectos de medidas de política educativa inmediatamente posteriores a la LGE que procuraron evitar la masificación de la Universidad, tuvieron efectos de contracción de la demanda que, sin embargo, fueron compensados por factores demográficos y por la mejora del rendimiento académico. Así mismo, cabe destacar el aumento de la tasa de escolarización en el nivel de preescolar, tendencia que se explica por la escasa oferta de plazas a principios de los años ochenta y el posterior aumento de las mismas. Este aumento de plazas facilitó también el incremento en términos absolutos de niños y niñas escolarizados en este nivel educativo, a pesar de la caída de la natalidad.

La expansión de la enseñanza facilitó también el aumento de la participación de las mujeres en todos los niveles educativos, especialmente en los no obligatorios. La tabla I muestra el incremento significativo de la presencia de las mujeres en los niveles de Formación Profesional, Universidad y, especialmente, en las Escuelas Técnicas Superiores. Cambios de tipo económico y cultural explican la mayor presencia femenina en estudios tradicionalmente «reservados» a los hombres. Por otra parte, la tabla no permite observar otros datos importantes que relativizan el aumento de la participación femenina en el sistema educativo: la distribución sesgada por razón de género de los estudios de Formación Profesional y la concentración de la participación femenina en los estudios de ciclo corto en el nivel universitario.

GRÁFICO I

Evolución de las tasas brutas de escolaridad por niveles educativos⁵

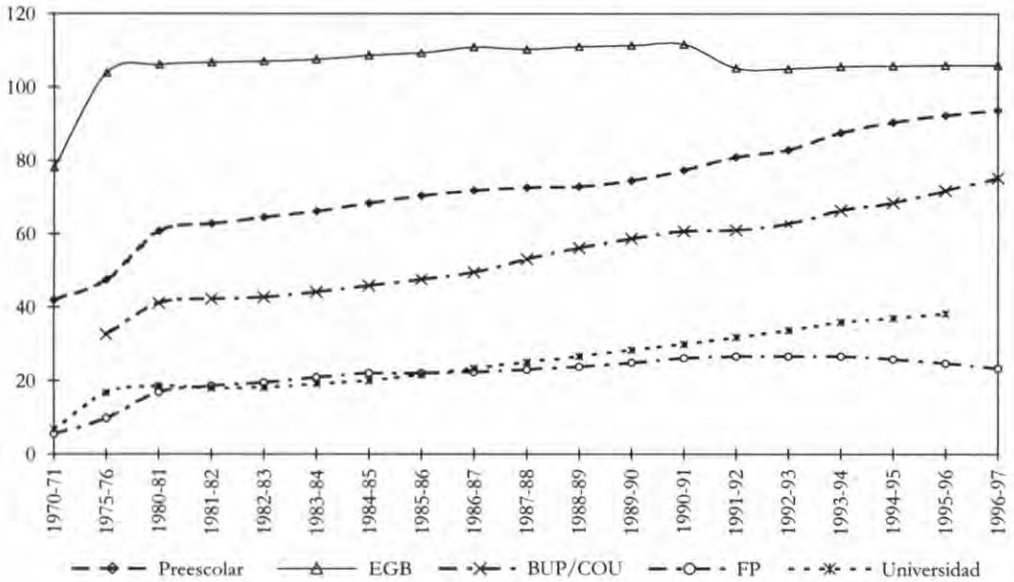


TABLA I

Evolución del porcentaje de mujeres en el sistema de enseñanza

	1981-82	1989-90	1997-98
Ed. Preescolar/Ed. Infantil	49,9	49,1	48,7
EGB/Primaria	48,7	48,3	48,4
BUP y COU	53,7	54,3	52,6
Formación profesional	39,4	44,0	47,1
Universidad (excepto ETS)	46,7	51,8	53,2
Escuelas Técnicas Superiores	10,6	19,1	28,0

Nota: No se han incluido los nuevos niveles educativos aprobados por la LOGSE (Bachillerato y módulos profesionales) puesto que no alteran significativamente la distribución por sexo de los niveles educativos pre-reforma (BUP y COU y Formación Profesional).
Elaborado a partir de Instituto de la Mujer (1994) *La mujer en cifras. Una década, 1981-1992*, MEC (1999) *Estadística de la Enseñanza en España 1997/98*, y MEC (1999) *Estadística de la Enseñanza Superior en España 1997/98*.

(5) Las tasas brutas de escolaridad de EGB presentan porcentajes superiores a 100 por tratarse de una etapa de escolaridad obligatoria y, por consiguiente, ser mayor el número de alumnos que cursan dicho nivel educativo que el total de población del grupo de edad teórico de dicho nivel educativo (6-13 años).

La expansión de servicios educativos y el aumento de la demanda educativa no ha seguido, sin embargo, una distribución igualitaria entre las clases sociales. La tabla II recoge uno de los indicadores más interesantes para evaluar la equidad del sistema de enseñanza: las tasas de escolarización de los hijos/as según la clase social de origen de los padres⁶. En condiciones de una hipotética igualdad total del sistema de enseñanza, las tasas de escolarización entre los diferentes grupos sociales deberían ser las mismas para todos los niveles educativos. La tabla II refleja, por lo tanto, el grado y características de una de las formas de desigualdad en el sistema de enseñanza español⁷. En él puede apreciarse el hecho ya señalado del aumento global de las tasas de escolarización a lo largo de la década de 1980. En efecto, en todos los niveles educativos y para todos los grupos sociales, las tasas de escolarización aumentan. Sin embargo, este aumento no es el mismo para todos los grupos sociales ni para todos los tipos de estudio.

En el nivel de Preescolar es observable una reducción significativa de la desigualdad. Las bajas tasas de escolarización de los grupos de Obreros y de las CMP en

1981 permiten entender que hayan sido éstos los grupos que más significativamente han aumentado su participación en este nivel educativo, así como la tendencia a la igualación de tasas entre todos los grupos sociales en 1991⁸.

La tabla II refleja también la coexistencia de dos redes de escolaridad en la enseñanza secundaria (BUP/COU y FP) que son pobladas por segmentos de población socialmente diferenciados. A pesar de los aumentos en el acceso a ambos niveles educativos, persisten las diferencias interniveles y entre los grupos sociales. La formación profesional, opción devaluada de enseñanza secundaria, sigue siendo un nivel educativo poblado por la clase trabajadora y una opción totalmente marginal para las clases con mayor capital económico y cultural. El acceso a la Universidad seguía siendo en 1991 un terreno de reproducción de desigualdades entre clases sociales. Las diferencias en la probabilidad de acceso a este nivel educativo no se redujeron a lo largo de la década de 1980 sino que incluso aumentaron. Por otra parte, existen otras diferencias no reflejadas en la tabla II que tienden a agravar la situación de desigualdad: por un lado,

(6) La tipología de clases sociales de la tabla 2 corresponde a Torres Mora (1991). Dicha tipología reduce a cinco las dieciocho categorías de la variable censal «Categoría Socioeconómica del sustentador principal». Son las siguientes: *Capitalistas*: empresarios agrarios con asalariados y empresarios no agrarios con asalariados. *Clases medias patrimoniales* (CMP): Empresarios agrarios sin asalariados, miembros de cooperativas agrarias, empresarios no agrarios sin asalariados y miembros de cooperativas no agrarias. *Clases medias funcionales supraordinadas* (CMFa): profesionales y técnicos por cuenta propia, directores de explotaciones agrarias, directivos de empresas no agrarias y Administración Pública, profesionales y técnicos por cuenta ajena, y jefes de departamentos de empresas no agrarias y de la Administración Pública. *Clases medias funcionales subordinadas* (CMFb): resto del personal administrativo y comercial, contra maestros y capataces no agrarios y profesionales de la Fuerzas Armadas. *Obreros*: resto de trabajadores agrarios, resto del personal de los servicios, operarios especializados no agrarios y operarios sin especializar no agrarios. Dicha tipología reduce a cinco las dieciocho.

(7) 1991 es el año correspondiente al último *Censo de Población* y, por lo tanto, el último año del que puede disponerse de las tasas de escolarización por grupos sociales. Otras fuentes, como la Encuesta de Población Activa (EPA), utilizan diferentes tipologías de categorías socioprofesionales que no permiten la comparación con los datos censales.

(8) Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que los datos censales recogen información a partir de los 4 años. Esto significa que las tasas de escolarización de preescolar no incluyen los 3 años (año en el que comienza el segundo ciclo de la educación infantil), ni recogen información relativa a la escolarización 0-3. Sin duda, la inclusión de estos datos modificaría la apariencia de igualdad que refleja la tabla II en el nivel de preescolar.

TABLA II

Tasas netas de escolarización por tipos de estudio y por clase social

	Preescolar		BUP/COU		FP		Universidad	
	1981	1991	1981	1991	1981	1991	1981	1991
Capitalistas	79,1	94,3	52,0	56,6	10,5	14,4	30,1	33,0
CMP	70,8	92,4	30,7	43,3	11,9	18,6	13,3	18,1
CMFa	85,8	95,7	72,4	78,1	6,4	6,9	47,0	50,7
CMFb	80,6	94,4	53,1	60,3	13,7	15,2	26,3	28,2
Obreros	72,6	92,0	21,7	32,9	16,2	21,6	7,9	10,7
TOTAL	75,5	93,2	34,5	46,3	13,7	17,7	16,6	21,1

Fuente: Calero y Bonal (1999: 186) Elaborado a partir de CIDE: *Las desigualdades en la educación en España*, 1991, Fundación Encuentro, CECS (1997) *Informe España 1996*, e INE: *Censo de población de 1991*.

la concentración de la demanda de las clases más desfavorecidas en los estudios universitarios de ciclo corto (CIDE, 1992); por otro, el aumento generalizado de los años de permanencia en el sistema de enseñanza, desigual entre grupos sociales, como efecto de la acumulación de credenciales y de la mayor competencia por los puestos de trabajo más cualificados (Calero y Bonal, 1999: 186).

En los próximos años, la disponibilidad de datos censales permitirá evaluar la evolución de las probabilidades de acceso entre

grupos sociales para los distintos niveles educativos. Como complemento a la información ofrecida y con el objetivo de proporcionar datos más actualizados, nos serviremos de un indicador que también refleja diferencias sociales en el acceso a la enseñanza posobligatoria. La tabla III incluye datos relativos a la demanda de educación superior según el nivel educativo del padre, datos obtenidos por San Segundo (1999) a partir de la EPA de 1996 (2.º trimestre).

La tabla III refuerza la tendencia observada en la tabla anterior. En este caso,

TABLA III

Demanda de educación superior según el nivel de estudios del padre (miles de jóvenes de 19 a 23 años), 1996

Educación del padre	A Todos	B Graduados secundaria	C En la Universidad	Tasas		
				B/A	C/B	C/A
Analfabeto	486	125	60	26	48	12
Estudios primarios	1.767	866	480	49	55	27
Estudios secundarios	317	237	157	75	66	49
Estudios superiores	329	294	238	89	81	72
Otras situaciones	597	215	115	71	105	38
TOTAL	3.498	1.737	1.050	50	60	30

Fuente: San Segundo (1999: 153) Elaborado a partir de EPA (2.º trimestre de 1996) con muestras de jóvenes entre 19 y 23 años.

los datos reflejan la correspondencia positiva entre el nivel de estudios del padre y la probabilidad de completar la enseñanza secundaria y de acceder a la enseñanza superior. Estas diferencias confirman la importancia otorgada por otros estudios al capital cultural familiar como factor fundamental que incide en la probabilidad de acceder a la enseñanza superior (Calero 1996: 77) Por otra parte, como señala la autora, la tabla indica que las diferencias en tasas de acceso a la universidad por grupos sociales se deben fundamentalmente a las diferencias en la probabilidad de finalizar los estudios secundarios, a pesar de la importancia relativa de la dispersión en la «demanda» (C/B) de enseñanza superior (San Segundo 1999: 153).

LA EQUIDAD EN LAS CONDICIONES DE ESCOLARIZACIÓN

El apartado anterior ha puesto de relieve el aumento en las oportunidades de acceso a la educación como consecuencia de la expansión educativa, así como la distribución desigual de tales oportunidades entre diferentes grupos sociales. En este apartado prestaremos atención a otra zona de indicadores, como es la de las condiciones de escolarización. Tales condiciones son ilustrativas de la equidad educativa en lo que se refiere al *proceso* de producción educativa.

Son diversos los factores que pueden intervenir en la equidad en las condiciones de escolarización (disfrute de beca, características de los centros en los que se cursan los estudios, etc.). Algunos de estos factores pueden estar sujetos a valoraciones subjetivas sobre la calidad de la enseñanza (equipamientos deportivos del

centro, servicios extraescolares, oferta curricular específica, etc.). En este apartado no entraremos en esta cuestión, y nos limitaremos a evaluar algunos datos que son ilustrativos de condiciones «objetivas» de escolarización. Así mismo, consideraremos la equidad como el conjunto de condiciones que garantizan la máxima homogeneidad de condiciones de escolarización entre los individuos⁹.

En el caso español, no hay duda de que uno de los factores que históricamente han diferenciado las condiciones de escolarización de los individuos y de los grupos sociales ha sido el del carácter dual del sistema educativo. El disfrute de un conjunto de privilegios por parte de los centros de enseñanza privada durante décadas y la marginalidad de la enseñanza pública produjeron grandes diferencias educativas en función del poder adquisitivo de los ciudadanos. La aprobación de la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación* (LODE), inscrita ya en el marco establecido por la Constitución de 1978, estableció la igualdad formal en el ámbito de las condiciones de escolarización. En efecto, la LODE contempló tres aspectos fundamentales: en primer lugar, la garantía por parte de los poderes públicos de la gratuidad de la enseñanza obligatoria en los centros sostenidos con fondos públicos; en segundo lugar, el establecimiento de criterios objetivos para la financiación pública de la enseñanza privada; finalmente, la fijación de las condiciones de admisión del alumnado y de participación de la comunidad educativa en los centros sostenidos con fondos públicos (Bonafant, 1998: 160). La LODE pretendió, por lo tanto, garantizar la equidad en las condiciones

(9) Esta puede ser también una cuestión discutible desde un punto de vista pedagógico, especialmente si se tiene en cuenta la orientación más o menos comprensiva de los diversos sistemas educativos y algunas tendencias actuales a la reducción de la uniformización curricular, pedagógica y evaluativa. Este aspecto, como se observará, no es relevante para el tipo de indicadores que se incluyen en este apartado.

de escolarización en aquellos centros que contaran con alguna forma de financiación pública, y terminar de este modo con la arbitrariedad que hasta entonces había caracterizado a la política de subvenciones a la enseñanza privada.

Desde un punto de vista formal, la distinción entre centros públicos y centros privados concertados dejaría de ser relevante por lo que se refiere a las condiciones de escolarización. Sin embargo, algunas investigaciones han evidenciado el escaso cumplimiento de la legalidad por parte de muchos centros concertados: la fijación de cuotas a las familias en los tramos de enseñanza obligatoria (a pesar de su ocultación contable) o las prácticas selectivas en los procesos de admisión de alumnos son habituales en muchos centros concertados (Villarroya, 2000). Persisten, por lo tanto, procesos que explican que se siga manteniendo una clara segregación social entre la enseñanza pública y la enseñanza privada. La opción por la enseñanza privada sigue fundamentalmente restringida a las clases sociales con mayor capital económico y cultural, mientras que las clases más desfavorecidas acuden masivamente a la enseñanza pública (Calero y Bonal, 1999: 190 y ss.; Moltó et al., 1997)¹⁰. Por otra parte, los análisis sobre el gasto privado de las familias en enseñanza, revelan una consecuencia lógica de la segregación social de la demanda educativa: las familias con mayor nivel de renta se gastan hasta tres veces más en la educación de los hijos que las familias más pobres (Archanco, 1993: 119). Así mismo, la relación entre nivel de renta y gasto privado en educación presenta disparidades a nivel territorial: el gasto privado de las familias en educación aumenta en aquellas

regiones con mayor renta per capita (Uriel, Pérez y Moltó, 1999: 238).

¿Cuál ha sido el comportamiento de la política educativa en relación con la enseñanza privada? Por un lado, la política de concertación ha supuesto un aumento del volumen de fondos públicos destinados a la enseñanza privada concertada. Según datos de Villarroya y Calero (1998), los recursos públicos dirigidos a este sector de enseñanza presentan, entre 1981 y 1995, una tasa de crecimiento anual acumulativa del 2,13%. Con todo, el incremento, en términos absolutos, del gasto en enseñanza privada ha sido simultáneo al aumento de la red pública de escolaridad y al consecuente aumento del gasto público educativo. Esto explica que, en los últimos años, la proporción del gasto público en enseñanza privada se haya estabilizado en torno al 0,47% del PIB (0,52% en 1981) y en torno al 10% del gasto público educativo (aprox. el 14% en 1981) (Villarroya y Calero, 1998: 349).

En líneas generales, el esfuerzo presupuestario público se ha dirigido a compensar las diferencias históricas entre enseñanza pública y privada, hasta el punto de que algunos indicadores reflejan mejores condiciones en la enseñanza pública que en la enseñanza privada. La enseñanza pública dispone en la actualidad de mejores condiciones de enseñanza que la privada si atendemos a indicadores como las *ratios* alumnado/profesorado o alumnado/aula (tabla IV), o al salario del profesorado. Los costes de funcionamiento de los centros públicos y de los centros privados son también diferentes, siendo los de los primeros más elevados. Para el curso 1994-95, por ejemplo, la diferencia existente entre los costes agregados era del

(10) La segregación se mantiene a pesar de un importante trasvase de la demanda educativa (fundamentalmente de las clases medias) desde la enseñanza privada a la pública durante los años ochenta y la primera mitad de los años noventa. Desde la segunda mitad de los noventa, sin embargo, la incertidumbre producto de la lenta y confusa aplicación de la LOGSE está invirtiendo esta tendencia.

TABLA IV

Ratio alumnado/profesorado y alumnado/unidad en Educación Infantil/Preescolar y Educación Primaria/EGB por titularidad de los centros y por CCAA (curso 1995-96)

	Ratio alumnado/profesorado		Ratio alumnado/unidad	
	C. Públicos	C. Privados	C. Públicos	C. Privados
Aragón	13,7	20,9	19,2	26,5
Asturias	13,7	22,0	19,7	26,4
Baleares	17,5	24,0	23,1	29,1
Cantabria	14,9	21,0	20,5	25,2
Castilla-León	13,9	20,6	19,2	26,4
Castilla-La Mancha	17,0	23,9	22,7	28,2
Extremadura	16,5	25,2	21,5	29,7
Madrid	17,3	20,9	23,0	26,8
Murcia	17,4	25,1	23,1	28,3
La Rioja	14,2	22,1	20,3	27,2
Ceuta	20,6	29,8	28,2	33,0
Melilla	19,2	27,9	26,3	30,7
TOTAL MEC	16,0	21,8	21,6	27,2
Andalucía	20,0	25,7	23,6	30,0
Canarias	17,9	23,2	21,7	28,5
Cataluña	15,7	17,0	20,5	24,1
Com. Valenciana	16,9	24,5	22,7	28,0
Galicia	15,0	21,7	19,6	25,7
Navarra	12,2	18,3	17,6	24,5
País Vasco	11,5	18,0	16,5	23,6
Total CCAA con competencias	17,0	20,5	21,6	26,2
Total General	16,6	21,0	21,6	26,6

Fuente: Calero y Bonal (1999: 163).

26,5% (261.717 ptas. por alumno en el caso de los centros privados y 356.289 ptas. por alumno en el caso de los centros públicos), diferencia que es atribuible fundamentalmente al peso de los costes de personal, notablemente superiores en los centros públicos (Calero y Bonal, 1999: 140). Estos datos revelan que la opción por la enseñanza privada, prioritaria en las clases sociales con mayor capital económico y

cultural, se basa más en criterios ideológicos y culturales (ideario del centro, homogeneidad social del alumnado, percepción social de la mayor calidad de la enseñanza privada, etc.) que en las condiciones «objetivas» de escolarización del alumnado.

Por otra parte, la presencia de la enseñanza privada es muy desigual según el territorio. Estas disparidades tienen una

clara relación con el tipo de políticas educativas desarrolladas por los diferentes gobiernos autonómicos con plenas competencias en educación, y concretamente, en lo relativo a la distribución del gasto público. La tabla V recoge algunos indicadores relativos al esfuerzo presupuestario en enseñanza privada por CCAA. Puede apreciarse cómo las CCAA del País Vasco, Navarra y Cataluña son las que mayor esfuerzo presupuestario dedican a la enseñanza privada. Este aspecto es explicable sólo parcialmente por el

peso demográfico del sector privado en cada territorio. Las diferencias en el gasto por alumno en enseñanza privada no universitaria son significativas. El País Vasco (con 225.357 ptas. por alumno en 1994-95), Navarra (con 208.657 ptas.) y Cataluña (con 142.792 ptas.) son las CCAA con mayor gasto público por alumno escolarizado en enseñanza privada. Las puntuaciones menores corresponden a Canarias (95.198 ptas.) y Madrid (97.858 ptas.) (Villarroya y Calero, 1998: 353).

TABLA V
*Gasto público en enseñanza privada (gpepr), absoluto
 y en porcentaje del Gasto público educativo (gpe),
 y porcentaje de alumnado matriculado en enseñanza privada,
 por CCAA Curso 1994-95*

	Gasto en ens. privada (mill. de ptas.)	% gpepr/gpe	% alumnado en ens. privada
Andalucía	44.885	8,60	23
Aragón	9.391	11,47	37
Asturias	5.785	7,13	26
Baleares	6.682	13,51	38
Canarias	7.393	4,69	21
Cantabria	4.590	11,95	32
Castilla y León	17.325	9,04	30
Castilla- La Mancha	7.020	5,34	18
Cataluña	66.352	15,74	41
C. Valenciana	28.592	10,36	30
Extremadura	4.764	5,50	18
Galicia	16.477	8,00	25
La Rioja	1.871	9,87	32
Madrid	37.174	10,64	39
Murcia	6.217	6,91	21
Navarra	8.002	16,98	41
País Vasco	46.324	23,84	51
Ceuta y Melilla	839	9,22	21
TOTAL España	319.683	10,10	31

Fuente: Calero y Bonal (1999: 136-137). Elaborado a partir de INE (1998) *Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada en España*, y MEC (1998) *Estadística del gasto público en educación. Presupuesto liquidado. Principales resultados (1992 a 1996)*.

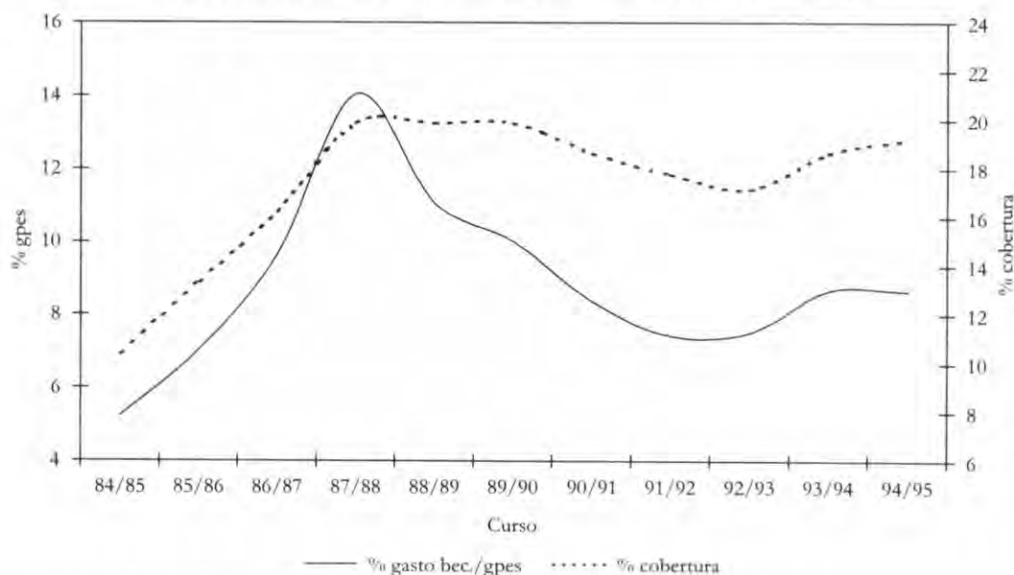
Por otra parte, los análisis de convergencia del gasto público en educación (Calero y Bonal, 1999: 143 y ss.) demuestran cómo el proceso de descentralización educativa ha tenido un efecto de dispersión del gasto entre CCAA, especialmente en los niveles de enseñanza no universitaria. La descentralización educativa, por lo tanto, ha permitido el desarrollo de políticas de gasto diferentes entre las CCAA, con lo que se han acentuado las diferencias territoriales en las condiciones de escolarización en la enseñanza pública y en la enseñanza privada.

Finalmente, para cerrar este apartado, vamos a observar un indicador relativo al sistema de becas. Los análisis realizados sobre los efectos del gasto público educativo en el sistema de becas y ayudas al estudio en enseñanza superior han mostrado una escasa

eficacia redistributiva de este gasto (Calero, 1993). Las restricciones en las condiciones académicas a cumplir por los becarios y en las condiciones económicas para acceder a las ayudas «compensatorias», junto con el fraude en las declaraciones económicas, son causas fundamentales de los bajos efectos redistributivos de las becas. A pesar del incremento, desde mediados de los años ochenta, en términos absolutos y en términos relativos (como porcentaje del gasto público educativo) del gasto en becas, y de la prioridad otorgada al sistema de becas en enseñanza superior en relación con los niveles no universitarios (Calero y Bonal, 1999: 126), el sistema de becas español sigue presentando niveles de gasto y de cobertura poco ambiciosos en relación con otros países europeos. En el gráfico II se puede apreciar el descenso del gasto en becas, a partir de 1987, como

GRÁFICO II

*Indicadores del sistema de becas de educación superior en España.
Relación entre el gasto en becas y el total del gasto público en enseñanza superior;
tasa de cobertura (% de alumnos becarios sobre el total de alumnos)*



Fuente: Calero y Bonal (1999: 129).

proporción del gasto público en enseñanza superior y la estabilidad de la tasa de cobertura en torno al 20%.

LA EQUIDAD EN LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

En este apartado nos centraremos en algunos indicadores que nos permitan reflejar la equidad en los resultados educativos, es decir, la distribución de las cualificaciones de diferentes grupos poblacionales. Como ya hemos señalado en la introducción, la igualdad de resultados educativos puede constituir un objetivo deseable para determinadas posiciones políticas pero no para otras (que pueden considerar únicamente deseable garantizar la equidad en el acceso a la educación y, en consecuencia, considerar que los resultados educativos dependen únicamente de factores relacionados con la capacidad intelectual o el esfuerzo personal). Desde nuestro punto de vista, la equidad en el logro educativo entre grupos sociales es un objetivo deseable, puesto que, si se considera una distribución aleatoria de las capacidades individuales, y en una situación de completa equidad en el acceso y en las condiciones de escolarización, la probabilidad de terminar cualquier nivel de estudios debería ser la misma para todos los grupos poblacionales (hombres y mujeres, clases sociales, minorías étnicas, etc.).

Queda fuera de los objetivos de este artículo el desarrollar modelos causales que hagan posible determinar los condicionantes del logro académico, y especialmente, determinar el peso específico de

factores relacionados con el acceso y las condiciones de escolarización de los diferentes grupos sociales¹¹. Nos limitaremos, por lo tanto, a reflejar algunos datos sobre la distribución de las cualificaciones de la población a los que añadiremos información proveniente de estudios que sí han profundizado en el estudio de los condicionantes de los resultados educativos.

La primera constatación que puede realizarse, a nivel general, sobre las cualificaciones de la población es que, en las últimas dos décadas, el nivel educativo medio de la población española ha aumentado de forma significativa. Cualquier fuente estadística permite observar fenómenos como la reducción del analfabetismo o el incremento de la población con estudios terminados de nivel medio o superior. Esta es una consecuencia lógica del aumento del acceso a los niveles educativos no obligatorios, pero también es el resultado de la sustancial mejora del rendimiento académico en la enseñanza secundaria a lo largo de la década de los años ochenta (Carabaña, 1997).

La tabla VI pone de relieve la transformación de la estructura de cualificaciones de la población española entre 1982 y 1999. En él puede apreciarse cómo se trata de un cambio que beneficia tanto a hombres como a mujeres. En el caso del colectivo femenino, sin embargo, cabe destacar especialmente la evolución de los dos extremos de cualificación: la reducción del analfabetismo y el aumento de las mujeres con titulación universitaria, fenómenos que subrayan la importancia de la educación en el cambio de la situación social de la mujer en España.

(11) Este análisis podría realizarse en el caso de disponer de datos de panel que permitieran realizar el seguimiento de diferentes cohortes de estudiantes (por medio de encuestas) o, de forma menos precisa, evaluando para los distintos grupos sociales hasta qué punto los cambios en el acceso a los distintos niveles de enseñanza se corresponden con cambios en los resultados educativos. La dificultad de acceder a estos datos desagregados por grupos sociales no permite establecer la relación entre acceso y resultados educativos. Este análisis sí es posible realizarlo para la población agregada por medio de los datos del INE de *Estadísticas de la Enseñanza en España* (véase Carabaña, 1997).

TABLA VI

Evolución del nivel de estudios terminados de la población de 16 y más años por sexo (en porcentaje)

	1982		1992		1996		1999	
	M	H	M	H	M	H	M	H
Analfabetos/as	10,3	4,2	6,9	3,2	5,4	2,4	4,2	1,8
Sin estudios	16,2	13,6	17,0	13,9	15,6	12,5	16,0	12,4
Estudios primarios	49,8	52,0	36,5	36,5	32,8	33,2	29,3	28,9
Estudios secundarios	19,1	23,6	31,9	37,9	35,8	41,0	35,1	39,4
Universitarios y otros	4,5	7,0	7,7	8,5	10,4	10,8	15,4	17,4
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Elaborado a partir de Instituto de la Mujer (1994) *La mujer en cifras. Una década, 1981-1992*, e INE: *Encuesta de Población Activa* (4.º trimestre de 1996 y de 1999).

La tabla VII muestra la relación entre el nivel de estudios y la clase social a principios de los años noventa. Las desigualdades observadas en los datos de participación en los diferentes tipos de estudio no sólo se mantienen sino que se acentúan en el caso de los estudios terminados. A pesar de que los datos de la tabla, al corresponder al año 1991, no permiten reflejar el probable cambio en la distribución social de cualificaciones como resultado de la mayor escolarización de las clases medias y bajas a lo largo de los ochenta, otros análisis sobre los condicionantes del logro

académico coinciden en destacar la presencia de mayores desigualdades en las distribuciones de estudios terminados que en las distribuciones de acceso. Estos análisis subrayan la persistencia de diferencias en el rendimiento académico en función de variables asociadas al capital cultural y a la categoría socio profesional, si bien es destacable que el poder explicativo de tales variables tiende a ser menor en las generaciones de escolarización más reciente (Peruga y Torres Mora, 1997: 92 y ss.). Según estos autores, cabe destacar también el hecho de que «los factores socioeconómicos

TABLA VII

Nivel de estudios terminados de la población de 10 y más años según clase social. En porcentajes respecto del total de cada clase social (1991)

	Analfabetos	Sin estudios	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Capitalistas	0,7	12,6	34,9	45,3	6,5
CMP	1,4	20,1	39,1	36,0	3,4
CMFa	0,2	4,9	16,3	45,9	32,7
CMFb	0,6	9,5	30,1	52,1	7,7
Obreros	2,5	21,0	40,5	34,4	1,7

Fuente: Calero y Bonal (1999: 197).

afectan más a la decisión de empezar un nuevo nivel educativo que la decisión de terminarlo o abandonarlo, aunque son particularmente significativos en la explicación del abandono escolar de secundaria inferior» (Peruga y Torres Mora, 1997: 95). En otras palabras, en la producción de desigualdades educativas tienen especial relevancia las decisiones de continuidad o no de determinados itinerarios educativos, a las que hay que añadir las desigualdades, de menor relevancia, que se derivan del fracaso escolar en el transcurso de esos itinerarios. En todo caso, el resultado agregado arroja una mayor desigualdad social de las distribuciones de estudios terminados que de las distribuciones de acceso.

LA EQUIDAD EXTERNA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El último aspecto de la equidad educativa que vamos a abordar en este artículo se centra en el «valor de cambio» de la educación, es decir, en la distribución social del impacto que la adquisición de credenciales educativas tiene sobre aspectos como los ingresos, el acceso a determinadas ocupaciones y la movilidad social. Se trata sin duda de uno de los temas que más han interesado a los analistas de la educación y que ha estado presente de forma constante en debates de tipo académico y político. En una sociedad completamente meritocrática, el acceso a posiciones y estatus sociales, además de guardar una relación positiva con los niveles educativos alcanzados, no debería depender de atributos sociales como el sexo o la clase social. Es decir, a igualdad de nivel educativo, el valor de cambio de la educación debería ser el mismo entre hombres y mujeres o entre otros grupos sociales.

Los numerosos estudios sobre educación y movilidad social desarrollados desde los años sesenta, han reflejado la

presencia constante de este tipo de desigualdad, incluso en aquellas sociedades que pueden considerarse más «abiertas». A pesar de notables avances en el terreno de la equidad interna (acceso y logro académico), algunas investigaciones han demostrado que esos niveles de equidad no se traducen habitualmente en niveles similares de equidad externa. Este desajuste, además, se ha acentuado en las últimas décadas: mientras que se ha conseguido reducir la desigualdad en el acceso y en los resultados educativos de los diferentes grupos sociales, la desigualdad en el mercado de trabajo o en los salarios, cuando se ha reducido, lo ha hecho en menor medida. Analizar las causas de este desajuste es metodológicamente complejo. Por un lado, existen factores externos a la política educativa que pueden afectar a las variaciones en la equidad externa (como por ejemplo, determinadas reformas laborales cuyo contenido puede revalorizar el capital social de los individuos en detrimento de su capital educativo y aumentar, de este modo, las desigualdades entre individuos de distinto origen social pero con idéntico capital educativo). Así mismo, el incremento de oferta educativa especializada de tercer ciclo (másters, posgrados, doctorados) puede incorporar diferenciales de capital educativo que tienen su traducción en diferentes primas salariales en el mercado de trabajo, aspecto que difícilmente puede quedar reflejado en la información estadística disponible.

Finalmente, el estudio de la movilidad social requiere de bases de datos que permitan analizar series temporales (por medio de encuestas panel, por ejemplo) o de encuestas retrospectivas. En España, los mejores estudios recientes de movilidad social (Carabaña, 1999; Echeverría, 1999) se han realizado a partir de la explotación de la *Encuesta Sociodemográfica* del INE de 1991, que recogía información completa y detallada sobre el capital

educativo adquirido por los encuestados. En este apartado nos referiremos a algunos de sus resultados, aunque lógicamente los datos que ofrecen tienen una clara limitación temporal: no pueden aportar una evaluación, por ejemplo, de los efectos sobre la movilidad social del proceso de incorporación a la educación superior de las generaciones más recientes¹².

Estas razones explican que en este apartado no utilizemos indicadores tan precisos como en los apartados anteriores. Por un lado, evaluaremos los cambios recientes en los niveles educativos de la población activa española en relación con su ocupación. Sin ser un indicador directo de la equidad externa del sistema educativo, la evolución de la relación entre nivel educativo y ocupación nos proporciona información sobre el esfuerzo educativo relativo que se necesita para acceder a un

determinado nivel ocupacional. En segundo lugar, ofreceremos datos relativos a la desigualdad de ingresos entre grupos sociales con el mismo nivel educativo. A estos indicadores añadiremos algunos comentarios correspondientes a los resultados que ofrecen otros estudios.

La tabla VIII proporciona información sobre el nivel educativo medio de la población activa para las distintas ocupaciones. Los datos ponen de relieve el cambio en la estructura de cualificaciones de cada ocupación, reflejándose en todas ellas un aumento del nivel educativo medio de la población, proceso continuo desde la década de los ochenta (Calero y Bonal, 1999: 198). El mayor peso de titulaciones de niveles superiores en cada grupo ocupacional indica o bien un cambio en los requisitos educativos de cada ocupación o, lo que es más probable, un efecto de sobreeducación

TABLA VIII

*Población activa por estudios terminados y ocupación.
Porcentajes respecto del total de cada ocupación. Años 1994 y 1999*

OCUPACIONES	Analfabetos y Sin estudios		Primarios		Secundarios (1)		Técnico-profesionales (2)		Universitarios y otros	
	1994	1999	1994	1999	1994	1999	1994	1999	1994	1999
Dirección de empresas y de la Administración pública	6,7	5,3	36,9	26,3	33,5	38,5	8,1	10,5	14,8	19,4
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	0,2	0,0	0,4	0,4	3,3	3,2	3,0	2,3	93,1	94,1
Técnicos y profesionales de apoyo	0,5	0,4	12,2	6,7	41,7	39,3	23,4	26,1	22,2	27,5
Empleados de tipo administrativo	1,1	0,5	11,6	8,1	51,7	47,9	21,4	24,0	14,2	19,5
Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio	4,4	3,0	29,5	20,4	47,0	49,6	15,3	21,0	3,7	6,0
Trabajadores cualificados en agricultura y pesca	25,2	19,2	53,0	44,2	17,0	29,2	4,0	6,0	0,8	1,4
Artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería, excepto operadores	7,6	5,7	43,6	35,1	34,2	41,2	13,3	16,6	1,2	1,4
Operadores de instalaciones y maquinaria, montadores	8,5	5,7	42,9	33,7	36,3	44,3	11,0	14,5	1,3	1,8
Trabajadores no cualificados	16,9	14,5	41,7	33,9	33,9	40,6	6,5	9,1	1,0	1,9
Fuerzas Armadas	—	—	3,4	1,4	45,2	53,4	31,2	25,9	20,2	19,3
Han dejado su último empleo hace 3 años o más	10,7	7,9	35,3	31,3	37,7	38,1	10,1	13,6	6,2	9,1
Parados que buscan primer empleo	3,3	1,9	14,4	10,1	43,4	43,2	19,6	18,8	19,4	25,0
Total ocupaciones	7,9	5,7	31,2	23,1	35,3	38,5	12,2	15	13,4	17,7

(1) Excepto estudios técnico-profesionales de grado medio.

(2) Incluye los grados medio y superior.

Elaborado a partir de INE. *Encuesta de Población Activa*. 4.º trimestre de 1994 y 1999.

(12) Carabaña (1999), por ejemplo, proporciona datos hasta la cohorte nacida entre 1962 y 1966.

debido al exceso de oferta de los niveles educativos medios y superiores¹³. La tendencia al aumento de las cualificaciones tiene lugar en todos los grupos ocupacionales, siendo especialmente relevante el mayor peso de estudios secundarios y técnico-profesionales en los trabajadores manuales y en los no cualificados, y el peso de estudios superiores en empleados de «cuello blanco» y en los directores de empresas. Cabe destacar, asimismo, la tendencia al aumento del nivel de estudios de los parados que buscan el primer empleo, dato que es coherente con el hecho de que España presente las mayores tasas de desempleo de titulados superiores de los países de la Unión Europea y de la OCDE (OCDE, 2000).

En resumen, el aumento del nivel educativo de la población activa ha modificado la estructura de cualificaciones de las ocupaciones, fenómeno que es indicativo de los límites del «valor de cambio» de los títulos en el mercado de trabajo. La mayor oferta de titulaciones ha devaluado algunos títulos (con notable prestigio en el mercado laboral) y ha mantenido el valor de inserción laboral de otros con menor prestigio y remuneración en el mercado (Carabaña, 1996). La inversión en estudios superiores, en todo caso, se mantiene como una inversión rentable, sea para conseguir mayor remuneración y prestigio profesional o para defenderse de la precarización.

Por otra parte, los referidos análisis recientes sobre la movilidad social en España destacan la existencia de pautas dominantes de reproducción social intergeneracional a lo largo del tiempo: la influencia de la educación sobre la probabilidad de movilidad social ascendente es reducida y la tendencia a la reproducción de clase elevada

(Echeverría, 1999: 633 y ss.). A esta tendencia cabe introducir matices, como el hecho de que, en el caso de las generaciones más recientes de las que se dispone de datos, la educación juegue un papel más significativo en la explicación de la movilidad social —que tiende sin embargo a mantenerse bastante constante a lo largo del tiempo (Carabaña, 1999)— mientras se reduce la importancia de la herencia directa en el acceso a las posiciones sociales. Según Carabaña (1999: 353), en la cohorte más moderna (1962-66) se produce una mayor movilidad que es debida tanto al aumento de la igualdad educativa como a la devaluación de los títulos escolares.

Con todo, si la expansión educativa puede haber favorecido una mayor tendencia a la movilidad social y un mayor peso específico de la educación en la explicación de esa movilidad, otros indicadores reflejan la persistencia de pautas de desigualdad, como la existencia de diferencias de ingresos significativas entre individuos con el mismo nivel de estudios. La tabla IX nos ofrece información sobre las diferencias en las tasas de rendimiento de la inversión educativa para distintos grupos sociales (en este caso, grupos diferenciados a partir del nivel de estudios del sustentador principal, buen indicador del capital social y cultural familiar). Los resultados del trabajo de Mora, realizado a partir de la explotación de los datos de la *Encuesta de Presupuestos Familiares* de 1991, reflejan el hecho de que las tasas de rendimiento de la educación son diferentes en los tres grupos seleccionados, y crecen notablemente a medida que asciende el nivel educativo del sustentador principal de la familia, desde un 3,3% para el grupo de menor nivel educativo hasta un 12,8% para el grupo de mayor nivel educativo.

(13) Carabaña (1996) demuestra que la mayor devaluación corresponde a los títulos universitarios que más crecen a lo largo de la década de 1980 (Letras, Derecho, Económicas y Magisterio). Por otra parte, y contra lo comunmente aceptado, las titulaciones de formación profesional han mantenido una ventaja comparativa en el mercado de trabajo con respecto a los títulos de Bachillerato (Carabaña, 1996: 209).

TABLA IX

Rendimientos de la educación de la población ocupada, según estudios del sustentador principal

	Sus. principal sin estudios	Sus. princ. estudios primarios	Sust. princ. estudios postobligatorios	Total
Años de escolarización	-0,0567	-0,0245	-0,0572*	-0,0342
Años esc. al cuadrado	0,0056	0,004	0,005	0,0045
Experiencia	0,0412	0,0725	0,0112*	0,0594
Exp. al cuadrado	-0,0018	-0,0034	0,0011*	-0,0027
Constante	13,4232	13,1986	13,6184	13,2788
R2	0,2111	0,3046	0,2737	0,3076
N	1027	1882	352	3261
TASA DE RENDIMIENTO	0,0337	0,0556	0,1281	0,0527

* Coeficientes no significativos al 10%
Fuente: Mora (1996: 208).

CONCLUSIONES

La evaluación de la equidad en el sistema educativo español, realizada a partir de una perspectiva sistémica, nos proporciona una panorámica general sobre el grado de cumplimiento de este objetivo de la política educativa. Esta evaluación, aunque no completa ni la única posible, nos permite en estas conclusiones resaltar los aspectos más sobresalientes de los resultados y los límites (o efectos no deseados) de las políticas encaminadas a la eliminación de las desigualdades en el sistema de enseñanza.

Las políticas de igualdad de oportunidades en el ámbito educativo pasaron al primer plano de la agenda política en el momento de la llegada al poder del gobierno socialista en 1982. La construcción de una red pública de escuelas, el acceso de la mujer a la educación, la prolongación de la enseñanza obligatoria, la reforma de las enseñanzas medias (y especialmente de la formación profesional), etc., fueron objetivos que formaron parte del desarrollo de una política educativa compensadora de las desigualdades históricas en el sistema educativo español. Por

lo visto en este artículo y en los diversos trabajos que han revisado la evolución de la política educativa española desde la transición a la democracia, se puede afirmar que la política educativa ha conseguido transformar cualitativa y cuantitativamente el sistema educativo, tanto en lo que se refiere a los aspectos regulativos como a la propia prestación del servicio. Estas políticas han permitido dejar atrás un sistema obsoleto, autoritario y elitista, y transformar la educación en un servicio universal en su tramo obligatorio y de mayor oferta en los niveles no obligatorios.

Como consecuencia de la expansión del servicio y de las oportunidades educativas los grupos sociales más desfavorecidos han aumentado su presencia en todos los niveles educativos no obligatorios. La clase trabajadora y, sobre todo, las mujeres, han podido acceder a mayores oportunidades educativas. Ahora bien, la valoración de esta transformación no excluye que se puedan identificar límites de los efectos de la política educativa sobre la eliminación de las desigualdades educativas y/o sociales. Algunos de estos límites han podido ser reconocidos a partir de la evaluación realizada en este

artículo. De forma breve, enumeraremos los más destacados:

- El acceso de los grupos sociales más desfavorecidos a la enseñanza postobligatoria no reduce (o lo hace muy poco) las desigualdades educativas. Esto significa que el proceso de masificación educativa, especialmente importante en España desde la década de 1980 y que supuso un incremento del acceso de todos los grupos sociales a niveles de enseñanza no obligatorios, permitió aumentar las tasas de escolarización de todos los grupos sociales, pero mantuvo las diferencias entre los grupos sociales más y menos favorecidos. Por otra parte, a mediados de la década de los años noventa se mantienen las desigualdades en las probabilidades de acceso a la enseñanza universitaria en función del capital cultural familiar. Así mismo, las dos redes de escolaridad de la enseñanza secundaria, académica y profesional, siguen pobladas por segmentos sociales diferentes: la primera por los hijos de las clases medias y la segunda por los hijos de padres trabajadores¹⁴. Las mujeres son sin duda el grupo que más se ha beneficiado de la expansión educativa: su participación aumenta en todos los niveles educativos; sin embargo, se trata de una participación desigual en relación con los tipos de estudios (mayor presencia en los estudios de ciclo corto y en especialidades con menor valor de cambio en el mercado de trabajo).
- Las diferencias en las condiciones de escolarización entre la enseñanza pública y la enseñanza privada se han

reducido, hasta el punto de que algunos indicadores ilustran mejores condiciones en la enseñanza pública que en la privada y, en consecuencia, permiten interpretar la pérdida progresiva de alumnado en el sector privado en beneficio del sector público a lo largo de la década de 1980. Sin embargo, desde la segunda mitad de los años noventa esta tendencia se está invirtiendo, especialmente en el tramo de la enseñanza secundaria. Las razones de este trasvase hay que buscarlas probablemente en las estrategias familiares de elección de escuela, en la actualidad muy determinadas por el proceso de aplicación de la LOGSE, tanto por lo que supone la extensión de la enseñanza secundaria obligatoria hasta los 16 años (la presencia de alumnado que en el modelo anterior salía del sistema educativo o accedía a la formación profesional a los 14 años ha repercutido visiblemente en la percepción social de la disminución de la calidad educativa) como por el propio proceso de aplicación de la reforma, lento y notablemente confuso. Por otra parte, el no-cumplimiento del principio de gratuidad por parte de muchos centros concertados, así como las políticas específicas de algunos gobiernos autonómicos, indican la persistencia de desigualdades en el gasto público y privado por alumno a nivel territorial. Las CCAA con mayor renta per cápita, son precisamente las que más discriminan en favor de la enseñanza privada.

- El aumento del acceso y la mejora generalizada de los resultados

(14) En los próximos años será posible contrastar si la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y la reforma de las condiciones de acceso al Bachillerato (supresión de la doble titulación al finalizar la enseñanza obligatoria) tienen efectos sobre la composición social de cada red de escolaridad.

educativos ha aumentado el nivel educativo medio de la población. Sin embargo, las distribuciones sociales de los estudios terminados reflejan mayor desigualdad que las de acceso, si bien se trata de una desigualdad con tendencia a reducirse. Esta desigualdad parece generarse fundamentalmente en las transiciones de un tipo de estudio a otro, aunque el fracaso escolar es especialmente importante en el primer ciclo de la enseñanza profesional (FP1), fenómeno que repercute en la desigualdad de rendimiento entre los grupos sociales.

- Los datos referidos a la equidad externa nos indican tendencias ambivalentes en la correspondencia entre la equidad educativa y sus repercusiones en la disminución de las desigualdades sociales. Por un lado, en un contexto histórico de marcada reproducción social, la expansión educativa y la relativa mejora de la equidad interna parecen haber otorgado mayor importancia a la educación como mecanismo de acceso a las posiciones sociales. Sin embargo, si bien en comparación con épocas anteriores la educación parece tener ahora mayor protagonismo en la movilidad social, persisten pautas de desigualdad en aspectos como la distribución de los ingresos entre individuos con el mismo nivel educativo. El capital social familiar y las posibilidades de extensión y diversificación de la formación (formación no reglada, acceso a postgrados, etc.) parecen trasladar la competencia por los puestos de trabajo a espacios menos controlados por el sector público, y a priori, menos equitativos. Es posible por lo tanto que se reduzca el valor de la educación formal en beneficio de estrategias de inserción profesional dependientes

de otros factores, algunos de ellos relacionados con el capital económico familiar.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCHANCO, M. T.: *Información estadística sobre desigualdad social*. I Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y la riqueza. Fundación Argentaria-Visor, 1993.
- BAS, J. M.: «Pactos de la Moncloa y política educativa», en *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 37, 1978.
- BLAU, P. M. y DUNCAN, O. D.: *The American Occupational Structure*. New York, Wiley Sons, 1967.
- BONAL, X.: «La política educativa (1976-1996): dimensiones de un proceso de transformación» en R. GOMÀ y J. SUBIRATS (Ed.) *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Barcelona, Ariel, 1998.
- BONAL, X. y GONZÁLEZ, I.: «Sociedad civil y política educativa actual» en J. SUBIRATS (Ed.): *¿Existe sociedad civil en España? Responsabilidades colectivas y valores públicos*. Madrid, Fundación Encuentro, 1999.
- BONAL, X. y RAMBLA, X.: «Is there a Semiperipheral Type of Schooling? State, Social Movements and Education in Spain, 1970-1994», en *Mediterranean Journal of Educational Studies* vol. 1 (1), (1996), pp. 13-27.
- BOUDON, R.: *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona, Laia, 1983.
- CALERO, J.: *Efectos del gasto público educativo. El sistema de becas universitarias*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1993.
- *Financiación de la educación superior española: sus implicaciones en el terreno de la equidad*. Bilbao, Fundación BBV, 1996.
- «Indicadores de equidad interna y externa en la educación superior. Metodologías y una aplicación al caso español», en M. KISILEVSKY (coord.): *Indicadores universitarios: tendencias y experiencias internacionales*. Buenos Aires, Eudeba - Ministerio de Educación de la Nación, 2000.

- CALERO, J. y BONAL, X.: *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1999.
- CARABAÑA, J.: *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*. Madrid, Fundación Argentario-Visor, 1999.
- «La pirámide educativa» en M. FERNÁNDEZ ENGUITA (Ed.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, Horsori, 1997.
- «¿Se devaluaron los títulos?», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 75. (1996), pp. 173-213.
- CIDE: *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid, MEC, 1992.
- CIDE: *Las desigualdades de la educación en España, II*. Madrid, MEC, 1999.
- COLEMAN, J.: *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC, U.S. Office of Education, 1996.
- ECHEVERRÍA, J.: *La movilidad social en España*. Madrid, Istmo, 1999.
- JENCKS, Ch. et al.: *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York, Basic Books, 1972.
- KARABEL, J. y HALSEY, A. H.: *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977.
- LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel, 1986.
- MOLTÓ, M. L. et al.: «Gasto privado y público en educación», en *Educación, vivienda e igualdad de oportunidades. II Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y la riqueza*. Madrid, Fundación Argentario-Visor, 1997.
- MORA, J. G.: «Influencia del origen familiar en el acceso a la educación, en la obtención de empleo y en los salarios», en J. GRAO y A. IPIÑA (Eds.): *Economía de la Educación: temas de estudio e investigación*. Vitoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1996.
- OCDE: *Education at a glance*. Paris, OCDE, 2000.
- PERUGA, R. y TORRES MORA, J. A.: «Desigualdad educativa en la España del siglo XX: un estudio empírico», en *Educación, vivienda e igualdad de oportunidades. II Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y la riqueza*. Madrid, Fundación Argentario-Visor, 1997.
- PUELLES, M.: *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona, Labor, 1991.
- RIVIÉRE, A. y RUEDA, F.: «Igualdad social y política educativa», en *I Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y la riqueza. Vol. VIII. El Impacto de las políticas sociales: educación, salud, vivienda*. Madrid, Fundación Argentario-Visor, 1993.
- SAN SEGUNDO, M. J.: «La demanda de educación y el origen socioeconómico. ¿Se ha alcanzado la igualdad de oportunidades?», en *Políticas de bienestar y empleo. III Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y la riqueza*. Madrid, Fundación Argentario-Visor, 1999.
- STOER, S.: «O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática». *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 41 (1994), pp. 3-33.
- TORRES MORA, J. A.: «Demografía educativa de los años ochenta: el nacimiento de una meritocracia bastarda», en *Educación y Sociedad*, vol. 8, (1991), pp. 25-58.
- URIEL, E.; PÉREZ, F. y MOLTÓ, M. L.: «Efectos redistributivos del gasto en educación», en *Políticas de bienestar y empleo. III Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y la riqueza*. Madrid, Fundación Argentario-Visor, 1999.
- VILLARROYA, A.: *La financiación pública de los centros privados de enseñanza no universitaria en España*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, 2000.
- VILLARROYA, A. y CALERO, J.: «Principales características del sistema de ayudas públicas a la enseñanza privada no universitaria en España». *Actas de las VII Jornadas de la AEDE*. Santander, U. de Cantabria-AEDE, (1998), pp. 343-352.
- WALBERG, H. y ZHANG, G.: «Analyzing the OECD Indicators Model», en *Comparative Education*, 34 (2), (1998), pp. 55-70.