



LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS HIJOS E HIJAS DE INMIGRANTES Y DE MINORÍAS ÉTNICO-CULTURALES¹

SILVIA CARRASCO (*)

RESUMEN. La presencia creciente de hijos e hijas de inmigrantes en las aulas reabre y actualiza dilemas y debates en torno a cuestiones de multiculturalidad y educación, en relación con otros colectivos minoritarios en ventaja múltiple frente a la escuela —los españoles gitanos—, y en aspectos más generales de representación de la diversidad cultural. Este artículo se centrará en algunas de estas cuestiones, a partir de tres interrogantes: 1) quiénes y cuántos son, de dónde proceden y dónde se localizan los hijos e hijas de inmigrantes y, de grupos minoritarios en el territorio español y en el sistema educativo; 2) cómo se puede caracterizar y analizar la diversidad de situaciones y dificultades con las que se encuentran en relación con la escuela, así como, las respuestas que ésta les brinda y; 3) de qué herramientas teóricas disponemos para comprender y explicar su problemática socioeducativa en nuestra sociedad, desde una perspectiva comparativa.

ABSTRACT. «Schooling of Immigrants and ethnic-cultural minorities' sons and daughters». The growing presence of immigrants' sons and daughters in classrooms reopens and updates dilemmas and debates about multiculturalism and education, relative to other minority collectives who have a multiple advantage regarding school —Spanish gypsies— and to more general aspects of representation of cultural diversity. This article focuses on some of these topics, parting from three questions: 1) who and how many are immigrants and minority groups' sons and daughters, where are they from, and where are they located within the Spanish territory and the educational system?; 2) how can we characterize and analyze the diversity of situations and difficulties they face relating to school, and school's responses to these?; and 3) what theoretical tools we have to understand and explain their socioeducational problems in our society, from a comparative perspective?

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

(1) Los datos utilizados para la elaboración de este texto eran los últimos disponibles en diciembre de 2000. Los retrasos en su publicación nos han permitido añadir datos más recientes y algunas reflexiones sobre los mismos. Los resultados del tratamiento realizado siguen siendo vigentes y nuestro trabajo en otras investigaciones nos permite identificar una profundización en las mismas.

INTRODUCCIÓN

Es indudable que un texto dedicado a ofrecer una visión actualizada de las características y de los problemas de la educación en España no puede dejar de detenerse en ciertos colectivos de la población que más acaparan la atención informativa en los últimos tiempos, especialmente en el caso de los hijos e hijas de inmigrantes. Parece claro que los nuevos movimientos migratorios, producto de relaciones económicas que agudizan las fronteras entre bienestar y pobreza entre los países del mundo, no sólo no van a detenerse en breve sino que sus efectos van a consolidarse, modificando la sociedad de destino por lo que se refiere a la composición sociocultural de la población y a las relaciones entre sus miembros, como ya ha sucedido con antelación en otros lugares de Europa. Por otra parte, además de crear una situación nueva para España como país, la presencia de hijos e hijas de inmigrantes en las aulas reabre viejos dilemas y debates en torno a cuestiones de multiculturalidad y educación, tanto en lo que se refiere a otros colectivos minoritarios en desventaja múltiple frente a la escuela —los españoles gitanos²—, como en lo que trata de cuestiones más globales de representación de la diversidad cultural del propio estado en el ámbito educativo.

A esta complejidad, se añade el hecho de que, para abordar estos temas, nuestra perspectiva debe tener en cuenta, inevitablemente, la existencia de una doble dificultad en la literatura y en la práctica: los problemas de definición de la población que nos ocupa y la definición de los problemas reales que les afectan.

En los apartados que siguen, nos detendremos en algunas de estas cuestiones, tratando de presentar, de manera ordenada, lo relativamente poco que estamos en condiciones de identificar y de saber por ahora. Lo haremos a partir de formularnos tres interrogantes: 1) quiénes y cuántos són, de dónde proceden y dónde se localizan los hijos e hijas de inmigrantes y de grupos minoritarios en el territorio español y en el sistema educativo; 2) cómo se puede caracterizar la diversidad de situaciones y dificultades con las que se encuentran en relación con la escuela, así como las respuestas que ésta les brinda y; 3) de qué herramientas teóricas disponemos para comprender y explicar sus diversas problemáticas en nuestra sociedad, en comparación con otras realidades que nos han precedido en experiencias similares.

LOS ALUMNOS EXTRANJEROS, INMIGRANTES Y MINORITARIOS EN ESPAÑA: APROXIMACIÓN DESCRIPTIVA A SU SITUACIÓN EN EL TERRITORIO

El estudio de la escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías en España presenta un primer problema al intentar trazar los rasgos que delimitan los sectores de población a la que nos referimos. Resulta, de por sí, extremadamente complicado conocer, en términos globales, la magnitud aproximada de los *efectivos de población extranjera y minoritaria* en el país y su distribución en el territorio, y a ello se añaden otras sombras

(2) Preferimos la expresión de Ana Jiménez Adelantado, «los españoles gitanos» en lugar de la más frecuente en la literatura, «los gitanos españoles». Retomaré, brevemente, esta cuestión como parte de la argumentación del texto, pero, por ahora, parece pertinente recordar la recurrencia a la categoría nacional «portugués» en lugar de a la categoría «gitano» entre los llamados «gitanos portugueses» que residen en España, en la identificación primaria que proporcionan los jóvenes escolarizados al ser preguntados.

e imprecisiones cuando el objetivo es la población infantil y juvenil, y la población escolar. Hay que tener en cuenta que la propia condición de legalidad de muchos padres extranjeros/immigrantes es precaria y fluctuante³, y la situación legal de todos los menores y de la mayoría de mujeres cónyugues extranjeras no es autónoma, sino que sus permisos de residencia dependen de los permisos de quien figura como jefe de familia. La situación es mucho más compleja de lo que parece. Por otra parte, la determinación de la extranjería o de la posibilidad de nacionalizarse depende, también, de los acuerdos bilaterales entre España y los demás países, donde pueden predominar criterios de territorialidad o de ascendencia, con distintas modalidades y distinta vigencia de los principios de doble nacionalidad y otros supuestos que dan lugar a casos muy diversos. A esto, se añade el hecho de que, para obtener la legalidad de los menores y que éstos figuren en algún archivo oficial con el estatus correspondiente y reconocido, hay que estar en condiciones de mostrar, en todo momento, que se dispone de una situación económica *suficiente* para vivir y para hacerse cargo de su cuidado. La situación creada para la mayoría de inmigrantes procedentes de países pobres es de una tensión permanente, que afecta a los menores tanto como a quienes están a su cargo y que incide en la imposibilidad de

disponer de datos reales. Sólo los residentes de la Unión Europea y sus hijos e hijas no dependen de un permiso restrictivo para circular y establecerse en España, a parte del trato especial que reciben los ciudadanos de los EUA por su acuerdo con el estado.

En otro orden de cosas, aunque supuestamente toda la población menor de 16 años que se encuentre en el país puede y debe acceder a la escolarización sin ningún tipo de obstáculo derivado de su estatus legal⁴, la obtención y el tratamiento de los datos necesarios para conocer la realidad del fenómeno supone un laborioso y frustrante ejercicio. La Estadística de la Enseñanza se construye a partir de los datos recogidos por las CCAA, que tienen distintos grados de competencias educativas e, incluso, de criterios. Se ha dado la coincidencia de que, en los años en los que ha crecido más intensamente el número de alumnos extranjeros en el sistema educativo español, se ha llevado a cabo la implantación y el desarrollo de la LOGSE con ritmos distintos, cuestión que ha afectado totalmente a las posibilidades de llevar a cabo una comparación en condiciones, ya que hay series temporales imposibles de realizar. Esto se ve agravado porque existen, además, formas distintas de construir las categorías de la inmigración a partir de la condición de extranjería en algunas fuentes locales⁵

(3) A modo de ejemplo, recordemos que la *Ley de Extranjería* vigente, tanto antes como después de su reciente reforma, permite que los trabajadores agrícolas en el poniente almeriense puedan tener hasta siete u ocho contratos «temporales» cada año, según fluctúe la intensidad del trabajo en el campo. A su extrema dependencia, como la de los jornaleros autóctonos, se suma el hecho de que en los lapsos de tiempo en que no tienen contrato, tampoco tienen asegurada su legalidad en el país, aunque la economía del lugar dependa en la actualidad de su mano de obra. Esto afecta totalmente a la situación legal de sus familias.

(4) La LODE (1985) y la LOGSE (1990) establecen con claridad este derecho y obligación, y diversas disposiciones posteriores precisan las condiciones de admisión para las comisiones de escolarización en esta misma línea.

(5) Por ejemplo, el informe del *Observatorio de la Inmigración de Barcelona* (1997), CIDOB y Ayuntamiento de Barcelona.

que podrían resultar muy útiles para reconstruir procesos y realidades en distintos enclaves donde su presencia es mayor. Sin embargo, la confusión y la proliferación de categorías como «autóctono», «nacional», «extranjero», «inmigrante» o, incluso, «de origen inmigrante», de «segunda generación», de «minoría étnica», y la dispar organización de las zonas y los países de origen que se les atribuye, dificultan mucho la situación. Por último, entre el profesorado, generalmente, no existen criterios formados y homogéneos para establecer los datos sobre alumnos extranjeros que les piden las administraciones. En todas las CCAA, podemos documentar una cierta tendencia a la ocultación y a la distorsión involuntaria de la condición de extranjería. Una situación nada infrecuente es que se considere al alumno como «de aquí» porque ha nacido aquí o bien se puede llegar a decir que es «árabe», cuando su familia puede ser bereber e, incluso, puede tener la nacionalidad española o disponer de un permiso comunitario⁶. En resumen, para conocer la situación educativa de los hijos e hijas de inmigrantes es necesario disponer de otras informaciones que puedan fundamentar acciones adecuadas, de manera

que la identificación estricta de su estatus legal y de su nacionalidad puede llegar a tener una importancia secundaria. Por todas estas razones, los datos obtenidos corren el riesgo de ser muy poco fiables, envejecer con rapidez y resultar, además, relativamente inútiles.

Por otra parte, por ahora, no es realmente posible conocer el número y la distribución del alumnado español perteneciente a la minoría gitana, puesto que es común interpretar que los datos sobre la adscripción étnica no pueden ser consignados por la administración del estado desde la Constitución de 1978⁷. Sólo es posible acceder a los datos de escolares atendidos en programas específicos destinados a población itinerante y, aún, éstos son fragmentarios, sólo representan a una parte del colectivo —una minoría, actualmente, entre los españoles gitanos—, y, además, dependen de las políticas específicas de las diferentes CCAA.

A pesar de todo ello, es necesario disponer de unos perfiles de referencia que nos permitan formular interrogantes más precisos. Por este motivo, hemos intentado aproximarnos a la realidad por medio del tratamiento de algunos datos publicados en diversas fuentes disponibles⁸. Una

(6) No nos estamos refiriendo a casos aislados. Incluso en la CA de Cataluña, con mayor tradición en el tratamiento de estas realidades, hemos documentado un número nada desdeñable de irregularidades en los datos que los centros recogen por encargo de la administración educativa y que luego figuran en las estadísticas de enseñanza correspondientes.

(7) Esto genera una contradicción permanente, reconocida por investigadores y responsables, como señala la misma Asociación del Secretariado Nacional Gitano. Es totalmente comprensible, y hay que respetarla, una cierta tendencia de los individuos a preferir que se ignore su adscripción étnica por las consecuencias negativas que les puede acarrear, en especial dentro de niveles medios y superiores del sistema educativo. Pero, también, es cierto que el hecho de carecer de datos fiables y públicos sobre el alumnado gitano impide tanto la ruptura con una imagen todavía muy estereotipada del colectivo como la denuncia fundamentada y transparente de terribles situaciones de desigualdad socioeducativa muy persistentes.

(8) Se han utilizado seis fuentes básicas para construir una presentación cuantitativa y territorializada del alumnado extranjero: La publicación de *Estadística de Enseñanza* del MEC (1999) sobre el curso 1997-98, la publicación *Las desigualdades de la educación en España II* (1999) del CIDE-MEC, la base de datos *INEBase* (2000), los datos estadísticos de alumnado extranjero en *Datos Avance del curso 2000-01* publicados por MECD

primera ojeada a los datos oficiales⁹ nos informa de que, en diciembre de 1998, en España, había 719.647 residentes extranjeros con permiso, de los cuales, 97.580 tenían entre 0 y 18 años, siendo 77.040 los comprendidos entre 0 y 16 años. Proporcionalmente, era mayor el número de extranjeros con permiso comunitario (52,93% del total), pero, entre la población menor de 18 años, era más abundante la presencia de extranjeros con permiso no comunitario (66%), de los cuales, el 43,6% era de origen africano (37,5% del Magreb y 4,9% del África subsahariana). Estas son cifras pequeñas, las que corresponden a la población con una situación regularizada, a la que deberíamos añadir, al menos, un 25% más, según los expertos en el tema. No podemos comparar estas cifras con las que proceden de la *Estadística de Enseñanza* por las razones antes aducidas, es decir, porque no coinciden los grupos de edad reflejados y porque no se recogen los datos correspondientes a la primera etapa de Educación Infantil (0-3 años). Además, ni esta primera etapa ni la oferta 16-18 es obligatoria, por lo que entendemos que se den diferencias cuantitativas pero no podemos afirmar que sabemos a qué se deben exactamente. Así, el alumnado extranjero, en todas las etapas y ciclos, 3-18, en el curso 1997-98, era de 72.363 personas. En todo el estado, comparando las cifras totales disponibles, la proporción de población extranjera residente entre 0 y 16 años, sobre el total de

españoles de la misma franja de edad, era del 1,27% (1998). El alumnado extranjero sobre el que existían datos suponía, aparentemente, sólo el 1,03% de los alumnos matriculados en los centros de enseñanza españoles. Estas proporciones son superiores, según los últimos datos disponibles, pero se mantienen aún muy por debajo de las de otros países europeos: para el curso 2000-01, el alumnado extranjero de niveles preuniversitarios (entre los 3 y los 18 años) ascendía a 133.684 personas.

Sin embargo, los promedios estatales no permiten alcanzar una representación realista de la situación. Veremos a continuación cómo se reflejan algunas cifras sobre el territorio, tomando como referencia, en primer lugar, a la *población extranjera en edad escolar* (a 31-XII-98). Volveremos, más adelante, a considerar distintos datos disponibles sobre el *alumnado extranjero* (cursos 1997-98 y 2000-01).

En la tabla I, observamos la distribución de la población extranjera menor de 16 años en España por Comunidades Autónomas, entre las que destacan Cataluña y Madrid, seguidas de Andalucía, Canarias, Levante y Baleares. Sorprenden las bajas cifras de Ceuta y Melilla pero recordemos que son datos referidos a los extranjeros con permiso. Ajustando un poco más la mirada, podemos desglosar estas cifras por provincias (mapa I) y, automáticamente, nos aparecen diferenciadas las

(2001), dos textos de la revista *Migraciones*, n.º 6 (1999), los de Carvajal y García Sánchez y el Colectivo IOÉ, que se refieren, a su vez, a las fuentes del Observatorio Permanente de la Inmigración y a un fichero procedente del Ministerio del Interior con datos sobre población extranjera con permiso de residencia a 31 del XII de 1998 y, finalmente, otro texto del colectivo IOÉ en VV.AA. (2000) *Los inmigrantes en España. Los retos educativos*. En el caso de la población española gitana menor de 16 años, se ha realizado una estimación a partir de Fresno, J. M. (1999) y del Informe de la Subcomisión Parlamentaria creada en 1999 para tratar sobre la problemática del colectivo gitano, disponible on line y publicado también por la revista *Gitanos, pensamiento y cultura* n.º 3 (2000). Todos los cálculos, así como las representaciones gráficas y los mapas que les acompañan son de elaboración propia pero se consignará, en cada uno, la fuente de origen de los datos.

(9) Todos los datos referidos corresponden a los de los cursos 2000-01 y 1997-98 y al año natural 1998 (31-XII-98).

TABLA I
*Distribución de la población extranjera (0-16 años)
 por Comunidades Autónomas, a 31/12/98*

	% S/total	Absolutos
Melilla	0,12	94
Ceuta	0,13	97
Cantabria	0,39	301
La Rioja	0,46	358
Navarra	0,80	617
Asturias	1,00	772
Extremadura	1,36	1.045
Múrcia	1,58	1.221
Aragón	1,66	1.278
Galicia	2,09	1.610
País Vasco	2,45	1.888
Castilla-La Mancha	2,71	2.084
Castilla y León	3,73	2.873
Baleares	4,06	3.125
Com. Valenciana	6,53	5.028
Canarias	7,73	5.954
Andalucía	10,68	8.225
Madrid	21,80	16.796
Cataluña	27,63	21.290
Desconocido	3,09	2.384
España	100	77.040

cuatro zonas de mayor presencia, a parte del mantenimiento de la máxima concentración en Madrid y Barcelona: la franja de la costa meridional (con Sevilla y Lleida pegadas a la misma) y del levante hasta Francia, una segunda franja entre la mitad de Portugal hasta el Pirineo pasando por Madrid, las provincias con presencia básicamente de portugueses y, por último, las dinámicas insulares. Pero, nos interesa, sobre todo, conocer la composición de estos

porcentajes: ¿Cuál es la procedencia de estos niños y jóvenes? ¿Qué tipo de diversidad aportan a nuestro sistema educativo? ¿Cómo se distribuye, probablemente, su presencia en los distintos sectores de la enseñanza: público y privado? Para ello, hemos establecido una división entre países de origen de la población extranjera menor de 16 años —por su coincidencia legal con el sistema educativo obligatorio— según sus características económicas¹⁰,

(10) Categorías: Países ricos (UE, Andorra, Islandia, Mónaco, Noruega, Suiza, Canadá, Estados Unidos, Japón, Australia, Nauru, Nueva Zelanda y Samoa); Países pobres (el resto de los países del mundo: «Resto de Europa» corresponde a los antiguos países del este y «Asia» aparece con asterisco porque el único país no contemplado en la categoría es Japón).

MAPA I

Distribución de la población extranjera en edad escolar (0-16 años) por provincia, a 31/12/98



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio del Interior, publicados por Colectivo IOÉ (1999).

asumiendo que la división entre países ricos y países pobres puede reflejar, de manera muy rápida, clases distintas de residentes y tipos distintos de inmigración. Así, los mapas II y III nos permiten ver sobre el territorio algunos datos de la tabla II: Madrid es la provincia donde reside la mayor proporción de niños y jóvenes extranjeros de los países ricos y de los países pobres que hay en España. En Baleares, Canarias (Tenerife), Málaga, Alicante y Barcelona se localizan en segundo lugar, y por este orden, los mayores porcentajes de niños y jóvenes en edad escolar de países ricos, siguiendo otra vez la franja de la

costa y las islas. En tercer lugar, en algunas provincias septentrionales aparecen algunos porcentajes que proceden, básicamente, de población portuguesa. Aunque a mucha distancia, Málaga y Almería, en Andalucía, y, de nuevo, las islas Canarias y Baleares, sobresalen del resto del territorio, como puede verse en el mapa III. Por el contrario, si observamos la distribución por Comunidades Autónomas¹¹, más del 31% de los extranjeros de 0 a 16 años de los países pobres, la mayor proporción de los mismos, se localizan en Cataluña (Barcelona, Gerona, Tarragona).

(11) El hecho de que la Comunidad Autónoma de Madrid esté formada por una sola provincia hace variar las comparaciones con la otra zona de mayor presencia de población extranjera menor, Cataluña, según el criterio aplicado.

TABLA II

Población extranjera en edad escolar (0-16 años) por provincia y área de procedencia, a 31/12/98

	Total	Magreb	%	UE	%	Asia	%	América del Sur	%	América Central	%	África Sub-sahariana	%	Europa Este	%	Rento	%
ANDALUCÍA																	
Almería	1.613	1.076	66,7	232	14,4	52	3,2	61	3,8	24	1,5	137	8,5	18	1,1	13	0,8
Cádiz	1.053	384	36,5	338	32,1	110	10,4	88	8,4	44	4,2	13	1,2	13	1,2	63	6,0
Córdoba	305	125	41,0	23	7,5	71	23,5	22	7,2	29	9,5	10	3,3	18	5,9	7	2,3
Granada	594	220	37,0	185	31,1	72	12,1	44	7,4	12	2,0	13	2,2	17	2,9	31	5,2
Huelva	282	142	50,4	58	20,6	21	7,4	22	7,8	11	3,9	17	6,0	4	1,4	7	2,5
Jacén	291	109	37,5	23	7,9	116	39,9	21	7,2	9	3,1	7	2,4	3	1,0	3	1,0
Málaga	3.524	888	25,2	1.551	44,0	518	14,7	201	5,7	32	0,9	35	1,0	141	4,0	155	4,4
Sevilla	563	201	35,7	96	17,1	74	13,1	66	11,7	28	5,0	20	3,6	32	5,7	46	8,2
ARAGÓN																	
Huesca	219	69	31,5	39	17,8	18	8,2	10	4,6	38	17,4	35	16,0	4	1,8	6	2,7
Teruel	159	58	36,5	12	7,5	25	15,7	7	4,4	14	8,8	23	14,5	16	10,1	4	2,5
Zaragoza	900	211	23,4	161	17,9	82	9,1	88	9,8	104	11,6	192	21,3	38	4,2	24	2,7
ASTURIAS	772	38	4,9	323	41,8	60	7,8	102	13,2	107	13,9	18	2,3	72	9,3	52	6,7
BALEARES	3.125	641	20,5	1.838	58,8	203	6,5	141	4,5	122	3,9	56	1,8	59	1,9	69	2,2
CANARIAS																	
Las Palmas	2.654	568	21,4	894	33,7	592	22,3	212	8,0	167	6,3	98	3,7	40	1,5	85	3,2
Tenerife	3.300	165	5,0	1.647	49,9	673	20,4	363	11,0	228	6,9	53	1,6	96	2,9	76	2,3
CANTABRIA	301	9	3,0	67	22,3	44	14,6	72	23,9	62	20,6	1	0,3	23	7,6	23	7,6
CASTILLA Y LEÓN																	
Ávila	92	16	17,4	28	30,4	5	5,4	13	14,1	12	13,0	1	1,1	15	16,3	2	2,2
Burgos	348	54	15,5	136	39,1	28	8,0	56	16,1	41	11,8	15	4,3	9	2,6	9	2,6
León	1.248	46	3,7	538	43,1	166	13,3	49	3,9	47	3,8	368	29,5	15	1,2	19	1,5
Palencia	123	38	30,9	8	6,5	32	26,0	18	14,6	12	9,8	4	3,3	6	4,9	5	4,1
Salamanca	211	15	7,1	71	33,6	43	20,4	26	12,3	15	7,1	14	6,6	6	2,8	21	10,0
Segovia	268	88	32,8	36	13,4	13	4,9	22	8,2	40	14,9	0	0,0	68	25,4	1	0,4
Soria	172	56	32,6	37	21,5	6	3,5	7	4,1	37	21,5	8	4,7	21	12,2	0	0,0
Valladolid	278	27	9,7	93	33,5	35	12,6	29	10,4	37	13,3	9	3,2	25	9,0	23	8,3
Zamora	133	34	25,6	33	24,8	12	9,0	11	8,3	24	18,0	0	0,0	8	6,0	11	8,3
CASTILLA-LA MANCHA																	
Albacete	203	83	40,9	19	9,4	18	8,9	38	18,7	22	10,8	4	2,0	15	7,4	4	2,0
Ciudad Real	222	106	47,7	23	10,4	23	10,4	29	13,1	26	11,7	2	0,9	8	3,6	5	2,3
Cuenca	171	116	67,8	17	9,9	15	8,8	8	4,7	11	6,4	1	0,6	3	1,8	0	0,0
Guadalajara	452	203	44,9	67	14,8	22	4,9	53	11,7	58	12,8	12	2,7	31	6,9	6	1,3
Toledo	1.036	660	63,7	71	6,9	85	8,2	65	6,3	93	9,0	17	1,6	31	3,0	13	1,3

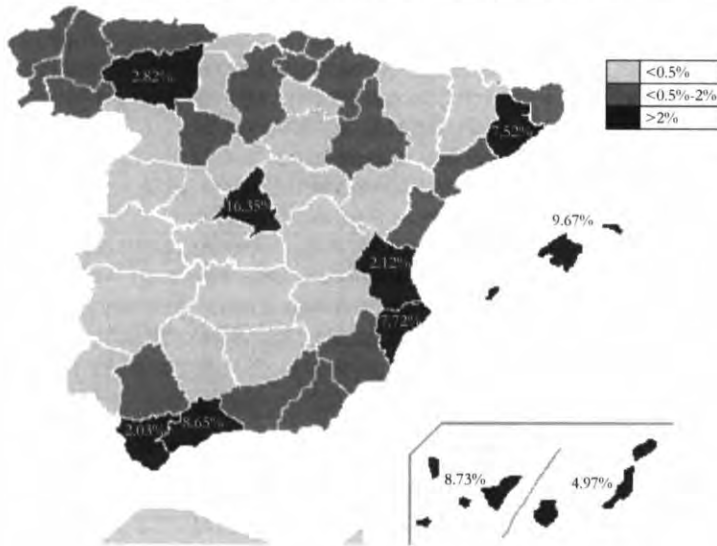
TABLA II (continuación)
Población extranjera en edad escolar (0-16 años) por provincia y área de procedencia, a 31/12/1998

	Total	Magreb	%	UE	%	Asia	%	América del Sur	%	América Central	%	África Sub-sahariana	%	Europa Este	%	Resto	%
CATALUÑA	14.027	7.855	56,0	1.290	9,2	1.852	13,2	1.080	7,7	659	4,7	842	6,0	252	1,8	196	1,4
Barcelona	4.396	2.633	59,9	299	6,8	163	3,7	70	1,6	66	1,5	1.077	24,5	66	1,5	18	0,4
Girona	919	537	58,4	61	6,6	37	4,0	41	4,5	56	6,1	164	17,8	13	1,4	10	1,1
Lleida	1.948	1.414	72,6	238	12,2	72	3,7	76	3,9	64	3,3	21	1,1	39	2,0	23	1,2
Tarragona																	
EXTREMADURA	359	151	42,1	78	21,7	51	14,2	36	10,0	13	3,6	15	4,2	14	3,9	1	0,3
Badajoz	686	549	80,0	64	9,3	19	2,8	34	5,0	11	1,6	1	0,1	2	0,3	6	0,9
Cáceres																	
GALICIA	412	37	9,0	122	29,6	30	7,3	93	22,6	52	12,6	13	3,2	40	9,7	25	6,1
A Coruña	323	39	12,1	138	42,7	14	4,3	34	10,5	46	14,2	39	12,1	5	1,5	8	2,5
Lugo	268	10	3,7	135	50,4	15	5,6	35	13,1	57	21,3	7	2,6	5	1,9	4	1,5
Orense	607	115	18,9	242	39,9	32	5,3	143	23,6	41	6,8	4	0,7	16	2,6	14	2,3
Pontevedra																	
MADRID	16.796	5.375	32,0	2.755	16,4	2.234	13,3	2.536	15,1	1.831	10,9	638	3,8	957	5,7	470	2,8
MURCIA	1.221	769	63,0	187	15,3	95	7,8	72	5,9	32	2,6	23	1,9	18	1,5	24	2,0
NAVARRA	617	139	22,5	205	33,2	48	7,8	78	12,6	95	15,4	10	1,6	33	5,3	9	1,5
COM. VALENCIANA	2.643	571	21,6	1.403	53,1	193	7,3	156	5,9	74	2,8	42	1,6	87	3,3	119	4,5
Alicante	915	478	52,2	103	11,3	77	8,4	132	14,4	24	2,6	9	1,0	84	9,2	8	0,9
Castellón	1.470	340	23,1	376	25,6	291	19,8	151	10,3	91	6,2	60	4,1	118	8,0	43	2,9
Valencia																	
PAÍS VASCO	405	114	28,1	108	26,7	36	8,9	91	22,5	26	6,4	11	2,7	17	4,2	2	0,5
Álava	682	175	25,7	251	36,8	50	7,3	48	7,0	59	8,7	29	4,3	55	8,1	15	2,2
Guipúzcoa	801	133	16,6	251	31,3	117	14,6	84	10,5	71	8,9	70	8,7	46	5,7	29	3,6
Vizcaya																	
LA RIOJA	358	199	55,6	30	8,4	41	11,5	24	6,7	36	10,1	19	5,3	9	2,5	0	0,0
CEUTA	97	58	59,8	2	2,1	22	22,7	3	3,1	0	0,0	1	1,0	0	0,0	11	11,3
MELILLA	94	67	71,3	17	18,1	6	6,4	0	0,0	0	0,0	3	3,2	0	0,0	1	1,1
DESCONOCIDO	2.384	839	35,2	842	35,3	145	6,1	91	3,8	112	4,7	260	10,9	36	1,5	62	2,6
ESPAÑA	77.040	29.044	37,7	17.873	23,2	8.860	11,5	7.088	9,2	5.008	6,5	4.545	5,9	2.773	3,6	1.849	2,4

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio del Interior publicados por Colectivo IOE (1999).

MAPA II

Distribución de la población extranjera en edad escolar (0-16 años) procedente de países ricos por provincia, a 31/12/98



MAPA III

Distribución de la población extranjera en edad escolar (0-16 años) procedente de países pobres por provincia, a 31/12/98



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio del Interior, publicados por Colectivo IOÉ (1999).

La presencia de niños y jóvenes en edad escolar en las distintas Comunidades Autónomas y, de distintos colectivos y grupos de países no sólo nos informa de dónde se localizan las necesidades educativas sino, también, de qué entorno social y comunitario se puede estar gestando dentro y alrededor de los centros educativos a los que acuden. En este sentido, también, necesitamos tener información sobre cómo se proyecta la situación y cuál es el contexto migratorio en el que crecen estos niños y jóvenes. La tabla III y el mapa IV dan cuenta del peso de la población

extranjera en edad escolar sobre el total de población extranjera con permiso de residencia en cada Comunidad Autónoma. Aunque este dato, en el caso de la población autóctona, es del 16,9%¹² y, entre la totalidad de la población extranjera, es del 10%, las diferencias son enormes según las diferentes Comunidades Autónomas. Destacaríamos tres ejemplos: en un extremo, Andalucía (8,57%), con un peso bajo de la población extranjera 0-16 en relación con la población extranjera total, donde domina un modelo de hombres solos trabajadores agrícolas; en el otro

TABLA III

Peso de la población extranjera en edad escolar y menor de edad sobre el total de la población extranjera con permiso a 31/12/98, por Comunidades Autónomas

	0-16	0-18
Com. Valenciana	7,19	9,45
Galicia	7,62	10,76
Cantabria	7,70	10,23
Baleares	7,74	9,63
Murcia	7,76	10,26
Ceuta	8,11	10,62
Andalucía	8,57	11,1
Canarias	8,65	10,85
Melilla	8,82	11,76
Asturias	8,89	11,58
Navarra	9,66	12,97
Aragón	10,76	13,61
La Rioja	11,01	14,79
País Vasco	11,10	14,77
Madrid	11,34	14,21
Extremadura	11,53	15,35
No consta	14,18	16,9
Castilla y León	14,28	18,75
Cataluña	14,31	17,73
Castilla-La Mancha	18,32	22,45
<i>Total</i>	<i>10,70</i>	<i>13,56</i>

(12) Estimación del INE, junio 1998, citado por Colectivo IOÉ (1999).

MAPA IV

Peso de la población extranjera en edad escolar (0-16) sobre el total de la población extranjera con permiso de residencia a 31/12/98, por Comunidades Autónomas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio del Interior publicados por Carvajal y García Sánchez (1999).

extremo, el caso con mayor peso de la población 0-16 sobre el total de extranjeros, Castilla-La Mancha (18,32%), con muy poca inmigración pero, aparentemente, con predominio de estructuras familiares; finalmente, con el segundo valor proporcional más alto y teniendo también los valores absolutos de población extranjera en edad escolar más altos del estado, Cataluña (14,31%), cuyo modelo es complejo y de mayor antigüedad, con estructuras familiares, con hombres solos y con mujeres solas, y con una composición distinta entre provincias y comarcas así como entre Barcelona ciudad y su región metropolitana en comparación con otros territorios de la Comunidad. Precisamente, por esta razón, no aparece en primer lugar, aunque

en Cataluña predomine la población extranjera 0-16 procedente del Magreb y del África subsahariana, con Marruecos y Gambia como países con mayores proporciones de niños pequeños y mayor peso de la población de esta franja sobre el total de residentes de cada país. Según cálculos del Colectivo IOÉ, este peso es del 28,1% entre los gambianos y del 19,8% entre los marroquíes.

En Andalucía y Cataluña (y, por supuesto, en Madrid) existen, además, porcentajes de extranjeros residentes procedentes de países ricos que, o ya no tienen niños y jóvenes con ellos (jubilados y rentistas) o tienen familias menos numerosas que, por lo general, no suelen estar presentes en el sistema público¹³.

(13) No hemos logrado disponer del mapa provincial de colegios privados cuya lengua vehicular no es ninguna de las del estado, que hubiéramos contrastado con los datos de población escolar extranjera procedente de los países ricos.

En cuanto a la condición de minoría, la estimación sobre el número de los españoles de etnia gitana realizada por la Asociación del Secretariado General Gitano y publicada en el informe a la Subcomisión del Parlamento es de 650.000 personas, de las cuales se postula que la mitad son menores de 16 años (unos 325.000). Si la proporción del 50% fuera constante en las diferentes Comunidades Autónomas, los datos reflejados en la tabla IV y en el gráfico I se aproximarían bastante a la realidad. Esto querría decir que en Andalucía habría unos 140.000 escolares gitanos, unos 30.000 en la Comunidad de Madrid,

unos 26.000 en Cataluña y un número parecido en la Comunidad Valenciana. Sin duda, cifras mucho mayores de las que, a priori, se podrían esperar¹⁴. A pesar de todo, sería un error pensar que todos estos alumnos tienen necesidades educativas especiales de un tipo u otro, más allá de dinámicas de fuerte marginación que se localizan en enclaves urbanos muy segregados, y cuyas problemáticas educativas traducen con mayor claridad las difíciles relaciones mayoría / minoría y una trágica historia de contacto, que otro tipo de cuestiones. Volveremos sobre este punto en los apartados siguientes. Por ahora,

TABLA IV

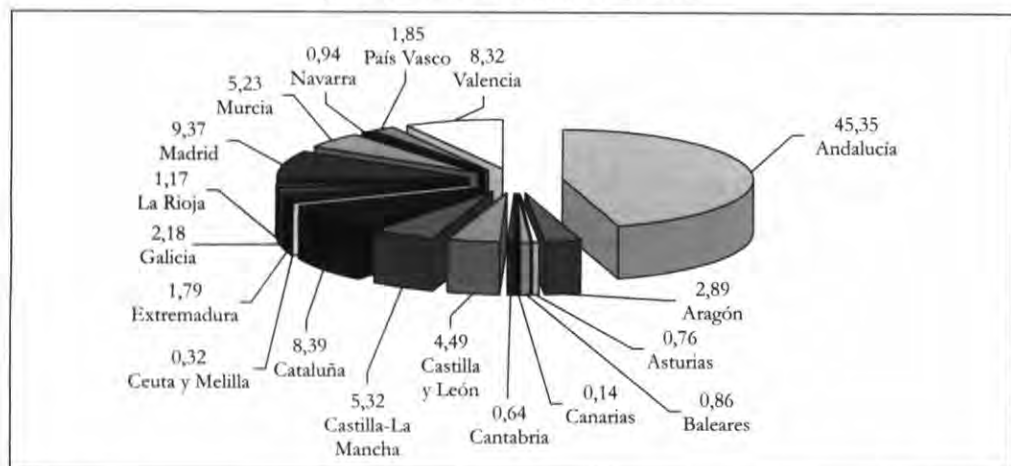
Estimación de la población gitana menor de 16 años por Comunidades Autónomas, 1999

	%	Estimación
Andalucía	45,35	143.055
Aragón	2,89	9.105
Asturias	0,76	2.390
Baleares	0,86	2.712
Canarias	0,14	427
Cantabria	0,64	2.011
Castilla y León	4,49	14.170
Castilla-La Mancha	5,32	16.776
Cataluña	8,39	26.469
Ceuta y Melilla	0,32	1.015
Extremadura	1,79	5.659
Galicia	2,18	6.871
La Rioja	1,17	381
Madrid	9,37	29.541
Murcia	5,23	16.503
Navarra	0,94	2.977
País Vasco	1,85	5.838
Valencia	8,32	26.228
TOTAL	100	315.424

(14) Según nuestro estudio *Concentració i Mobilitat escolars dels fills d'immigrants estrangers i de minories ètnico-culturals a les escoles de Barcelona ciutat* (Carrasco, S. y Soto, P., 2000-2001), sólo las escuelas de titularidad municipal ya contaban con 267 alumnos gitanos entre 0 y 16 años en el curso 1998-99.

GRÁFICO I

Representación de la proporción estimada de la población gitana menor de 16 años por Comunidades Autónomas, 1999



Fuente: Elaboración propia según datos del Informe a la Subcomisión Parlamentaria para el estudio de la problemática del pueblo gitano y de la ASGG (1999).

no tenemos, ni siquiera, datos aproximados por etapas, pero sabemos que su presencia en niveles superiores es mayor de la que se cree¹⁵.

A partir de la tabla V y de los gráficos que le siguen (del II al V), presentamos las distintas procedencias del alumnado extranjero (básicamente, de 3 a 18 años) por etapas, ciclos y programas¹⁶. Los alumnos de los países pobres –con Marruecos a la cabeza (16.660)– representan el doble (48.254) que los de los países ricos (24.109), teniendo en cuenta, además, que los primeros están infrarepresentados por las mayores dificultades en la obtención de

permisos y porque pueden aparecer como autóctonos, debido a las prácticas habituales en los registros escolares expuestas anteriormente. Excepto en los Bachilleratos, cuya distribución es del 50% entre ricos y pobres, y en los programas de garantía social o en educación especial, donde la presencia de los ricos es menor, en el resto de etapas (Infantil, Primaria y Secundaria), las proporciones se mantienen bastante.

Destaquemos, solamente, cuatro datos sobre la distribución interior de cada grupo de países: sólo el 8% de los alumnos africanos están cursando Educación Secundaria, el porcentaje de los

(15) Se está madurando un proyecto de asociación de jóvenes gitanos titulados superiores, lo que quiere decir que existen, aunque generalmente se ignore por completo su existencia. Comunicación personal de la ASGG.

(16) Las agrupaciones se han realizado de la siguiente manera: Infantil, Primaria y Secundaria (esta última engloba ESO + 50% de BUP y COU, 100% de FPI, + 50% de BUP y COU a distancia), Ciclos Formativos (engloba FPII, Ciclos y Módulos de Grado Medio y Ciclos y Módulos de Grado Superior). Bajo «Otros» se agrupan Educación Especial, Programas de Garantía Social y «No consta».

TABLA V

Alumnado extranjero por países de procedencia y por etapas, ciclos y programas, curso 1997-98

	Total	Infantil	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Ciclos Formativos	Otros
Total GRAL	72.363	12.260	34.923	19.109	3.923	1.579	569
PAÍSES RICOS							
UE	20.673	3.510	9.717	5.379,5	1.569,5	388	109
Andorra	266	18	43	113,5	36,5	54	1
Islandia	22	6	8	6,5	0,5	1	0
Liechtenstein	1	1		0	0	0	0
Mónaco	1	1		0	0	0	0
Noruega	260	34	102	84	36	2	2
Suiza	896	127	460	207,5	65,5	33	3
Canadá	140	25	60	33	18	2	2
USA	1.375	226	609	330	184	10	16
Japón	368	101	185	53	25	1	3
OCEANIA	107	18	49	23	13	2	2
Total Ricos	24.109	4.067	11.233	6.230	1.948	493	138
PAÍSES POBRES							
Resto de Europa	3.772	601	1.919	963	213	56	20
Latinoamérica	17.087	2.073	8.113	5.090	1.129	522	160
Asia *	5.923	1.057	2.786	1.671,5	309,5	71	28
África	21.458	4.461	10.868	5.153,5	322,5	430	223
Total Pobres	48.254	8.193	23.690	12.879	1.975	1.086	431
No consta país	14	1	4	1	1	7	0

GRÁFICO II

Distribución del alumnado extranjero por etapas, ciclos y programas, curso 1997-98

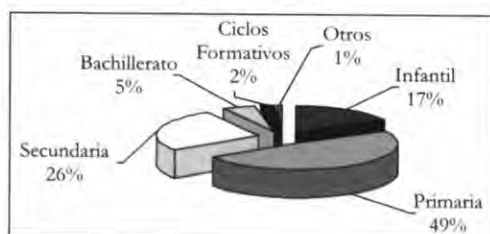
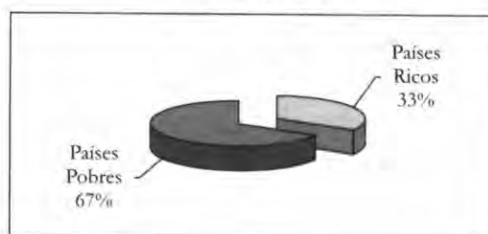


GRÁFICO III

Distribución del alumnado extranjero según clasificación económica de los países de origen, curso 1997-98



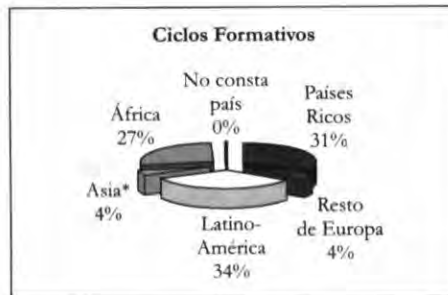
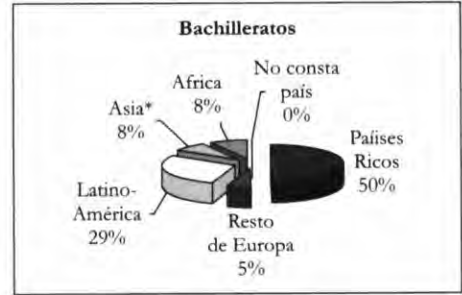
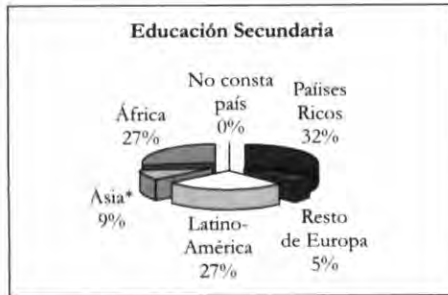
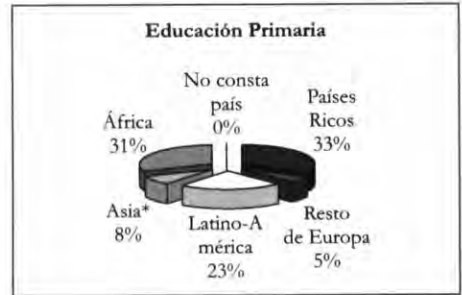
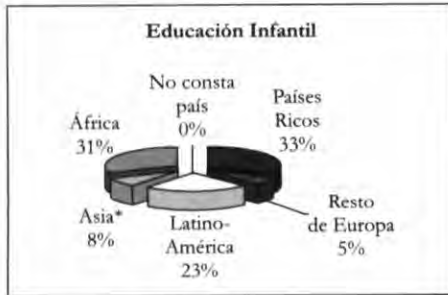
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Estadística de Enseñanza, MEC (1999).

alumnos latinoamericanos que cursan Ciclos Formativos aumenta y los alumnos asiáticos son los que tienen porcentajes más bajos de presencia en esta última etapa y en los Programas de Garantía

Social, con una proporción más alta entre los alumnos africanos. Los alumnos extranjeros de los países pobres tienen una mayor presencia en la etapa de Educación Primaria.

GRÁFICO IV

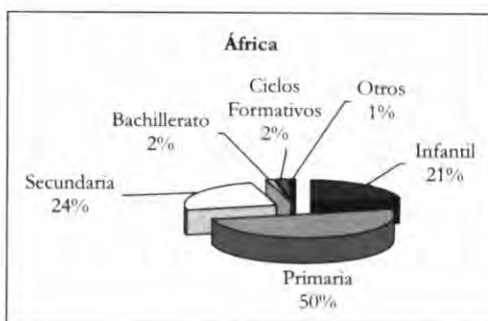
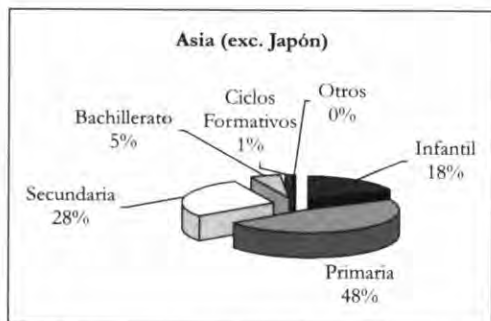
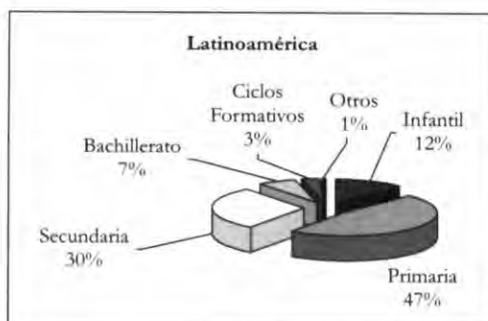
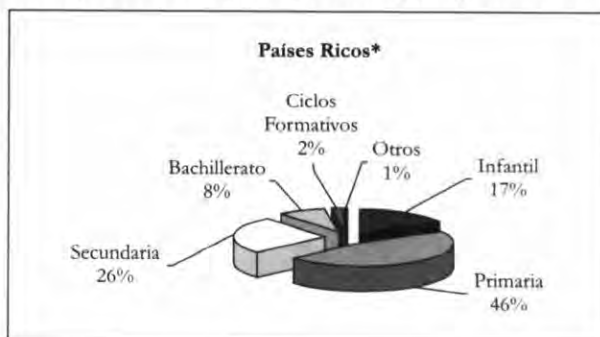
Distribución del alumnado extranjero por etapas, ciclos y programas según clasificación geo-económica de los países de procedencia, curso 1997-98



Fuente: Elaboración propia a partir de Estadística de la Enseñanza, MEC (1999).

GRÁFICO V

Distribución del alumnado extranjero por clasificación geo-económica de los países de procedencia según etapas, ciclos y programas, curso 1997-98



Fuente: Elaboración propia a partir de Estadística de la Enseñanza, MEC (1999).

Los diversos periodos de regularización y de reagrupamiento familiar ordinarios y extraordinarios pueden estar influyendo en este dato pero, también, debemos pensar que la plena escolarización en la etapa de

educación infantil es irregular según las distintas Comunidades Autónomas, la situación de aplicación de la LOGSE y el tiempo de residencia que hayan tenido los distintos colectivos inmigrantes en destino.

Sin embargo, existen diferencias internas, ya que el 21% de la población escolar africana está en Educación Infantil frente al 12% de los latinoamericanos.

En último lugar, en las tablas VI y VII y en los gráficos VI y VII, se presenta la distribución por etapas, ciclos y programas de los cinco primeros países ricos y pobres que contribuyeron a los efectivos de alumnado extranjero en el curso 1997-98. Por orden de contribución cuantitativa, estos países son Alemania, Reino Unido, Francia, Portugal e Italia, entre los ricos, y Marruecos, Argentina, República Dominicana, Perú y China, entre los pobres. El caso de Portugal, entre los considerados ricos, y el de Argentina,

entre los considerados pobres, merece un comentario aparte sobre algunas características que presentan en relación con el sistema educativo: a pesar de ser un país miembro de la UE, Portugal emite emigrantes de sectores sociales deprimidos a las zonas próximas del norte del estado español, en un tipo de pauta migratoria más parecida a la de los países pobres. En comparación con los otros países de su grupo, tiene una proporción menor de población escolar en Bachillerato y, ligeramente mayor en Ciclos Formativos. El caso de Argentina es inverso, ya que tiene la presencia más baja en Educación Infantil y la más alta en Bachillerato, dentro de su grupo.

TABLA VI

*Alumnado extranjero por etapas, ciclos y programas, curso 1997-98
(casos específicos: los cinco primeros países ricos con mayores efectivos)*

Países Ricos	TOTAL PAIS	Infantil	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Ciclos Formativos	Otros
Alemania	5.046	761	2.393	1.359	445	79	9
Reino Unido	4.116	711	2.051	1.055	246	46	7
Portugal	3.567	533	1.767	1.004	133	91	39
Francia	3.552	707	1.648	800	325	70	3
Italia	1.495	306	581	400	177	30	2

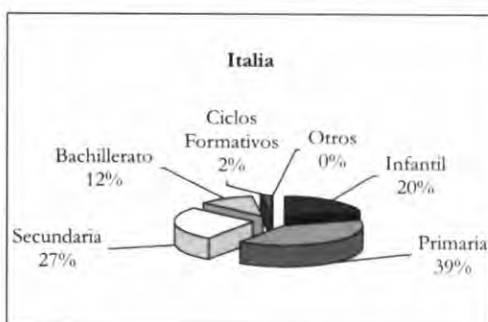
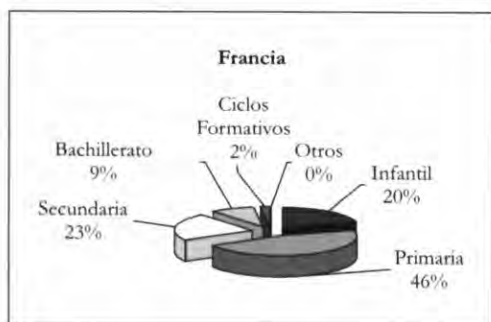
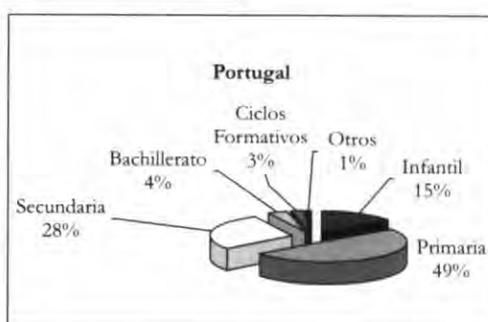
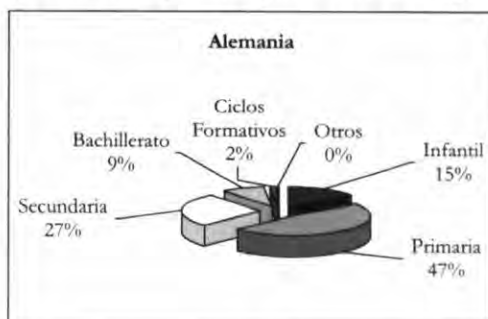
TABLA VII

*Alumnado extranjero por etapas, ciclos y programas, curso 1997-98
(casos específicos: los cinco primeros países pobres con mayores efectivos)*

Países Pobres	TOTAL PAIS	Infantil	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Ciclos Formativos	Otros
Marruecos	16.660	3.347	8.787	4.046	148	173	160
Argentina	2.774	259	1.304	873	237	76	26
Perú	2.754	334	1.318	798	139	139	27
Rep. Dominicana	2.677	294	1.423	827	62	30	41
China	2.235	301	1.101	723	88	15	7

GRÁFICO VI

Distribución proporcional del alumnado extranjero por etapas, ciclos y programas, curso 1997-98 (casos específicos: los cinco primeros países ricos con mayores efectivos)



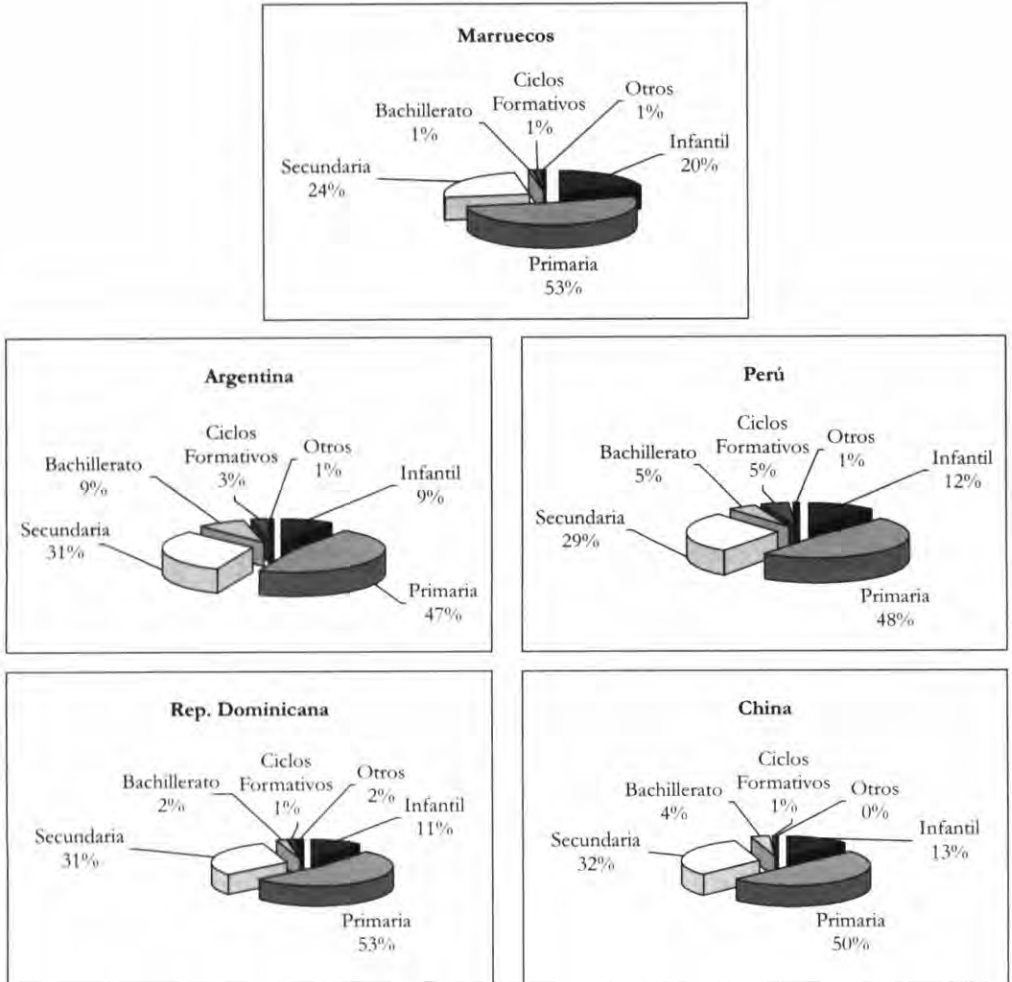
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Estadística de la Enseñanza, MEC (1999).

Según podemos inferir de las magnitudes que acabamos de revisar, se produce un doble proceso de invisibilidad del alumnado gitano y de sobrevaloración del alumnado inmigrante que se repite, tanto por lo que respecta a los intereses de investigación como por lo que se refiere a la presencia en los medios de comunicación. Los

datos básicos —con todas las precauciones posibles— apoyan la existencia de este fenómeno tanto en la sociedad como en el propio sistema educativo. Pongamos el ejemplo de Cataluña, cuya proporción de población extranjera en edad escolar 0-16 es del 2,06%, mientras que, aproximadamente el 2,56% de la misma franja de edad son

GRÁFICO VII

Distribución proporcional del alumnado extranjero por etapas, ciclos y programas, curso 1997-98 (casos específicos: los cinco primeros países pobres con mayores efectivos)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Estadística de la Enseñanza, MEC (1999).

gitanos¹⁷. Una clara dificultad de aprehensión de la alteridad y de su alcance con relación a nuestras posiciones como mayoría, interviene

en el tratamiento sobredimensionado, además de distorsionado, que les prestamos a unos y a otros en la realidad y en la fantasía.

(17) Hemos realizado los cálculos a partir de los datos del curso 99-00 disponibles para la Comunidad Autónoma de Cataluña, publicados en *Estadística d'Ensenyament*, por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2000).

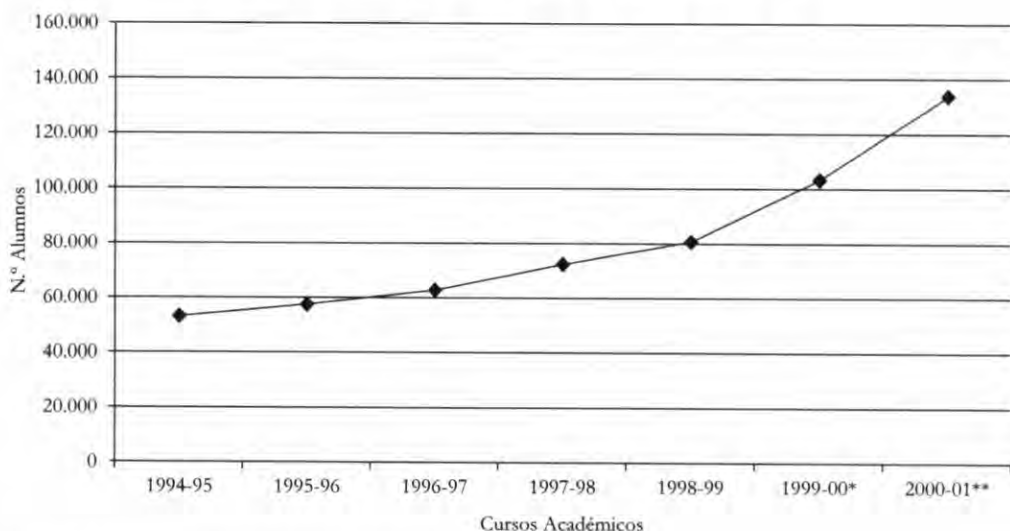
Los últimos datos disponibles publicados por el MECED, referentes al curso 2000-01, nos revelan que se ha producido un claro crecimiento del alumnado extranjero en todas las Comunidades Autónomas a pesar de las distorsiones producidas por los cambios de procedimientos en la obtención de la información (por ejemplo, entre privilegiar el lugar de nacimiento o la nacionalidad del alumno), como nos muestra la tabla VIII. En el periodo 1994-01, se observa, igualmente, un incremento de efectivos de alumnado extranjero para todas las áreas de procedencia, reflejado en el gráfico VIII.

Este crecimiento no ha sido proporcional durante el periodo señalado. Por el contrario, el incremento se duplicó entre los cursos 1996-97 y 1997-98, manteniendo esta cifra –alrededor de 10.000 alumnos más por curso– con un ligero descenso entre este último curso y el siguiente. Aunque los registros y criterios de

recogida deberían haber ido perfeccionándose en los últimos cursos, así como los sistemas de comunicación de las autoridades educativas de las Comunidades Autónomas al MECED, no deja de sorprender el incremento espectacular del alumnado extranjero en los dos últimos cursos académicos: en el curso 1999-00, se registra un incremento del 28,15% (22.714 alumnos más) respecto al curso anterior y, en el 2000-01, este incremento llega al 29,29% (30.283 alumnos más) respecto al curso anterior. Independientemente de la exactitud de los datos y de la provisionalidad advertida por el propio MECED, éstos reflejan, sin duda, un cambio cuantitativo significativo.

Además, es posible caracterizar otra tendencia de este cambio, observando la distribución del alumnado extranjero en los centros educativos según su titularidad. Por una parte, los centros de titularidad pública absorben el 77,68% del total

GRÁFICO VIII
Evolución del alumnado extranjero en España (1994-01)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos MECED (2001).

TABLA VIII

Distribución del alumnado extranjero (3-18) por provincia y procedencia. Curso 2000-01

	Total	EUROPA				ÁFRICA				AMÉRICA				ASIA	OCEANÍA	%	No consta	%		
		UE		Resto		Norte		Resto		Norte		Central							Sur	
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%						%	%
ANDALUCÍA	2.800	575	20,5	345	12,3	1.145	40,9	230	8,2	30	1,1	42	1,5	371	13,3	62	2,2	0	0,0	
Almería	1.635	711	43,5	69	4,2	439	26,9	23	1,4	156	9,5	45	2,8	120	7,3	66	4,0	6	0,4	
Cádiz	461	57	12,4	31	6,7	120	26,0	24	5,2	13	2,8	23	5,0	154	33,4	36	7,8	3	0,7	
Córdoba	1.562	669	42,8	170	10,9	300	19,2	28	1,8	34	2,2	32	2,0	238	15,2	86	5,5	5	0,3	
Granada	389	74	19,0	44	11,3	139	35,7	3	0,8	4	1,0	13	3,3	71	18,3	39	10,0	2	0,5	
Jáen	8.357	5.160	61,7	688	8,2	861	10,3	61	0,7	188	2,2	91	1,1	827	9,9	406	4,9	16	0,2	
Málaga	1.353	243	18,0	123	9,1	413	30,5	33	2,4	50	3,7	58	4,3	295	21,8	137	10,1	1	0,1	
Sevilla																				
ARAGÓN	342	39	11,4	35	10,2	118	34,5	34	9,9	9	2,6	41	12,0	56	16,4	10	2,9	0	0,0	
Huesca	231	13	5,6	23	10,0	87	37,7	27	11,7	3	1,3	22	9,5	26	11,3	30	13,0	0	0,0	
Teruel	2.204	338	15,3	266	12,1	378	17,2	323	14,7	75	3,4	174	7,9	533	24,2	117	5,3	0	0,0	
Zaragoza																				
ASTURIAS	990	176	17,8	106	10,7	47	4,7	27	2,7	39	3,9	148	14,9	400	40,4	43	4,3	4	0,4	
BALEARES	5.774	2.626	45,5	321	5,6	1.192	20,6	81	1,4	41	0,7	222	3,8	1.043	18,1	245	4,2	3	0,1	
CANARIAS	5.491	1.232	22,4	763	13,9	705	12,8	201	3,7	45	0,8	568	10,3	1.024	18,6	952	17,3	1	0,0	
Las Palmas	4.950	1.622	32,8	879	17,8	151	3,1	66	1,3	43	0,9	337	6,8	1.337	27,0	510	10,3	5	0,1	
Tenerife																				
CANTABRIA	660	84	12,7	110	16,7	23	3,5	12	1,8	35	5,3	80	12,1	278	42,1	37	5,6	1	0,2	
CASTILLA Y LEÓN	143	11	7,7	18	12,6	37	25,9	0	0,0	2	1,4	29	20,3	36	25,2	7	4,9	2	1,4	
Ávila	498	137	27,5	55	11,0	65	13,1	7	1,4	9	1,8	69	13,9	146	29,3	10	2,0	0	0,0	
Burgos	1.098	512	46,6	49	4,5	37	3,4	186	16,9	12	1,1	55	5,0	160	14,6	87	7,9	0	0,0	
León	139	8	5,8	9	6,5	50	36,0	2	1,4	4	2,9	12	8,6	38	27,3	16	11,5	0	0,0	
Palencia	592	112	18,9	10	3,2	47	7,9	151	25,5	56	9,5	27	4,6	142	24,0	38	6,4	0	0,0	
Salamanca	569	32	5,6	211	37,1	160	28,1	1	0,2	3	0,5	61	10,7	88	15,5	13	2,3	0	0,0	
Segovia	241	33	13,7	22	9,1	51	21,2	7	2,9	5	2,1	34	14,1	79	32,8	10	4,1	0	0,0	
Soria	434	82	18,9	100	23,0	49	11,3	11	2,5	16	3,7	42	9,7	101	23,3	31	7,1	2	0,5	
Valladolid	179	66	36,9	15	8,4	31	17,3	0	0,0	5	2,8	28	15,6	30	16,8	3	1,7	1	0,6	
Zamora																				
CASTILLA-LA MANCHA	497	26	5,2	57	11,5	130	26,2	11	2,2	4	0,8	41	8,2	218	43,9	10	2,0	0	0,0	
Albacete	436	28	6,4	26	6,0	163	37,4	6	1,4	7	1,6	21	4,8	154	35,3	31	7,1	0	0,0	
Ciudad Real	285	17	6,0	46	16,1	115	40,4	1	0,4	1	0,4	18	6,3	75	26,3	12	4,2	0	0,0	
Cuenca	789	55	7,0	66	8,4	268	34,0	57	7,2	17	2,2	77	9,8	216	27,4	33	4,2	0	0,0	
Guadalajara	1.442	99	6,9	155	10,7	679	47,1	34	2,4	18	1,2	100	6,9	284	19,7	73	5,1	0	0,0	
Toledo																				

TABLA VIII (continuación)
Distribución del alumnado extranjero (3-18) por provincia y procedencia. Curso 2000-01

	Total	EUROPA				ÁFRICA				AMÉRICA				ASIA	%	OCEA- NIA	%	No consta	%		
		UE		Resto		Norte		Resto		Norte		Central								Sur	
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%							%	
CATALUÑA	23.493																				
Barcelona	16.393	1.129	6,9	866	5,3	6.376	38,9	612	3,7	279	1,7	1.299	7,9	4.400	26,8	6	0,0	0	0,0		
Girona	4.070	681	16,7	263	6,5	2.075	51,0	481	11,8	35	0,9	120	2,9	295	7,2	3	0,1	0	0,0		
Lleida	908	101	11,1	146	16,1	399	43,9	56	6,2	8	0,9	62	6,8	118	13,0	18	2,0	0	0,0		
Tarragona	2.122	380	17,9	184	8,7	1.080	50,9	29	1,4	22	1,0	79	3,7	279	13,1	68	3,2	0	0,0		
EXTREMADURA	455																				
Badajoz	899	111	24,4	22	4,8	155	34,1	5	1,1	5	1,1	17	3,7	96	21,1	0	0,0	5	1,1		
Cáceres		49	5,5	13	1,4	735	81,8	9	1,0	5	0,6	8	0,9	71	7,9	1	0,1	0	0,0		
GALICIA	631																				
A Coruña	356	105	29,5	12	3,4	54	15,2	10	2,8	33	9,3	71	19,9	301	84,4	3	0,8	0	0,0		
Lugo	598	274	45,8	20	3,3	40	6,7	6	1,0	5	0,8	58	9,7	119	19,9	0	0,0	0	0,0		
Orense	836	199	23,8	72	8,6	125	15,0	30	3,6	21	2,5	31	3,7	320	38,3	2	0,2	0	0,0		
Pontevedra																					
MADRID	38.587	3.099	9,6	3.768	9,8	6.804	17,6	2.024	5,2	857	2,2	3.476	9,0	14.920	38,7	18	0,0	8	0,0		
MURCIA	4.332	417	9,6	234	5,4	2.146	49,5	55	1,3	35	0,8	56	1,3	1.255	29,0	1	0,0	0	0,0		
NAVARRA	1.842	297	16,1	140	7,6	285	15,5	40	2,2	36	2,0	171	9,3	817	44,4	0	0,0	0	0,0		
COM. VALENCIANA	12.254	5.021	41,0	1.445	11,8	1.978	16,1	446	3,6	212	1,7	356	2,9	2.099	17,1	665	5,4	0	0,0		
Alicante																					
Castellón																					
Valencia																					
PAIS VASCO	636																				
Álava	818	201	24,6	73	8,9	145	17,7	35	4,3	25	3,1	100	12,2	198	24,2	41	5,0	0	0,0		
Guipúzcoa	1.500	325	21,7	79	5,3	163	10,9	115	7,7	45	3,0	99	6,6	552	36,8	121	8,1	0	0,0		
Vizcaya																					
LA RIOJA	831	88	10,6	78	9,4	293	35,3	19	2,3	3	0,4	33	4,0	236	28,4	81	9,7	0	0,0		
CEUTA	55	6	10,9	5	9,1	35	63,6	1	1,8	1	1,8	0	0,0	0	0,0	7	12,7	0	0,0		
MELILLA	478	13	2,7	1	0,2	456	95,4	0	0,0	7	1,5	0	0,0	1	0,2	0	0,0	0	0,0		
ESPAÑA	133.684	28.217	21,1	12.388	9,3	31.786	23,8	5.674	4,2	2.579	1,9	8.073	6,5	35.099	26,3	120	0,1	73	0,1		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MECD (2001).

de alumnado extranjero, pero la escolarización, según la titularidad del centro, difiere en función del estatus económico de los países que componen las diversas áreas de procedencia (tabla IX). Por ejemplo, el 91,69% del alumnado extranjero de África del Norte está escolarizado en centros públicos, mientras que, en el otro extremo, el 46,3% del alumnado extranjero de América del Norte está escolarizado en centros privados. Por otra parte, un análisis más detallado nos muestra que estas diferencias existen no sólo entre procedencias del alumnado extranjero sino, también, entre Comunidades Autónomas y no siempre en el mismo sentido dentro de ellas. Observando los datos correspondientes a las Comunidades Autónomas de Madrid y Cataluña (tabla X), las que tienen más efectivos de alumnado extranjero

del estado, las variaciones comparativas sugieren la existencia de algunos factores que requieren una mayor contextualización. Si bien, en ambas comunidades, la mayoría del alumnado extranjero se escolariza en centros públicos, la proporción de alumnos extranjeros en estos últimos es claramente mayor en Cataluña. Además, las mayores diferencias se constatan en la escolarización del alumnado procedente de la Unión Europea y de América del Norte, suponiendo más de dos tercios escolarizados en el sector público en Cataluña frente a un máximo del 42% escolarizados en el sector público en la Comunidad de Madrid. En el caso del alumnado extranjero de origen asiático, con unos efectivos en la Comunidad de Madrid que casi duplican los de Cataluña, la escolarización en el sector público es

TABLA IX
*Alumnado extranjero por titularidad del centro educativo y área de procedencia.
Curso 2000-01*

		Todos los centros	Centros Públicos	%	Centros Privados	%	
Europa	UE	28.217	18.795	66,61	9.422	33,39	
	Resto	12.388	9.395	75,84	2.993	24,16	
África	Norte	31.786	29.144	91,69	2.642	8,312	
	Resto	5.674	4.558	80,33	1.116	19,67	
América	Norte	Central	2.579	1.385	53,70	1.194	46,3
			8.673	7.068	81,49	1.605	18,51
	Sur	35.099	27.550	78,49	7.549	21,51	
Asia		9.075	5.857	64,54	3.218	35,46	
Oceanía		120	85	70,83	35	29,17	
No consta país		73	11	15,07	62	84,93	
	TOTAL	133.684	103.848	77,68	29.836	22,32	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MECD (2001).

TABLA X

Alumnado extranjero de las CC.AA. de Cataluña y Madrid por titularidad del centro educativo y área de procedencia. Curso 2000-01

		CATALUÑA			COMUNIDAD DE MADRID		
		Alumnado extranjero	Centros Públicos	%	Alumnado extranjero	Centros Públicos	%
Europa	UE	2.291	1.824	79,6	3.699	1.199	32,4
América	Norte	344	226	65,7	857	358	41,8
Asia		1.629	1.216	74,6	3013	1752	58,1
Oceanía		10	8	80,0	18	12	66,7
América	Central	1.560	1.389	89,0	3.476	2.707	77,9
América	Sur	5.092	4.189	82,3	14.920	10.923	73,2
África	Resto	1.178	1.021	86,7	2.024	1.616	79,8
Europa	Resto	1.459	1.066	73,1	3.768	2.893	76,8
África	Norte	9.930	9.115	91,8	6.804	6.097	89,6
No consta país		0	0	0	8	5	0
TOTAL		23.493	20.054	85,36	38.587	27.562	71,43

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MECD (2001).

significativamente menor en la primera. Podemos apuntar algunas razones que serán necesario explorar con detalle en otro momento: una composición socioeconómica interna distinta de los grupos de procedencia del alumnado extranjero en cada comunidad (por ejemplo, esto parece claro en el caso de la presencia o ausencia de algunas nacionalidades de origen asiático en Madrid y en Cataluña, como el caso de los paquistaníes), una oferta escolar diferencial entre sector público y sector privado por Comunidad Autónoma desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, sin dejar de tener en cuenta, por último, la existencia de estrategias de escolarización y elección de centros según el prestigio atribuido y las expectativas de inserción en la sociedad mayoritaria.

Deberemos tener en cuenta todos estos factores y las distorsiones anteriormente señaladas en las discusiones que siguen.

LA SITUACIÓN DE LOS ALUMNOS HIJOS DE INMIGRANTES Y DE MINORÍAS EN LA ESCUELA Y LAS RESPUESTAS EDUCATIVAS DESARROLLADAS: PROBLEMAS PARA CONCEPTUALIZAR LA DIVERSIDAD

En este apartado, abordaremos la problemática de la situación educativa de una parte de los hijos e hijas de residentes extranjeros, los de colectivos inmigrantes económicos y políticos procedentes de países pobres (que representan entre el 60 y el 70% de la población escolar de origen extranjero), que, en alguna medida, puede compararse a la de los alumnos españoles gitanos que se encuentran en situaciones desfavorecidas (sociales y en relación con la escuela). No trataremos de los hijos e hijas de residentes extranjeros que ocupan posiciones sociales medias y altas, y que llevan a cabo la elección de centros educativos dentro del amplio repertorio de la

oferta privada concertada y de élite. Por otra parte, aunque sería muy necesario poder disponer de información sobre el creciente número de alumnos gitanos que siguen trayectorias académicas normalizadas, todavía no estamos en condiciones de ofrecer un análisis sistemático de esta realidad. Al margen de esta limitación, nuestro interés se centra en la interpretación que hace el sistema educativo de las necesidades de los alumnos inmigrantes y minoritarios que dependen del sector público para su escolarización, así como de su capacidad de respuesta por medio de las acciones y medidas desarrolladas.

Se acepta, comúnmente, que la educación de hijos e hijas de inmigrantes, y de minorías culturales es una tarea compleja, porque se suman factores sociales y factores culturales a las dificultades propias que entraña la consecución de los objetivos educativos generales. Su situación educativa tiende a ser descrita por un conjunto de rasgos culturales negativos, presentados como obstáculos que acentúan su desventaja social frente al *éxito académico* y a la *integración en la institución escolar*. El perfil socioacadémico que se realiza de los alumnos de origen inmigrante destaca su precariedad ante los requisitos académicos, asociándola, generalmente, a su origen nacional y/o cultural. Para estos alumnos, las dificultades más frecuentes que se señalan son, en primer lugar, las cuestiones de diversidad lingüística, aunque las distancias en relación con el castellano¹⁸ no sean comparables entre los distintos grupos, así como el bajo nivel de instrucción en su entorno familiar, agravado en las familias de

origen rural. En segundo lugar, la existencia de un proyecto migratorio motivado por la promoción económica que puede chocar con la obligatoriedad de la escolaridad hasta los 16 años y, en tercer lugar, por lo que se refiere específicamente a los grupos inmigrantes de religión musulmana, grados variables de resistencia en cuestiones relativas a aspectos curriculares y planteamientos coeducativos, así como la difícil permanencia de las alumnas en el sistema durante la transición a Secundaria. Se aducen, asimismo, otras características como problemas que agravan esta situación general: el hecho de que una proporción de alumnos extranjeros se incorporen tardíamente al sistema educativo en momentos distintos del curso académico, a veces sin haber sido escolarizados en sus países de origen o bien sin proceder de un sistema de escuela *moderna*—por contraposición, por ejemplo, a las escuelas *coránicas* existentes en los países de religión musulmana—. Este hecho hace más difícil su ubicación en un nivel académico determinado, sin contar, además, con los *recursos pedagógicos adecuados* en los centros en los que tienden a agruparse, como consecuencia de su asentamiento en entornos urbanos peor dotados que ofrecen viviendas económicamente más accesibles.

Por otra parte, en el informe realizado para la Subcomisión Parlamentaria para el estudio de la problemática del pueblo gitano en 1999, se señalaba que la realidad escolar y educativa de los alumnos gitanos sigue siendo muy precaria porque, a una alta tasa de analfabetismo y

(18) No cambian estas circunstancias en las CCAA con lengua propia cuyo uso como lengua vehicular es generalizado, como el catalán. La distancia lingüística, por ejemplo, entre el portugués y el castellano es similar a la que hay entre el castellano y el catalán, teniendo en cuenta que el castellano está totalmente presente en la sociedad y en la escuela catalana mientras que el portugués sólo existe en el programa específico de lengua y cultura portuguesa en ciertas áreas del noroeste español. Con esto, queremos señalar que los alumnos cuyas lenguas familiares pertenecen al grupo de lenguas románicas—todos los latinoamericanos— no tienen grandes dificultades añadidas en el acceso al currículum, al menos en términos de distancia lingüística, ni siquiera en Cataluña.

falta de instrucción en los padres se suma una asistencia irregular a la escuela del 60%, agravada por un alto absentismo en determinados enclaves de marginalidad. Se aducen al mismo nivel, como problemas para la motivación académica y para la permanencia en el sistema, la falta de representación del pueblo gitano en los currícula —lengua, historia y cultura— y la alta concentración de alumnado gitano en las mismas escuelas, especialmente en los centros públicos. Por último, se destacan cuatro factores que podrían contribuir a contrarrestar, esta realidad: la incorporación temprana al sistema educativo, la vigilancia y el acompañamiento en la transición de Primaria a Secundaria —por el riesgo de desvinculación precoz del sistema que afecta sobre todo a las niñas, según valores y prácticas tradicionales de género—, una adecuada formación del profesorado y una estricta vigilancia de los libros de texto respecto a los mensajes negativos que puedan transmitir sobre los gitanos.

Aunque existe una variedad de pautas de asentamiento y de estrategias de inserción socioeconómica de los españoles gitanos en el territorio, es cierto que persisten, en buena medida, las tendencias generales señaladas. Pero las relaciones causales que se establecen entre los problemas, los factores que los desencadenan y las soluciones que se proponen resultan, a menudo, paradójicas y pueden ser altamente cuestionadas, incluso a pesar de la escasa información etnográfica disponible. Ocurre algo muy parecido con los

alumnos hijos de inmigrantes. Así, paralelamente a las problemáticas descritas, los enseñantes y responsables educativos suelen achacar a unos y a otros colectivos —inmigrantes pobres y minoría gitana en situación de marginalidad— una falta generalizada de implicación de las familias en la escolaridad de sus hijos e hijas, lo cual —siempre según la opinión del profesorado— motivaría, en parte, aquella *asistencia irregular* y otras consecuencias negativas. Es decir, contribuiría a un *bajo rendimiento* generalizado y, a lo que se identifica como *conductas disruptivas y oposicionales* protagonizadas por ciertos alumnos. Al mismo tiempo, se suele acusar al entorno social más amplio de ejercer el *rechazo y el racismo* contra los alumnos percibidos como *distintos* y sus familias, como factor que desencadena la fuga o detención hacia otros centros públicos y concertados por parte de otros alumnos —autóctonos o extranjeros, mayoritarios o minoritarios— con aspiraciones más convencionales y regularizadas de movilidad social. Este tipo de análisis es muy frecuente y, a menudo, constituye la única fundamentación de medidas y acciones diseñadas desde los responsables educativos, cuya finalidad es paliar estas situaciones vividas e interpretadas como fracaso profesional, frustración personal y conflicto intercultural por parte de los docentes. Un ejemplo de ello lo constituye el creciente y controvertido movimiento a favor de generalizar la aplicación de *cuotas* o *cupos* de alumnos de origen extranjero en las escuelas¹⁹. Por ello, debemos

(19) Hace cinco años, en la ciudad de Vic se llevó a cabo, por primera vez, esta medida y existen disposiciones y documentos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y del Síndic de Greuges (el equivalente del Defensor del Pueblo) reconociendo el 15% en el llamado «umbral de tolerancia» hacia la diversidad. Esta práctica se está generalizando en otras ciudades de Cataluña. Los argumentos esgrimidos deberían tener en cuenta lo ocurrido en otros países, por ejemplo, en EUA, donde la *School Desegregation Act* fue, durante mucho tiempo, un emblema de la lucha por los derechos civiles de la minoría afroamericana, pero cuyos resultados ponen al descubierto la incidencia de las cuestiones de clase y las realidades segregadas dentro de las aulas. En nuestro país, diversos trabajos de Antonio Izquierdo han cuestionado también este peligroso concepto

preguntarnos hasta qué punto las medidas que se toman desde el sistema educativo para contrarrestar las condiciones descritas contribuyen a perpetuar su existencia e incluso a agravarlas, empezando por reconocer las debilidades y las contradicciones del propio análisis.

Tanto en la interpretación de los obstáculos que los alumnos hijos de inmigrantes y de minorías étnicoculturales deben enfrentar en relación con el aprendizaje y la integración, como en las acciones y medidas de choque diseñadas para ayudarlos a superarlos, se trabaja, simultáneamente, con dos hipótesis muy problemáticas. En primer lugar, se asume el binomio déficit/compensación, desde el cual se piensa que los bagajes de los alumnos inmigrantes son comparables a los procedentes de entornos socioculturales desfavorecidos, *deficitarios* o *tradicionales*. Se enfatiza, así, la distancia existente entre sus habilidades y conocimientos, y los requisitos escolares, por medio de la descripción de su entorno como poco estimulante, poco complejo y excesivamente concreto. Se orienta el esfuerzo educativo hacia proporcionar el máximo acceso a los mínimos objetivos comunes, proyectando sobre los alumnos una seria limitación de las expectativas que se tiene de ellos. En segundo lugar, se asume, también, el binomio diferencia/aculturación, desde el que se considera que existe una profunda experiencia de discontinuidad educativa entre los entornos familiares minoritarios y el universo cultural mayoritario representado por la institución escolar. Esta perspectiva supondría un avance, ya que añade a la necesidad de compensación el requisito de un enfoque intercultural, con el fin de igualar la

supuesta ventaja de los nativos, tanto en aspectos instrumentales —añadir conocimientos, habilidades y estímulos a los que se reconoce como existentes aunque distintos— como en aspectos relativos a la autoestima de los alumnos de origen inmigrante y minoritario. Sin embargo, emergen dudas permanentes entre el profesorado sobre la conveniencia, los efectos y los límites de lo que se percibe como una asimilación inducida.

En este sentido, las condiciones de desarrollo e implantación de la LOGSE han impedido realizar una labor fundamental para explorar la imbricación de aspectos clave del concepto de *diversidad* en el de *interculturalidad* como eje transversal en todas sus dimensiones: desde los aspectos curriculares —contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales—, hasta la organización escolar, la manera de entender y promover la participación de las familias y la formación del profesorado para desarrollar un buen proyecto educativo. Estas condiciones adversas se reflejan, tanto en las medidas propuestas y adoptadas como en los criterios para valorar su adecuación, limitando su potencial transformador e integrador en lo que se refiere específicamente a los grupos de inmigrantes y de minorías, y a la comprensión de sus problemáticas. Por otra parte, a pesar de fundamentarse en los principios de comprensividad, que defienden la generación de medidas positivas de carácter compensador para evitar que la diversidad se convierta en desventaja, la segregación que la LOGSE venía a superar se ha transformado en una multiplicación de servicios y programas educativos *específicos* de efectos preocupantes sobre *estas diversidades*²⁰.

como un ejemplo claro de falsa conciencia por parte de la sociedad mayoritaria. Ver la recopilación titulada *La inmigración inesperada. La población extranjera en España (1991-1995)*, Trotta, Madrid.

(20) En el documento, «El pueblo gitano y la educación» presentado en las 20^{as} Jornadas de Enseñantes con Gitanos (Derion, Euskadi, septiembre de 2000), se nos recuerda, «si la LOGSE se desarrollara bien, es de-

En una publicación relativamente reciente, Murillo, Cerdán y Grañeras (1999), miembros del Área de Estudios e Investigación del CIDE, realizaban una valoración sobre los efectos de las políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español, a partir de la implantación de la última reforma educativa. Así, destacando los aspectos positivos promovidos por la LOGSE, los autores señalan diversos éxitos generales que suponen un claro avance en comparación con épocas anteriores, respecto a la capacidad del sistema educativo para ofrecer unas condiciones que permitan avanzar en la equidad: la extensión efectiva de la escolarización a toda la población, muy regular ya desde los 4 años, y el cumplimiento general de la permanencia en el sistema hasta los 16 años; los recursos humanos destinados a atender a los alumnos con necesidades educativas especiales debidas a situaciones sociales desfavorecidas; la mayor autonomía para desarrollar el currículum y adecuarlo a las realidades de entornos y alumnado *diversos*; la profesionalización del profesorado; el estímulo a la participación de los padres; los fondos destinados a la investigación educativa, etc. Y se detienen, especialmente, en dos aspectos todavía negativos y de difícil solución, por el momento,

que, en su opinión, son la inadecuada formación del profesorado para la sociedad cambiante y crecientemente multicultural, y el retraso en la normalización y la generalización de prácticas de evaluación sistemática del funcionamiento del sistema y de sus aplicaciones, naturalmente básicas, desde los principios de rendición de cuentas.

Ahora bien, desde el punto de vista de los alumnos hijos de inmigrantes y de minorías culturales, la situación no es tan halagüeña. Si el acceso al sistema educativo es sólo el inicio de las posibilidades de avanzar en la equidad educativa, hay que reconocer, ya, la precariedad de esta primera condición: la extensión de la escolarización es difícil de asegurar en unas condiciones de invisibilidad legal y de desamparo ante las condiciones de explotación de los niños y jóvenes de grupos inmigrantes en edad escolar²¹, aparte de los problemas reales señalados en las transiciones educativas. Pero parece más grave y generalizada la dificultad para comprender la conexión entre la diversidad cultural, las relaciones sociales y la educación que se traduce, en primer lugar, en una ubicación sistemática de los alumnos hijos de inmigrantes y de minorías en las variadas acciones²² calificadas de *atención a la diversidad*. Sin duda, éstos se encuentran

cir, si los proyectos educativos de cada centro educativo atendieran correctamente a las necesidades de su alumnado y la administración educativa dotará del profesorado necesario y adecuado, y de los recursos económicos necesarios, no haría falta otras medidas o programas de compensación. Estaría compensado el sistema educativo. Pero la propia LOGSE entiende que esto no se dará así y le dedica el Capítulo V a la Compensación de las Desigualdades».

(21) Situaciones de camuflaje en la declaración de la edad, el trabajo en el campo en condiciones de dispersión, el cuidado de otros miembros de la familia, habitar lugares marginales y aislados, el matrimonio precoz en las chicas (antes de los 16 años)... saltan periódicamente a los medios de comunicación, como en el caso del accidente en Lorca (diciembre de 2000).

(22) Las distintas competencias educativas de las CCAA dan lugar a programas distintos. Nos referiremos a los que existen en general en las distintas comunidades y a otros específicamente desarrollados en Cataluña, que tiene el mayor número de población inmigrante en edad escolar obligatoria en la escuela pública y una historia más larga de acciones en este sentido, en parte por haber generalizado la implantación de la LOGSE con anterioridad.

sobrerrepresentados entre los alumnos atendidos por Programas de Educación Compensatoria y por los Equipos Psicopedagógicos para alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en las Unidades de Adaptación Curricular dentro de los centros, en los refuerzos individuales, en las Aulas de Educación Especial (que acaban atendiendo a escolares cuyos únicos problemas son temporales y de tipo instrumental), en los Centros de Atención Educativa Preferente, en las Unidades de Escolarización Externa y en los Programas de Garantía Social. Incluso, se está estudiando la posibilidad de que en los llamados TAE (Talleres de Adaptación Escolar, creados en la Comunidad Autónoma de Cataluña para que los alumnos de incorporación tardía en Secundaria puedan realizar un aprendizaje lingüístico intensivo, combinado con su presencia en el aula ordinaria y en el centro en el que están matriculados), se pueda recomendar, bajo determinadas circunstancias, una estancia más prolongada a la que hasta ahora ha sido prescriptiva (nunca superior a un curso académico).

Por otra parte, es sintomático que en el texto *Las desigualdades de la educación en España* (1999)²³, sin duda con las mejores intenciones, se mida la participación en el sistema educativo de los hijos de inmigrantes y, de los niños y jóvenes gitanos por medio de un capítulo dedicado a «la escolarización multicultural» y por medio del epígrafe que corresponde a la «compensación educativa». En este último, además, se reproduce esta vinculación de la compensación con lo que se consideran aspectos culturales: para informar de que, según los datos del curso 1994-95 para el

territorio gestionado por el MEC, el 32% de los alumnos gitanos y el 18% de los alumnos extranjeros recibía alguna clase de ayuda compensatoria en la etapa de Educación Primaria, se introduce en el análisis una variable descrita como *procedencia cultural* a partir de la cual se distribuye a los alumnos en mayoritarios y «de minorías étnicas», categoría que, a su vez, engloba tanto a los alumnos gitanos como a los alumnos hijos de inmigrantes. Así, la denominación empleada es, en realidad, «alumnos de cultura gitana» y «alumnos de otras culturas». Además, entre las medidas de compensación educativa, se señala, especialmente, la posibilidad de llevar a cabo una *diversificación curricular* como muestra de las ventajas de la comprensividad para la educación secundaria: la identificación de esta idea de *diversidad cultural del alumnado* con la limitación de expectativas en lo que se refiere a las competencias académicas y a los objetivos educativos es completa.

Al margen de esta obra de referencia, que, en realidad, supone un buen avance en el tratamiento de estos temas en el ámbito estatal, en las actitudes y en las prácticas cotidianas se tiende a considerar, implícitamente, que el alumnado de *ascendencia inmigrante y minoritaria* pertenece a categorías cerradas y estables, cuyo contenido es, probablemente, el mayor responsable de su problemática educativa. Esta perspectiva se basa en una concepción esencialista y ahistórica de las categorías de «lo diferente» y muestra una incompreensión acusada de las funciones de la cultura como respuesta adaptativa y de los significados de la diferencia cultural: desde la capacidad de aprender hasta

(23) Esta reciente publicación sólo contiene datos procedentes de las CCAA en las que el MEC tenía asumidas las competencias educativas, de manera que no es posible comparar, por ejemplo, con Cataluña, Andalucía y la Comunidad Valenciana, siendo éstas las CCAA con mayor número de población escolar de origen extranjero y perteneciente a la minoría gitana, junto con Madrid.

el conjunto de rasgos cambiantes surgidos de la interacción con el entorno, incluidas las relaciones sociales, que, sólo a veces, se convierten en fronteras grupales. En realidad, sólo se admite una integración limitada para el alumnado inmigrante y minoritario, porque se les percibe y define, en primer término, a partir de esa dimensión espacial/temporal, siempre como parte de un grupo específico, y, por ello, distinto de la mayoría, que arrastra su historia y su bagaje como obstáculo o como conciencia. A pesar del desarrollo del concepto de diversidad y de su «normalización» en el marco de la LOGSE, la situación educativa de estos alumnos se sigue conceptualizando en términos de *déficit*²⁴, por la distancia sociocultural y por la provisionalidad que se les atribuye dentro del sistema. Siguiendo la argumentación implícita, la superación del déficit «causado» por la pertenencia a aquellas categorías se asocia, en realidad, al abandono de la *diversidad* que fundamenta su existencia: el pleno acceso a la educación en todas sus etapas y aspectos, las trayectorias normalizadas dentro del sistema educativo, pueden hacerse realidad, pero siempre por medio de un proceso de identificación mayoritaria, supuestamente basada en la ciudadanía indiferenciada, que sustituya a las anteriores. Recordemos que, en la base de los planteamientos de compensación educativa, se suele omitir el papel del capital cultural y social adquirido por medio de las posiciones de clase y de las relaciones establecidas dentro de ella, incluso en el marco de una reforma de filosofía progresista (aunque esta clara debilidad no signifique, necesariamente, que estemos realizando un cuestionamiento completo y

superficial de sus prácticas). Porque hay que reconocer que esta concepción asimilacionista y homogeneizadora de la diversidad persiste en distintas posiciones ideológicas y corrientes educativas en nuestro país, tanto en aquellas realmente comprometidas con una integración en las máximas condiciones de igualdad posibles, como en las que sistemáticamente presionan al sistema educativo público y a los sectores sociales mayoritarios que dependen del mismo, forzando y cuestionando su capacidad de integración desde una doble moral. Ciertos rasgos culturales son destacados por su supuesta incompatibilidad con la cultura pública de la mayoría, lo cual contribuye a su identificación como estigmas de los nuevos grupos que compiten por los siempre escasos recursos sociales, entre ellos, los educativos. Pero, a nadie se le ocurre pensar en las particularidades culturales como problema educativo en relación con los alumnos que asisten a las escuelas de élite, aunque no procedan de países occidentales.

Por otra parte, el propio estado se encuentra en pleno proceso de redefinición como sociedad multicultural, implícita en la existencia de CCAA con trayectorias históricas y rasgos socioculturales específicos, que sigue teniendo serias dificultades para articularse de manera satisfactoria. Ni siquiera con ocasión de las conmemoraciones de 1992 se dio un paso adelante para explorar abiertamente la historia colonial y homogeneizadora del estado en su proceso de construcción y para desarrollar un debate que incidiera en una renovación del currículum de ciencias sociales en un sentido realmente multicultural. Y, en la misma línea, no

(24) En la mayoría de documentos que contienen recomendaciones sobre el trabajo con los alumnos minoritarios se promueve la «exposición a la cultura mayoritaria» y a las «exigencias de la cultura escolar». En otro lugar hemos desarrollado un análisis sobre los usos y abusos del concepto de cultura en educación, especialmente en situaciones de diversidad cultural (Carrasco, 1997).

resulta para nada paradójico que no se tenga en cuenta, en la historia más reciente de España, la experiencia y las dinámicas migratorias internas al mismo nivel que las externas, omitiendo las claves para entender las actuales dinámicas culturales en el propio seno de nuestra sociedad mayoritaria²⁵. Este escenario de fondo no contribuye, precisamente, a facilitar nuevos esfuerzos adaptativos a los cambios que conlleva la inmigración.

Existe, además, un segundo aspecto en las medidas y acciones desarrolladas para la atención educativa a estos alumnos tan controvertido como las no siempre neutrales confusiones de fondo que acabamos de exponer en torno a la diversidad, fruto de los problemas de desarrollo de una reforma educativa comprensiva sin los recursos adecuados. Y, coincidiendo esta vez con la valoración de Murillo y otros (1999), se trata de la *formación del profesorado* en este campo, en un contexto de pleno auge de los planteamientos multiculturalistas en la sociedad, así como de la *falta sistemática de evaluación* de algunas propuestas en boga, como muchas de las que se recogen bajo la llamada *educación intercultural*²⁶. Se puede afirmar que los

temas sobre migraciones e interculturalidad se han relegado a la formación permanente, han sido, a menudo, absorbidos por organismos no gubernamentales y se han enfatizado, con diferencia, las visiones estereotipadas de los distintos grupos minoritarios, así como la función contenedora del malestar del profesorado en lugar de un entrenamiento real para ofrecer una atención educativa adecuada para todos.

La necesidad que los profesionales de la educación han tenido para adaptarse rápidamente a una situación de cambio ha motivado la adopción acrítica de algunos de estos modelos²⁷ (multiculturales, interculturales, antirracistas...), como primeras herramientas de trabajo relativistas que les permitieran atenuar su extrema situación de desconcierto ante la nueva multiculturalidad en las aulas pero, sobre todo, para resituarse como sujetos culturales ante nuevas relaciones interculturales. Así, junto a estrategias para promover la escolarización plena, organizar una buena acogida en los centros y diseñar instrumentos eficaces de compensación lingüística y académica, se ha popularizado, entre el profesorado, un abordaje

(25) Sin embargo, podría resultar útil entender, por ejemplo, cómo la experiencia de inmigración de Cataluña a lo largo del último siglo nos lleva a hablar con toda naturalidad de los «inmigrantes extranjeros» para distinguirlo de las personas de «origen inmigrante del resto del Estado», en la definición de nuestras múltiples identidades.

(26) Entre las propuestas existentes, destacan los trabajos de Xavier Lluçh por ser los que más se acercan a la perspectiva curricular transversal y de voluntad crítica contenida en la LOGSE, además de estar fundamentados en años de práctica. Por ejemplo, véase el reciente crédito elaborado para ESO titulado *Educación Intercultural* (1999).

(27) Las denominaciones no acaban de corresponder con corrientes nacionales y movimientos de reivindicación étnica. En Europa, predomina actualmente la expresión «intercultural» por encima de las demás y un cierto consenso alrededor de la presentación igualitaria de todas las «culturas» en el currículum desde una apuesta antirracista. Sin embargo, existen dos confusiones de fondo en este planteamiento: en primer lugar, intentar promover una actitud positiva ante la alteridad—el respeto al derecho a la diferencia—por medio de la presentación de realidades socialmente desfavorecidas; en segundo lugar, esperar que se vean como «seres humanos completos y aceptables» (Gilborn, 1990) quienes son sistemáticamente tratados como «deficitarios», y no sólo ante las exigencias de la cultura escolar sino, también, ante el imaginario cultural a partir del cual la mayoría se piensa a sí misma. Además, este énfasis en la diferencia cultural, cuando aparecen en las aulas alumnos fenotípicamente distintos de la mayoría, incide en la emergencia de una nueva racialización.

explícito de la *presencia de diferencias* no previstas en la escuela, introduciendo concepciones de la cultura anteriormente ausentes de los contenidos y de las prácticas escolares. Sin embargo, se corre el riesgo de relegar a un segundo nivel una apuesta firme por generalizar las máximas expectativas intelectuales de los alumnos inmigrantes y minoritarios, al tiempo que se desplazan hacia el alumnado —minoritario y mayoritario— necesidades educativas causadas por la incompreensión y la intolerancia que, en cambio, emergen en el seno de las relaciones entre los adultos, incluido el profesorado. Hay que tener cuidado con no confundir el impacto que puedan tener algunas de estas acciones de promoción de la interculturalidad sobre el clima de relaciones en la institución educativa y sobre la autoestima de los alumnos minoritarios con los efectos beneficiosos que se les atribuye sobre las condiciones para la motivación académica²⁸. Conviene contrarrestar la tendencia a trasladar las cuestiones de clase al lenguaje de la diferencia cultural, porque acaban quedando al margen de la interpretación de los procesos educativos, perfectamente camufladas por misteriosos

y arcaizantes conflictos de tipo étnico-cultural, racismo o xenofobia. Sin negar el peso y la gravedad que tienen por sí mismas, estas cuestiones enmascaran las raíces de la mayoría de los problemas.

Hasta aquí, hemos tratado de mostrar cómo, en general, se han dado respuestas insuficientes y poco adecuadas a esta problemática, teniendo en cuenta que ninguna de las medidas y acciones desarrolladas para atender a las necesidades de los alumnos hijos de inmigrantes y de minorías parecen universalmente aplicables a la variedad y a la complejidad de las situaciones presentes en el territorio. Tampoco estas respuestas frenan, en ningún caso, la *progresiva dualización* de la red escolar²⁹, uno de los problemas de fondo también en esta tema. Sería necesario identificar con claridad cuáles son los aspectos de la escolarización del alumnado inmigrante y minoritario que preocupan a los educadores, cuáles los que inquietan a sus familias y comunidades, cuáles a las familias y comunidades con las que entablan relaciones sociales reales, cuáles a las administraciones y a los responsables educativos y, finalmente, cuáles serían relevantes para el propio alumnado, niños y jóvenes de esta

(28) La evaluación de la aplicación de estas medidas es, por ejemplo, bien clara en lo que se refiere a los programas de lengua y cultura portuguesa respecto a los cursos de lengua y cultura árabe, ambos realizados mediante acuerdos con los países de origen, con resultados positivos en el primer caso (según la evaluación publicada en *Diez años de investigación sobre educación intercultural en España*, CIDE-MEC, 1999) y desconocidos en el segundo, además de no tratarse en general de las lenguas familiares de los alumnos marroquíes, muchos de origen bereber. Las cuestiones de multilingüismo, multiculturalidad y desigualdad social en el campo educativo están muy poco desarrolladas en nuestro país. Destacamos cinco publicaciones al respecto: *La escuela y la migración en la Europa de los 90. XV Seminario sobre Educación y Lenguas y Lengua del alumno, lengua de la escuela* (ambas coordinadas por M. Sigüán, 1990), *Lengua y cultura de origen. Alumnos marroquíes en la escuela española* (TEIM, 1998), *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla* (Mesa, M. C. y Sánchez, S., CIDE, 1996), *Llengües, cultures i ètnies a l'ensenyament* (VVAA, GRAÓ, 2001).

(29) Sin duda, la mayor presión para atender al alumnado de origen inmigrante y minoritario en situaciones socioeconómicas precarias se ejerce sobre el sector público pero, también, debe reconocerse un proceso de dualización dentro de ambos sectores: algunos centros concertados atienden, progresivamente, a alumnos de origen inmigrante y minoritario en ciertas zonas, mientras que las dinámicas económicas de ciertas asociaciones de padres de alumnos de centros públicos y otros factores asociados influyen en una diferenciación dentro de este sector.

sociedad en pleno proceso de recreación cultural e identificación social que viven las presiones de una compleja aculturación³⁰.

Exponemos a continuación algunas interpretaciones sugerentes para resituar esta problemática desde la investigación educativa.

LAS RELACIONES INTERCULTURALES Y LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: ALGUNAS INTERPRETACIONES VIGENTES

La investigación educativa sobre inmigración y minorías en nuestro país no cuenta con un volumen significativo de trabajos y el interés teórico que despierta todavía es muy incipiente, por contraposición al desarrollo que ha tenido en otros lugares que se convirtieron con anterioridad en sociedades multiculturales o que, en distinta medida, empezaron a reconocerse como tales³¹. A la escasez de investigaciones, se añade el hecho de que, generalmente, se abordan estas cuestiones bien desde un conocimiento especializado de los procesos migratorios, bien desde un conocimiento especializado del campo educativo, sin dejar de reconocer que los trabajos realizados han llenado un vacío preocupante con testimonios empíricos y han iniciado debates antes ignorados en nuestro país.

Algunas de las publicaciones recientes dedicadas a la situación educativa del alumnado inmigrante y minoritario en

España aportan datos y reflexiones en la línea de la caracterización de las dificultades que hemos destacado en la sección anterior. Además, desde distintas perspectivas disciplinarias e ideológicas que tienen en cuenta el contexto generalizado de desigualdad social y conflicto intercultural o interétnico –latente o explícito– en el que estos alumnos son escolarizados, destacan algunas constataciones importantes. Por ejemplo, se ha mostrado cómo la tensión experimentada por algunos alumnos gitanos –y por algunos grupos de origen inmigrante–, debida a la ambivalencia de los mensajes doble-vinculares (desconfianza y deslegitimación recíproca) que reciben desde la escuela y desde el entorno familiar y comunitario, tiene un impacto perverso sobre la continuidad en sus trayectorias académicas (Abajo, 1997, a partir de un aspecto de la teoría de Bateson). De este modo, se agrava la frustrante y desconcertante experiencia de un buen número de alumnos gitanos y de sus familias con la escuela, esa institución «de la mayoría», en la que el alumno minoritario es visto como un inmerecido competidor. Ello contribuye a su interiorización del estereotipo –una imagen incompleta y negativa– en relación con los requisitos y las exigencias académicas y a crear una distancia mayor respecto a la percepción de los posibles beneficios derivados de su cumplimiento.

Otras publicaciones insisten mucho más en la necesaria readaptación «pluricultural» de la escuela y del sistema educativo a nuevos objetivos planteados por la

(30) Entendiendo la *aculturación* como algo más que un proceso de substitución de referentes culturales primarios por nuevos referentes. A través del contacto intercultural y de la propia escolarización, la aculturación afecta tanto a las mayorías como a las minorías y da lugar a nuevas e imprevistas formas culturales en el proceso de readaptación.

(31) Según las relaciones étnicoculturales de los contextos sociales en los que se fraguó esta orientación investigadora, se reconoce un peso mayor a distintas disciplinas: la Antropología de la Educación en EEUU, la Sociología de la Educación en Gran Bretaña y ambas, además de la Psicología Cultural, en Francia, con un cuerpo de conocimientos, teorías, conceptos y referentes etnográficos comunes alrededor de estos temas, así como un considerable volumen de investigación aplicada.

creciente presencia de alumnos inmigrantes en la sociedad occidental y por la multiplicación de la diversidad cultural que ésta conlleva (Siguán, 1998; Colectivo IOÉ, 1996). En algunas, incluso, se sigue declarando radicalmente la supuesta «distancia» y «oposición» natural de la cultura minoritaria —en este caso, la cultura gitana— respecto a la cultura escolar (Fernández Enguita, 1998), en una versión extremadamente inquietante del derecho a la diferencia. Sin embargo, la mayoría de estas actitudes críticas con el modelo escolar y educativo vigente por su incapacidad para incorporar la realidad multicultural en positivo, suelen presentar tres inadecuaciones que, desgraciadamente, debilitan sus argumentaciones: en primer lugar, una analogía casi completa entre *cultura* y *etnicidad* (por lo tanto, una confusión entre respuestas adaptativas y universos simbólicos por una parte, y relaciones de poder entre grupos delimitados por marcadores emblemáticos, por la otra); en segundo lugar, una omisión similar de la historicidad y la adaptabilidad como característica fundamental de todos los rasgos culturales y, en tercer lugar, una negación implícita de la capacidad de desarrollar múltiples competencias, habilidades e identificaciones culturales por parte de los alumnos minoritarios. Ahora bien, contamos con otras perspectivas que nos llevan a interpretaciones más complejas y completas sobre las relaciones interculturales y la institución escolar, desde el punto de vista teórico y desde posiciones críticas.

A partir de sus investigaciones etnográficas en realidades multiculturales complejas y distintas, dos autores ya clásicos, John Ogbu, en Estados Unidos, y Carmel

Camilleri, en Francia, han cuestionado durante más de 30 años el papel que juega la *diferencia cultural* en la persistente desigualdad educativa que afecta a amplios sectores de alumnos minoritarios. Ogbu³² ha construido un modelo ecológico para comprender la relación entre el comportamiento académico y la condición de minoría, basado en la percepción de la estructura de las oportunidades por parte de los grupos minoritarios y en las diferentes relaciones sociales desiguales entre minoría y mayoría fuera de la institución escolar. Tipos distintos de historias de contacto y conflicto en la génesis del estatus de minoría darían lugar a dos clases de situaciones: la de las llamadas *minorías involuntarias* —como consecuencia de la esclavitud, la conquista y la colonización— que protagonizarían un bajo rendimiento escolar como adaptación a la institución escolar, percibida como un terreno ajeno cuya función es disolver su resistencia *política*, y la de las llamadas *minorías voluntarias* —o inmigrantes— cuyo proyecto de inserción las dotaría de un umbral más alto de tolerancia hacia el racismo y una mayor disponibilidad para la aculturación y, por ello, para los requisitos y contenidos de la adaptación escolar. Las primeras desarrollarían, además, unas *diferencias culturales secundarias* derivadas de su oposición, frecuentemente construidas a partir de algunos de sus rasgos estigmatizados.

Por su parte, Camilleri ha llevado a cabo diversos análisis de las semejanzas y diferencias en el rendimiento académico, así como de las supuestas ventajas y dificultades frente a los requisitos y contenidos escolares que poseen, comparativamente, los

(32) Existe solamente un texto de OGBU traducido al español: «Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple» en VVAA (1993) *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid, Editorial Trotta. Para un mayor desarrollo de la aportación de Ogbu, ver Carrasco, S.: «Tercera part: cap a una síntesi oberta» en T. San Román, S. Carrasco, P. Soto y S. Tovías, (2001): *Identitat, pertinença i primacia a l'escola. La formació del professorat per la interculturalitat*. UAB, Publicacions d'Antropologia Cultural.

alumnos de familias inmigrantes y los alumnos de familias autóctonas económicamente desfavorecidas. Sus interpretaciones son claras: por una parte, desde posiciones económicas similares y desde una distancia cultural que debería pesar en contra de los primeros, los niveles de «fracaso» no son, realmente, tan distintos; por la otra, sin embargo, las explicaciones *ad hoc* tienden a *etnificar las conductas escolares de los individuos* a partir de los rasgos que parecen menos tolerables desde el grupo mayoritario (lenguas familiares alejadas del francés, la práctica del islam, un sistema de sexo/género más radical, etc.) cuando su rendimiento es deficiente, e ignorando otros efectos más importantes del conflicto cultural sobre las *relaciones afectivas y emocionales* en cualquiera de las dos posibilidades (rechazo a la cultura familiar, alteración de los sistemas intrafamiliares de autoridad y conocimiento según la edad, emergencia de proyectos migratorios propios de los hijos/alumnos, etc). Finalmente, muestra el riesgo de realizar interpretaciones erróneas ante ciertas estrategias practicadas por chicas de origen inmigrante —y, a menudo, por sus madres— consistentes en una *aparente radicalización en determinados aspectos tradicionales de sus culturas de origen* —como algunas que han dado lugar a fuertes polémicas en la escuela francesa, ampliamente difundidas— como medio para adquirir o preservar cierta autonomía funcional que les permite sacar partido de algunas oportunidades que en la sociedad mayoritaria pasan, inequívocamente, por el acceso a niveles educativos altos.

Por lo tanto, el papel de la diferencia cultural sobre el comportamiento académico debería reconsiderarse completamente a la luz de estas perspectivas, para comprender mejor las dinámicas relacionales de nuestras instituciones escolares que afectan al alumnado de distintos grupos inmigrantes y minoritarios —y a sus familias, comunidades y profesores—, en especial en situaciones de precariedad

económica y de competencia por los recursos sociales desde una experiencia multicultural jerarquizadora.

En esta línea y para concluir, debemos recordar que los procesos de aculturación y acomodación son inevitables y que pueden ser positivos si se procura mantener una *perspectiva aditiva*, es decir, si se apuesta por proporcionar al alumnado de grupos culturales minoritarios las herramientas intelectuales y sociales que les permitan convertirse en individuos competentes en distintos entornos y gestionar sus proyectos de integración, de continuidad y de cambio. Pero el sistema educativo debería ir más allá, para que las generaciones actuales de alumnos y alumnas, de minorías y mayorías, puedan desarrollar una convivencia más igualitaria sobre la base de la recreación cultural, todos necesitan, ahora, una acción educativa comprometida con ellos y fundamentada en la mejor investigación posible o lo lamentaremos en algún momento, dentro y fuera de la escuela.

(Colaborador: Cris Molins)

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV.: *Identitat, pertinença i primacia a la escuela. La formació d'ensenyants en relacions interculturals*. Col·lecció de Publicacions d'Antropologia Cultural, 17. Bellaterra, Servei de Publicacions de la UAB, 2001.
- AA.VV.: *Los inmigrantes en España. Los retos educativos*, Colección Estudios Sociales, 1. Madrid, Fundació La Caixa, 2000.
- AA.VV.: «El pueblo gitano y la educación», en *Documentos de las XXas Jornadas de Enseñantes con Gitanos*. Deria, Asociación de Enseñantes con Gitanos (2000).
- AA.VV.: *Informe de la Subcomisión Parlamentaria para el estudio de la problemática del pueblo gitano*, Expediente n.º 154/000028, Boletín Oficial de las Cortes Generales. Madrid, 15 de diciembre de 1999.

- AA.VV.: «Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo», en *Revista de Educación*, 319 (1999), pp. 91-113. Madrid.
- AA.VV.: *Las desigualdades de la educación en España II*. Madrid, CIDE-MEC, 1999.
- AA.VV.: «Un programa interdisciplinario para la formación del profesorado», en *Cuadernos de Pedagogía*, 264 (1997), Barcelona, Praxis.
- AA.VV.: *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. CIDE, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1997.
- AA.VV.: *La immigració estrangera a Barcelona*. Fundació CIDOB - Ajuntament de Barcelona, 1997.
- AA.VV.: *Pluralisme et École: jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, I.Q.R.C. Actes du Colloque. Université de Sherbrooke, 1983.
- ABAJO, J. E.: *La escolarización de los niños gitanos*, Madrid, Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1998.
- CAMILLERI, C.: «Évolution des structures familiales chez les Maghrébins et les Portugais en France», *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 8, 2 (1992a).
- CAMILLERI, C.: «El problema de los efectos propios de la cultura en la escolaridad de los jóvenes nacidos de inmigrantes en Europa» en M. SIGUAN (Ed.): *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. ICE-Universidad de Barcelona, Horsori (1992b).
- CAMILLERI, C. (Ed.): *Strategies d'adaptation*, monográfico de *Intercultures*, 21, 1993.
- CARRASCO, S.: «Multiculturalidad: repensar la integración socioeducativa» en GÓMEZ-GRANELL e I. Vila (Eds.): *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona, Octaedro, Biblioteca Latinoamericana de Educación, 4, 2001.
- CARRASCO, S.: *Infancia, immigració, minories i interculturalitat. Reflexions teòriques i reptes metodològics per l'elaboració de l'Informe sobre l'estat de la Infància*. Documento de trabajo. Consorci Institut d'Infància i Món Urbà-Observatorio de la Infancia de Barcelona, 2000.
- CARRASCO, S.: «Interculturalitat i educació. Aportacions per a un debat entre l'antropologia social i la pedagogia», en *Educar*, 22-23 (1998), pp. 217-227.
- CARRASCO, S.: «Uso y abuso del concepto de cultura en educación», en *Cuadernos de Pedagogía*, 264 (1997). Barcelona, Praxis.
- CARRASCO, S. y SOTO, P.: «Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en Barcelona», en *Actas del II Congreso Español de Migraciones Internacionales*. Madrid, IEM-UPC, 2000.
- CARVAJAL, I. y GARCÍA, J. L.: «Apuntes sobre las cifras de menores extranjeros residentes en España», en *Migraciones*, 6 (1999), pp. 7-18. Madrid, IEM.
- COLECTIVO IOÉ: «La población extranjera menor de edad en España. Una aproximación descriptiva», en *Migraciones*, 6 (1999), pp. 43-59. Madrid, IEM.
- COLECTIVO IOÉ: *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid, CIDE-MEC, 1996.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona, Ariel, 1999.
- GIBSON, M.: «Promoting academic success among immigrant students: is acculturation the issue?», en *Journal of Educational Policy*, 12, 6 (1999), pp. 615-635.
- GIBSON, M. (Ed.): «Ethnicity and School Performance. Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Model», en Special Issue, *Anthropology and Education Quarterly*, 3, 1997.
- INE: *Estadística de la Enseñanza en España*. Madrid, MEC, 1999.
- IZQUIERDO, A.: *La inmigración inesperada. Inmigrantes extranjeros en España*. Editorial Trotta, 1996.
- JIMÉNEZ, A.: «Los españoles gitanos. Contexto sociopolítico y cultural», en *Gitanos, pensamiento y cultura*, 1 (1990). Madrid, ASGG.
- KAPLAN, A.: *De Senegambia a Cataluña. Procesos de aculturación e integración social*,

- Premis Rogeli Duocastela. Barcelona, Fundació la Caixa, 1998.
- LLUCH, X.: *Educación intercultural*. Valencia, Departament d'Ensenyament de la Generalitat Valenciana, 2000.
- MARTINEZ, U.: *La integración social de los inmigrantes en España*. Madrid, Trotta, 1997.
- MECD: *Datos Avance de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias 2000-01*. Madrid, 2001.
- MESA, M. C. y SÁNCHEZ, S.: *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid, CIDE-MEC, 1996.
- SIGUÁN, M.: *La escuela y los inmigrantes*. Madrid, Paidós Educador, 1998.
- SPINDLER, G. y TRUEBA, H.: *What do anthropologists have to say about dropouts?*, AERA Annual Conference. New York, The Falmer Press, 1989.
- OGBU, J.: *Minority education and caste. The American system in cross-cultural perspective*, New York, Academic Press, 1978.
- OGBU, J. y GIBSON, M. (Eds.): *Minority status and schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York, Garland Press, 1990.
- VAN ZANTEN, A.: «L'escolarisation des enfants de l'émigration et des minorités ethniques en France, Grand Bretagne et aux États Unis», en *Revue Française de Pédagogie*, 117 (1996).



DEL SISTEMA EDUCATIVO AL MERCADO DE TRABAJO: UN ANÁLISIS DE FLUJOS

CECILIA ALBERT (*)
JUAN PABLO JUÁREZ (**)
ROSARIO SÁNCHEZ (***)
LUIS TOHARIA (*)

RESUMEN. En este trabajo se analiza si las características personales, familiares y el momento del ciclo económico influyen de la misma forma en el destino de los jóvenes cuando salen de diferentes zonas del sistema educativo. A partir de los datos longitudinales de la EPA se estiman modelos logits binomiales y multinomiales de salida de los estudios y de transición a la ocupación, el paro o la inactividad. De los diversos resultados obtenidos es interesante resaltar que un título universitario no parece la mejor garantía para encontrar un empleo en los meses siguientes a su obtención, confirmándose así la hipótesis de que los beneficios de la educación superior son percibidos por el individuo a medio y largo plazo.

ABSTRACT. In this work we analyze whether personal and family characteristics, and the moment of the economic cycle influence young people's fate in the same way when they come from different areas of the educational system. Given EPA's longitudinal data, we can estimate binomial and multinomial logits models of end of studies and transition to work, unemployment, or inactivity. From the diverse results obtained, it is interesting to stress the fact that a university degree doesn't seem to be the best guarantee to find a job in the months after its obtaining, which confirms the hypothesis that benefits from higher education are received by the individual in a medium and long term.

INTRODUCCIÓN

En todos los manuales de economía laboral se presta una atención especial a la educación como una inversión rentable que

genera rendimientos a lo largo de la vida de los individuos. Desde este punto de vista cabría preguntarse si dichos rendimientos aparecen de forma inmediata al dejar los estudios, por ejemplo, mejorando

(*) Universidad de Alcalá de Henares.

(**) Universidad de Alicante.

(***) Universidad de Valencia.

las posibilidades de encontrar un empleo acortando el periodo de búsqueda inicial, o si la rentabilidad de la educación aparece únicamente en periodos posteriores, aumentando los ingresos, la estabilidad y las posibilidades de promoción en el empleo. Los estudios realizados hasta la fecha sobre la influencia del nivel educativo en la trayectoria laboral de los individuos (Garrido y Requena, 1996), apuntan que éste favorece la estabilidad y la promoción en el puesto de trabajo. Los autores de este artículo hemos realizado trabajos (Albert et al., 1998 y 2000) que han versado sobre los beneficios de la inversión a muy corto plazo, e incluso podríamos decir inmediatamente después de salir del sistema educativo. Una de las conclusiones más interesante de estos estudios es que el nivel educativo no mejora las posibilidades de que los jóvenes encuentren un empleo durante el año siguiente a la salida del sistema educativo. Por ejemplo, es más fácil encontrar un empleo, a corto plazo (entre un año y año y medio) para aquellos jóvenes que salen de los estudios de formación profesional que para los que salen de la universidad. En este artículo nos proponemos retomar los resultados de estos trabajos, poniendo énfasis en las diferencias por niveles de estudio. Es decir, nos marcamos como objetivo analizar si las características personales (como la edad o el sexo), familiares (como el nivel de estudios de los padres o la condición socioeconómica) y el momento del ciclo económico influyen de la misma forma en el destino de los jóvenes cuando salen del sistema educativo, dependiendo de que esta salida se produzca desde un nivel de estudios obligatorio, desde la formación profesional reglada, desde el bachillerato o desde la universidad.

El artículo se estructura en tres apartados sin contar con esta introducción. En el primero definimos las transiciones que vamos a estudiar y realizamos una aproximación descriptiva a las mismas; a

continuación, comentamos los resultados de los modelos de transición, dedicando el último apartado a exponer las conclusiones. En el Apéndice pueden consultarse los valores de las estimaciones de los modelos cuyos resultados son comentados en el segundo apartado.

LAS TRANSICIONES OBJETO DE ESTUDIOS Y LOS DATOS UTILIZADOS

El sistema educativo y el mercado de trabajo son dos instituciones muy relacionadas. Esta relación viene marcada básicamente porque el factor trabajo que necesitan las empresas no es homogéneo. Es decir, en realidad, no hay demanda de factor trabajo en general, sino demanda de distintos «tipos» de factor trabajo y más concretamente, dado el contexto en el que estamos hablando, distintas cualificaciones. Así pues, una de las funciones del sistema educativo es cualificar a la mano de obra, cualificación que ofrecen los trabajadores posteriormente en el mercado laboral. Esta oferta de trabajo con distintos niveles de cualificación será en mayor o menor medida correspondida por la demanda de mano de obra, estableciéndose así una estrecha relación entre ambas instituciones: el sistema educativo y el mercado de trabajo.

El comportamiento habitual de los individuos es invertir en educación a edades tempranas con el fin de obtener los rendimientos de la misma durante el periodo más amplio posible de su vida. Así pues, lo habitual es que los jóvenes decidan la cantidad de educación que van a adquirir y llegado un momento de su vida decidan abandonar el sistema educativo, bien con el título del nivel de estudios que estaban cursando, bien sin él. Una vez que han salido del sistema educativo, los jóvenes podrán encontrarse en tres situaciones

distintas: la inactividad, el paro o la ocupación¹.

El análisis de estas transiciones exige la observación de los individuos, al menos, en dos periodos de su vida. Esta información la ofrece la versión longitudinal de la Encuesta de Población Activa, la cual, gracias a la renovación de una sexta parte de la muestra cada trimestre, permite observar un hogar (para ser más precisos una vivienda familiar) a lo largo de seis trimestres². Así pues, tenemos la oportunidad de seguir a los individuos durante un periodo máximo de seis trimestres (con una distancia de quince meses entre la primera entrevista y la sexta), siendo esta una fuente de información apropiada para el estudio que nos hemos propuesto.

En la mayoría de las ocasiones, conceptos que suelen ser claros en la vida real resultan difíciles de delimitar con la información estadística. En nuestro caso, es de vital importancia dar una definición de estudiante que se aproxime lo más posible a lo que entendemos cotidianamente por esta actividad. La versión longitudinal de la Encuesta de Población Activa, ofrece una gran posibilidad de matices en la definición de estudiante. No entraremos aquí a discutir dichos matices dado que el lector puede encontrarlos suficientemente explicados en Albert et al. (2000), ya que la definición de estudiantes que adoptamos aquí es la misma que se utiliza en dicho artículo. En cualquier caso, el colectivo que vamos a estudiar está formado por los jóvenes que en la primera observación son clasificados

como estudiantes y no están trabajando, es decir, aquéllos que no compatibilizan sus estudios con un trabajo, siendo, por consiguiente, su relación con el mercado laboral la de inactivo o parado. Así pues, hacemos prevalecer, en la observación de partida, la situación de la ocupación frente a la de estudiante, y la de estudiante frente a la de parado, ya que consideramos que este último no ha tenido una incorporación satisfactoria en el mercado laboral. Por otra parte, debemos señalar que tanto en la situación de partida como en la de destino excluimos a los varones que están realizando el servicio militar obligatorio (o la prestación social sustitutoria) para evitar distorsiones.

En el segundo momento de observación, los individuos considerados pueden continuar siendo estudiantes o haber salido del sistema educativo reglado. Si el individuo no ha salido del sistema educativo, consideramos que no ha realizado ninguna transición. Pero si ha salido del sistema educativo, el joven puede haber realizado una transición bien a la inactividad o bien al mercado de trabajo. En este último caso, el joven puede encontrarse parado u ocupado. Si el joven está ocupado, consideramos que la transición se ha realizado satisfactoriamente y en el caso de que esté parado consideramos que la inserción no ha sido satisfactoria. La situación de los inactivos es más difícil de calificar pues puede tratarse de individuos que querían trabajar aunque no busquen empleo, o bien individuos que todavía no

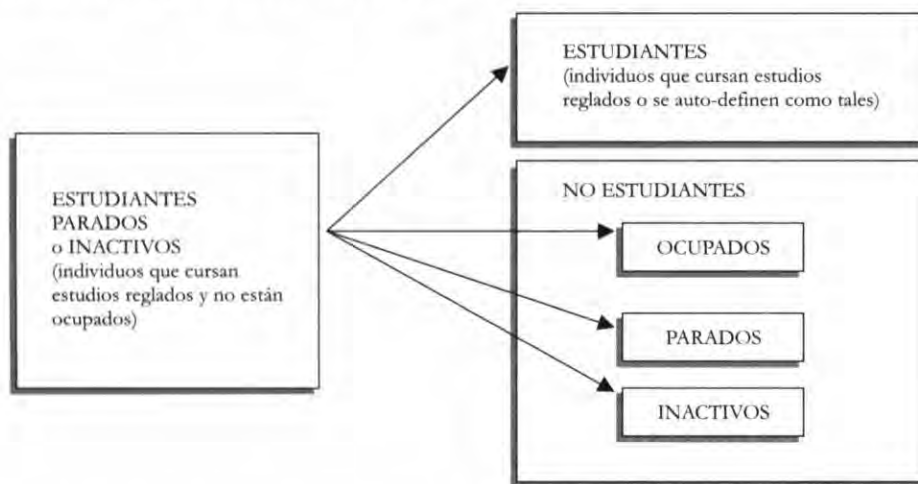
(1) Aún cuando en este trabajo únicamente estudiamos los flujos del sistema educativo al mercado laboral, debemos decir que estas dos instituciones son inherentemente dinámicas y que los flujos entre ambas se dan en todas las direcciones posibles, siendo además perfectamente compatible cualquier combinación entre ser o no estudiante y ser inactivo, parado u ocupado.

(2) En un futuro, sería interesante utilizar los datos del *Panel de Hogares de la Unión Europea* (PHOGUE), que es una encuesta que se realiza a una muestra de familias durante nueve años consecutivos (el campo del primer ciclo se realizó a finales de 1994) y que se está llevando a cabo en todos los países de la Unión mediante la coordinación de Eurostat.

han iniciado la búsqueda activa de empleo, como suele suceder al terminar los estudios e iniciar un periodo de vacaciones previo a la verdadera «entrada» en el mercado de trabajo o la decisión de seguir

algún tipo de estudio no reglado (*masters*, preparación de oposiciones, etc.).

El siguiente esquema resume las transiciones que constituyen el objeto de nuestro estudio.



Dado que estas transiciones se realizan fundamentalmente en edades tempranas, tal y como hemos comentado anteriormente, nuestro estudio se centra en el colectivo de jóvenes que son estudiantes entre 16 y 34 años (ambos incluidos). El periodo de análisis abarca desde el primer trimestre de 1992 hasta el tercero de 1999. En total tenemos una muestra de

57.732 individuos de los que 31.186 son mujeres y 26.546 son varones. En la tabla I presentamos cómo se distribuyen estos individuos por niveles educativos y las transiciones del sistema educativo, así como su relación con la actividad.

La tabla I indica que del total de jóvenes entre 16 y 34 años que están estudiando en el momento inicial, el más numeroso

TABLA I

Transiciones de salida del sistema educativo y situación con respecto a la actividad, según el nivel de estudios

NIVEL DE ESTUDIOS QUE CURSAN EN EL MOMENTO INICIAL	SITUACIÓN EN EL MOMENTO FINAL					Número de casos (%)
	Estudiante	No estudiante	Distribución de los no estudiantes			
			Ocupado	Parado	Inactivo	
Estudios Obligatorios	69,34	30,66	34,99	40,25	24,76	2.517 (4,36)
Formación Profesional	78,75	21,25	43,32	42,58	14,11	12.388 (21,46)
Bachillerato o equivalente	93,30	6,70	41,29	37,52	21,20	18.304 (31,71)
Estudios Universitarios	90,78	9,22	43,05	45,95	11,01	24.523 (42,48)
Total	88,1	11,9	41,9	42,5	15,16	57.732 (100)

es el que realiza estudios universitarios (42,5%) al que le siguen, en orden de importancia, los que realizan estudios de bachillerato (31,7%), formación profesional reglada (21,5%) y estudios obligatorios (4,5%). El porcentaje tan pequeño de estudiantes que realizan estudios obligatorios se debe a que el límite de edad inferior con el que se ha escogido la muestra es en realidad el límite de edad superior con el que teóricamente los jóvenes finalizan los estudios obligatorios.

Observamos una importante diferencia entre la tasa de salida del sistema educativo de los que estudian cada uno de los cuatro niveles considerados. Los que tienen una menor tasa de salida son los que realizan estudios de bachillerato, muy probablemente debido a que este es un nivel de estudios cuya finalidad principal para los individuos es acudir a la universidad, es decir, seguir estudiando. A esta menor tasa de abandono le sigue la de los jóvenes que cursan estudios en la universidad, encontrándose a gran distancia los que realizan estudios de formación profesional y estudios obligatorios, mostrando el carácter finalista de estos niveles educativos.

En cuanto a la distribución de los jóvenes que abandonan los estudios en relación con su situación de ocupados, parados o inactivos, observamos que el mayor porcentaje de parados corresponde a los que estudiaban en la universidad y la mayor parte de inactivos corresponde a los que realizaban estudios obligatorios.

Como hemos comentado anteriormente, la salida de los jóvenes del sistema educativo puede producirse habiendo alcanzado éstos el título para el que se encontraban estudiando o sin haber conseguido dicho título, denotando este hecho un cierto grado de «fracaso» escolar, o al menos, un abandono prematuro de los estudios provocado quizá por una tentadora oferta de empleo. Con el fin de detectar las diferencias que se pueden generar a la

hora de salir del sistema educativo y de insertarse en el mundo laboral, haber o no alcanzado el título académico correspondiente, presentamos las tablas II y III que muestran, diferenciando por sexo y edad respectivamente, las transiciones de estos individuos por niveles de estudios y según hayan o no alcanzado el título correspondiente.

La permanencia en el sistema educativo es muy similar entre hombres y mujeres dentro de cada nivel de estudios como se puede comprobar en la tabla II. Aunque en general, podemos decir que excepto en el caso de los estudios obligatorios, las mujeres abandonan menos que los hombres cuando aún no han conseguido la titulación de los estudios que iniciaron en el momento inicial.

En cuanto al destino de los no estudiantes son las mujeres que no han conseguido el título de estudios obligatorios las que presentan transiciones mayores a la inactividad. En cambio, las mujeres universitarias que han obtenido el título son las que presentan menores transiciones a la inactividad. Este resultado es bastante lógico y aparece en la mayor parte de trabajos en los que se estudia la participación laboral de las mujeres. La educación es una de las variables que más favorece la participación de las mujeres en el mercado laboral.

En general las transiciones al desempleo son mayores para las mujeres que para los hombres, excepto en el caso de los estudios obligatorios en los que estos resultados se invierten. Las mayores diferencias entre hombre y mujeres, en cuanto a las salidas al paro, las encontramos en el grupo de jóvenes que salen de formación profesional habiendo alcanzado la titulación. También observamos que las mayores salidas al desempleo se producen tanto para los varones como para las mujeres que realizaban estudios universitarios y habían conseguido la titulación. Aquí hay que tener en cuenta que los titulados

TABLA II

Transiciones de salida del sistema educativo y situación con respecto a la actividad por sexo y nivel de estudios

HA ALCANZADO AL MENOS, EL NIVEL QUE CURSABA EN EL MOMENTO INICIAL	ESTUDIANTE	NO ESTUDIANTE	DISTRIBUCIÓN DE LOS NO ESTUDIANTES			NÚMERO DE CASOS	
			Ocupado	Parado	Inactivo		
Estudios Obligatorios							
No	Mujeres	62,8	37,2	29,1	33,1	37,7	406
	Varones	64,2	35,8	39,4	42,3	18,3	489
	Ambos sexos	63,6	36,4	34,7	38,0	27,3	895
Sí	Mujeres	73,1	26,9	27,9	45,6	26,5	800
	Varones	71,9	28,1	42,0	38,5	19,5	822
	Ambos sexos	72,5	27,5	35,2	41,9	22,9	1.622
Formación Profesional							
No	Mujeres	80,7	19,3	35,7	43,1	21,2	1.540
	Varones	78,4	21,6	44,1	38,4	17,4	1.539
	Ambos sexos	79,5	20,5	40,2	40,6	19,2	3.079
Sí	Mujeres	78,1	21,9	39,2	50,0	10,8	4.821
	Varones	79,0	21,0	49,9	35,6	14,5	4.488
	Ambos sexos	78,5	21,5	44,3	43,2	12,5	9.309
Bachillerato o equivalente							
No	Mujeres	91,0	9,0	39,3	41,1	19,6	3.558
	Varones	88,8	11,2	45,7	36,0	18,3	3.214
	Ambos sexos	89,9	10,1	42,7	38,4	18,9	6.772
Sí	Mujeres	95,2	4,8	34,2	41,0	24,8	6.463
	Varones	95,5	4,5	46,7	30,1	23,1	5.069
	Ambos sexos	95,3	4,7	39,5	36,4	24,1	11.532
Estudios Universitarios							
No	Mujeres	95,8	4,2	46,5	39,5	13,9	11.750
	Varones	95,4	4,6	54,3	31,2	14,5	9.818
	Ambos sexos	95,6	4,4	50,3	35,5	14,2	21.568
Sí	Mujeres	56,1	43,9	37,3	56,5	6,2	1.848
	Varones	54,8	45,2	38,6	48,6	12,8	1.107
	Ambos sexos	55,6	44,4	37,8	53,5	8,7	2.955

universitarios pueden ser más exigentes, como media, a la hora de elegir y/o aceptar una oferta de empleo. Igualmente, los procesos de selección de personal de las empresas pueden ser más complicados conforme ascendemos en el rango de cualificaciones requeridas. Estos dos aspectos, entre otros, pueden contribuir a alargar el periodo de búsqueda y, por tanto, de paro.

Las mayores salidas a la ocupación se producen tanto para hombres como para mujeres que estaban cursando estudios universitarios y han salido del sistema educativo sin conseguir la titulación. Las diferencias entre hombres y mujeres, en cuanto a las salidas que se producen a la ocupación, son mayores para el grupo que no ha obtenido la titulación.

No obstante, hay que tener en cuenta que la persistencia en la consecución del título es grande entre los que realizan estudios universitarios puesto que son el 4,4% los que dejan los estudios, sin haber conseguido la titulación, frente al 44,4% que salen del sistema educativo con el título. Por tanto, de ese 4,4% de hombres y mujeres están ocupados el 50,3%, mientras que en el caso de los titulados universitarios son el 37,8%. Estos resultados pueden suscitar la pregunta siguiente, si un mayor nivel de titulación no favorece la inserción laboral de los jóvenes entonces, ¿por qué se siguen educando los jóvenes? Una de las posibles respuestas es que si bien el nivel de estudios no es una variable que favorece la inserción laboral en el corto plazo sí que ayuda a conseguir una mayor permanencia y estabilidad en el empleo (Garrido y Requena, 1996), o mejora la posición relativa en la competencia por los mejores puestos de trabajo (Escriche, 2000).

En la tabla III se presentan las transiciones del sistema educativo al mercado de trabajo teniendo en cuenta si han alcanzado o no la titulación que estaban

cursando en el momento inicial desagregando, en este caso, por tres grupos de edad que son: de 16-19, de 20-24 y de 25-34 años. Esta clasificación nos evita los problemas de pérdida de muestra que se produce para el grupo de mayor edad.

Al desagregar por edades observamos, como era de esperar, que las salidas del sistema educativo aumentan con la edad tanto si se ha conseguido la titulación como si no se ha conseguido. En cuanto al destino de los que abandona el sistema educativo, en general se recoge una mayor salida a la inactividad que a la ocupación o paro para aquellos individuos que cursaban en la primera entrevista estudios obligatorios (hayan o no conseguido el título) y para los que cursaban estudios de formación profesional y no han conseguido el título en la última observación. También se obtiene que cuanto mayor es la edad del individuo, mayor es el porcentaje de transiciones que se realizan a la inactividad y menores las que se realizan a la ocupación y al paro. Lo nos indica que la opción más frecuente en estos casos es la de abandono del mercado de trabajo, que se plasma en el aumento de los porcentajes de inactividad. Obsérvese, en cambio, que cuando los estudiantes de FP salen del sistema educativo con la titulación correspondiente los porcentajes de inactividad no aumentan con la edad y las transiciones a la ocupación y paro son altas para los tres grupos de edad.

En el caso de los estudios de bachillerato las salidas hacia la inactividad son mayores para el grupo con más edad que no ha conseguido el título y, en el caso de que hayan conseguido el título y hayan abandonado los estudios, éstas son más numerosas para los más jóvenes. En este nivel de estudios son más frecuentes las transiciones a la ocupación o al paro siendo los porcentajes de estas últimas transiciones mayores para el grupo de edad de 25 a 34 años.

TABLA III
*Transiciones de salida del sistema educativo y situación
 con respecto a la actividad por grupos de edad y nivel de estudios*

HA ALCANZADO AL MENOS, EL NIVEL QUE CURSABA EN EL MOMENTO INICIAL	ESTUDIANTE	NO ESTUDIANTE	DISTRIBUCIÓN DE LOS NO ESTUDIANTES			NÚMERO DE CASOS	
			Ocupado	Parado	Inactivo		
Estudios Obligatorios							
No	16-19 años	68,4	31,6	38,0	39,5	22,4	649
	20-24 años	52,8	47,2	28,8	39,0	32,2	125
	25-34 años	48,8	51,2	29,0	32,3	38,7	121
Sí	16-19 años	77,0	23,0	37,9	40,6	21,5	1.458
	20-24 años	38,9	61,1	32,7	54,5	12,7	90
	25-34 años	24,3	75,7	21,4	37,5	41,1	74
Formación Profesional							
No	16-19 años	80,9	19,1	41,0	40,8	18,1	2.607
	20-24 años	75,5	24,5	38,9	47,8	13,3	367
	25-34 años	59,0	41,0	32,6	23,3	44,2	105
Sí	16-19 años	84,2	15,8	41,6	43,7	14,7	5.708
	20-24 años	71,6	28,4	47,5	42,9	9,6	3.130
	25-34 años	55,4	44,6	41,9	42,4	15,7	471
Bachillerato o equivalente							
No	16-19 años	91,7	8,3	43,0	37,7	19,3	6.303
	20-24 años	69,6	30,4	45,4	38,7	16,0	391
	25-34 años	48,7	51,3	30,0	47,5	22,5	78
Sí	16-19 años	96,4	3,6	39,6	33,5	26,9	10.535
	20-24 años	85,2	14,8	41,0	41,0	18,0	942
	25-34 años	61,8	38,2	28,6	57,1	14,3	55
Estudios Universitarios							
No	16-19 años	98,7	1,3	44,7	32,9	22,4	5.985
	20-24 años	96,5	3,5	52,7	33,0	14,3	13.136
	25-34 años	83,2	16,8	48,5	38,8	12,6	2.447
Sí	16-19 años	74,4	25,6	60,0	40,0	,0	39
	20-24 años	58,8	41,2	37,0	53,6	9,4	2.238
	25-34 años	44,0	56,0	39,2	53,7	7,1	678

Los estudiantes universitarios que han conseguido la titulación son los que realizan menores transiciones a la inactividad si los comparamos con el resto de titulaciones. Nuevamente aparece la relación positiva entre el nivel de estudios universitarios y la participación en el mercado de trabajo, lo que queda recogido por los mayores porcentajes de las transiciones a la ocupación y al desempleo. Destacamos también que tanto si han conseguido como si no la titulación, las transiciones al paro aumentan con la edad.

En suma, como se ha podido observar a lo largo de este apartado, en algunos casos las transiciones desde el sistema educativo hacia la actividad laboral (empleo y paro) parecen ser distintas entre grupos de individuos según sus características. Así, parecen relevantes las diferencias por sexo, edad y haber conseguido o no la titulación de los estudios que se cursaban en el momento inicial.

Ahora, en el próximo apartado estudiaremos los resultados de las estimaciones de distintos modelos de elección discreta por niveles de estudios, cuyos datos se presentan en el Apéndice, donde se recogen las distintas transiciones que realizan los individuos cuando salen del sistema educativo.

RESULTADOS DE LOS MODELOS DE TRANSICIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO AL MERCADO DE TRABAJO

Cuando tenemos una muestra de individuos que en un periodo de tiempo determinado pueden cambiar o no de estado, podemos calcular las probabilidades de transición de los individuos entre los diversos estados. Para entender los factores subyacentes a estas probabilidades, se utilizan los llamados «modelos de elección discreta». Estos modelos pueden plantearse de forma binomial o multinomial, dependiendo de

que las posibles opciones que tienen los individuos sean dos o más de dos.

El planteamiento conceptual que seguimos es el de distinguir dos tipos de decisiones como si fueran secuenciales: salir o no salir del sistema educativo y, una vez producida la salida, tener empleo, estar en paro o estar en situación de inactividad. Dado nuestro planteamiento conceptual de las transiciones, vamos a estimar, en primer lugar, una regresión binomial que pretende analizar los factores subyacentes a la decisión de dejar de estudiar o de perseverar en los estudios, para a continuación estimar una regresión multinomial que estudie, sólo para los que han decidido salir del sistema educativo, los factores que influyen en que los individuos se encuentren en situación de empleo, paro o inactividad.

En el Apéndice pueden consultarse las estimaciones de estos modelos en las tablas IV, V, VI y VII, en las cuales, en el caso de la estimación binomial, la variable dependiente toma el valor 1 si el individuo no estudia en el momento final y 0 si no sale del sistema educativo. En el caso de la regresión multinomial, la variable dependiente toma los valores 1, 2 y 3, correspondientes a los casos de transición al empleo, el paro y la inactividad, respectivamente. La categoría de referencia es la inactividad, por lo que los coeficientes deben interpretarse en el sentido de influir en la probabilidad relativa de ser ocupado y parado frente a permanecer ajenos al mercado de trabajo.

Las variables utilizadas para explicar las transiciones definidas anteriormente son: el sexo, la edad, si en la primera entrevista compatibiliza la situación de estudiante con la de parado, si en el periodo observado ha alcanzado los estudios que cursaba en la primera entrevista, los niveles de estudios del padre y de la madre, la condición socioeconómica del padre, la situación laboral de la madre y el efecto del ciclo económico en el momento de la salida del sistema educativo.

Para poder analizar el efecto del ciclo hemos introducido una variable que refleja cuatro sub-periodos teniendo en cuenta el momento de entrada en la muestra de los individuos. Detengámonos un momento en la construcción e interpretación de esta variable. Como ya hemos comentado, el análisis que vamos a realizar abarca a todos los individuos menores de 35 años que son estudiantes y que fueron entrevistados por primera vez entre el primer trimestre de 1992 y el tercero de 1998. Las observaciones finales abarcan, pues, el periodo comprendido entre el segundo trimestre de 1993 y el cuarto de 1999. A lo largo de esta década (Toharia, 1996; Toharia et al., 1998) nos encontramos en primer lugar con la grave recesión que experimentó la economía española entre 1991 y 1994. A mediados de 1994 el empleo comenzó a recuperarse, aumentando en 1995 y 1996 pero lentamente, para posteriormente producirse una aceleración en 1997. En 1998 y 1999, el ritmo de crecimiento del empleo se mantiene en torno al 3 o 3,5, sin aceleración. Teniendo en cuenta esta evolución del ciclo, construimos una variable que divide la muestra en cuatro periodos, teniendo en cuenta el trimestre de entrada de los individuos. El primer sub-periodo corresponde al periodo de recesión, en el se incluyen todos aquellos individuos cuyo trimestre de entrada en la muestra está comprendido entre el primer trimestre de 1992 y el tercer trimestre de 1993. El segundo periodo va desde el cuarto trimestre de 1993 hasta el cuarto trimestre de 1994. El tercer periodo se define desde el primer trimestre de 1995 hasta el segundo trimestre de 1996. A pesar de que la situación económica a la que se enfrentan los individuos de los periodos segundo y tercero es similar, los vamos a analizar por separado para ver los posibles efectos del cambio de diseño que se inicia en la EPA en el primer trimestre de 1995. El último periodo va desde el tercer trimestre de 1996 hasta el tercer trimestre de 1998 y se corresponde con el periodo de clara expansión.

Las variables explicativas utilizadas tanto en los modelos binomiales como en los multinomiales son las mismas, lo que nos permite conocer qué variables son relevantes en las distintas transiciones, según cada nivel educativo. En la tabla IV, presentamos los resultados más destacados obtenidos de las distintas estimaciones de los modelos logísticos binomiales de abandono del sistema educativo para los cuatro niveles educativos.

En primer lugar, merece la pena destacar que la diferencia entre varones y mujeres queda recogida en la variable sexo que aparece en cada una de las estimaciones de los cuadros del apéndice. En todos los niveles educativos la probabilidad de abandono del sistema educativo aumenta cuando el individuo es un varón con respecto a la categoría de referencia que es ser mujer, a excepción del nivel de estudios universitarios, donde no existen diferencias significativas con respecto a dicha categoría de referencia, es decir, ser mujer.

El efecto de no haber alcanzado la titulación que cursaban en un primer momento afecta de manera diferente al abandono del sistema educativo según el nivel de estudios. En el caso de los estudios obligatorios no aparecen diferencias estadísticamente significativas con respecto a tener la titulación a la hora de salir del sistema educativo. En cambio, en el caso de los estudios universitarios el no tener la titulación disminuye dicha probabilidad. Un comportamiento distinto se observa en los estudiantes de FP y bachillerato, para los que no haber conseguido el título aumenta la probabilidad de abandono.

La edad es otro de los determinantes de la salida del sistema educativo. Cuanto mayor es la edad del individuo mayor es la probabilidad de abandono del sistema educativo. Ser parado además de estudiante en el momento inicial aumenta la probabilidad de salida con respecto a ser estudiante e inactivo.

TABLA IV

Resumen de la relación entre las distintas variables y la salida del sistema educativo

SER VARÓN	Aumenta la probabilidad de abandonar el sistema educativo en todos los niveles de estudios a excepción de los estudios universitarios en los que no aparecen diferencias estadísticamente significativas con respecto a las mujeres.
NO ALCANZAR EL TÍTULO DE LOS ESTUDIOS QUE CURSABA	Aumenta la probabilidad de abandono del sistema educativo en el caso de que se esté cursando FP o bachillerato mientras que disminuye la probabilidad de abandono para los estudiantes universitarios y no aparecen diferencias significativas para los que cursan estudios obligatorios.
TENER UNA EDAD INFERIOR A 25-34 AÑOS	Disminuye la probabilidad de abandono del sistema educativo en los cuatro niveles educativos.
ESTAR PARADO EN EL MOMENTO INICIAL	Aumenta la probabilidad de abandono del sistema educativo en los cuatro niveles educativos.
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE	Tener una madre con estudios medios o superiores disminuye la probabilidad de abandono del sistema educativo en el caso de estudios obligatorios, FP y bachillerato, mientras que no aparecen diferencias significativas en el caso de los estudios universitarios.
NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE	Tener un padre con estudios medios disminuye la probabilidad de abandono en el nivel de estudios de FP y si el padre tiene estudios superiores disminuye la probabilidad de salida de los estudios de bachillerato. No se obtienen diferencias significativas para los estudios obligatorios y universitarios.
CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DEL PADRE	Tener un padre ocupado profesional disminuye la probabilidad de salida del sistema educativo para los niveles de estudios obligatorios, bachillerato y universidad. Además, en el caso de estudios Universitarios tener un padre ocupado directivo disminuye la probabilidad de salida, mientras que si el padre es ocupado operario cualificado la aumenta. Tener un padre parado aumenta la probabilidad de salida en el caso de los estudios de FP y los de bachillerato, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en el resto de niveles.
SITUACIÓN LABORAL DE LA MADRE	Tener una madre ocupada aumenta la probabilidad de abandono de los que pertenecen al grupo FP, mientras que disminuye la probabilidad de abandono de los estudiantes universitarios, no existiendo diferencias estadísticamente significativas en el resto de niveles.
EFEECTO DEL CICLO ECONÓMICO	En el caso de los estudios obligatorios la probabilidad de salida del sistema educativo aumenta para los periodos (I-92 a III-93, y IV-93 a IV-94) con respecto al (III-96 a III-98, que es el periodo de referencia), mientras que en el caso de los estudios de FP el efecto es el contrario, es decir, la probabilidad de salida disminuye en los tres periodos con respecto al último. No se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos periodos en los niveles de estudios de bachillerato o universidad.

Los estudios de los padres influyen de manera diferente en los distintos niveles educativos. En general, se puede decir que a mayor nivel de estudios de la madre menor probabilidad de abandono

de todos los niveles de estudios a excepción de universitarios, con respecto al caso en el que el individuo no conviva con la madre, que es la categoría de referencia.

La condición socioeconómica del padre afecta de forma asimétrica a la probabilidad de dejar de estudiar con respecto al caso en el que el padre sea inactivo, tal y como se aprecia en la tabla IV. La situación laboral de la madre afecta a la probabilidad de salida de los estudiantes de FP y universitarios, no existiendo diferencias estadísticamente significativas en el resto de niveles educativos con respecto a la categoría de referencia que es tener una madre inactiva.

Por último, en relación con la influencia del ciclo económico, ésta es diferente según el nivel de estudios que se analice. La probabilidad de salida de los estudios obligatorios disminuye conforme mejoran las condiciones económicas, en cambio, cuando analizamos los individuos que pertenecen al grupo de formación profesional los resultados son pro-cíclicos, es decir, la salida de los estudios se ve favorecida por las mejores expectativas económicas. Tanto los estudios de bachillerato como los universitarios no presentan diferencias significativas con respecto al momento económico en el que se produce el abandono, es decir, una mejor situación económica no eleva la probabilidad de abandono de los estudios.

A continuación, en la tabla V se presenta la interpretación de los principales resultados relacionados con el destino de los individuos que salen del sistema educativo.

El género influye de forma diferente en los posibles destinos de las salidas del sistema educativo. Ser varón favorece las transiciones a la ocupación frente a la inactividad en el caso de los estudios obligatorios y de bachillerato, mientras que reduce la probabilidad de realizar una transición al desempleo para los estudios de formación profesional y universitarios.

No haber alcanzado la titulación disminuye la probabilidad de realizar una

transición a la actividad laboral (ocupación y paro) con respecto a la inactividad. Este resultado ya lo analizábamos en las tablas II y III: salir sin la titulación correspondiente de formación profesional favorece las transiciones a la inactividad. Tener una edad inferior a la de 25-34 años no afecta de forma significativa en los niveles de bachillerato y universidad mientras que aumenta la probabilidad de realizar una transición al mercado laboral en el caso de los estudios obligatorios y de formación profesional.

Estar parado en el momento inicial aumenta la probabilidad de realizar una transición a la ocupación o al paro para todos los niveles educativos, es decir, disminuye la inactividad, lo que indica una mayor vinculación con el mercado de trabajo independientemente del nivel educativo.

Los niveles educativos de los padres afecta de forma diferenciada en los cuatro niveles educativos que estamos analizando, tal y como se muestra de forma específica en la tabla V.

Nuevamente se comprueba la ausencia de influencia del ciclo económico en el comportamiento de los estudiantes universitarios. Tanto en la probabilidad de abandono del sistema educativo como en el destino de dicha salida los resultados no dependen del momento económico en el que se encuentre la economía. Curiosamente, en el caso de los estudios obligatorios, cualquier periodo diferente al periodo de referencia (que es de auge económico) disminuye la probabilidad de salida mientras que una vez fuera de los estudios las transiciones a la ocupación y al paro no presentan diferencias significativas. En suma, la situación cíclica afecta de forma diferente a cada nivel educativo tanto en los abandonos del sistema educativo como en el destino de dichas salidas.

TABLA V

Resumen de la relación entre las distintas variables y el destino de los que han salido de los estudios

SER VARÓN	Aumenta la probabilidad de realizar una transición a la ocupación en el caso de los estudios obligatorios y de bachillerato, mientras que disminuye la probabilidad de realizarla al paro en el caso de los estudios de FP y universidad.
NO ALCANZAR EL TÍTULO DE LOS ESTUDIOS QUE CURSABA	Disminuye la probabilidad de realizar una transición a la ocupación o al paro en el caso de pertenecer al nivel de estudios de FP, mientras que para los que tienen o están cursando estudios universitarios sólo disminuye la probabilidad de realizarla al desempleo.
TENER UNA EDAD INFERIOR A 25-34 AÑOS	Aumenta la probabilidad de realizar una transición a la ocupación o al paro en los niveles de estudios obligatorios y de FP. No existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de bachillerato y universidad.
ESTAR PARADO EN EL MOMENTO INICIAL	Aumenta la probabilidad de realizar una transición a la ocupación o al desempleo en todos los niveles educativos.
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE	Tener una madre con estudios obligatorios o superiores aumenta la probabilidad de realizar una transición a la ocupación o al paro en el caso en el que el hijo pertenezca al nivel de estudios de FP. Cuando los hijos pertenecen al nivel de bachillerato, el nivel de estudios de la madre no afecta a las transiciones a la ocupación, mientras que sí que elevan la probabilidad de realizar una transición al desempleo. Cuando el hijo pertenece al nivel de estudios universitarios los estudios de la madre elevan la probabilidad de realizar una transición a la ocupación o al desempleo.
NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE	Tener un padre analfabeto o sin estudios eleva la probabilidad de realizar una transición al desempleo cuando el hijo abandonó la escuela en el nivel de estudios obligatorios (con o sin titulación) mientras que tener un padre con estudios superiores eleva la probabilidad de realizar una transición a la ocupación o al desempleo cuando el hijo pertenece al nivel de estudios de FP.
CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DEL PADRE	No afecta en los casos en los que los hijos estén en el nivel de estudios de bachillerato o universidad. Tener un padre ocupado empresario u ocupado operario cualificado eleva la probabilidad de que el hijo realice una transición a la ocupación en el nivel de estudios obligatorios. Tener un padre ocupado directivo disminuye la probabilidad de realizar una transición a la ocupación o al desempleo, mientras que tener un padre parado eleva dichas probabilidades en el caso de los estudios de FP.
SITUACIÓN LABORAL DE LA MADRE	No afecta a las transiciones hacia la ocupación o al desempleo en el caso de los niveles obligatorios, bachillerato y universidad. Tener una madre parada eleva la probabilidad de realizar una transición al paro en el caso de FP.
EFFECTO DEL CICLO ECONÓMICO	El ciclo económico no afecta de forma significativa en las transiciones al desempleo o a la ocupación en el caso de los estudios obligatorios y universitarios. Cualquier sub-periodo cíclico anterior a (III-96 a III-98, que es el periodo de referencia) disminuye la probabilidad de transición a la ocupación en el nivel de estudios de FP y bachillerato.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

El análisis de las transiciones de la escuela al mercado de trabajo en el periodo 1992-1999 nos lleva a resultados similares a los obtenidos en los dos estudios previos mencionados en la introducción.

Las mujeres salen al mismo ritmo que los varones y se incorporan al mercado de trabajo en la misma medida, si bien con menor éxito que los varones, ya que hay un menor porcentaje de mujeres que de varones que realizan la transición a la ocupación y un mayor porcentaje de ellas que la realizan al desempleo. Cuando realizamos el análisis a través de los modelos de regresión logísticos obtenemos que los varones tienen una mayor probabilidad de salida del sistema educativo y una vez que han abandonado el sistema educativo, presentan mayor probabilidad de estar ocupado y menor de realizar una transición al desempleo.

Del análisis descriptivo se desprende que, en general, excepto en el caso de los estudios obligatorios, las mujeres abandonan menos que los hombres cuando aún no han conseguido la titulación de los estudios que comenzaron en el momento inicial. En cuanto a las transiciones hacia el mercado de trabajo son las mujeres que no han conseguido el título de estudios obligatorios las que presentan mayores salidas a la inactividad, mientras que las mujeres con estudios universitarios son las que presentan menores transiciones a la inactividad. Las mayores salidas al desempleo se producen tanto para los varones como para las mujeres universitarias que han conseguido la titulación. Sin embargo, las mayores salidas a la ocupación se producen tanto para hombres como mujeres que estaban cursando estudios universitarios y no han conseguido la titulación. Estos resultados quedan corroborados por los resultados empíricos obtenidos a través de las distintas estimaciones de los modelos binomiales, donde se analizan las probabilidades de

abandono de los estudios, y los modelos multinomiales donde se estudian los destinos de las distintas salidas del sistema educativo. En definitiva, además de las variables familiares (nivel de estudios y condición socio-laboral de los padres), ya estudiadas en trabajos anteriores, el nivel de estudios que cursan los individuos influye en el destino de estos cuando salen del sistema educativo. En este sentido, es interesante constatar que un título universitario no parece la mejor garantía para encontrar un empleo en los meses siguientes a la salida del sistema educativo, lo que vendría a confirmar la hipótesis de que los beneficios de la educación superior no son inminentes, percibiéndolos el individuo a medio y largo plazo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERT, C.: *La demanda de educación superior en España: 1977-1994*. Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Cultura, 1998.
- ALBERT, C.; JUÁREZ, J. P.; SÁNCHEZ, R.; TOHARIA, L.: «Las transiciones de los jóvenes de la escuela al mercado de trabajo: un análisis de flujos», en *Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas*. WP-EC 98-24, 1998.
- ALBERT, C.; JUÁREZ, J. P.; SÁNCHEZ, R.; TOHARIA, L.: «La transición de la escuela al mercado de trabajo en España en la década de los noventa», en *Papeles de Economía Española* —(en prensa) (2000), pp. —.
- ESCRICHE, M.^a L.: *Estatus y discriminación en el mercado de trabajo: la función de la educación*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, 2000.
- GARRIDO, L.; REQUENA, M.: *La emancipación de los jóvenes en España*. Madrid, Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: *Encuesta de Población Activa-Estadística de Flujos, 2.º trimestre 1987-2.º trimestre 1988*. Madrid, INE, 1989.

TOHARIA, L.: «Empleo y paro en España: evolución, situación y perspectivas», en *Ekonomiaz*, 35, II (1996), pp. 35-67.

TOHARIA, L.; ALBERT, C.; CEBRIÁN, I.; GARCÍA, C.; GARCÍA, I.; MALO, M. A.; MORENO, G.; VILLAGÓMEZ, E.: *El mercado de trabajo en España*. Madrid, McGraw-Hill, 1998.

APÉNDICE: LAS TABLAS DE RESULTADOS

Las tablas IV, V, VI y VII presentan los resultados de las estimaciones realizadas para los distintos niveles educativos para ambos sexos y tanto para los modelos binomiales como los multinomiales. Las variables utilizadas en las distintas regresiones son:

CARACTERÍSTICAS PERSONALES

- Sexo.
- Un conjunto de variables que recogen si el individuo ha obtenido el título o no de los estudios que cursaba en la primera entrevista.

- Edad.
- Situación laboral con la que compatibiliza ser estudiante en la primera entrevista.

CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA

- Nivel de estudios de la madre.
- Nivel de estudios del padre.
- Condición socioeconómica del padre.
- Situación laboral de la madre.

VARIABLES REGIONALES

- Comunidad Autónoma en la que vive el individuo. (Con el objeto de simplificar los distintos cuadros de resultados no se presentan los coeficientes de las Comunidades Autónomas).

Las variables explicativas utilizadas en los dos modelos son las mismas, lo que nos permite conocer qué variables son relevantes en las distintas transiciones.

TABLA IV

Estimación de las regresiones logísticas de salida de los estudios y de destino de los que han salido de los estudios obligatorios

VARIABLES (CATEGORÍA DE REFERENCIA ENTRE PARENTESIS)	MODELO BINOMIAL DE SALIDA DE LOS ESTUDIOS	MODELO MULTINOMIAL DE DESTINO DE LOS QUE HAN SALIDO DE LOS ESTUDIOS (REFERENCIA: INACTIVOS)	
		Ocupados	Parados
Constante	-0,56	-1,80*	-1,57
SEXO (MUJER)			
Varón	0,27**	0,57**	0,40
HA ALCANZADO EL TÍTULO (OBLIGATORIOS SI)			
Obligatorios, No	-0,17	-0,06	-0,34
EDAD EN EL MOMENTO INICIAL (25-34 AÑOS)			
16-19 años	-0,75**	1,12**	1,41**
20-24 años	-0,18	0,27	0,73
SITUACIÓN LABORAL EN EL MOMENTO INICIAL (INACTIVO)			
Parado	1,20**	2,35**	2,33**
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE (NO CONVIVE CON LA MADRE)			
Analfabeta/sin estudios	-0,05	0,04	-0,68
Obligatorios	-0,37	0,34	-0,16
Medios	-1,35**	-1,23	-0,73
Superiores	-1,07*	1,27	1,16
NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE (NO CONVIVE CON EL PADRE)			
Analfabeta/sin estudios	-0,10	0,01	1,02*
Obligatorios	-0,29	-0,26	0,42
Medios	-0,35	-0,96	-0,41
Superiores	-0,60	17,79	-0,55
CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DEL PADRE (INACTIVO)			
Ocupado agricultor	0,20	0,69	-0,05
Ocupado empresario	-0,08	1,07*	0,02
Ocupado profesionales	-1,41*	-19,17	-1,69
Ocupado directivos y jefes	-1,28	-16,65	20,47
Ocupado operario cualificado	0,17	1,17**	0,43
Ocupado operario no cualificado	0,21	0,38	0,13
Otros ocupados	-0,05	19,42	17,73
Parado	0,29	0,10	-0,59
SITUACIÓN LABORAL DE LA MADRE (INACTIVA)			
Ocupada	0,04	-0,10	-0,52
Parada	-0,23	0,13	-0,34
SUB-PERÍODO CÍCLICO (DE III-96 A III-98)			
De I-92 a III-93	0,72**	-0,20	0,31
De IV-93 a IV-94	0,54**	-0,57	-0,30
De I-95 a II-96	0,02	-0,54	-0,33

** Coeficiente significativo al nivel del 99%.

* Coeficiente significativo al nivel del 95%.

(Nota: en la regresión también se han incluido variables dicotómicas de las Comunidades Autónomas).

TABLA V

*Estimación de las regresiones logísticas de salida de los estudios
y de destino de los que han salido de los estudios de formación profesional*

VARIABLES (CATEGORÍA DE REFERENCIA ENTRE PARÉNTESIS)	MODELO BINOMIAL DE SALIDA DE LOS ESTUDIOS	MODELO MULTINOMIAL DE DESTINO DE LOS QUE HAN SALIDO DE LOS ESTUDIOS (REFERENCIA: INACTIVOS)	
		Ocupados	Parados
Constante	0,45	0,28	-0,31
SEXO (MUJER)			
Varón	0,15**	0,04	-0,48**
HA ALCANZADO EL TÍTULO (FP, SI)			
FP, No	0,12*	-0,29*	-0,36*
EDAD EN EL MOMENTO INICIAL (25-34 AÑOS)			
16-19 años	-1,19**	0,48*	0,65**
20-24 años	-0,56**	0,84**	0,88**
SITUACIÓN LABORAL EN EL MOMENTO INICIAL (INACTIVO)			
Parado	0,53**	1,18**	1,07**
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE (NO CONVIVE CON LA MADRE)			
Analfabeta/sin estudios	0,03	0,43	0,54
Obligatorios	-0,04	0,51*	0,67*
Medios	-0,32	0,26	0,34
Superiores	-0,48*	1,16	1,85*
NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE (NO CONVIVE CON EL PADRE)			
Analfabeto/sin estudios	0,09	-0,13	0,25
Obligatorios	-0,03	-0,14	-0,03
Medios	-0,57**	0,16	0,11
Superiores	-0,21	1,63*	1,53*
CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DEL PADRE (INACTIVO)			
Ocupado agricultor	0,04	0,14	-0,40
Ocupado empresario	0,02	0,19	-0,09
Ocupado profesionales	-0,17	0,23	-0,23
Ocupado directivos y jefes	-0,30	-1,37*	-1,33*
Ocupado operario cualificado	-0,06	0,35	0,008
Ocupado operario no cualificado	0,14	0,15	-0,04
Otros ocupados	-0,02	-0,88	-0,78
Parado	0,20*	0,90**	0,66*
SITUACIÓN LABORAL DE LA MADRE (INACTIVA)			
Ocupada	0,15**	0,15	-0,09
Parada	0,04	0,33	0,67*
SUB-PERÍODO CÍCLICO (DE III-96 A III-98)			
De I-92 a III-93	-0,38**	-0,69**	-0,11
De IV-93 a IV-94	-0,30**	-0,80**	-0,05
De I-95 a II-96	-0,21**	-0,52**	-0,16

** Coeficiente significativo al nivel del 99%.

* Coeficiente significativo al nivel del 95%.

(Nota: en la regresión también se han incluido variables dicotómicas de las Comunidades Autónomas).

TABLA VI

Estimación de las regresiones logísticas de salida de los estudios y de destino de los que han salido de los estudios de bachillerato

VARIABLES (CATEGORÍA DE REFERENCIA ENTRE PARÉNTESIS)	MODELO BINOMIAL DE SALIDA DE LOS ESTUDIOS	MODELO MULTINOMIAL DE DESTINO DE LOS QUE HAN SALIDO DE LOS ESTUDIOS (REFERENCIA: INACTIVOS)	
		Ocupados	Parados
Constante	-0,59	-0,91	-0,74
SEXO (MUJER)			
Varón	0,24**	0,37*	0,03
HA ALCANZADO EL TÍTULO (FP, SI)			
Bachillerato, No	0,72**	0,37*	0,34*
EDAD EN EL MOMENTO INICIAL (25-34 AÑOS)			
16-19 años	-1,72**	0,42	-0,02
20-24 años	-0,52*	0,67	0,11
SITUACIÓN LABORAL EN EL MOMENTO INICIAL (INACTIVO)			
Parado	1,30**	1,25**	1,66**
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE (NO CONVIVE CON LA MADRE)			
Analfabeta/sin estudios	0,008	-0,03	0,87*
Obligatorios	-0,33*	0,15	1,04**
Medios	-0,80**	-0,65	0,49
Superiores	-1,06**	0,30	0,52
NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE (NO CONVIVE CON EL PADRE)			
Analfabeta/sin estudios	0,17	0,21	0,35
Obligatorios	-0,009	-0,26	-0,10
Medios	-0,34	-0,16	-0,24
Superiores	-0,95**	-1,22	-0,93
CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DEL PADRE (INACTIVO)			
Ocupado agricultor	0,17	0,25	-0,46
Ocupado empresario	0,02	-0,02	-0,55
Ocupado profesionales	-0,48*	0,56	-0,11
Ocupado directivos y jefes	-0,22	1,40	1,00
Ocupado operario cualificado	-0,08	0,11	-0,09
Ocupado operario no cualificado	0,03	0,09	-0,46
Otros ocupados	-0,51	-1,67	-2,77*
Parado	0,35*	-0,09	-0,30
SITUACIÓN LABORAL DE LA MADRE (INACTIVA)			
Ocupada	0,04	0,35	-0,14
Parada	-0,5	0,65	0,42
SUB-PERÍODO CÍCLICO (DE III-96 A III-98)			
De I-92 a III-93	-0,14	-0,56*	0,08
De IV-93 a IV-94	0,07	-0,68**	-0,28
De I-95 a II-96	-0,04	0,05	0,37

** Coeficiente significativo al nivel del 99%.

* Coeficiente significativo al nivel del 95%.

(Nota: en la regresión también se han incluido variables dicotómicas de las Comunidades Autónomas).

TABLA VII

Estimación de las regresiones logísticas de salida de los estudios y de destino de los que han salido de los estudios universitarios

VARIABLES (CATEGORÍA DE REFERENCIA ENTRE PARENTESIS)	MODELO BINOMIAL DE SALIDA DE LOS ESTUDIOS	MODELO MULTINOMIAL DE DESTINO DE LOS QUE HAN SALIDO DE LOS ESTUDIOS (REFERENCIA: INACTIVOS)	
		Ocupados	Parados
Constante	0,65	1,39	1,28
SEXO (MUJER)			
Varón	0,42	-0,28	-0,59**
HA ALCANZADO EL TÍTULO (FP, SI)			
Universidad, No	-2,73**	-0,29	-1,05**
EDAD EN EL MOMENTO INICIAL (25-34 AÑOS)			
1-19 años	-2,15**	-0,54	-0,67
20-24 años	-1,20**	-0,19	-0,30
SITUACIÓN LABORAL EN EL MOMENTO INICIAL (INACTIVO)			
Parado	1,08**	1,30**	1,44**
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE (NO CONVIVE CON LA MADRE)			
Analfabeto/sin estudios	0,17	0,82*	1,52**
Obligatorios	0,04	0,73**	1,11**
Medios	0,06	0,65	0,90*
Superiores	-0,10	1,07**	1,27*
NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE (NO CONVIVE CON EL PADRE)			
Analfabeto/sin estudios	-0,11	-0,45	-0,45
Obligatorios	0,004	0,02	-0,06
Medios	0,01	-0,01	-0,23
Superiores	-0,08	-0,28	-0,52
CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DEL PADRE (INACTIVO)			
Ocupado agricultor	0,16	-0,05	-0,05
Ocupado empresario	-0,12	0,13	-0,09
Ocupado profesionales	-0,22*	0,13	0,18
Ocupado directivos y jefes	-0,61**	0,64	0,25
Ocupado operario cualificado	0,01**	0,11	0,21
Ocupado operario no cualificado	-0,07	0,21	0,27
Otros ocupados	-0,14	0,98	0,21
Parado	0,05	0,65	0,15
SITUACIÓN LABORAL DE LA MADRE (INACTIVA)			
Ocupada	-0,14*	0,13	-0,06
Parada	-0,13	0,38	0,83
SUB-PERÍODO CÍCLICO (DE III-96 A III-98)			
De I-92 a III-93	-0,11	-0,31	0,30
De IV-93 a IV-94	-0,14	-0,32	0,09
De I-95 a II-96	-0,10	-0,35	0,12

** Coeficiente significativo al nivel del 99%.

* Coeficiente significativo al nivel del 95%.

(Nota: en la regresión también se han incluido variables dicotómicas de las Comunidades Autónomas).



COMPETENCIAS Y EMPLEO DE LOS JÓVENES GRADUADOS UNIVERSITARIOS

JOSÉ-GINÉS MORA (*)

RESUMEN. Este artículo presenta resultados de una reciente encuesta a jóvenes titulados superiores en Europa en la que se indagaba sobre su situación laboral, sus opiniones acerca de sus estudios y sus competencias profesionales. Los resultados muestran que los graduados españoles son muy críticos con la universidad, pero se consideran a sí mismos aceptablemente preparados y muestran un nivel global de satisfacción razonable con sus estudios y con su trabajo. En general, muestran un déficit en competencias profesionales, especialmente en las de carácter social y participativo.

ABSTRACT. This article shows results from a recent survey to university graduate youths in Europe. The survey is a research about their work situation, their opinions about their studies, and their professional competences. The results show that Spanish university graduates are very critical regarding university, but they consider themselves acceptably trained and show a reasonable global level of satisfaction with their studies and work. In general, they show a deficit in professional competences, particularly in those with social and participative nature.

INTRODUCCIÓN

Desde principios de los años setenta, el más grave problema de la economía española ha sido la escasez de empleo. La baja tasa de actividad, junto con la alta tasa de desempleo, convierten a España en el país más problemático desde el punto de vista del empleo entre los países industrializados. Aunque el empleo no declarado y un cierto sesgo en las estadísticas oficiales

pueden atemperar algo esta situación, en ningún otro país desarrollado el problema del empleo es tan preocupante. La muy reciente evolución positiva del empleo está mitigando la gravedad del problema, pero no lo elimina.

Al analizar el problema del desempleo, aparece siempre la educación como una pieza clave en el análisis. Durante los últimos cuarenta años, tanto la Teoría del Capital Humano como aquellos que la

(*) Universidad de Valencia.

han matizado o contestado abiertamente, han desarrollado una importante base teórica y empírica que sustenta el principio del valor de la educación en la organización del entramado económico y, consecuentemente, en el empleo. El interés por la relación de la educación con el empleo se ha incrementado recientemente como consecuencia de las necesidades de formación de mano de obra altamente capacitada para el uso de nuevas tecnologías y para la adopción de nuevas formas de producción. Los informes de los organismos internacionales (UE, OCDE y UNESCO) sobre formación profesional, enseñanza superior y formación a lo largo de la vida publicados durante los años noventa, son una muestra de la preocupación existente por la formación de los recursos humanos como estrategias imprescindibles para el desarrollo sostenido y el empleo.

La observación de las tasas de actividad y desempleo de los individuos con diferentes niveles educativos permite concluir que cuanto mayor es el nivel educativo mayor es la tasa de actividad y menor la de desempleo (OCDE, 2000). Sin embargo, a pesar de la indiscutida importancia de la educación como uno de los factores importantes a considerar en la búsqueda de soluciones al problema del empleo, existe acuerdo en que las soluciones han de ser básicamente económicas. Desde el sistema educativo solo se pueden adoptar medidas complementarias. Las relaciones entre educación y empleo son estrechas, aunque asimétricas: no hay que esperar que la mejora del sistema educativo o el incremento del nivel educativo de la población generen empleo, pero no se crearán puestos de trabajo estables si los recursos humanos disponibles carecen de las cualificaciones necesarias. Por tanto, analizar las relaciones entre educación y empleo, entre las cualificaciones obtenidas en el sistema formativo y las demandas del mercado laboral es importante para la

búsqueda de soluciones desde el sistema educativo al problema del empleo.

El análisis de la relación educación-empleo es especialmente importante para los niveles educativos postobligatorios y, dentro de éstos, para los universitarios. En primer lugar, porque estos niveles son objeto tanto de políticas públicas como de decisiones de los individuos que eligen las distintas ofertas educativas. El que estas decisiones, públicas o privadas, en materia de educación sean correctas transcenderá en el futuro de la economía, pero, como consecuencia de la lentitud de los procesos educativos, lo hará cuando los posibles errores que se hayan cometido no tengan ya un remedio sencillo. En segundo lugar, porque el número de individuos con estos niveles educativos que se han incorporado al mercado laboral ha crecido considerablemente. La rapidez del crecimiento del número de universitarios incorporándose al mercado laboral ha provocado cambios en su capacitación y en el tipo de empleo de los universitarios (Mora et al., 2000; Vila, 2000).

Los rápidos cambios han originado diversas tensiones en las relaciones educación-empleo. Algunos opinan que este crecimiento es poco ajustado a las necesidades del mercado laboral y que provoca importantes desajustes sociales y laborales. Otra opinión generalizada es que la población española puede estar sobre-educada, con un exceso de universitarios como consecuencia de la inexistencia de un atractivo sistema de formación profesional. Sin embargo, el porcentaje de universitarios en la población activa española es relativamente bajo cuando se compara con el de otros países desarrollados (Paul et al., 2000). Además, a pesar de una grave situación de desempleo, especialmente para jóvenes y mujeres, los universitarios están en una posición considerablemente mejor que la de cualquier otro

grupo educativo: tienen mayores tasas de actividad, menores tasas de desempleo y salarios mucho mejores que el resto de la población. Todo indica que el actual problema del empleo de los universitarios es fundamentalmente un problema de inserción en el mundo laboral de los jóvenes que salen de la universidad, motivado por una situación económica de debilidad en cuanto a la creación de puestos de trabajo junto con la llegada al mercado de trabajo de cohortes de jóvenes muy numerosas en las que la proporción de universitarios es creciente.

Por otro lado, los empleadores también suelen quejarse de la falta de preparación de los universitarios. La crítica más extendida suele ser la falta de conocimientos prácticos y especializados de los graduados universitarios. Aunque no les falta parte de razón, da la impresión en muchos casos de que están intentando traspasar al sistema educativo sus propias responsabilidades de formación específica, al contrario que, por ejemplo, los empresarios japoneses que prefieren los recursos humanos en «crudo» para poderlos formar para las necesidades específicas de sus empresas (Teichler y Kehm, 1995). Las causas de las dificultades de los universitarios para incorporarse al mercado laboral son de índole esencialmente económica. Sin embargo, es posible que la formación que suministra la universidad no sea la más adecuada para promover la empleabilidad de los universitarios. Analizar cuáles son las actuales necesidades de cualificación del mercado laboral, las deficiencias en la formación para estas cualificaciones en nuestra universidad y plantear algunas soluciones posibles son algunos de las ideas que se plantean a continuación. Analizar en qué medida la educación de la población universitaria española se adapta a las necesidades del mercado laboral, cuál es el tipo predominante de formación que los graduados reciben en el sistema educativo es el objetivo de este artículo.

Para el siguiente análisis se ha utilizado una base de datos europea sobre el empleo de los titulados superiores. La población objetivo son los titulados superiores que finalizaron sus estudios durante el curso 1994-95. El trabajo de campo tuvo lugar durante el curso 1998-99, es decir, se trata de graduados universitarios encuestados cuatro años después de acabar sus estudios (Teichler et al., 2001). El procedimiento utilizado fue el envío de encuestas con uno o dos recordatorios en caso de no recibir contestación. El número de encuestas recibidas supera las 40.000. La muestra española incluida en el fichero europeo es superior a 3.000 aunque, de hecho, se dispone de más de 7.000 encuestas de titulados superiores españoles ya que tras el cierre del proyecto europeo se obtuvieron más cuestionarios para conseguir que los resultados fueran significativos para desagregaciones menores.

LOS RESULTADOS

EL ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA

La encuesta pregunta a los graduados sobre sus opiniones acerca de los aspectos que fueron más enfatizados durante sus estudios. La tabla I presenta los resultados para Europa y España (desagregada además por diversos campos de estudio y ciclos): Ciencias de la Salud y Técnicas se han dividido en Ciclo Corto y Ciclo Largo. Los estudios de Ciencias Sociales se han desagregado en varios grupos, por un lado, Educación se ha subdividido por ciclos. Por otro lado, se han considerado independientemente Empresariales, ADE junto con Económicas y Derecho. El resto de Ciencias Sociales se han subdividido en Ciclo corto y Ciclo largo. En Ciencias Experimentales se ha separado Biología por sus peculiaridades específicas.

TABLA I
Énfasis que se dio en la Universidad a los siguientes aspectos

Indicador que toma valores entre 0 y 10

	EUROPA										ESPAÑA									
	Total	Der.	Sal. Cl.	A y E	Emp.	Tec. Cl.	Bio.	Tec. Cc.	Soc. Cc.	Exp.	Soc. Cl.	Hum.	Edu. Cl.	Edu. Cc.	Sal. Cc.					
Teorías y conceptos	7,6	8,6	8,3	8,0	8,0	8,3	8,1	7,6	7,5	8,6	8,1	7,9	8,5	7,7	7,7					
Asistencia a clase	5,6	6,1	5,9	5,9	6,1	5,3	5,7	5,7	6,5	5,9	6,4	6,4	6,3	6,8	6,0					
Importancia del profesor como fuente de información	5,2	6,0	5,8	5,9	6,3	5,6	6,3	5,7	6,1	6,2	6,1	6,2	6,4	6,5	5,5					
Opratividad	5,2	4,6	2,6	3,4	4,9	4,8	5,4	4,8	3,9	4,9	4,6	5,1	5,2	5,7	3,8					
Aprendizaje independiente	6,5	4,5	3,9	4,6	4,4	4,9	4,4	4,8	4,1	4,5	3,8	5,4	5,6	4,8	4,3					
Hechos y conocimiento instrumental	6,1	4,0	2,7	4,0	3,6	4,2	4,4	4,3	3,3	4,7	3,6	3,6	4,3	4,6	6,0					
Aprendizaje basado en problemas y proyectos	4,4	3,9	2,1	3,2	3,5	3,7	3,7	5,1	4,0	4,2	3,7	3,5	4,0	4,4	5,5					
Comunicación fuera de clase con profesores	3,3	3,5	2,5	2,9	3,1	3,4	4,0	3,6	3,3	3,6	3,7	4,2	4,0	4,1	4,0					
Actitudes y habilidades socio-comunicativas	4,4	3,2	2,5	1,9	2,9	2,0	2,3	2,1	4,0	1,8	4,6	4,3	4,6	5,3	5,3					
Evaluación regular del aprendizaje	4,1	3,2	2,3	2,9	2,8	2,9	2,9	3,3	3,5	3,2	3,6	3,8	3,7	4,3	4,1					
Adquisición directa de experiencia laboral	3,1	1,9	0,9	1,1	1,3	1,5	0,8	1,6	2,1	1,0	1,8	1,3	2,6	3,3	5,9					

Der.
Sal. Cl.
A y E
Emp.
Tec. Cl.
Bio.
Tec. Cc.

Derecho
Ciencias de la Salud. Ciclo largo
ADE y Económicas
Empresariales (diplomatura)
Técnicas. Ciclo largo
Biología
Técnicas. Ciclo corto

Soc. Cc.
Exp.
Soc. Cl.
Hum.
Edu. Cl.
Edu. Cc.
Sal. Cc

Otras Ciencias Sociales. Ciclo corto
Otras Ciencias Experimentales
Otras Ciencias Sociales. Ciclo largo
Humanidades
Educación. Ciclo largo
Educación. Ciclo corto
Ciencias de la Salud. Ciclo corto

Se puede observar que en el caso español, tres aspectos están valorados por encima del 5, los graduados españoles consideran que nuestro sistema universitario esta centrado en la enseñanza de teorías y conceptos, que son enseñados fundamentalmente por el profesor y que la asistencia a clase es importante. Estos aspectos son más valorados en España que en Europa. El resto de aspectos no supera en España el 5, estando en casi todos ellos la valoración media por debajo de la media europea (excepto en la oportunidad de las relaciones con los profesores fuera de clase). Los resultados muestran un hecho de sobra conocido: la prominencia de un sistema de enseñanza basado en la clase (fundamentalmente teórica) e impartida por el profesor como fuente central de información. Aunque el resultado no es sorprendente, sí es importante observar que este modelo es muy característico de España. La formación práctica, los conocimientos instrumentales o la formación de habilidades orales o escritas están más desarrolladas en otros países, aunque con notables diferencias entre ellos. Estos resultados muestran deficiencias comparativas en el enfoque de las enseñanzas universitarias españolas. Su superación exigiría un mayor énfasis en la práctica, en la independencia del aprendizaje del alumno y en el desarrollo de habilidades de comunicación que parecen bastante relegadas en nuestro sistema universitario.

No se aprecian grandes diferencias en las opiniones de los graduados por áreas de estudio, salvo quizá la muy baja valoración de los aspectos prácticos y de aprendizaje de habilidades en los estudios de Derecho.

LA VALORACIÓN SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA RECIBIDA

A los graduados se les pedía también que dieran su opinión sobre la calidad de la

enseñanza recibida en distintos aspectos que se enumeran en la tabla II. Los resultados muestran que tanto en España como en Europa el factor que más se valora del paso por la universidad son las relaciones establecidas con los compañeros. Los contactos con los profesores son considerablemente menos valorados, aunque en España esta relación es mejor valorada que en otros países, hasta tal punto que éste es el único aspecto en que España supera la media europea. Para el resto de factores, la valoración que hacen los graduados de las universidades españolas es siempre peor que la que hacen los graduados de otros países con la excepción de los italianos que, en general, valoran la enseñanza recibida incluso peor. Una enseñanza poco atenta a los estudiantes explica estas valoraciones negativas, aunque como ya se ha mencionado antes, no hay que descartar tampoco un mayor espíritu crítico en estos países.

Es de destacar que en España no son mal valoradas las bibliotecas, ni los contenidos de las asignaturas ni la oferta de optatividad. Los graduados son bastante más críticos con la calidad de la docencia, mucho más sobre el diseño del plan de estudios y con los sistemas de evaluación. También son críticos con la carencia de oportunidades para realizar prácticas, participar en proyectos o influir en las políticas educativas (hecho que a primera vista sorprende dado el alto porcentaje de participación formal que tienen los estudiantes en las instituciones españolas). Estos resultados muestran claramente un descontento de los graduados con la organización docente que han sufrido y con las oportunidades de realizar actividades colaterales a los estrictos contenidos de los programas de estudio, sobre los que si tienen una opinión más positiva. En resumen, parece como si los graduados aprobaran la formación recibida pero no el modo en que la han recibido. Un resultado que no

TABLA II
Valoración sobre los estudios

Indicador que toma valores entre 0 y 10

	EUROPA										ESPAÑA										Edu. Cl.	Sal. Cc.		
	Total	Der.	Soc. Cc.	Soc. Cl.	Emp.	A y E	Sal. Cl.	Tec. Cc.	Hum.	Tec. Cl.	Bio.	Edu. Cc.	Exp.	Der.	Soc. Cc.	Soc. Cl.	Emp.	A y E	Sal. Cl.	Tec. Cc.			Hum.	Tec. Cl.	Bio.	Edu. Cc.	Exp.
Contactos con los compañeros	7,4	6,9	7,1	7,3	7,3	7,1	7,2	7,4	7,3	7,4	7,7	7,7	7,6	7,0	7,5									
Equipamiento de las bibliotecas	6,1	5,9	5,3	5,6	5,5	5,7	6,2	5,3	5,9	6,4	5,7	5,8	6,2	5,8	5,1									
Contenido de los programas	6,2	5,5	5,4	4,7	5,5	5,4	5,7	5,3	5,3	5,6	5,8	5,7	5,5	6,0										
Variación de la oferta de asignaturas	5,8	5,3	4,7	5,4	4,8	5,6	5,3	5,3	4,7	5,6	5,3	5,2	5,0	5,8										
Oferta de materiales para el aprendizaje	5,4	5,2	4,2	4,8	4,8	5,1	5,2	5,8	5,1	5,5	5,3	5,9	5,8	5,7										
Calidad de la docencia	5,7	5,0	4,8	5,2	4,6	4,7	5,0	4,8	5,1	4,8	5,3	5,2	5,2	5,4										
Oportunidades de contactos con los profesores	4,0	4,3	3,5	4,0	4,3	4,1	3,8	4,3	4,9	4,5	4,8	4,5	4,8	4,5										
Sistema de evaluación	5,3	4,3	3,6	4,9	4,4	3,9	4,2	4,2	4,5	4,2	4,5	4,5	4,6	4,3										
Diseño del plan de estudios	5,4	4,1	3,9	4,0	3,6	4,1	4,2	4,0	4,1	4,4	4,0	4,2	4,3	4,1										
Calidad del equipamiento técnico	4,8	3,9	3,0	3,2	4,0	3,1	3,6	4,9	4,1	3,8	4,2	4,2	4,8	4,4										
Asesoramiento académico en general	4,7	3,9	3,3	4,0	3,7	3,8	3,9	3,4	3,9	3,9	4,0	4,1	3,8	4,0										
Oportunidades para elegir asignaturas	5,1	3,9	2,0	3,1	3,4	4,6	2,8	4,2	4,3	4,4	4,3	4,7	4,3	4,5										
Oportunidad de influir en las políticas de la institución	3,8	3,6	3,4	3,3	3,1	3,5	3,9	3,5	3,8	3,6	4,0	3,7	3,8	3,5										
Enfasis práctico en la enseñanza	4,3	3,4	1,4	2,9	2,9	2,4	2,2	3,4	3,7	3,4	3,6	3,8	4,2	3,6										
Asesoramiento para los exámenes	5,1	3,4	2,8	3,5	3,2	3,4	2,8	3,5	3,5	3,3	3,4	3,7	3,4	3,5										
Enfasis en la investigación	3,8	2,3	1,2	1,6	2,7	1,5	1,7	2,3	2,0	2,9	2,4	3,5	3,3	3,8										
Oportunidades de participar en proyectos	3,3	2,0	1,3	1,4	1,9	1,4	1,6	2,3	2,0	2,3	2,5	2,1	2,6	3,0										
Oportunidades para prácticas en empresas	3,5	1,9	0,7	1,8	2,2	2,1	1,7	2,4	1,3	2,5	0,9	1,9	1,5	2,2										
Media simple	5,0	4,2	3,5	3,9	4,0	4,0	4,2	4,2	4,2	4,4	4,4	4,5	4,5	4,5										

Der. Sal. Cl.
A y E
Emp.
Tec. Cl.
Bio.
Tec. Cc.

Soc. Cc.
Ciencias de la Salud. Ciclo largo
ADE y Económicas
Empresariales (diplomatura)
Técnicas. Ciclo largo
Biología
Técnicas. Ciclo corto

Soc. Cc.
Exp.
Soc. Cl.
Hum.
Edu. Cl.
Edu. Cc.
Sal. Cc.

Otras Ciencias Sociales. Ciclo corto
Otras Ciencias Experimentales
Otras Ciencias Sociales. Ciclo largo
Humanidades
Educación. Ciclo largo
Educación. Ciclo corto
Ciencias de la Salud. Ciclo corto

resulta sorprendente conociendo la realidad de nuestras universidades. Como en la cuestión anterior, las mujeres valoran mejor que los varones todos los aspectos de sus estudios, un hecho significativo que muestra claramente una actitud personal diferente.

Es de destacar que son los graduados de Derecho y Ciencias Sociales (excepto Educación) los que se quejan más de la formación recibida en todos los aspectos. Por el contrario, Educación, Ciencias Experimentales, Técnicas y Humanidades valoran mejor los estudios, aunque en ningún caso la valoración es alta. El comportamiento es algo divergente en el caso de Ciencias de la Salud: mientras que los de Ciclo corto valoran muy bien los estudios, la valoración de los de Ciclo largo es peor.

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Los graduados opinan en la encuesta sobre las competencias profesionales que tenían en el momento de acabar sus estudios y sobre el nivel de competencias que exige su actual puesto de trabajo. Estos resultados nos permiten extraer tres tipos de conclusiones: la importancia de las diferentes competencias recibidas, la de las competencias requeridas y los déficit (o superávit) formativos que los graduados tienen. La tabla III presenta los resultados para España y el total de países europeos (hemos excluido en este caso Japón por sus diferencias culturales). Las competencias han sido clasificadas en cuatro categorías (Bunk, 1994), y para cada una de ellas se ha obtenido una media simple. En las últimas dos columnas aparece la diferencia entre lo que se ha aprendido en la Universidad y lo que se requiere en el puesto de trabajo. Por tanto, un signo negativo indica que las habilidades y los conocimientos requeridos por el puesto de trabajo son mayores que los adquiridos en la carrera.

La valoración que los graduados españoles hacen de la formación que tienen al acabar sus estudios no es significativamente diferente de las de sus colegas europeos. Es algo inferior en las competencias metodológicas y especializadas, pero semejante en las sociales y participativas. Sin embargo, en algún aspecto concreto, como conocimientos informáticos o de idiomas extranjeros, atención al detalle o capacidad de trabajo bajo presión, los jóvenes graduados españoles perciben que están claramente en un nivel inferior a sus homólogos europeos. Teniendo en cuenta que la valoración que los graduados hacen de las universidades españolas es considerablemente más baja que la del resto de europeos, habría que concluir que nuestros graduados o tienen una autoestima superior o son excesivamente críticos con la formación recibida. Posiblemente ambos factores afecten a estos resultados.

Es también destacable que las opiniones de los graduados sobre las competencias en el puesto de trabajo son semejantes entre españoles y resto de europeos. Hay que destacar una mayor valoración de las competencias especializadas y metodológicas en el conjunto europeo, lo que puede indicar el mayor nivel medio de los puestos de trabajo en la muestra europea que en la española, algo que coincidiría con los resultados presentados anteriormente sobre el mercado laboral. En resumen, parece que tanto el nivel de competencias especializadas y metodológicas de los graduados españoles como las necesarias para los puestos de trabajo están ligeramente por debajo de las europeas, lo que hace que los déficits formativos sean semejantes.

En conjunto, las competencias sociales son las más valoradas tanto en la formación recibida como demandada por el puesto de trabajo en España y en Europa. No sólo son las competencias sociales las consideradas más relevantes, sino que en ellas tanto los españoles como el resto de

TABLA III
Competencias al acabar los estudios y requeridas por el puesto de trabajo

Indicador que toma valores entre 0 y 10

	AL ACABAR		EN EL TRABAJO		DÉFICIT/SUPERAVIT FORMATIVO	
	España	Europa	España	Europa	España	Europa
ESPECIALIZADAS						
Habilidad en comunicación escrita	7,0	7,2	6,4	6,3	0,6	0,9
Amplia cultura general	6,6	6,8	5,5	6,6	1,1	0,1
Conocimiento teórico en un campo específico	6,6	7,0	6,4	6,3	0,3	0,7
Habilidad en comunicación oral	6,3	6,6	6,3	6,6	-0,7	0,4
Conocimientos y razonamientos multidisciplinarios	6,1	6,0	5,9	6,6	0,1	-0,6
Documentar ideas e información	5,9	5,8	6,1	6,5	-0,2	-0,7
Conocimiento de métodos en un campo específico	5,6	6,1	6,4	6,3	-0,7	-0,2
Habilidades manuales	5,1	5,0	4,5	5,4	0,4	-0,4
Conocimiento de idiomas extranjeros	4,5	4,3	4,3	5,2	0,2	-0,2
Conocimiento de informática	3,8	4,7	5,7	3,8	-2,0	1,6
<i>Media simple</i>	5,7	6,0	5,8	6,2	-0,1	-0,2
METODOLÓGICAS						
Habilidad para el aprendizaje	7,7	7,9	6,8	6,6	0,9	1,3
Poder de concentración	7,2	7,4	6,3	6,8	0,9	0,6
Adaptabilidad	7,2	6,9	7,0	6,7	0,2	0,3
Pensamiento crítico	7,0	7,0	6,1	6,6	1,0	0,5
Capacidad reflexiva sobre su propio trabajo	6,5	6,5	6,6	6,7	-0,1	-0,2
Capacidad de análisis	6,5	6,7	6,6	6,6	-0,2	0,1
Administración del tiempo	6,4	5,9	6,8	6,5	-0,4	-0,6
Exactitud, atención al detalle	6,3	6,6	6,6	6,5	-0,3	0,3
Habilidad para resolver problemas	6,3	6,6	7,0	6,4	-0,7	0,2
Creatividad	6,1	6,0	5,7	6,4	0,4	-0,3
Trabajar independientemente	6,0	7,4	5,4	6,1	0,5	1,3
Capacidad de razonar en términos económicos	4,8	4,4	6,2	6,2	-0,9	-1,8
Aplicación de normas y reglamentos	4,8	5,0	5,9	6,4	-1,1	-1,4
Comprensión de sistemas organizativos complejos	3,9	4,5	4,7	6,3	-0,9	-1,8
<i>Media simple</i>	6,2	6,4	6,2	6,5	0,0	-0,1
SOCIALES						
Lealtad, honestidad	8,3	7,2	7,1	6,4	1,2	0,8
Predisposición a involucrarse personalmente en el trabajo	7,3	7,0	6,9	6,5	0,5	0,6
Capacidad de apretar los diferentes puntos de vista	7,3	6,9	6,7	6,6	0,6	0,2
Trabajar en equipo	6,0	6,7	6,8	6,2	-0,3	0,5
Adecuación física/psicológica al puesto de trabajo	6,1	6,6	6,2	6,4	-0,1	0,2
Iniciativa	6,1	6,4	6,6	6,5	-0,4	-0,2
<i>Media simple</i>	6,9	6,8	6,7	6,5	0,2	0,5
PARTICIPATIVAS						
Firmeza, resolución, persistencia	6,8	6,3	6,7	6,6	0,1	-0,3
Asumir responsabilidades, tomar decisiones	6,4	6,1	7,1	6,3	-0,7	-0,2
Trabajar bajo presión	5,2	6,4	6,6	6,1	-1,4	0,2
Planificación, coordinación y organización	5,1	5,4	6,4	6,4	-1,0	-1,0
Capacidad de liderazgo	5,1	4,7	5,4	6,3	-0,4	-1,6
Capacidad de negociación	4,3	4,2	5,6	6,3	-1,3	-2,1
<i>Media simple</i>	5,5	5,5	6,3	6,3	-0,8	-0,8

Europeos se consideran suficientemente capacitados frente a las necesidades del puesto de trabajo. Las competencias participativas y metodológicas son las valoradas en segundo lugar. Sin embargo, mientras que los graduados se consideran suficientemente formados en las competencias metodológicas, unos y otros opinan que su mayor déficit formativo está en las competencias participativas: la capacidad para liderar, tomar decisiones, asumir responsabilidades, etc., es requerida por el puesto de trabajo en bastante mayor medida que los graduados se sienten preparados. Finalmente, las competencias especializadas (fundamentalmente, los conocimientos) es el conjunto de competencias menos valorado tanto personalmente como en el puesto de trabajo, apareciendo un ligero déficit fundamentalmente debido a la escasez de conocimientos de informática.

Pero hay otro aspecto importante que tampoco forma parte del programa formativo de la Universidad española: la formación de las actitudes necesarias para el trabajo. Las llamadas competencias metodológicas, sociales y participativas. La formación que suministra la universidad, y en general el sistema educativo español, no estimula el espíritu cooperativo y el trabajo en equipo, la confianza en sí mismo, la capacidad para la crítica abierta, la rigurosidad en el trabajo o, simplemente, la actitud positiva hacia el trabajo. No se puede afirmar que este tipo de actitudes no existan entre los universitarios, pero sí parece claro que su estímulo y desarrollo no forma parte, en general, del programa pedagógico de las instituciones ni de los profesores.

En la tabla IV presentamos los resultados por áreas de estudio con el objeto de analizar posibles diferencias. En este cuadro se han ordenado las competencias de arriba a abajo por importancia del déficit, de tal modo que «conocimiento de informática» aparece como la más grave deficiencia

formativa de los titulados en general. Asimismo, se ha ordenado de izquierda a derecha con el mismo criterio, de tal modo que son los titulados de humanidades los que muestran menor déficit formativo. En primer lugar se aprecia cómo los graduados de estudios Técnicos y de Salud muestran unas deficiencias formativas más importantes. Esto se debe a dos motivos diferentes. Por un lado, se trata de estudios más profesionales y, en alguna medida más especializados, en los que las deficiencias son más notorias. Por otro lado, los titulados de estas ramas tienen niveles de subempleo menor, lo que redundaría en su percepción de carencias formativas.

EL NIVEL DE SATISFACCIÓN CON LOS ESTUDIOS Y EL TRABAJO

Para finalizar se presentan en este apartado las opiniones que los graduados manifiestan sobre el nivel de satisfacción de los estudios que realizaron y sobre su situación laboral (tabla V). La valoración que los graduados hacen sobre sus perspectivas laborales futuras es razonablemente alta (6,6 tanto en España como en Europa), aunque a corto plazo (si les han sido útiles para encontrar trabajo) las opiniones son lógicamente menos positivas en España (5,5) que en Europa (6,8). La valoración de los estudios desde el punto de vista de su efecto sobre la personalidad es alta (se sitúa en torno al 7). En general las expectativas laborales que los actuales graduados tenían cuando iniciaron sus estudios eran sensiblemente más altas que las que se corresponden con su situación actual. Esto es quizá explicable en el caso español, con un mercado laboral difícil, pero lo es menos en otros países europeos en los que, como se ha visto anteriormente, los graduados gozan aparentemente de buenas condiciones laborales. Es posible que los estudiantes universitarios en todas

TABLA IV

Competencias al acabar los estudios y requeridas por el puesto de trabajo

(Deficit y superavit por grandes áreas de estudio para el caso de España)

	Humanidades	Educación	Experimentales	C. Sociales	C. de la Salud	Técnicas
Conocimiento de informática	-1,9	-1,4	-2,3	-2,9	-1,6	-1,5
Trabajar bajo presión	-1,3	-0,8	-1,4	-2,3	-2,2	-2,4
Planificación, coordinación y organización	-1,2	-1,3	-2,2	-1,7	-1,6	-2,7
Capacidad de negociación	-0,9	-0,3	-1,2	-2,0	-1,3	-2,5
Habilidad en comunicación oral	-0,9	-1,3	-1,9	-1,5	-1,7	-1,9
Aplicación de normas y reglamentos	-1,2	-1,2	-2,0	-1,0	-1,4	-2,3
Habilidad para resolver problemas	-0,9	-1,0	-0,8	-1,8	-1,7	-1,7
Asumir responsabilidades, tomar decisiones	-0,9	-0,8	-1,5	-1,3	-1,6	-2,2
Capacidad de razonar en términos económicos	-0,4	0,4	-1,3	-1,1	-1,5	-2,5
Conocimiento de métodos en un campo específico	-0,3	-1,0	-0,8	-1,2	-1,6	-1,4
Administración del tiempo	-1,0	-0,8	-0,6	-1,1	-1,2	-1,5
Trabajar en equipo	-0,6	-0,2	-1,0	-1,1	-1,1	-1,4
Iniciativa	-0,3	-0,6	-1,0	-1,0	-1,0	-1,3
Exactitud, atención al detalle	-0,5	-0,4	-0,5	-1,2	-1,0	-0,7
Comprensión de sistemas organizativos complejos	0,0	-0,2	-1,0	-0,4	-0,8	-1,5
Adecuación física/psicológica al puesto de trabajo	-0,6	-0,5	-0,5	-0,6	-1,0	-0,9
Capacidad de análisis	0,2	-0,1	-0,4	-0,9	-0,9	-1,1
Capacidad reflexiva sobre su propio trabajo	0,0	-0,4	-0,5	-0,7	-0,8	-1,0
Adaptabilidad	-0,5	-0,5	-0,5	-0,6	-0,7	-0,9
Documentar ideas e información	0,5	0,1	-0,7	-0,5	-0,5	-1,5
Capacidad de liderazgo	-0,2	0,0	-0,6	-0,4	-0,2	-1,4
Firmeza, resolución, persistencia	-0,3	-0,3	-0,5	-0,6	-0,6	-0,8
Predisposición a involucrarse personalmente en el trabajo	0,1	-0,3	0,1	-0,3	0,0	-0,7
Capacidad de apreciar los diferentes puntos de vista	0,2	-0,1	0,0	-0,1	-0,2	-0,5
Conocimiento teórico en un campo específico	0,7	-0,2	0,2	-0,1	-0,9	-0,3
Conocimientos y razonamientos multidisciplinarios	0,2	-0,1	0,0	0,0	-0,1	-0,6
Habilidad en comunicación escrita	0,7	0,6	-0,1	-0,1	0,4	-0,5
Creatividad	0,6	-0,6	0,0	0,3	0,3	-0,1
Lealtad, honestidad	0,4	0,4	0,9	0,2	0,4	0,2
Habilidad para el aprendizaje	0,7	0,4	0,6	0,2	0,2	0,3
Poder de concentración	0,4	0,6	1,0	0,2	0,2	0,4
Trabajar independientemente	0,8	0,9	0,5	0,4	-0,2	0,5
Conocimiento de idiomas extranjeros	0,3	1,1	0,1	0,5	1,0	0,0
Pensamiento crítico	1,2	0,5	0,7	0,6	0,2	0,1
Amplia cultura general	0,7	0,1	0,9	0,6	0,9	0,9
Habilidades manuales	0,8	0,3	0,7	1,3	-0,8	1,0

TABLA V
Valoración de estudios y trabajo

Indicador que toma valores entre 0 y 10

	EUROPA	ESPAÑA							
		Total	Hum.	Soc.	Eco.	Der.	Exp.	Téc.	Sal.
¿Han sido útiles tus estudios para tu futuro profesional?	6,6	6,6	6,2	6,4	6,7	6,6	6,6	7,1	6,4
¿Han sido útiles tus estudios para tu personalidad?	7,1	6,9	7,5	6,9	6,8	7,0	6,8	6,5	6,8
¿Han sido útiles tus estudios para encontrar trabajo?	6,8	5,5	4,8	5,3	5,1	4,3	5,8	6,6	5,9
Tu situación laboral actual, ¿era la que esperabas al empezar a estudiar?	5,5	4,8	4,7	4,8	5,0	5,1	4,7	4,5	4,8
Tu trabajo actual, ¿es satisfactorio?	6,9	6,6	6,9	6,5	6,2	6,1	6,8	6,7	6,7

Hum.
Sal.
Tec.
Exp.

Humanidades
Ciencias de la Salud
Técnicas
Experimentales

Soc.
Eco.
Der.

Ciencias Sociales
Económicas
Derecho

partes no estén suficientemente adaptados a una nueva situación en la que los viejos privilegios de los graduados superiores están desapareciendo rápidamente. Por último, es llamativo, y en cierta medida contradictorio con el resultado anterior, que la opinión que los graduados tienen sobre su actual trabajo es elevada, incluyendo el caso español (6,6 de valoración). En contra de lo que cabría esperar a primera vista, no aparecen grandes diferencias en las opiniones de los graduados españoles de las distintas ramas. Es incluso sorprendente que los graduados de humanidades sean los que muestran una mayor satisfacción con el trabajo actual.

Para tratar de valorar en conjunto la experiencia universitaria se pregunta a los graduados qué harían si pudieran volver atrás y empezar de nuevo con entera libertad. En Europa, sólo un 3,6% no está satisfecho con los estudios superiores y piensa que sería probable que no empezara de nuevo. Este porcentaje alcanza el máximo (9%) en el caso español, en donde las condiciones adversas del mercado laboral deben influir en este resultado. Sorprendentemente, este

porcentaje es más elevado entre los graduados de Técnicas y Económicas. La satisfacción con la universidad en donde se estudió es relativamente alta. El 17% de los europeos y el 14% de los españoles cambiarían de institución, entre éstos el 26% de los que estudiaron Derecho. Lógicamente la satisfacción con la carrera elegida (en el caso de que fuera una elección libre) es menor sobre todo en España y especialmente en estudios de Derecho y Ciencias Naturales.

CONCLUSIONES

Los anteriores resultados presentan una visión general sobre la formación y las competencias de los jóvenes titulados superiores en Europa y España. A pesar del carácter descriptivo de la información presentada, los resultados son suficientemente sólidos como para obtener conclusiones generales. Algunas pueden parecer obvias porque intuíamos que podían ser así, pero ésta es la primera vez que disponemos de datos para poder convertir en afirmaciones algunas suposiciones.

En síntesis, se aprecia que los graduados españoles son muy críticos con el sistema universitario. Las quejas se dirigen principalmente a la organización docente, los sistemas de evaluación y la escasez de visión práctica de los estudios. Sin embargo, tienen una visión global positiva de su experiencia universitaria y sólo el 9% la considera insatisfactoria. Los graduados de Ciencias Sociales son los más negativos con el sistema universitario, mientras que los de Ciencias Experimentales y educación tienen una visión más positiva. Todos ellos se quejan fundamentalmente de la falta de formación práctica, la escasez de experiencias laborales, y la poca formación en habilidades comunicativas.

A pesar de su visión más crítica sobre los estudios, los graduados españoles valoran sus competencias profesionales a un nivel semejante al de sus colegas europeos. En general no encuentran grandes diferencias entre los requerimientos de los puestos de trabajo y su propia formación, con las excepción de algunas competencias específicas como conocimiento de informática y competencias de tipo participativo como la capacidad de planificación, coordinación, organización, negociación, de razonar en términos económicos, de resolver problemas, de asumir responsabilidades, de tomar decisiones, etc. Los graduados de carreras técnicas y de salud son los que manifiestan tener mayores deficiencias formativas.

LAS POSIBLES RESPUESTAS

LA RESPUESTA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Desde el punto de vista económico el objetivo esencial de la Universidad es la capacitación de los individuos para ocupar un puesto en el mercado laboral. Para ello, la Universidad debe transmitir y desarrollar en el individuo las necesarias cualificaciones que le permitan desarrollar todas

las dimensiones que actualmente son necesarias. Al menos tres rasgos marcan la definición actual de estas cualificaciones:

- La rapidez con que los cambios tecnológicos actúan sobre los procesos productivos ha mostrado que las cualificaciones de los trabajadores quedan rápidamente obsoletas. Esto obliga a que la formación que suministra el sistema educativo deba centrar su atención en conocimientos generales e interdisciplinarios y en habilidades de carácter general, como capacidad de pensamiento independiente, flexibilidad y adaptabilidad a situaciones variables.
- Las nuevas tendencias en las ocupaciones generan la necesidad de incluir una nueva dimensión en la cualificación de los trabajadores: un adecuado comportamiento personal y social. En este sentido, la valoración de la capacidad para el trabajo en equipo y para la cooperación se ha incrementado notablemente.
- Los últimos cambios en los modelos de organización del trabajo, que tratan de incorporar a los individuos en la toma de decisiones de los procesos productivos, están generando nuevas necesidades de cualificación. Enseñar a decidir, a planificar y a responsabilizarse del proceso productivo en el que el individuo participa son nuevas metas para la formación que debería transmitir el sistema educativo.

Los resultados muestran que una deficiencia grave del sistema educativo español es la importancia excluyente que se le ha dado tradicionalmente a un solo aspecto de las competencias: el conocimiento, especialmente de carácter teórico. La Universidad española ha centrado la formación en la transmisión de conocimientos y

muy poco en los otros dos aspectos esenciales: enseñar a hacer y formar en las actitudes positivas hacia el trabajo. Las razones de este fenómeno son complejas, pero una determinada tradición cultural tal vez predispone a ese enfoque. Sin embargo, la carencia de medios con que la Universidad española afrontó tanto la revolución científica de este siglo como el enorme crecimiento de las últimas décadas ha obligado a centrarse en una enseñanza fundamentalmente teórica, sin duda la menos costosa. Sean cuales sean las razones, el resultado es que la Universidad española ha proporcionado una educación de carácter fundamentalmente académica, quizá con un nivel comparativamente alto, pero que da muy poca importancia a la enseñanza de las destrezas y habilidades que faciliten el paso del conocimiento a la acción.

A la luz de las opiniones de los graduados, se perfilan algunas tendencias que sería aconsejable introducir entre los objetivos de los programas de enseñanza, como por ejemplo:

- Transmitir una formación básicamente generalista, más empírica y participativa.
- Enseñar a resolver problemas reales.
- Formar la personalidad de los estudiantes de modo que:
 - estén más motivados para resolver problemas
 - sean más emprendedores
 - estén mejor preparados para la cooperación
- Transmitir valores generales relacionados con la cultura y los valores del trabajo: mayor atención al entorno del trabajo, mayor énfasis en los nuevos estilos de gestión, mayor énfasis en los aspectos culturales y humanos del proceso productivo.

La cuestión es cómo modificar los métodos de enseñanza para poder transmitir

esos objetivos. Los métodos de enseñanza pueden clasificarse en dos tipos: reactivos y proactivos. En los primeros el profesor actúa y el alumno responde, en los segundos es el alumno el que actúa, mientras que el profesor es fundamentalmente un guía. Los primeros (clases teóricas y prácticas, incluso laboratorios con prácticas dirigidas) permiten enseñar conocimientos e incluso destrezas, pero no competencias metodológicas, sociales o participativas. Para formar en los segundos, se necesitan mecanismos educativos distintos: seminarios, aprendizaje interactivo, técnicas de discusión, técnicas de presentaciones, técnicas de tomas de decisiones, periodos de prácticas en empresas, etc. Los métodos reactivos han sido prácticamente los únicos que ha utilizado el sistema educativo español. Es necesario introducir métodos proactivos que transmitan las competencias que van a necesitar los futuros trabajadores. Aunque la Universidad está hoy inmersa en un profundo intento por cambiar los métodos de enseñanza en la línea que aquí se señala, la falta de recursos para implementar el nuevo modelo y la escasa voluntad de parte del profesorado hacen temer que el cambio pueda no ser lo profundo que se requeriría.

LA RESPUESTA DEL SISTEMA PRODUCTIVO

Frente a visiones pesimistas sobre la sobre-educación y los problemas del exceso de universitarios en el mercado laboral, la mayoría de los analistas (Teichler y Kehm, 1995) están de acuerdo en que se va a dar una sustitución paulatina de los puestos de trabajo, ocupados actualmente por individuos con baja cualificación, por otros de cualificación superior, mientras que, al mismo tiempo, se van a ir generando nuevos puestos de trabajo para individuos de elevada cualificación en nuevas áreas. Este enfoque prevé que el mercado laboral va a desarrollarse y a cambiar el contenido de las ocupaciones gracias a los

cambios tecnológicos, la globalización del mercado, las nuevas formas de producción, los nuevos estilos de gestión y los nuevos sistemas de organización del trabajo. Estos cambios deben conducir a tareas más complejas que generarán la necesidad de nuevos puestos de trabajo de elevada cualificación y a la mejor utilización de los recursos humanos disponibles. Sin embargo, los cambios tecnológicos y el desarrollo económico no son por sí solos suficientes para generar estos cambios (Levin y Kelley, 1994). Es necesario, además, que se produzcan cambios profundos en las relaciones laborales y en los modos de producción, de modo que éstos sean más abiertos y participativos para poder aprovechar íntegramente el potencial de los recursos humanos formados.

El que este enfoque consiga imponerse depende de varios factores que están relacionados. El primero, y esencial, es que la economía española tenga una evolución positiva y que mejore su posición dentro del contexto mundial. Si la economía española no entra en la corriente principal de los países desarrollados y mantiene su posición actual, comparativamente débil, especialmente en los aspectos de mayor avance tecnológico, los cambios que transformarían el mercado laboral son menos verosímiles. El segundo factor es el grado de aplicación de las transformaciones en el mercado laboral que supongan una mejor utilización de los recursos humanos formados. Las empresas deben dar pasos para la mejora de la organización del trabajo y de los modos de producción en ese sentido. En ello deberían poner tanto o más empeño del que ponen en la utilización de nuevas tecnologías. En tercer lugar, la educación puede ejercer una influencia notable sobre el sistema económico a través de la importancia económica de las propias instituciones educativas y a través de las posibles transformaciones en las estructuras organizativas de las empresas mediante la transmisión al sistema

productivo de valores que son típicos del sistema educativo (colaboración, organización horizontal, relaciones poco jerarquizadas, etc.). En este sentido, no se puede minusvalorar la capacidad de generar transformaciones sobre el puesto de trabajo y sobre las relaciones dentro de una empresa que pueden tener las personas más educadas si han sido formadas adecuadamente.

BIBLIOGRAFÍA

- BUNK, G. P.: «Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany», en *Vocational Training European Journal*, 1 (1994), pp. 8-14.
- LEVIN, H. M.; KELLEY, C.: «Can education do it alone?», en *Economics of Education Review*, 13 (1993), pp. 97-108.
- MORA, J. G.; GARCÍA-MONTALVO, J.; GARCÍA, A.: «Higher Education and Graduate Employment in Spain», en *European Journal of Education*, 35, 2 (2000), pp. 229-237.
- OCDE: *Education at a glance. OECD indicators*. Paris, OECD, 2000.
- PAUL, J. J.; TEICHLER, U.; VAN DER VELDEN, R. (Eds.): «Higher Education and Graduate Employment», en *European Journal of Education*, 35, 2 (2000).
- TEICHLER, U.; KEHM, B. M.: «Towards a New Understanding of the Relationships between Higher Education and Employment», en *European Journal of Education*, 30, 2 (1995), pp. 115-132.
- TEICHLER et al.: *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Research Report*, 2001.
- VILA, L.: «Educational expansion and labour market changes in Spain: integration and polarization», en C. DAY, D. VAN VEEN (Eds.): *Educational Research in Europe Yearbook 2000*. Leuven-Apeldoorn, Garant, 2000, pp. 265-273.



FINANCIACIÓN DE LA FORMACIÓN: INICIAL, OCUPACIONAL Y CONTINUA

ESTEVE OROVAL PLANAS (*)
TERESA TORRES SOLÉ (**)

RESUMEN. La formación, en su vertiente inicial, ocupacional y continua se considera un eje fundamental para el correcto funcionamiento del mercado de trabajo, para la promoción personal y profesional de los trabajadores y como factor esencial para la competitividad de las empresas y la calidad de los servicios y los productos. La importancia del argumento anterior nos obliga a analizar las principales características de organización y financiación del sistema español de formación, sin olvidar la función de apoyo y complemento de las políticas comunitarias en este ámbito.

ABSTRACT. Initial, employment, and continuous training is considered to be the core for the smooth running of the labor market and for workers' personal and professional promotion. It is also an essential factor in companies' competitiveness and in the quality of services and products. In this article we analyze the main organization and financing characteristics of the Spanish training system, not forgetting Community policies' supporting and complementary role in this field.

INTRODUCCIÓN

En el acuerdo de Bases para la Política de Formación se indica que la formación constituye un eje fundamental tanto para el buen funcionamiento del mercado de trabajo como para la creación de empleo, la promoción personal y profesional de los trabajadores y el desarrollo efectivo de la

igualdad de oportunidades. Es un factor esencial, también, para la competitividad de las empresas y la calidad de los servicios y de los productos.

La formación, tanto en su aspecto reglado como no reglado, tiene un papel básico en el progreso económico y social de los países. Desde esta perspectiva, actualmente la formación es una de las políticas activas¹

(*) Universidad de Barcelona.

(**) Universidad de Lleida.

(1) Las políticas activas de empleo están destinadas a incrementar las oportunidades de conseguir un empleo de los trabajadores desempleados y mantener el trabajo de los ocupados. Comprenden un amplio conjunto de acciones, entre las más habituales destacan: servicios públicos de ocupación y orientación, formación

que se considera más importante dentro de las políticas de empleo² para la promoción de la ocupación y el acceso al mercado de trabajo, tanto en el ámbito español como europeo. Al mismo tiempo, la formación es un instrumento fundamental para mejorar la competitividad. Si se pretende alcanzar un crecimiento económico sostenido y una mayor competitividad empresarial, es necesario disponer, entre otros factores, de una mano de obra bien formada y perfectamente adaptada a los avances tecnológicos.

Ello explica el que durante los últimos años y desde diferentes ámbitos se hayan creado diversos organismos de promoción de la formación. Sin embargo, a veces existe cierta confusión con relación a este concepto, dado que frecuentemente se habla de formación y educación de manera indistinta, a pesar de que se trata de procesos diferentes. Según Solé Parellada (1995), la formación se define como una metodología sistemática y planificada, destinada a mejorar las competencias técnicas y profesionales de las personas, a enriquecer los conocimientos, a desarrollar las aptitudes y a mejorar las capacidades. En cambio, la educación es un proceso integral que está orientado a capacitar a las personas para que asimilen y desarrollen conocimientos, técnicas y valores, y para que tengan un nivel de comprensión general.

El objetivo de este artículo es analizar las políticas de formación que se realizan en España desde el punto de vista de los agentes que en ellas participan y de los flujos económicos que se originan entre éstos, y que tienen por finalidad financiar dichas políticas. En este sentido, a lo largo del capítulo se analizan las diferentes

fuentes de financiación de la formación inicial, ocupacional y continua.

La existencia de ciertas características propias y diferenciales del Estado español genera relaciones, hasta cierto punto complejas, entre los diferentes agentes que participan en las políticas de formación y compone un mapa donde los flujos económicos presentan una estructura que puede parecer confusa. En concreto, la existencia de diferentes sistemas de formación, junto a la diversidad de fuentes de financiación, la coexistencia de diferentes administraciones y entes competentes, y la legislación de ámbito nacional, autonómico y comunitario que regula la política de formación son, entre otras, las principales dificultades que ofrece este ámbito de estudio.

En relación con el primer aspecto, la política de formación está diversificada en tres grandes subsistemas: la formación inicial, la formación ocupacional y la formación continua. Como se indica en el segundo apartado, los tres tipos de formación tienen unos objetivos diferentes y cada uno de ellos se centra en unos colectivos concretos.

En segundo lugar, las fuentes de financiación de las políticas de formación también son múltiples, los flujos económicos destinados a los diferentes subsistemas de formación tienen un origen diverso, desde recursos procedentes de la Administración del Estado, de las diferentes Comunidades Autónomas, locales y de la Administración comunitaria, a recursos procedentes del sector privado, bien sean familias, empresas u otras entidades. Estos aspectos son tratados en el tercer apartado.

para personas ocupadas y paradas, medidas a favor de los colectivos más desfavorecidos, subvenciones a la contratación y creación directa de empleo.

(2) Las políticas de empleo están formadas por una combinación de actuaciones públicas que abarcan la normativa laboral y fiscal, la protección social y las acciones para mejorar las oportunidades laborales del mercado de trabajo. Estas políticas se clasifican en políticas activas y políticas pasivas (destinadas a mantener los ingresos de las personas desocupadas).

Por último, el cuarto apartado del artículo analiza los mecanismos que se establecen entre los diferentes agentes que participan en las políticas de formación, a través de los cuales circulan los flujos económicos que financian los diferentes subsistemas de formación.

LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN: INICIAL, OCUPACIONAL Y CONTINUA

Como se ha indicado anteriormente, la formación se concreta en tres sistemas diferentes: la formación inicial, la formación ocupacional y la formación continua. Desde este punto de vista, a continuación se indican las características de cada uno de los tres sistemas.

LA FORMACIÓN INICIAL

Es la que se realiza tras finalizar la escolarización obligatoria, de dedicación completa y que tiene por objetivo la cualificación y titulación de jóvenes y adultos para procurar su inserción en el mercado de trabajo. En este sentido, el actual sistema educativo tiene previsto que después de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que finaliza a los 16 años, el alumno pueda cursar los ciclos formativos de la Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior. La normativa reconoce la existencia de una red integrada de centros públicos y centros privados, concertados con los poderes públicos, que aseguran la cobertura del derecho a la educación.

Junto a estos niveles educativos, la ley también tiene previsto la realización de Programas de Garantía Social (PGS) para aquellos alumnos que no han superado la ESO. Éstos son programas de formación para jóvenes sin cualificación profesional, destinados a mejorar su formación general y a capacitarles para realizar determinados oficios, trabajos y perfiles profesionales.

Los jóvenes participan en estos programas gratuitamente y tienen derecho a recibir una ayuda económica.

Los Programas de Garantía Social se imparten en centros educativos dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) o Comunidades Autónomas, tanto públicos como privados concertados, en entidades locales (Ayuntamientos, Diputaciones provinciales...) en entidades privadas sin ánimo de lucro y Organizaciones No Gubernamentales, así como en otros centros públicos autorizados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o las Comunidades Autónomas.

En el curso 1997-98 el alumnado matriculado en los PGS fue de 30.131 jóvenes. Durante el mismo curso, los alumnos matriculados en los ciclos formativos de la Formación Profesional fueron 635.360, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Durante el año 2000, el Plan de Empleo del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales tiene previsto que el número de participantes en los ciclos formativos y los PGS se reduzca hasta alcanzar la cifra de 483.317 alumnos, debido a que la reducción de la natalidad provoca que las cohortes de jóvenes que se incorporan al sistema educativo durante un año sean inferiores a las del curso anterior.

La formación inicial está regulada por la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), que dedica los artículos 30 a 35 del capítulo cuarto a la Formación Profesional inicial. El artículo 23.2 de esta Ley también tiene previsto la realización de Programas de Garantía Social (PGS). La LOGSE substituye la *Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 6 de agosto de 1970*, que organizaba la enseñanza de carácter profesional en dos grados: Formación Profesional de primer grado y Formación Profesional de segundo grado.

Inicialmente la gestión de la formación inicial dependía del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno central. Sin embargo, progresivamente, las competencias en materia educativas han sido asumidas plenamente por las Comunidades Autónomas en diferentes años: País Vasco (desde el año 1980), Cataluña (1980), Galicia (1982), Andalucía (1982), Canarias (1983), Comunidad Valenciana (1983), Navarra (1990), Baleares (1997), Aragón (1998), La Rioja (1998), Cantabria (1998), Murcia (1999), Madrid (1999), Asturias (1999), Castilla-La Mancha (1999), Castilla y León (1999) y Extremadura (1999).

LA FORMACIÓN OCUPACIONAL³

Se dirige a los trabajadores desempleados para su reinserción en el mercado de trabajo, mediante unos conocimientos profesionales adecuados para desarrollar un determinado puesto de trabajo, en función de las necesidades del mercado laboral y de las ofertas empresariales. Es gratuita para los trabajadores que participan en ella y en ciertos casos existen becas y ayudas económicas.

La formación ocupacional está regulada por el *Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional* (Plan FIP) y el *Programa Público de Empleo-Formación de Escuelas Taller y Casas de Oficios* (ETCO). El Plan FIP está previsto para aquellas personas desempleadas que necesiten una formación de reciclaje, reconversión o perfeccionamiento. Por su parte, las Escuelas Taller y Casas de Oficios son centros de trabajo y formación en los que los jóvenes desempleados reciben formación ocupacional en alternancia con la práctica profesional (trabajo en obra), con el objetivo

de que cuando finalicen la formación estén capacitados para el desempeño del oficio aprendido y sea más fácil su acceso al mundo laboral. El Plan FIP y el programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios se crearon en el año 1985 y se vienen desarrollando desde entonces hasta la actualidad.

La gestión del Plan FIP corresponde al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, mediante el INEM, o a la administración autonómica, en función de las transferencias realizadas a las siguientes Comunidades: País Vasco (1980), Cataluña (1991), Valencia (1992), Galicia (1993), Andalucía (1993), Canarias (1994), Extremadura (1998), Aragón (1998), Baleares (1998), Navarra (1998), Castilla-La Mancha (1998), Madrid (1999) y Cantabria (1999), La Rioja (1999), Castilla y León (1999), Murcia (1999) y Asturias (2000).

Anualmente, el INEM o, en su caso las Comunidades Autónomas con esta competencia, elaboran la programación de los cursos incluidos en el Plan FIP de acuerdo con las necesidades de formación en las diferentes regiones y sectores productivos detectados por el observatorio ocupacional del INEM y a través de las tendencias de contratación de los últimos tres años, así como de la inserción de los trabajadores formados con anterioridad.

Los cursos se imparten en los Centros de formación ocupacional de las propias entidades gestoras del Plan FIP y en los Centros colaboradores. Un Centro colaborador es un centro de formación con capacidad para impartir formación ocupacional reconocida por el INEM o por las Comunidades Autónomas, con indicación de las especialidades formativas homologadas y que recibe una subvención para compensar los costes de desarrollo de los cursos. Durante el año 1998, en el

(3) La formación ocupacional y la formación continua están incluidas dentro de la formación no reglada, mientras que la formación inicial se considera formación reglada.

conjunto del Estado se impartieron 16.947 acciones de formación ocupacional, en las que participaron 210.148 personas, según datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

En relación con las Escuelas Taller y Casas de Oficios, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales a través del INEM tiene competencias en la regulación y gestión de estas acciones en todo el Estado español, excepto en las Comunidades Autónomas de Cataluña (1997), Galicia (1997), Comunidad Valenciana (1998), Canarias (1999), Navarra (1999) y Madrid (2000).

Las Escuelas Taller y Casas de Oficios se crean a través de las entidades promotoras (instituciones públicas o privadas sin ánimo de lucro) que colaboran con el INEM o Comunidades Autónomas en este programa. Durante el año 1998, las Escuelas Taller y Casas de Oficios formaron a 15.536 jóvenes, según las estadísticas publicadas por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Para el año 2000, el Plan de Empleo tenía previsto que participasen en la formación ocupacional (Plan FIP y ETCO) 482.056 personas. A pesar de que la favorable evolución del mercado de trabajo facilita la creación de nuevos puestos de trabajo, las entradas al desempleo no se han reducido; esto se debe a que siguen incorporándose personas al mercado de trabajo en busca de una ocupación, siendo éstos los principales destinatarios de las acciones de formación ocupacional.

LA FORMACIÓN CONTINUA

Se refiere al conjunto de acciones formativas que se desarrollan por parte de las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones. Su objetivo es el de

mejorar las competencias, las cualificaciones y la recualificación de los trabajadores ocupados.

La formación continua está regulada por el Acuerdo Nacional de Formación Continua (ANFC), firmado en el año 1996 por representantes de la Administración central y diferentes organizaciones sindicales y patronales. Su gestión, en todo el Estado español, corresponde a la Fundación para la Formación Continua (FORCEM)⁴ creada en el año 1993. El FORCEM publica cada año en el Boletín Oficial del Estado una convocatoria de ayudas económicas para acciones de formación continua, en el ámbito de todo el país. Posteriormente recibe y tramita las solicitudes de ayuda, las valora y realiza la gestión documental, contable y financiera correspondiente. Durante el año 1997, el número de trabajadores que participaron en las acciones formativas del FORCEM fue de 1.385.360, según datos del FORCEM. El Plan de Empleo tenía previsto para el año 2000 un incremento de hasta 2.748.217. Los colectivos desfavorecidos (mujeres, mayores y trabajadores no cualificados) tienen preferencia para participar en las acciones de formación en las empresas.

Junto a los anteriores subsistemas de formación, también existen las *Iniciativas comunitarias*. Estas iniciativas son instrumentos específicos de la política estructural que la Comisión Europea propone a los Estados miembros por iniciativa propia, para apoyar actuaciones que contribuyan a resolver problemas que afectan al desarrollo regional y que revisten una dimensión no estrictamente nacional, sino europea. Tras la adopción de la Agenda 2000, elaborada por la Comisión Europea, se aprobó una reducción del número de las iniciativas comunitarias, pasando de trece a cuatro. De estas cuatro iniciativas, sólo una está

(4) El gobierno central y las organizaciones sindicales y patronales firmantes del ANFC constituyeron el FORCEM como un ente de ámbito nacional que gestiona todos los aspectos relativos a la formación continua.

destinada a la formación y empleo; se trata de la iniciativa EQUAL, que tiene por objetivo fomentar nuevas prácticas de lucha contra la discriminación y las desigualdades de todo tipo en relación con el acceso al mercado de trabajo.

Por último, existe el programa comunitario Leonardo Da Vinci que contribuye al establecimiento de una política de Formación Profesional a nivel comunitario, que apoya y complementa las acciones realizadas por los Estados miembros.

LA FINANCIACIÓN DE LOS SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN

La coexistencia de diferentes administraciones y entes competentes en los subsistemas de formación es consecuencia del contexto político que existe en España. El Estado de las Autonomías que surge a partir de la Constitución, permite clasificar las mismas en dos tipos, las Comunidades Forales (País Vasco y Navarra) junto con las Comunidades del artículo 151 de la Constitución, que tienen competencias en educación y sanidad, y las Comunidades del artículo 143 de la Constitución, que en principio no tenían competencias en educación y sanidad, aunque la mayoría han recibido dichas competencias durante los últimos años. En definitiva, existen diferentes niveles de competencias entre las Comunidades Autónomas y esta característica también condiciona los flujos de financiación de las políticas de formación.

Por otra parte, la entrada de España a la, entonces, Comunidad Económica Europea, provocó la necesidad de adaptar la normativa nacional a las directrices comunitarias para poder acceder a los recursos que ofrecen los fondos estructurales en el ámbito de la formación. En concreto, los aspectos relacionados con la formación están financiados por dos

fondos estructurales: el Fondo Social Europeo (FSE) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Los fondos estructurales aportan a las regiones menos favorecidas ayudas no retornables que se suman a las aportaciones nacionales. Estas ayudas se destinan a las zonas o regiones que han sido declaradas como subvencionables, de acuerdo con los objetivos que tienen fijados los fondos estructurales. En el período 2000-06 los objetivos asignados a los fondos estructurales son tres: primer objetivo, fomentar el desarrollo de las regiones menos desarrolladas, aquellas cuyo PIB per cápita sea inferior al 75% de la media comunitaria; segundo objetivo, fomentar las regiones en proceso de reconversión económica y social; tercer objetivo, se dirige a la adaptación y modernización en todo el territorio de las políticas y sistemas de educación, formación y empleo. Con anterioridad, durante los años 1993-99, estos objetivos se ampliaban a cinco.

El importe total de los fondos estructurales previsto para España en el período 2000-06 para las acciones de desarrollo de los recursos humanos asciende a 8,5 billones de pesetas, de los cuales un 57,3% se destinará a las acciones realizadas por la Administración General del Estado, mientras que el 42,7% restante corresponde a las acciones de las Comunidades Autónomas. En consecuencia, debe señalarse la importancia que tienen las aportaciones de los fondos estructurales a las políticas de formación impartidas en España, sin cuya financiación difícilmente podría mantenerse el nivel de recursos existente en la actualidad.

El FSE fue creado en el año 1957 por el Tratado de Roma, para mejorar las posibilidades de empleo de la Comunidad, apoyando las políticas de formación, la reconversión de los trabajadores y el fomento del empleo. Las ayudas del FSE

son acciones de acompañamiento de las políticas nacionales destinadas a compensar la peor situación relativa de algunos Estados miembros, en materia de formación, respecto al nivel medio de la UE. La gestión del FSE en el Estado español corresponde a la Unidad Administradora del FSE, creada dentro del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

El FEDER fue creado en el año 1975 para reducir los desequilibrios regionales por medio de ayudas a las inversiones en infraestructuras. El FEDER participa, entre otros, en la financiación de inversiones en el ámbito de la educación. En España la gestión del FEDER corresponde al Ministerio de Economía a través de la Dirección General de Análisis y Programación Presupuestaria, de la que depende específicamente la Subdirección General de Administración del FEDER.

Durante el bienio 1998-99 la inversión del Fondo Social Europeo en España destinada a las políticas de formación fue de 379.042 millones de pesetas. De éstas, algo más de un 38% se dirigió a la formación inicial, un 42% se destinó a acciones de formación ocupacional y programas combinados de formación y empleo como las Escuelas Taller y Casas de Oficios, el resto, un 19%, son acciones de formación continua (tabla I):

A las anteriores cifras es necesario añadir la financiación del Fondo Social Europeo destinada a las iniciativas comunitarias de formación y empleo que, durante el año 1998, alcanzó la cifra de 24.646 millones de pesetas.

Con relación a la financiación de la formación inicial, ésta se realiza a través de fondos públicos y privados. Los primeros proceden de los presupuestos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, las administraciones autonómicas y las corporaciones locales. A la aportación de origen nacional, hay que adicionar los recursos procedentes de los fondos estructurales citados, el FSE y el FEDER; los fondos públicos financian los centros de educación secundaria públicos y parcialmente a los centros privados (mediante conciertos educativos), junto a los Programas de Garantía Social. Por su parte, los fondos privados proceden de instituciones privadas, de las empresas y las familias, que se destinan a la financiación de los centros privados que imparten formación inicial.

Los datos de la tabla II muestran que en conjunto, la Administración (central, autonómica y local) aporta un 73% de la financiación total correspondiente a la formación inicial, la Administración europea el 22% y los recursos conjuntos de las familias, empresas y otros organismos privados un 5%.

TABLA I
Recursos del FSE, 1998-99 (millones pesetas) (%)

Tipo de formación	Importe	%
Formación inicial	146.625,7	38,7
Formación ocupacional	160.321,1	42,3
Formación continua	72.093,3	19
Total	379.042	100

Fuente: Plan de Empleo 2000 del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

TABLA II
Total recursos destinados a la formación inicial, 1999
(millones pesetas) (%)

Entidad financiadora	Importe	%
MECD, CCAA y Administración local	256.000	73
Fondo Social Europeo	77.177	22
Recursos privados	18.236	5
Total	351.413	100

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Empleo 2000 del MTAS y Oroval y Torres 1999. La tabla incluye los recursos destinados a las PGS.

Respecto a la formación ocupacional, la financiación del Plan FIP tiene su origen en dos fuentes principales, en la cuota de Formación Profesional (cuota FP) y el Fondo Social Europeo. La cuota de FP esta formada por un 0,7% de la masa salarial (de trabajadores y empresas)⁵, de este porcentaje se destina un 0,35% a la formación de los desempleados y un 0,35% a la financiación de la formación continua. Esta cuota se recauda mediante la Tesorería General de la Seguridad Social, junto con las cotizaciones de la Seguridad Social y se integra en el Tesoro Público, consolidando los ingresos del Estado que posteriormente se destinan, vía Presupuestos Generales del Estado, al Ministerio de

Trabajo y Asuntos Sociales y de éste, junto a la financiación de los fondos estructurales, al INEM. Éste transfiere el importe correspondiente a las Comunidades Autónomas que han recibido competencias en el Plan FIP y las ETCO y asigna al FORCEM la parte correspondiente a la formación continua.

De este modo, la financiación de los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios tiene su origen en la aportación de la cuota de FP, el FSE y la entidad promotora de la Escuela Taller o Casa de Oficios, según se muestra en la tabla III, que ofrece conjuntamente los recursos destinados a la formación ocupacional, esto es, al Plan FIP y las Escuelas Taller y Casas de Oficios.

TABLA III
Total recursos destinados a la formación ocupacional, 1999 (millones pesetas) (%)

Entidad financiadora	Plan FIP	ETCO
Administración central	88.356	58.419
Comunidades Autónomas	27.641	4.737
Fondo Social Europeo	68.926	9.613
Total	184.923	72.769

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Empleo 2000 del MTAS.

(5) Del 0,7% de la masa salarial, el 0,6% es a cargo de la empresa y el 0,1% a cargo del trabajador.

Los datos del año 1999 muestran que en total se destina a la formación ocupacional de los desempleados 257.692 millones de pesetas, de los que un 57% proceden de la Administración central, un 12,5% de las Administraciones autónomas y el 30,5% del Fondo Social Europeo.

La financiación de la formación continua se realiza mediante una parte (0,35%) de la cuota de FP que pagan empresas y trabajadores. El INEM es el encargado de transferir cada año la parte de la cuota de FP que corresponde al FORCEM. Otra de las fuentes de financiación importante es el Fondo Social Europeo y, en menor cuantía, la financiación privada de las empresas.

Los datos de la tabla IV indican que la financiación de la Administración central (procedente de la cuota de la Formación Profesional) alcanza el 71,5% de los recursos destinados a la formación continua. Las transferencias del Fondo Social Europeo suponen un 27% y la financiación privada de las empresas el 1,5% restante.

De los datos anteriores se observa que en conjunto, la Administración nacional aporta a la formación (inicial, ocupacional y continua) 540.962 millones de pesetas, frente a los 195.573 procedentes del Fondo Social Europeo y los 20.515 procedentes de la financiación privada, cifras que suponen el 71,4%, el 26% y el 2,6% respectivamente, según muestra el gráfico I.

GRÁFICO I

Financiación de la Formación en España

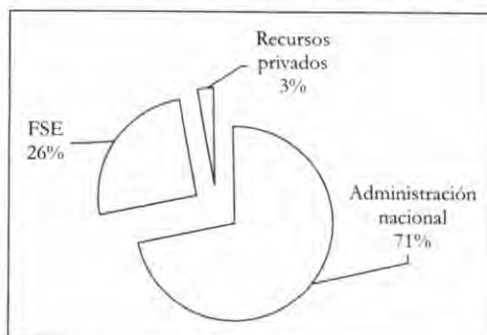


TABLA IV

Total recursos destinados a la formación continua, 1999 (millones pesetas) (%)

Entidad financiadora	Importe	%
Administración central	105.809	71,5
Fondo Social Europeo	39.857	27
Recursos privados	2.279 (*)	1,5
Total	147.945	100

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Empleo 2000 del MTAS y FORCEM (1999).

(*) datos correspondientes al año 1996.

LOS AGENTES DE LA FORMACIÓN Y LOS FLUJOS ECONÓMICOS

Después de señalar, en los apartados anteriores, cuáles son los agentes que participan en los diferentes sistemas de formación y el volumen de recursos destinado a esta política, el paso siguiente consiste en determinar la corriente de flujos económicos que se establece entre dichos agentes. Con esta finalidad, y dada la complejidad que ello supone, nos ha parecido oportuna la presentación de un esquema (ver gráfico II) en el que se exponen todos los agentes implicados y el proceso que realiza el flujo económico entre los diversos agentes.

En este sentido, debe tenerse en cuenta que la lectura del gráfico se inicia a partir de la primera columna, en la que se indica quién es el agente que paga, es decir, el agente financiador de los diferentes tipos de formación. Posteriormente, deben seguirse las flechas numeradas, desde el número 1 y continuar hacia la segunda columna en la que se indica cuáles son los agentes que distribuyen los flujos que se originan en la columna anterior, y así sucesivamente hasta llegar a la tercera columna donde se especifica cuáles son los agentes que reciben los flujos destinados a las diferentes políticas formativas. De esta manera, el gráfico muestra esquemáticamente las fuentes de financiación de la formación inicial, ocupacional y continua, el traspaso de estos recursos a los agentes implicados y la manera en que estos agentes destinan las dotaciones económicas correspondientes al sistema de formación. Para ello, en los textos siguientes se explica detalladamente la información correspondiente a la numeración indicada en cada una de las casillas⁶ del gráfico II.

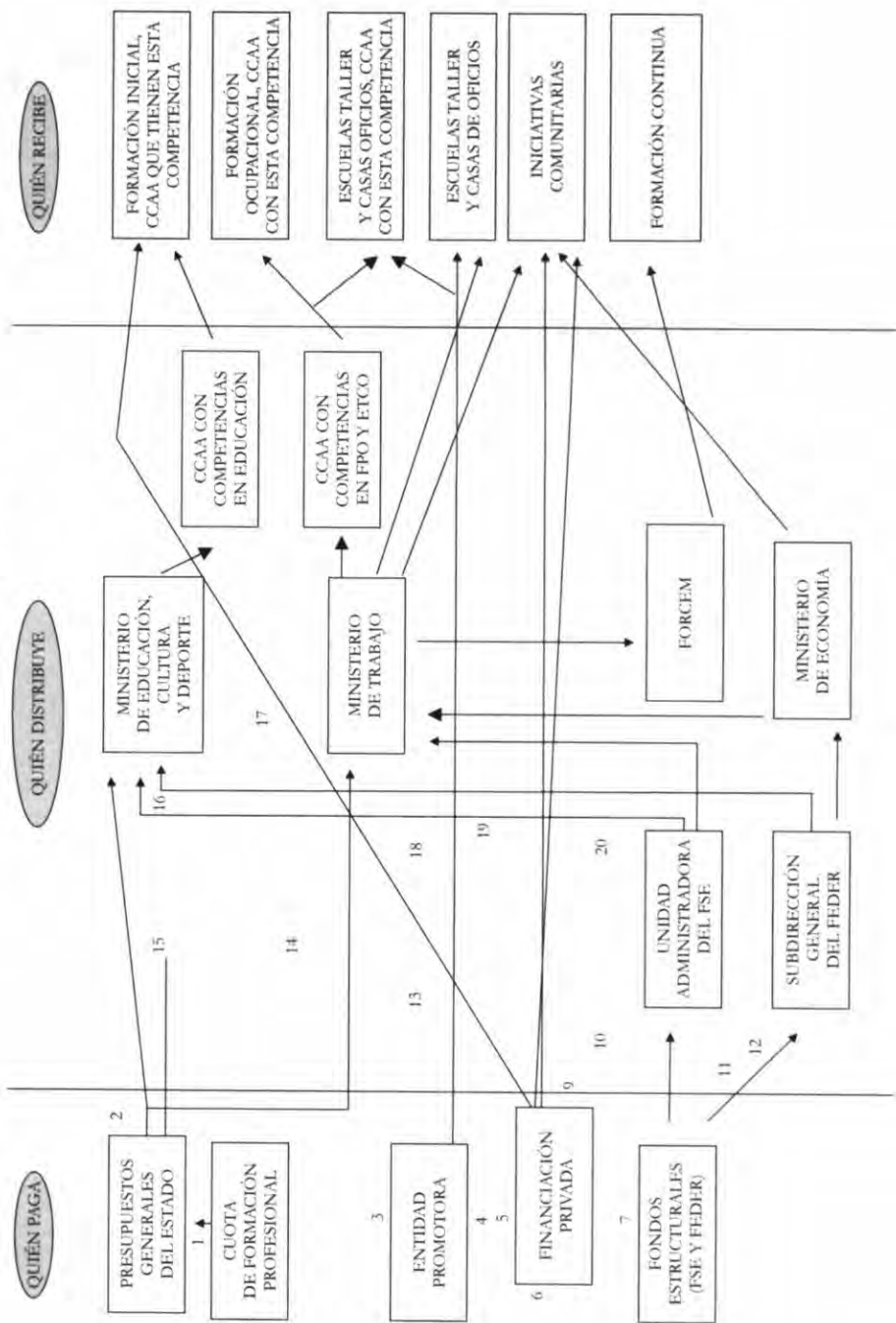
DEFINICIÓN DE LOS FLUJOS

1. Dentro de los ingresos estatales se incluye la Cuota de Formación Profesional que pagan las empresas y trabajadores, esta cuota se recauda junto con las cotizaciones de la Seguridad Social. Su importe total es un 0,7% de la masa salarial, del que 0,6% es a cargo de la empresa y el 0,1% a cargo del trabajador. De este 0,7% un 0,35% se destina a la formación ocupacional y un 0,35% a la formación continua.
2. Una parte de los Presupuestos Generales del Estado se destina al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales para financiar simultáneamente la formación inicial y la formación ocupacional.
3. La normativa reguladora de las Escuelas Taller y Casas de Oficios exige que las entidades promotoras de estos programas aporten parte de la financiación necesaria para su funcionamiento.
4. Financiación de carácter privado destinada a la formación inicial; ésta procede en su mayor parte de las familias y, en menor cuantía, de las instituciones de carácter privado o empresas.
5. En algunos casos las acciones que pretenden acogerse a las iniciativas comunitarias deben contar con una parte de financiación privada. Es decir, la entidad que solicita la ayuda debe cofinanciar un porcentaje del importe total.
6. Financiación privada de las empresas destinada a la formación continua de sus trabajadores.

(sigue en pág. 182).

(6) El gráfico II no incluye las Comunidades Forales, dado que éstas gozan de una diferente relación fiscal con el Estado.

GRÁFICO II
Flujos de financiación de la formación



7. En España la gestión del Fondo Social Europeo corresponde al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, mediante la Unidad Administradora del FSE (UAFSE), que es el órgano encargado de tramitar las ayudas de este Fondo estructural.
8. El FEDER es el fondo estructural que participa en la financiación de inversiones en el sector de la educación y la formación. Su gestión corresponde a la Subdirección General del FEDER.
9. La Unidad Administradora del FSE transfiere al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la financiación procedente del FSE que está destinada a la formación inicial.
10. El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales recibe los recursos procedentes del FSE destinados a la formación ocupacional. El criterio que aplica este Ministerio para distribuir los fondos de la formación ocupacional, procedentes del FSE y de la cuota de FP, destinados a las Comunidades Autónomas, tiene en cuenta la participación porcentual de desempleados de cada Comunidad Autónoma respecto al número total nacional de parados.
11. La Subdirección General de Administración del FEDER transfiere la financiación que recibe del FEDER y que está destinada a la formación inicial del Estado español.
12. La gestión del FEDER en España es competencia del Ministerio de Economía mediante la Subdirección General de Administración y Gestión del FEDER.
13. El FORCEM recibe del INEM las cantidades correspondientes a la cuota de FP destinada a la formación continua (0,35%), junto con los recursos de los fondos estructurales destinados a la formación de los trabajadores.
14. El MTAS transfiere la financiación procedente del FSE y de los Presupuestos Generales del Estado destinada a los programas de formación ocupacional y a las Escuelas Taller y Casas de Oficios de aquellas Comunidades con la gestión traspasada.
15. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte transfiere a las Comunidades Autónomas los recursos destinados a la formación inicial. Esta financiación procede de los Presupuestos Generales del Estado junto con las aportaciones del FSE y del FEDER. Como se ha indicado, la formación inicial incluye los Programas de Garantía Social y los ciclos formativos de la Formación Profesional.
16. Financiación de la formación inicial. Ésta procede de las transferencias del Estado, de los fondos estructurales y del presupuesto de la propia Comunidad.
17. La financiación de la formación ocupacional y de las Escuelas Taller y Casas de Oficios procede de la cuota de Formación Profesional y de la aportación del FSE.
18. El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social transfiere al INEM las dotaciones presupuestarias destinadas a las entidades promotoras de las Escuelas Taller y Casas de Oficios, de las Comunidades Autónomas que no tienen traspasada esta gestión, que tienen su origen en la cuota de Formación Profesional que pagan empresas y trabajadores, junto con la concesión de las ayudas procedentes del FSE.

- 19 y 20. Financiación de los fondos estructurales destinada a las iniciativas comunitarias.
21. El FORCEM destina sus recursos a la formación continua de los trabajadores ocupados, en el ámbito del Estado español.

REFLEXIONES FINALES

Actualmente existe cierto acuerdo, entre los agentes sociales y políticos, sobre el interés estratégico de la formación como instrumento básico, dentro de las políticas activas, para hacer frente a los problemas de desempleo y la necesidad de favorecer la estabilidad de la ocupación. Es por ello que existe una diversidad de acciones de formación y de agentes que participan en el diseño de estas acciones, procedentes tanto del ámbito local, autonómico, nacional y comunitario, como desde el ámbito público y privado. Este factor explica el que los flujos económicos que se originan entre estos agentes ofrezca un entramado, hasta cierto punto complejo, a pesar de que se ha intentado presentar de una manera esquemática y didáctica.

En este sentido, debería hacerse un esfuerzo por reducir esta complejidad, hecho que sería posible en la medida en que los tres sistemas de formación estén más coordinados entre sí. Esta mejor coordinación de agentes y procesos evitaría parte de las actuales duplicidades y generaría una economía de escala gracias a la reducción de parte de los costes de gestión.

Paralelamente, sería posible incrementar la coordinación entre los diferentes subsistemas de formación, mediante una mayor dotación de competencias formativas a la Administración local. Desde esta perspectiva, el ámbito local es el idóneo para

facilitar el acceso a la información de los diferentes agentes, para mejorar la coherencia de la oferta formativa; al mismo tiempo, ello permitiría un mayor desarrollo local.

A lo largo del artículo se ha puesto de manifiesto el paulatino traspaso de la gestión en materia de formación hacia las Comunidades Autónomas. En este sentido, pues, son diversas las Comunidades que asumen dentro de su ámbito territorial dicha competencia, y su número se ampliará en el futuro, provocando alteraciones en el esquema de flujos presentado, en la medida que la Administración central traspase las competencias de formación hacia aquellas Comunidades.

Otro aspecto que hay que destacar es que, con el ingreso de España a la Comunidad Económica Europea, el volumen de recursos destinados a la formación ha evolucionado de manera importante, en parte gracias a las aportaciones de los fondos estructurales. En este sentido debe tenerse en cuenta que la normativa que regula los fondos estructurales exige una cofinanciación. En consecuencia, si un país desea recibir un mayor volumen de recursos estructurales, también debe realizar un mayor esfuerzo económico en sus recursos nacionales.

Desde la UE se abren nuevas perspectivas que pueden afectar a los flujos destinados a la formación, mediante la tercera reforma de los reglamentos de los fondos estructurales⁷, que van a regular la actuación de estos fondos durante el período 2000-06. En ellos se proponen cambios que afectan a la política estructural con el objetivo de simplificar las medidas estructurales y aumentar su concentración y eficacia. Entre otras, se produce una reducción de los objetivos asignados a los fondos estructurales. Esto provoca cambios de

(7) Publicados en el Diario Oficial de la Comunidad Europea del 26 de junio de 1999.

cierta magnitud en el territorio español, dado que determinadas zonas dejan de ser elegibles en los nuevos objetivos.

Debemos destacar también que el sistema aplicado en España para financiar la formación ocupacional muestra una elevada dosis de solidaridad por parte de los trabajadores y empresas, ya que son éstos los que mediante la Cuota de Formación Profesional contribuyen a financiar parte de la formación de los desempleados.

Los datos analizados en los apartados anteriores muestran el esfuerzo económico de la administración nacional y comunitaria destinado a la formación, con un volumen de recursos económicos de 540.962 y 195.573 millones de pesetas respectivamente para el año 1999. Sin embargo, es difícil indicar si la financiación de estas acciones es suficiente para conseguir los objetivos que tienen asignados. En este sentido, aunque se incrementa el presupuesto de dichos programas, siempre habrá colectivos a los que se puede destinar más y mejor formación. En consecuencia, se trata de una necesidad difícil de satisfacer plenamente.

Tampoco puede olvidarse la necesidad de revisar los procesos de articulación entre los tres subsistemas de formación, que deben llevarse a cabo desde la lógica de la eficacia de las intervenciones en el mercado de trabajo y en la promoción social de los trabajadores y no desde lógicas electorales.

Finalmente, en el modelo de organización de la formación en España debe evitarse una excesiva burocratización, porque ello significa que los agentes se adaptan a las normas que emanan de los organismos, sin tener en cuenta las necesidades de los trabajadores, de los desempleados y las previsiones del sistema productivo y de los distintos sectores de la actividad económica, criterios que deberían primar en la planificación de las futuras acciones de formación que han de realizarse.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCAIDE, M.; GONZÁLEZ, M.: «Los acuerdos de formación continua. Un balance», en *Situación*, 4 (1997), pp. 317-335.
- ALCAIDE, M.; GONZÁLEZ, M.; FLORÉZ, I.: *Mercado de trabajo, reclutamiento y formación en España*. Madrid, Pirámide, 1996.
- CEDEFOP: *El sistema de formación profesional en España*. Bruselas, CEEA-CE-CEEA, 1994.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Acuerdo Marco Comunitario de Apoyo 1994-99*. Luxemburgo, CEEA-CE-CEEA, 1994.
- CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL: *II Programa Nacional de Formación Profesional*. Madrid, Secretaría del Consejo General de Formación Profesional, 1998.
- DURÁN, F.; ALCAIDE, M.; GONZÁLEZ, M.; FLORÉZ, I.: *La formación profesional continua en España*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994.
- FORCEM: *Memoria balance del I ANFC 1993-1996*. Madrid, FORCEM, 1999.
- GOBIERNO DE ESPAÑA: *Plan de Acción para el Empleo del Reino de España 2000, 2000*.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B.: *Claves para comprender la formación profesional en Europa y España*. Barcelona, ÉUB, 1996.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES: *Plan de Empleo 2000*. Madrid, Subsecretaría del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2000.
- *Anuario de Estadísticas Laborales y de Asuntos Sociales 1998*. Madrid, Subsecretaría del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999.
- ORDOÑEZ, D.: *Fondos estructurales europeos: régimen jurídico y gestión administrativa*. Madrid, Marcial Pons, 1997.
- OROVAL, E. (dir.): *Estudi del sistema educatiu espanyol amb especial referència a l'organització competencial i al finançament. Una*

- aproximació des de l'àmbit local*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1995.
- OROVAL, E.; TORRES, T.: «Agents i fluxos econòmics de la formació», en *Revista Econòmica de Catalunya*, 37 (1999), pp. 43-51.
- SOLÉ, F.: «L'empresa i la formació», en E. OROVAL (Ed.): *L'empresa i el seu entorn*. Lleida, Col·lecció Economia i Empresa, Universitat de Lleida, 1995.
- SOLÉ, F.; MIRAVET, M.: *Guia para la formación en la empresa*. Madrid, Civitas, 1997.



LA FINANCIACIÓN PÚBLICA DE LA ENSEÑANZA PRIVADA NO UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

ANA VILLARROYA (*)

RESUMEN. En este trabajo se analiza el impacto de la financiación pública destinada a la enseñanza privada en España a lo largo del período 1981-1995. En este sentido, se observa cómo la financiación pública constituye, por término medio, el 60% de la financiación total de los centros privados concertados. El análisis, que se realiza también por Comunidades Autónomas, permite observar cómo la concertación no se ha extendido por igual en todos los territorios. El trabajo concluye con un análisis exploratorio que apunta la existencia de selección del alumnado en algunos centros concertados, así como el mayor aprovechamiento por las clases medias de la concertación con la enseñanza privada.

ABSTRACT. In this work we analyze the impact of public financing in private education in Spain during the period 1981-1995. In this sense, we observe that public financing makes, on average, 60% of the total financing of the private schools which receive a state subsidy. The analysis, which includes each Autonomous Region, allows us to see that state subsidy has not been equally applied in all territories. Finally, the work concludes with an exploratory analysis which points at the existence of pupils' selection in some private schools with state subsidy and reveals that middle classes take the greatest advantage from state subsidy of private schools.

INTRODUCCIÓN

El sector público financia, en la actualidad, la mayor parte de los centros privados de enseñanza en los niveles obligatorios. La financiación pública de estos centros ha obedecido, sobre todo en los últimos años, al interés de los gobiernos por ampliar las posibilidades de elección de las familias. En este sentido, un rápido

vistazo a las estadísticas de gasto de los últimos años revela de forma inmediata el incremento, en términos absolutos, del volumen de recursos públicos destinado a la enseñanza privada.

El presente trabajo tiene como principal objetivo analizar el impacto de la financiación pública destinada al sector privado de la enseñanza en los niveles obligatorios a lo largo del período 1981-1995.

(*) Universidad de Barcelona.

Para ello el trabajo se ha estructurado en cuatro apartados. En el primero se presentan las grandes líneas del sistema actual de ayudas públicas a la enseñanza privada. A continuación se presentan las principales características de la financiación pública de la enseñanza privada a lo largo de los quince años considerados. En el tercer apartado se analizan, a partir de una aproximación cualitativa, algunos de los efectos más debatidos del sistema de ayudas públicas a la enseñanza privada. Por último, se recogen las conclusiones más relevantes del estudio.

PRESENTACIÓN DEL MODELO ACTUAL DE AYUDAS PÚBLICAS A LA ENSEÑANZA PRIVADA NO UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

En el título IV de la *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación* (LODE) de 1985 se recogen las grandes líneas del actual modelo de ayudas públicas a la enseñanza privada. A diferencia del sistema de subvenciones anterior, el régimen de conciertos actual se caracteriza por ser un instrumento jurídico que impone compromisos bilaterales a las partes que lo suscriben¹. Así, mientras la Administración se compromete a financiar parte de los costes de los centros concertados, éstos se comprometen, entre otras obligaciones, a impartir las enseñanzas objeto del concierto en régimen de gratuidad, a someter las actividades complementarias, extraescolares y de servicios a un régimen optativo, que no sea discriminatorio y no tenga carácter lucrativo, a informar al público sobre el carácter concertado del centro y a no hacer discriminaciones en la admisión de alumnos.

Entre los objetivos del citado régimen, aplicable a los niveles obligatorios y gratuitos, destacan, por un lado, satisfacer el derecho a la educación; por otro, facilitar la posibilidad de elegir centro docente distinto de los creados por la Administración y, por último, garantizar la participación de los alumnos, padres y profesores en la gestión de dichos centros. En los últimos tiempos, sin embargo, los sucesivos cambios introducidos en la regulación de los conciertos educativos han pretendido, por encima de otros objetivos, primar la libertad de elección de centro docente de los padres y alumnos. Esta reorientación del sistema de conciertos hacia los valores relacionados con la libertad ha venido motivada, fundamentalmente, por la suficiencia de puestos escolares, consecuencia de la expansión de la red de centros públicos y del descenso de la natalidad.

El establecimiento de este sistema de financiación de la enseñanza obligatoria en el que los fondos públicos siguen a los alumnos a cualquier centro de su elección, público o privado concertado, así como la implantación de otras medidas destinadas a ampliar la capacidad de elección de los usuarios y el proceso de traslado de competencias y responsabilidades de gestión a los centros educativos, en cierto modo, permiten hablar de la formación de «cuasimercados» en el ámbito de la enseñanza obligatoria en España. Con este término se hace referencia a aquellas situaciones en las que la implantación de mecanismos de mercado en la provisión, la gestión y/o la financiación de los servicios educativos se combina con niveles elevados de intervención del sector público. En este sentido, el sector público español ha seguido financiando la provisión de muchos de estos

(1) La diferencia principal entre el régimen de conciertos actual y el régimen provisional de subvenciones a la enseñanza privada, existente con anterioridad a la LODE, es que este último no exigía ningún compromiso concreto por parte del centro, ni obligaba a la Administración a seguir concediendo la ayuda. En este sentido, ver CIDE (1988).

servicios (centros públicos y privados concertados), produciendo directamente parte de los servicios (centros públicos) y regulando el funcionamiento de los centros sostenidos con fondos públicos (públicos y privados concertados).

En el caso de la financiación pública de los centros concertados en España, que cubre los costes del personal docente y de funcionamiento del centro, ésta se combina con niveles elevados de regulación del sector público. Esta regulación abarca, además de las disposiciones relativas a los requisitos que deben cumplir los centros (esto es, instalaciones físicas, cualificaciones académicas del profesorado, ratio alumnos/profesor, etc.) aspectos tales como la composición de los órganos de gobierno de los centros, los procesos de decisión, los procedimientos de admisión de alumnos, la autorización de actividades complementarias, así como el cobro de cuotas por las actividades complementarias, extraescolares y los servicios escolares. La regulación coexiste, a su vez, con toda una serie de mecanismos de control *a posteriori*, basados, fundamentalmente, en la inspección educativa.

Respecto al resto de medidas emprendidas por el gobierno español para hacer efectivo el derecho de todos a elegir el centro docente más próximo a las propias convicciones, sea éste público o privado, las sucesivas regulaciones del régimen de conciertos han introducido disposiciones tales como: la identificación del lugar de trabajo de los padres o alumno con el domicilio de éstos a la hora de aplicar el baremo correspondiente a los criterios de proximidad domiciliaria en los procesos de admisión de alumnos; la ampliación de las zonas de influencia de los centros, dando cabida a un mayor número de domicilios en el área de influencia del centro y la primacía, en las últimas regulaciones, del criterio de tener hermanos matriculados en el mismo centro. Este acercamiento hacia los principios de libertad ha ido acompañado

de un distanciamiento de los valores de equidad. En este sentido destaca, además del desplazamiento del criterio prioritario de rentas de la unidad familiar en los procesos de admisión del alumnado, la concesión a los centros de la posibilidad de decidir los criterios complementarios que determinarán la asignación de un punto (dos o tres, según las Comunidades Autónomas) en los procesos de admisión del alumnado.

Este interés por ampliar las posibilidades de elección de los usuarios ha conducido, en los últimos años, a la financiación pública de la mayoría de los centros privados en España. Así, la década de los ochenta y la primera mitad de la de los noventa, coincidentes con la etapa de gobiernos socialistas, se han perfilado como un período de crecimiento sostenido, en términos absolutos, de los recursos públicos destinados a este sector de la enseñanza. En el siguiente apartado se presentan las principales características de la evolución del sistema de ayudas públicas a la enseñanza privada a lo largo del período 1981-1995. El análisis se realizará primero para todo el territorio español y después por Comunidades Autónomas. Este último permitirá poner de manifiesto las semejanzas y las diferencias existentes en los distintos territorios.

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA FINANCIACIÓN PÚBLICA DE LA ENSEÑANZA PRIVADA NO UNIVERSITARIA EN ESPAÑA Y SUS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA FINANCIACIÓN PÚBLICA DE LA ENSEÑANZA PRIVADA NO UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

En la actualidad, la mayor parte de los centros de titularidad privada en los niveles de enseñanza obligatoria ha firmado algún tipo de acuerdo con la Administración. En

concreto, en el curso 1994-95, aproximadamente el 70% de los centros privados y el 84% de las unidades escolares —aulas— privadas estaban financiados por el sector público. Para el mismo curso, la cuota de mercado de los centros concertados, en términos de alumnos, era casi del 90%. En un contexto de descenso de la natalidad y de participación mayoritaria del sector público (que representa aproximadamente el 70% del total del alumnado), estos acuerdos han garantizado la supervivencia de muchos centros privados.

Respecto a la evolución del gasto público canalizado hacia la enseñanza privada en España, los datos presentados en la tabla I

muestran cómo, a lo largo del período 1981-1995, los recursos públicos destinados a este sector han crecido a una tasa anual acumulativa (en pesetas constantes) del 1,78%. Adicionalmente, los datos reflejan el proceso de descentralización administrativa y financiera iniciado tras la Constitución española de 1978. Este proceso, que se inicia en 1980 con el traspaso de funciones y servicios educativos a las Comunidades del País Vasco y Cataluña², y que finaliza a lo largo de 1999, queda reflejado en la disminución experimentada por el gasto de la Administración Central en enseñanza privada. En términos porcentuales, el gasto de la Administración

TABLA I

Evolución de los ingresos anuales por subvenciones y transferencias públicas de los centros privados clasificados por subvención. España, 1981-1995

Millones de pesetas corrientes y tasa de crecimiento anual acumulativa (en pesetas constantes de 1986)					
	c.1981-82*	c.1985-86*	c.1990-91	c.1994-95	t. crec. an. acum. (%)
Centros privados concertados					
<i>Total organismos públicos</i>	98.210	143.639	258.114	316.212	1,78
Del MEC	92.472	97.707	87.458	100.448	-6,38
De las CCAA	3.518	42.731	167.268	213.582	27,58
De las CCLL	684	1.122	1.411	983	-4,34
De otros organismos públicos	1.536	2.079	1.977	1.199	-8,73
Centros privados no concertados					
<i>Total organismos públicos</i>	...	...	2.117	3.473	...
Del MEC	...	...	75	295	...
De las CCAA	...	...	273	1.155	...
De las CCLL	...	...	260	539	...
De otros organismos públicos	...	...	1.509	1.484	...

Los datos para los cursos 1981-82 y 1985-86 no permiten distinguir entre centros privados concertados y no concertados. Puesto que casi la totalidad de las subvenciones públicas se canalizan hacia centros privados concertados se ha optado por incluir las cifras en el apartado de centros concertados.

Fuente: Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada (INE, varios años).

(2) En 1995, año en el que finaliza el ámbito temporal de este estudio, sólo en siete Comunidades se había hecho efectivo el traspaso de funciones y servicios educativos. En concreto, éstas eran las Comunidades del País Vasco, Cataluña, Galicia, Andalucía, Canarias, la Comunidad Valenciana y Navarra.

Central pasa de representar el 95% de la financiación total de los centros privados, a principios de los ochenta, a representar el 31%, a mediados de los noventa. Los datos muestran, también, la modesta participación en el gasto público educativo de los gobiernos locales, que desempeñan un papel mucho menos importante en la financiación de los servicios educativos.

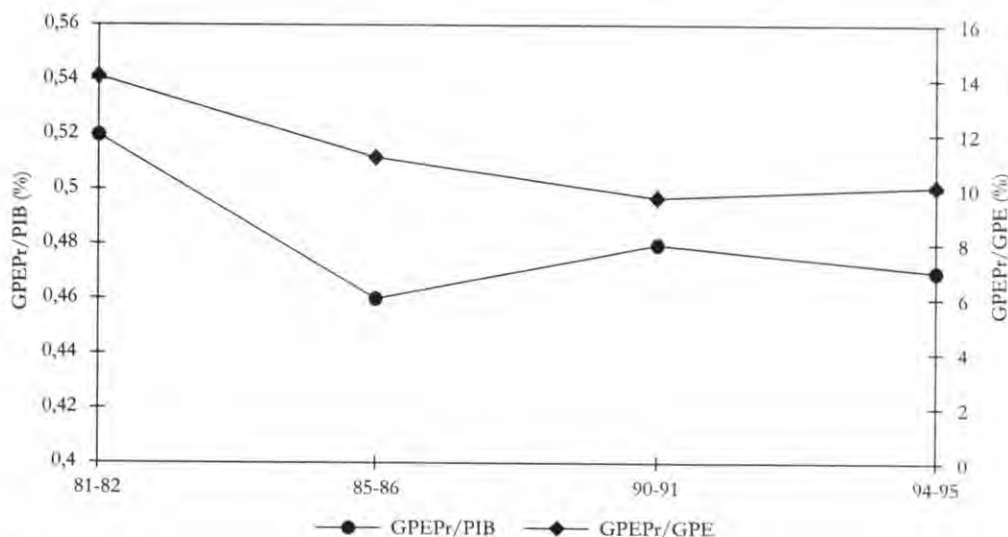
Si bien el volumen de recursos dedicados por el sector público a la enseñanza privada no universitaria (GPEPr en adelante) ha aumentado, en términos absolutos, en el transcurso de estos quince años, su participación relativa en el PIB apm se ha mantenido estable en torno al 0,47%. Respecto a su participación en el gasto público en enseñanza (GPE en adelante), los datos conteni-

dos en el gráfico I muestran cómo su participación ha permanecido en torno al 10%. Ello se ha producido como consecuencia del superior crecimiento que ha experimentado el GPE y que ha ido ligado a la extensión de la obligatoriedad y de la gratuidad de la enseñanza básica hasta los 16 años³.

Otro aspecto que hay que tener en cuenta a la hora de conocer la importancia del gasto público destinado a los centros privados es su participación relativa en el total de ingresos de estos centros. Con carácter previo a este análisis, a continuación se presenta una caracterización del origen de las fuentes de ingresos de los centros privados. Así, entre las principales fuentes de financiación de estos centros destacan las siguientes:

GRÁFICO I

Evolución de la proporción que representa el Gasto público en enseñanza privada (GPEPr) sobre el PIB apm y sobre el total del Gasto público educativo (GPE). España, 1981-82 a 1994-95



(3) También se ha señalado como causa del crecimiento del gasto público educativo, el incremento de la escolarización en los niveles postobligatorios. En este sentido, ver Calero (1998) y Calero y Bonal (1999).

- *Cuotas cobradas por cada nivel de enseñanza*, que comprenden los cobros por actividades docentes⁴ y complementarias⁵. Los cobros por actividades docentes sólo están permitidos en los centros privados no concertados y los cobros por actividades complementarias en los centros concertados deben limitarse a las cantidades autorizadas por la Administración. Las actividades complementarias deberán tener carácter voluntario para los alumnos. En ambos casos se trata de aportaciones regulares de los alumnos⁶.
- *Cuotas cobradas por actividades extraescolares*, que comprenden el cobro por actividades que son impartidas con carácter voluntario a los alumnos fuera del horario lectivo⁷.
- *Cuotas cobradas por servicios complementarios*, esto es, por la contratación de servicios de transporte, comedor, residencia o psicopedagógicos.
- *Subvenciones de explotación de las Administraciones Públicas*, transferencias corrientes concedidas por los Organismos públicos para la financiación del funcionamiento de los centros. Se trata, fundamentalmente, de las transferencias vinculadas a los conciertos educativos.
- *Subvenciones de capital*, que se destinan, sobre todo, a financiar la creación de nuevos puestos escolares.
- *Subvenciones sin finalidad específica*, subvenciones que no corresponden ni a conciertos ni a subvenciones de capital.
- *Otros ingresos*, que son fundamentalmente los ingresos financieros, las derramas, las aportaciones a cooperativas o fundaciones e ingresos varios no contenidos en otras categorías.

En la tabla II, en la que se recoge el origen de los ingresos de los centros privados para el curso 1994-95, destaca la

(4) El INE contabiliza en este apartado los ingresos procedentes de las actividades que son impartidas con carácter general a los alumnos dentro del horario lectivo. Dentro de éstas se incluyen las enseñanzas regladas, referidas a las disciplinas y cursos correspondientes a los programas oficiales de estudios, y las enseñanzas no regladas, que comprenden tanto las enseñanzas particulares del centro no incluidas en los programas oficiales, como las materias incluidas en los programas oficiales impartidas con mayor amplitud fuera del horario oficial. Este segundo concepto se ajustaría a la definición que la legislación realiza de las actividades complementarias.

(5) El INE proporciona datos en este apartado sobre las actividades de naturaleza formativa pero no estrictamente docente: de carácter artístico, cultural, social, recreativo, religioso o deportivo. En concreto, el INE considera como actividades complementarias las competiciones deportivas, las representaciones teatrales, las visitas a museos, las conferencias, las audiciones musicales, la edición de revistas y periódicos, las exposiciones en el centro, las excursiones, las conmemoraciones, las fiestas, las actividades religiosas y otras actividades.

(6) Además de los cobros por las actividades docentes y las actividades complementarias, el INE proporciona datos en este apartado sobre los cobros trimestrales, mensuales, anuales, etc. por material didáctico, los derechos de inscripción no reembolsables por el centro y aquellos otros conceptos que regularmente se incluyen en los recibos.

(7) El INE no proporciona datos sobre este tipo de actividades que, con carácter semanal, suelen realizarse en los propios centros y que incluyen actividades tales como el aprendizaje de idiomas, informática, actividades deportivas, etc.

Los datos proporcionados por el INE no recogen todas las fuentes de financiación de las que disponen los centros privados. En concreto, no se dispone de datos sobre los ingresos procedentes de actividades que no se impartan con carácter general a todos los alumnos; de servicios de librería, papelería, instalaciones deportivas, bar, cine, etc.; de rendimientos del capital invertido en acciones, obligaciones, depósitos a plazo fijo, bonos, etc.; de cobros a los alumnos por seguro escolar, aportaciones a fundaciones, etc.

TABLA II

Origen de los ingresos de los centros privados clasificados por subvención. España, 1994-95

Millones de pesetas corrientes y porcentajes		
	c. 1994-95	%
<i>Centros privados concertados</i>	500.662	100,0
Cuotas de la enseñanza	107.577	21,5
Cuotas de servicios complementarios	48.423	9,7
Otros ingresos	5.630	1,1
Subvenciones explot. MEC y CCAA	312.033	62,3
Otras subv. y subv. sin fin. espec.	25.369	5,1
Subvenciones de capital	1.630	0,3
<i>Centros privados no concertados</i>	115.273	100,0
Cuotas de la enseñanza	81.330	70,6
Cuotas de servicios complementarios	24.966	21,7
Otros ingresos	1.957	1,7
Subv. explot. MEC y CCAA	945	0,8
Otras subv. y subv. sin fin. espec.	5.815	5,0
Subvenciones de capital	260	0,2

Fuente: Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada (INE, 1998).

importancia relativa del sector concertado de la enseñanza privada, que se observa en el total de recursos económicos empleados por este sector; de hecho, aproximadamente el 80% del total de recursos consumidos por la enseñanza privada corresponde a la enseñanza concertada y el 20% restante, a la enseñanza privada no concertada.

La principal fuente de financiación de los centros concertados es la que procede del sector público, cuyo peso en la financiación total del servicio sobrepasa ligeramente el 60%. El resto de los ingresos de estos centros procede, fundamentalmente, de las familias a través del pago de cuotas de enseñanza y servicios complementarios. El cobro de cuotas de enseñanza, que representa entre el 20% y el 21% de los ingresos de los centros, procede,

fundamentalmente, de la impartición a los alumnos de actividades complementarias, puesto que la percepción de cualquier cantidad en concepto de docencia por los centros concertados se halla prohibida por la Administración. Los datos revelan, pues, la importancia que la financiación privada sigue teniendo en la producción del servicio educativo en los centros subvencionados por la Administración. Como se verá en el siguiente apartado, los centros privados concertados han desarrollado una serie de mecanismos que les permiten facturar a la clientela por diversos conceptos. Además de los cobros por las actividades y servicios ya mencionados, los centros se benefician de la contribución de las familias a través del cobro del material didáctico y de las aportaciones voluntarias a fundaciones⁸. Estas últimas,

(8) En este sentido, ver Villarroya y Calero (1998).

que, implícitamente, permiten seleccionar económicamente a la población que acude a estos centros, se han convertido en uno de los mecanismos más extendidos entre los centros concertados para aumentar la participación privada en la financiación del servicio.

En los centros privados no concertados son las familias las que financian la producción del servicio, esencialmente, a través del pago de cuotas de enseñanza y de servicios complementarios. Las primeras, en las que se incluyen tanto la docencia como las actividades complementarias, representan aproximadamente el 70% de la financiación total de estos centros, mientras que las segundas sobrepasan ligeramente el 20%.

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA FINANCIACIÓN PÚBLICA DE LA ENSEÑANZA PRIVADA NO UNIVERSITARIA EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

El proceso de descentralización de competencias a las Comunidades, iniciado tras la Constitución española de 1978, ha introducido pocas variaciones en la regulación de los concertos educativos en las distintas Comunidades Autónomas. Así, la mayoría de las Comunidades Autónomas con competencias efectivas en el período 1981-1995⁹ han aplicado directamente o han adaptado a sus respectivos territorios la normativa dictada por el Ministerio de Educación y Cultura¹⁰ (MEC). Sólo en las Comunidades del País Vasco, Navarra y Cataluña, la tradición histórica de la enseñanza privada ha determinado

que la regulación de ciertos aspectos del sistema de concertos se distanciara de la regulación estatal.

Además del hecho de que la Comunidad se halle en el pleno ejercicio de sus competencias en materia educativa o bajo el ámbito de gestión del MEC o de que haya regulado de forma distinta el régimen de concertos, la tradición de la enseñanza privada, la capacidad de gasto público en enseñanza de cada región¹¹, el nivel de renta per cápita o la implantación de la Iglesia Católica en los distintos territorios son algunos de los factores determinantes de los niveles de financiación pública canalizados hacia la enseñanza privada no universitaria en las distintas Comunidades.

Las diferencias en las pautas de gasto de los diversos territorios se pueden observar en la tabla III, en la que se recoge la evolución del gasto público en enseñanza privada no universitaria realizado por las Comunidades Autónomas, a lo largo del período 1981-1995. Se aprecia cómo las Comunidades que más recursos públicos destinan a financiar la enseñanza privada son Cataluña, el País Vasco, Madrid y la Comunidad Valenciana. Cataluña es la que más recursos públicos ha canalizado hacia el sector privado de la enseñanza, a lo largo de todo el período, y Madrid es la única que ha experimentado una disminución en términos absolutos del gasto público destinado a este sector de la enseñanza. En términos de tasas de crecimiento anual acumulativas (en pesetas constantes), las Comunidades que han experimentado mayores crecimientos son el País Vasco y Navarra, con tasas del 4,65% y el 3,36%, respectivamente.

(9) Ver nota 2.

(10) Hasta 1996, Ministerio de Educación y Ciencia. Actualmente, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

(11) En este sentido, ver Moltó et al. (1997).

TABLA III

Evolución del gasto público canalizado hacia centros de enseñanza privada no universitaria por Comunidades Autónomas. España, 1981-1995

Millones de pesetas corrientes y tasa de crecimiento anual acumulativa en pesetas constantes de 1986					
	c.1981-82	c.1985-86	c.1990-91	c.1994-95	acum. (%)
Andalucía	12.585	18.958	36.515	44.885	2,59
Aragón	3.223	5.061	8.585	9.391	1,00
Asturias	1.807	2.675	5.198	5.785	1,74
Baleares	1.892	2.963	5.395	6.682	2,51
Canarias	2.417	3.035	5.416	7.393	1,38
Cantabria	1.722	2.383	4.311	4.590	0,31
Castilla y León	5.973	7.766	14.020	17.325	0,97
Castilla-La Mancha	2.162	3.088	5.704	7.020	1,85
Cataluña	18.630	29.296	46.914	66.352	2,58
Comunidad Valenciana	9.058	13.297	23.396	28.592	1,63
Extremadura	1.607	2.608	3.816	4.764	1,14
Galicia	4.642	6.133	12.585	16.477	2,55
La Rioja	527	816	1.517	1.871	2,55
Madrid	17.472	21.857	32.496	37.174	-1,41
Murcia	2.199	3.122	5.047	6.217	0,77
Navarra	2.036	2.531	6.851	8.002	3,36
País Vasco	10.025	17.709	41.822	46.324	4,65
Ceuta y Melilla	235	347	645	839	2,59
<i>España</i>	<i>98.212</i>	<i>143.645</i>	<i>260.233</i>	<i>319.683</i>	<i>1,87</i>

Fuente: Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada (INE, varios años).

Si estas cifras se comparan con la población comprendida dentro de la franja de edad relevante (entre los 5 y los 19 años¹²), los valores que toma este indicador (GPEPr/franja de edad 5-19 años), que aparecen recogidos en la tabla IV, muestran cómo el País Vasco, Navarra, Cataluña y Cantabria son las Comunidades

con mayores subvenciones medias per cápita. En el extremo opuesto, Andalucía, Extremadura, Canarias y Castilla-La Mancha son las Comunidades con menores subvenciones per cápita. La estructura demográfica de Cataluña y Madrid¹³ determina, en gran parte, la elevada intensidad que el apoyo público a la enseñanza

(12) Puesto que las cifras de gasto público en enseñanza privada se refieren al conjunto de niveles no universitarios, impidiendo su desagregación por niveles educativos para todos los cursos, se ha optado por elegir la franja de edad correspondiente a la enseñanza no universitaria. Adicionalmente, en tanto que los *Censos de Población* de 1981 y 1991 distribuyen la población en grupos quinquenales, la franja de edad que se ha elegido es la comprendida entre los 5 y los 19 años. Asimismo, al proporcionar información sólo para 1981 y 1991, el análisis de este indicador se ha limitado a los cursos 1981-82 y 1990-91.

(13) Junto con Andalucía, son las Comunidades con mayor número de alumnos en esta franja de edad.

TABLA IV

Evolución del gasto público en enseñanza privada no universitaria per cápita (franja de edad 5-19 años) y por Comunidades Autónomas. España, 1981-1991

Pesetas corrientes y tasa de crecimiento anual acumulativa en pesetas constantes de 1986			
	c. 1981-82	c.1990-91	acum. (%)
Andalucía	6.693	20.574	5,15
Aragón	11.834	37.205	5,42
Asturias	7.006	23.521	6,19
Baleares	11.859	34.390	4,48
Canarias	5.656	13.995	2,65
Cantabria	13.754	37.462	3,75
Castilla y León	9.503	27.253	4,35
Castilla-La Mancha	5.088	15.789	5,26
Cataluña	12.546	35.640	4,24
Comunidad Valenciana	9.566	26.188	3,81
Extremadura	5.631	15.840	4,12
Galicia	6.996	21.155	4,96
La Rioja	8.960	28.268	5,46
Madrid	13.912	28.400	0,48
Murcia	8.012	18.928	2,12
Navarra	16.046	63.307	8,11
País Vasco	17.738	92.931	11,57
Ceuta y Melilla	6.570	19.687	4,86
<i>España</i>	<i>9.947</i>	<i>29.364</i>	<i>4,68</i>

Fuente: Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada (INE, varios años) y Censos de Población 1981 y 1991. (INE, varios años).

privada cobra en estos territorios. En cuanto a su evolución, las Comunidades que experimentan mayores crecimientos, a lo largo del período 1981-1991, son el País Vasco y Navarra, que crecen a una tasa anual acumulativa del 11,57% y del 8,11%, respectivamente. Por el contrario, Madrid, Murcia y Canarias son las Comunidades que experimentan menores crecimientos, con tasas del 0,48%, 2,12% y del 2,65%, respectivamente.

Para comparar el esfuerzo que las distintas Comunidades han realizado a lo largo de los quince años analizados se han utilizado los indicadores GPEPr/PIB regional apm y GPEPr/GPE, que se presentan en la tabla V.

Respecto al primer indicador, cabe destacar, por una parte, cómo el gasto público canalizado hacia el sector privado de la enseñanza en términos del PIB regional apm experimenta una tendencia decreciente, a lo largo del período 1981-1986, en todas las Comunidades con la excepción del País Vasco y Extremadura. En el período 1986-1991, sin embargo, la tendencia se invierte en casi todas las Comunidades salvo en Aragón, Cataluña, Extremadura, Madrid y Murcia, que experimentan una evolución negativa. Por último, en el período 1991-1995, la evolución es decreciente en casi todas las Comunidades, a excepción de Cataluña, donde se mantiene. Por otra parte, se

TABLA V

Evolución de las ratios GPEPr/PIB regional apm y GPEPr/GPE. España, 1981-1995

	c. 1981-82		c. 1985-86		c. 1990-91		c. 1994-95	
	GPEPr /PIB	GPEPr /GPE	GPEPr /PIB	GPEPr /GPE	GPEPr /PIB	GPEPr /GPE	GPEPr /PIB	GPEPr /GPE *
Andalucía	0,47	11,47	0,45	9,25	0,50	8,74	0,45	9,10
Aragón	0,48	15,98	0,47	14,97	0,46	12,89	0,37	15,82
Asturias	0,32	9,75	0,30	8,42	0,37	7,80	0,31	9,83
Baleares	0,44	22,95	0,40	19,77	0,42	15,99	0,36	18,63
Canarias	0,33	8,99	0,27	5,40	0,29	4,40	0,27	5,00
Cantabria	0,59	21,72	0,57	16,88	0,60	14,40	0,47	16,48
Castilla y León	0,48	12,82	0,39	10,20	0,43	9,13	0,39	12,47
Castilla-LM	0,30	9,40	0,28	7,70	0,28	6,70	0,26	7,37
Cataluña	0,49	21,28	0,51	18,36	0,46	14,61	0,46	16,77
C. Valenciana	0,44	16,29	0,42	13,40	0,43	10,83	0,40	11,33
Extremadura	0,18	8,69	0,44	8,74	0,37	6,37	0,34	7,58
Galicia	0,36	11,00	0,33	7,78	0,43	7,83	0,40	8,52
La Rioja	0,32	13,67	0,32	13,30	0,32	13,02	0,29	13,61
Madrid	0,59	21,11	0,46	14,53	0,39	10,72	0,33	14,67
Murcia	0,42	12,47	0,40	9,82	0,38	7,91	0,35	9,53
Navarra	0,58	19,08	0,49	20,33	0,76	16,76	0,67	18,73
País Vasco	0,65	24,51	0,81	24,49	1,20	27,41	1,01	25,47
Ceuta y Melilla	0,43	13,83	0,41	12,26	0,42	11,33	0,39	12,71
<i>España</i>	<i>0,48</i>	<i>15,78</i>	<i>0,46</i>	<i>12,88</i>	<i>0,48</i>	<i>11,26</i>	<i>0,43</i>	<i>12,66</i>

(*) Los datos para el curso 1994-95 referidos a las Comunidades Autónomas situadas bajo la gestión del MEC recogen únicamente el gasto público en enseñanza no universitaria.

Fuente: Los datos sobre el GPEPr proceden de la *Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada* (INE, varios años). Los datos sobre el GPE relativos a los cursos 1981-82, 1985-86 y 1990-91 proceden de Uriel et al. (1997) y los relativos al curso 1994-95, de la *Estadística del Gasto Público en Educación. Presupuestos Liquidados. 1992 a 1996* (MEC, 1998b). Los datos sobre el PIB Regional proceden de la *Contabilidad Regional de España* (INE, varios años).

aprecia cómo los mayores porcentajes corresponden siempre al País Vasco, Navarra, Cantabria y Cataluña, siempre en ese orden, y los menores porcentajes a Canarias y Castilla-La Mancha. Estos porcentajes oscilan entre el 1,20% del PIB (en el País Vasco, curso 1990-91) y el 0,26% del PIB (en Castilla-La Mancha, curso 1994-95). Por último, se puede observar cómo las únicas Comunidades que experimentan una evolución negativa, a lo largo de todo el período, son Aragón, Castilla-La Mancha, Madrid y Murcia. En Madrid, los recursos públicos destinados a la enseñanza privada en porcentaje del PIB regional apm se

reducen aproximadamente a la mitad, a lo largo de los quince años analizados.

En cuanto al segundo indicador, GPEPr/GPE, existe una gran dispersión entre Comunidades y períodos. Así, los valores obtenidos oscilan entre un 4,40% (Canarias, curso 1990-91) y un 27,41% (el País Vasco, curso 1990-91). Las Comunidades que han destinado un porcentaje mayor de gasto público hacia el sector privado en los niveles de enseñanza no universitaria, entre 1981 y 1995, son el País Vasco, Navarra, Cataluña, Cantabria, Aragón y Baleares. En el extremo contrario, se encuentran Canarias, Castilla-La Mancha y

Extremadura. Con carácter general, se observa cómo el porcentaje de gasto público en enseñanza privada sobre el gasto público total ha experimentado en casi todas las Comunidades una evolución negativa a lo largo de la década de los ochenta y ligeramente positiva en la primera mitad de la de los noventa. El País Vasco es la única Comunidad que experimenta una tendencia creciente a lo largo de los años. Para cualquier año que se considere, esta Comunidad es la que dedica una mayor proporción del presupuesto público a financiar la enseñanza privada, representando, por término medio, alrededor del 25% del gasto educativo total.

El análisis por componentes de la financiación de los centros de enseñanza privada en las distintas Comunidades presenta el inconveniente de que trata, de forma agregada¹⁴, los ingresos de la enseñanza privada concertada y no concertada. Aunque el tratamiento conjunto de los ingresos de ambos tipos de centros resta relevancia al análisis¹⁵, su inclusión tiene cierto valor orientativo del peso que los distintos componentes pueden tener en el total de ingresos de los centros privados.

Del análisis de los datos que se recogen en la tabla VI se desprenden, fundamentalmente, los siguientes aspectos:

- En el transcurso de estos quince años, las subvenciones y transferencias públicas han sido el principal componente de los ingresos de la enseñanza privada en casi todas las Comunidades Autónomas. La participación de los recursos públicos en el total de ingresos ha oscilado entre el 33% (Madrid, curso 1994-95) y el 75% (Navarra, curso 1994-95). Navarra y el País Vasco (esta última con el 69% del total de ingresos en el curso 1994-95) son las Comunidades con mayor participación pública en la financiación de este servicio educativo, a lo largo de todo el período. Los menores porcentajes corresponden a Madrid (con el 33% del total de ingresos en el curso 1994-95), Canarias (con el 42%) y Cataluña (con el 46%).
- La segunda fuente de financiación de los centros privados en orden de importancia es la que procede de las familias, a través del pago de cuotas de enseñanza¹⁶ y de la contratación de servicios complementarios.

En cuanto a la evolución de la participación privada, se aprecia una tendencia

(14) La información contenida en la *Estadística de la Enseñanza en España*, la *Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada*, así como otras publicaciones oficiales no recogen la distinción entre centros privados financiados y no financiados con recursos públicos en los distintos territorios. En un estudio realizado por Pérez-Díaz et al. (1998) se presentan datos sobre el porcentaje de alumnos matriculados en centros concertados y no concertados para el curso 1996-97. Estos datos, referidos a las Comunidades con competencias efectivas, así como al conjunto de Comunidades situadas bajo el ámbito de gestión del MEC, muestran cómo el porcentaje de alumnos matriculados en centros concertados era del 73,5% en la Comunidad de Andalucía, del 67,8% en Canarias, del 81,1% en Cataluña, del 67,4% en la Comunidad Valenciana, del 75,4% en Galicia, del 96,4% en Navarra, del 97,1% en el País Vasco y del 61,1% en el territorio MEC.

(15) En tanto que el peso de los centros concertados en cada uno de los territorios determinará la mayor o menor importancia de cada una de las fuentes en el total de ingresos de los distintos centros privados.

(16) Al no ser posible la distinción entre centros concertados y no concertados por Comunidades Autónomas, las cuotas de enseñanza incluyen no sólo los cobros por actividades complementarias, sino también los cobros por actividades de docencia. Estas últimas corresponden a los centros privados no concertados.

TABLA VI

Evolución de los componentes de los ingresos de los centros de enseñanza privada no universitaria, por Comunidades Autónomas. España, 1981-1995. Porcentajes

	Cuotas familias*		Subv. y transf. públicas		Otros ingresos**	
	c.1981-82	c.1994-95	c.1981-82	c.1994-95	c.1981-82	c.1994-95
Andalucía	39	32	57	65	4	3
Aragón	42	41	49	53	9	6
Asturias	49	46	46	50	5	4
Baleares	52	42	44	55	4	4
Canarias	53	56	45	42	2	2
Cantabria	37	30	60	66	4	4
Castilla y León	41	35	52	59	8	6
Castilla-La Mancha	34	31	46	61	20	8
Cataluña	55	48	39	46	6	7
Comunidad Valenciana	43	41	48	54	9	5
Extremadura	38	34	58	63	4	3
Galicia	48	40	47	55	5	5
La Rioja	41	33	49	59	10	7
Madrid	50	61	43	33	6	6
Murcia	30	29	62	68	7	3
Navarra	40	17	42	75	18	9
País Vasco	44	26	49	69	7	6
Ceuta y Melilla	33	23	65	76	2	2
<i>España</i>	<i>47</i>	<i>43</i>	<i>46</i>	<i>52</i>	<i>7</i>	<i>6</i>

(*) Las cuotas de las familias incluyen las cuotas de enseñanza y las cuotas derivadas de la contratación de los servicios complementarios.

(**) Otros ingresos incluyen tanto las subvenciones sin finalidad específica como los ingresos financieros, las derramas e ingresos varios no contenidos en otras categorías.

Fuente: Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada (INE, varios años).

decreciente a lo largo de la década de los ochenta, que se estabiliza en la primera mitad de la de los noventa. Por Comunidades Autónomas, destaca la importancia de las aportaciones familiares en las Comunidades de Madrid y Canarias, cuyo peso relativo en la financiación total del servicio sobrepasa, a lo largo de todo el período, la participación de origen público. En el caso de la Comunidad de Madrid¹⁷,

la participación privada en la financiación del servicio ascendía al 61%, en el curso 1994-95, y en el caso de Canarias, al 56%. Adicionalmente, destacan las evoluciones seguidas por las Comunidades de Navarra y el País Vasco, que experimentan descensos importantes en la participación relativa de este componente en el total de ingresos de los centros privados. En concreto, mientras que en la primera la

(17) Puesto que no es posible distinguir entre centros privados concertados y no concertados, la mayor participación privada en la financiación del servicio puede obedecer, como ya se había indicado, bien al incremento de la financiación de las familias o bien a la importancia del sector privado no concertado.

participación privada pasa del 40%, en el curso 1981-1982, al 17%, en el curso 1994-95, en la segunda, pasa del 44% al 26%.

- La importancia relativa del resto de los ingresos de los centros privados, esto es, subvenciones sin finalidad específica, ingresos financieros, derramas, etc., oscila entre Comunidades y períodos. Las Comunidades en las que este componente es más importante son Castilla-La Mancha, la Rioja y Navarra. A finales del período, su participación relativa en el total de ingresos de los centros privados se aproximaba al 10%. Respecto a su evolución, se aprecia una tendencia decreciente en todos los territorios, que conduce a cierta convergencia, a finales del período.

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO AL FUNCIONAMIENTO REAL DEL SISTEMA DE CONCIERTOS

En este apartado se presentan algunos de los efectos más destacados del régimen de conciertos en la práctica. Vista a grandes rasgos la regulación que de los conciertos educativos realiza el ordenamiento jurídico español, así como la importancia del volumen de recursos que el sector público ha canalizado hacia los centros privados, se impone la necesidad de conocer en qué medida la extensión de la financiación pública a la enseñanza privada a lo largo de los quince años analizados ha alcanzado los objetivos que con ella se pretendían.

En concreto, en este apartado se analizarán dos de los efectos más debatidos

del régimen de conciertos: por un lado, la existencia de prácticas de selección del alumnado por parte de algunos centros concertados y, por otro, el alcance real de la ampliación de las posibilidades de elección de los usuarios a través de la financiación pública de los centros privados.

Para llevar a cabo este análisis se ha empleado una aproximación cualitativa a partir de la opinión de un grupo de inspectores educativos. De las elecciones metodológicas que se han tomado para realizar el análisis cabe destacar los siguientes aspectos:

- La muestra la conforman un total de veintiún inspectores educativos, repartidos entre las zonas de Barcelona-ciudad, Barcelona-comarcas, Baix Llobregat-Anoia, Vallés Occidental y Gerona¹⁸.
- El método empleado para la recogida de los datos fueron las entrevistas. La duración media de las mismas fue de una hora y se realizaron en las respectivas Delegaciones Territoriales de Enseñanza. El calendario de las entrevistas se extendió desde febrero de 1998 a octubre del mismo año.
- Respecto al procedimiento de análisis de los datos, en primer lugar, se procedió a su organización a través de sucesivas lecturas de los mismos y, en segundo lugar, se llevó a cabo su transcripción y sistematización en bloques temáticos.

Aunque las limitaciones del análisis, derivadas de la selección de una muestra no representativa, impiden generalizar los resultados a toda la Comunidad catalana, es de destacar el carácter exploratorio de este estudio y su valor como referencia del

(18) En la Comunidad Autónoma de Cataluña existen siete Delegaciones Territoriales de Enseñanza; en concreto, las Delegaciones del Baix Llobregat-Anoia, de Barcelona-ciudad, de Barcelona-comarcas, de Gerona, de Lérida, de Tarragona y del Vallés Occidental.

funcionamiento del sistema de conciertos en la práctica.

PRÁCTICAS DE SELECCIÓN DEL ALUMNADO POR PARTE DE CENTROS CONCERTADOS

Como se ha señalado anteriormente, uno de los puntos de gran interés que, en el ámbito de la equidad, plantea la financiación pública de los centros privados es la existencia de prácticas discriminatorias del alumnado en los procesos de matriculación. Las entrevistas con los inspectores educativos pusieron de manifiesto la importancia que la informatización del proceso de matriculación, así como la tarea de las Comisiones de Escolarización, han tenido en la detección y la prevención de los casos de incumplimiento de la normativa sobre admisión de alumnos en centros concertados. No obstante, se han seguido detectando casos en los que se han presentado estadísticas falsas sobre el número de alumnos matriculados, se han concedido plazas a alumnos con menor puntuación que otros o en los que la preinscripción se ha realizado con anterioridad al período legal.

Asimismo, las entrevistas permitieron ver cómo además de las barreras puramente económicas, como son el pago por las actividades complementarias, las aportaciones a fundaciones o la matriculación en los niveles educativos previos a la enseñanza obligatoria que no están concertados y que facilitan el acceso a los niveles concertados, los centros concertados han ido desarrollando otra serie de vías, más o menos encubiertas, que les permiten seleccionar a las familias. Una de las prácticas más extendidas consiste en convencer a las familias solicitantes de que no existen plazas vacantes, aconsejándoles realizar la preinscripción en otro centro. Algunos centros concertados también suelen aprovechar las situaciones de empate para aplicar el criterio complementario libremente fijado por el centro, que les permite beneficiar a determinados grupos de

usuarios en los procesos de admisión del alumnado. Por regla general, los centros seleccionan al alumnado porque han adquirido compromisos con determinadas familias, generalmente afines al proyecto educativo del centro y con un perfil socioeconómico y cultural muy determinado. Así, los centros suelen evitar al alumnado con procesos de aprendizaje más costosos para el centro; en este último grupo estarían los niños/as procedentes de minorías étnicas, de entornos socioeconómicos desfavorables o con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades psíquicas, motoras o sensoriales.

IMPLICACIONES DE LA POLÍTICA DE CONCIERTOS EN LA CAPACIDAD DE ELECCIÓN DE LAS FAMILIAS

El análisis cualitativo sobre la capacidad de elección de los usuarios de la enseñanza obligatoria en la Comunidad catalana, ha puesto de relieve cómo, al igual que otros países que han implantado políticas similares, la financiación pública de centros privados ha beneficiado, sobre todo, a las clases medias. La existencia de los factores limitativos señalados en el apartado anterior, esto es, el pago de cuotas por actividades complementarias, las aportaciones a fundaciones o el desigual acceso a la información de los distintos grupos sociales han determinado que el trasvase de alumnos de centros públicos a centros concertados no haya sido demasiado importante. No obstante, en los últimos años y como consecuencia, sobre todo, de la evolución demográfica, se ha observado en determinadas localidades un cambio en el comportamiento de los centros que, ahora, compiten por atraer alumnos, lo que ha aumentado las posibilidades reales de elección de centro por parte de las familias.

Respecto a los factores determinantes de la capacidad de elección de centro de

padres y alumnos, las entrevistas pusieron de relieve la diversidad de opiniones en torno a los efectos de la ampliación de las zonas de influencia de los centros en las posibilidades de elección de los usuarios. En este sentido, hay quienes consideran que se trata de un límite *per se* a la libertad de elección de los usuarios, que ven reducidas sus posibilidades por el criterio de proximidad domiciliaria. Asimismo, hay quienes señalan que la ampliación de las zonas de influencia implica una pérdida de peso de los criterios de proximidad domiciliaria y, por tanto, una revalorización de los otros criterios prioritarios. Existe consenso, sin embargo, entre los inspectores entrevistados a la hora de señalar como uno de los principales factores limitativos de la capacidad de elección la existencia de información imperfecta. En este sentido, la información sobre los centros es insuficiente y, además, el acceso a la misma difiere entre grupos sociales. Por lo general, los centros no informan adecuadamente a las familias de la voluntariedad de las actividades complementarias o de los pagos en concepto de aportaciones a fundaciones, así como del número de vacantes en los procesos de admisión de alumnos.

Además de estos límites, existen otra serie de condicionantes locales, como la existencia de un único centro en la localidad, o estructurales del sistema educativo, como la no gratuidad de los niveles de enseñanza preescolar o el exceso de demanda en determinados centros que limitan las oportunidades reales de elección de los individuos.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha visto cómo, en la actualidad, la mayor parte de los centros de titularidad privada en los niveles de enseñanza no universitaria ha firmado algún tipo de acuerdo con la Administración. Estos acuerdos han garantizado, en

un contexto de descenso de la natalidad y de participación mayoritaria del sector público, la supervivencia de muchos centros privados. En este sentido, las subvenciones y transferencias de origen público constituyen, por término medio, el 60% de la financiación total de los centros concertados.

Si se compara la evolución del volumen de recursos públicos destinados a la enseñanza privada con la población potencialmente usuaria del servicio (comprendida dentro de la franja de edad entre los 5 y los 19 años) se observa cómo, a lo largo del período 1981-1995, se ha producido un notable crecimiento de la subvención media per cápita.

El análisis por Comunidades Autónomas ha puesto de relieve cómo la concertación no se ha extendido por igual en todos los territorios. Se ha constatado que las Comunidades con mayores niveles de renta per cápita —y mayor tradición del sector privado— son las que más recursos públicos canalizan hacia el sector de la enseñanza privada en los niveles no universitarios. Así, Cataluña, el País Vasco, Madrid, la Comunidad Valenciana y Navarra son los territorios que más recursos públicos destinan a financiar este servicio educativo. En términos de gasto público en enseñanza privada per cápita se ha observado, también, una relación entre el nivel de renta per cápita de las Comunidades y el nivel de subvenciones per cápita. En este sentido, el País Vasco, Navarra y Cataluña son las Comunidades que registran mayores subvenciones medias per cápita.

El análisis por componentes de la financiación de los centros de titularidad privada en los niveles no universitarios ha puesto de manifiesto la importancia que revisten las transferencias públicas en los presupuestos de dichos centros. No obstante, también, se ha visto cómo los centros privados concertados se benefician de las aportaciones de las familias, a través del cobro por actividades complementarias y

extraescolares, así como por la contratación de servicios complementarios. Junto a estas formas de financiación, los centros han ido desarrollando otras fórmulas de financiación indirectas, como las aportaciones a fundaciones, el cobro por el material didáctico, etc., que, implícitamente, permiten seleccionar económicamente a la población que acude a estos centros. La financiación privada que, por término medio, representa el 40% del presupuesto de los centros privados concertados limita, pues, el alcance del principio de la gratuidad de la enseñanza en los centros concertados. Así, pese a que el sistema de conciertos tiene como uno de sus objetivos prioritarios garantizar la impartición gratuita de la enseñanza básica y obligatoria, el desarrollo de mecanismos de financiación adicionales a las procedentes de la Administración que, en ciertos casos, rozan la prohibición de cobrar cuotas, funcionan como límites al acceso a estos centros de determinados grupos sociales.

El análisis exploratorio que se ha llevado a cabo en el último apartado de este trabajo ha mostrado también, cómo algunos centros concertados han ido desarrollando además de las vías puramente económicas, otra serie de vías que les permiten seleccionar al alumnado que acude a sus centros. En este sentido, una de las prácticas más extendidas consiste en convencer a las familias solicitantes de que no existen plazas vacantes, aconsejándoles realizar la preinscripción en otro centro. Por regla general, los centros seleccionan al alumnado con un perfil socioeconómico y cultural muy determinado y tratan de evitar al alumnado con procesos de aprendizaje más costosos para el centro.

Respecto al nivel de cumplimiento del principal objetivo del sistema de conciertos con la enseñanza privada, la ampliación de la capacidad de elección de los usuarios de la enseñanza obligatoria, el análisis cualitativo llevado a cabo en la Comunidad catalana ha puesto de relieve

cómo la financiación pública de los centros privados ha beneficiado, sobre todo, a las clases medias. La existencia de factores limitativos, tales como el pago de cuotas por actividades complementarias, las aportaciones a fundaciones o el desigual acceso a la información de los distintos grupos sociales, han determinado que el trasvase de alumnos de centros públicos a centros concertados no haya sido demasiado importante.

BIBLIOGRAFÍA

- BENGOECHEA, A.: «Estudio comparativo del gasto público en educación realizado en las Comunidades Autónomas con competencias educativas». *Hacienda Pública Española*, 133 (1995), pp. 15-31.
- BONAL, X.: «La política educativa (1976-1996): dimensiones de un proceso de transformación», en R. GOMA, J. SUBIRATS (Ed.): *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Barcelona, Ariel, 1998.
- CALERO, J.: *Una evaluación de los cuasimercados como instrumento para la reforma del sector público*. Bilbao, Fundación BBV, 1998.
- CALERO, J.; BONAL, X.: *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1999.
- CIDE: *El sistema educativo español*. Madrid, MEC, 1988.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: *Censo de Población*. Madrid, INE, varios años.
- *Contabilidad Nacional de España. Base 1986*. Madrid, INE, varios años.
- *Contabilidad Regional de España. Base 1986*. Madrid, INE, varios años.
- *Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza privada*. Madrid, INE, varios años.
- *Estadística de la Enseñanza en España. Niveles no universitarios*. Madrid, INE, varios años.

- *Las cuentas económicas de la enseñanza privada*. Madrid, INE, 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Estadística de la Enseñanza en España*. Madrid, MEC, varios años.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Estadística del Gasto Público en Educación. Presupuesto Inicial (1985-1993)*. Madrid, MEC, 1995.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Estadística del Gasto Público en Educación. Presupuesto Inicial. Años 1993, 1994, 1995*. Madrid, MEC, 1997.
- *Borrador del Libro Blanco*. 1998.^a
- *Estadística del Gasto Público en Educación, Presupuesto Liquidado. Principales resultados (1992 a 1996)*. Madrid, MEC, 1998b.
- MOLTÓ, M. L.; PALAFOX, J.; PÉREZ, F., et al.: «Gasto privado y público en educación», en (ed.) *Educación, vivienda e igualdad de oportunidades*. II Simposio sobre la Igualdad y Distribución de la Renta y la Riqueza. Madrid, Fundación Argentaria, 1997, pp. 163-214.
- PÉREZ-DÍAZ, V.; CHULIA, E.; ÁLVAREZ-MIRANDA, B.: *Familia y sistema de bienestar. La experiencia española con el paro, las pensiones, la sanidad y la educación*. Fundación Argentaria, Visor, 1998.
- SAN SEGUNDO, M.^a J.: «La intervención pública en educación: la financiación de la enseñanza obligatoria» en S. BARBERA (Ed.): *Estado y Economía. Elementos para un debate*. Fundación BBV, 1995, pp. 129-156.
- «Financiación de la educación no universitaria en España: becas, subvenciones y cheques escolares». *Comunicación presentada a las VII Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación*, 1998, pp. 327-341.
- «Financiación de la enseñanza obligatoria» en VENTURA, J. (ed.): *Perspectivas económicas de la educación*. Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona, 1999, pp. 155-181.
- URIEL, E., MOLTÓ, M.^a L.; PÉREZ, F. et al.: *Las cuentas de la educación en España y sus Comunidades autónomas: 1980-1992*. Madrid, Fundación Argentaria, 1997.
- VILLARROYA, A.: *New Methods of Funding: Quasi-markets in Education*. University of London, Institute of Education M.A. Report (Department of Policy Studies), 1996.
- «Algunas reflexiones sobre los problemas de selección en el sector de la enseñanza privada concertada en España». *Comunicación presentada a las VIII Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación*, 1999, pp. 287-300.
- *La financiación de los centros concertados*. Madrid, CIDE, en prensa.
- VILLARROYA, A.; CALERO, J.: «Evolución del sistema de ayudas públicas al sector de la enseñanza privada no universitaria en España». *Comunicación presentada a las VII Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación*, 1998, pp. 343-352.