

LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA
Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las
Comunidades Autónomas

Xavier Bonal
Xavier Rambla
Eduardo Calderón
Núria Pros

Universitat Autònoma de Barcelona

Septiembre de 2005

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Índice de cuadros, tablas y gráficos | 5 |
| Introducción | 9 |
| Capítulo 1. El proceso de descentralización educativa y el marco competencial actual | 14 |
| 1.1. Los antecedentes del proceso de descentralización educativa | 14 |
| 1.2. El proceso de descentralización educativa | 20 |
| 1.3. Las etapas del proceso de transferencia de competencias | 21 |
| 1.4. El marco de competencias educativas de las CCAA | 24 |
| 1.5. Algunos problemas asociados al ejercicio efectivo de las competencias | 29 |
| 1.6. Luces y sombras del proceso de descentralización | 32 |
| Capítulo 2. El sistema educativo español en su contexto internacional | 35 |
| 2.1. Indicadores de contexto educativo | 36 |
| 2.2. Indicadores de acceso a los sistemas educativos | 42 |
| 2.3. Indicadores de financiación de la educación | 46 |
| 2.4. Indicadores de resultados educativos: un análisis de los resultados de España en el proyecto PISA de la OCDE | 54 |
| 2.4.1. Rendimiento promedio y diferencias por sexo | 54 |
| 2.4.2. La variación de resultados entre e intra escuelas | 57 |
| 2.4.3. Diferencias de resultados entre escuela pública y privada | 60 |
| 2.4.4. La relación entre el gasto en educación y los resultados educativos | 62 |
| 2.4.5. La relación entre equidad y resultados educativos | 65 |
| Anexo 2.1. Clasificación internacional normalizada de la educación revisada en 1997 (CINE 97) y su comparación con el sistema educativo español | 68 |
| Capítulo 3. La situación educativa en las CCAA: indicadores clave | 69 |
| 3.1. Breves notas sobre la demografía educativa en España en los años noventa | 69 |
| 3.2. Indicadores de acceso al sistema educativo | 72 |
| 3.2.1. La escolarización pre y postobligatoria | 72 |
| 3.2.2. La situación del alumnado extranjero por CCAA | 77 |
| 3.3. Indicadores de oferta educativa (centros y profesorado) | 80 |

| | |
|---|-----|
| 3.4. La financiación de la educación | 86 |
| 3.4.1. La evolución de la financiación educativa en la década de 1990 y el gasto educativo de las CCAA | 86 |
| 3.4.2. La financiación del sistema de becas y ayudas a la educación | 93 |
| 3.5. Resultados Educativos: Indicadores de progreso, de abandonos y de titulación | 97 |
| Capítulo 4. Las capacidades, la eficiencia y los resultados educativos de las CCAA | 105 |
| 4.1. La construcción de un Índice de Capacidades Educativas de las Comunidades Autónomas | 105 |
| 4.2. La relación entre la demanda educativa postobligatoria y la promoción en el Bachillerato: mapa de situación. | 111 |
| 4.3. La influencia del contexto socioeconómico en los resultados educativos | 113 |
| Capítulo 5. Dos tipologías de la política educativa de las CCAA | 128 |
| 5.1. Los regímenes escolares según los sectores de titularidad y el gasto público | 129 |
| 5.2. Las estrategias de inclusión educativa | 141 |
| 5.3. Conclusiones | 147 |
| Anexo 5.1. La estrategia de inclusión educativa de cada Comunidad Autónoma | 150 |
| Anexo 5.2. Entrevistas realizadas durante el trabajo de campo | 161 |
| Anexo 5.3. Otras clasificaciones parciales de las CCAA | 163 |
| Capítulo 6. Las trayectorias socioeconómicas y las políticas educativas de una muestra de CCAA | 167 |
| 6.1. Las trayectorias socioeconómicas a corto plazo | 171 |
| 6.2. Andalucía: trayectoria desfavorable, régimen público básico y compensación intensiva | 173 |
| 6.3. Aragón: la compensación intensiva en condiciones favorables | 176 |
| 6.4. Baleares: un riesgo excesivo de abandono prematuro | 179 |
| 6.5. Cataluña: las limitaciones de la compensación educativa | 182 |
| 6.6. Castilla- La Mancha: una mejora en condiciones iniciales adversas | 186 |
| 6.7. Conclusión | 189 |
| Conclusiones | 192 |
| Bibliografía | 199 |

ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS Y GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Cuadro 1.1: Etapas del proceso de transferencia de competencias educativas | 22 |
| Cuadro 1.2: Competencias del Estado en materia educativa | 25 |
| Cuadro 1.3: Competencias de las CCAA en materia educativa | 28 |
| Gráfico 2.1. Distribución de los niveles educativos alcanzados por la población de 24 a 64 años en la UE-15. | 38 |
| Gráfico 2.2. Población que ha alcanzado el nivel educativo de enseñanza secundaria superior, por grupos de edad, 2002 | 39 |
| Gráfico 2.3. Población que ha alcanzado el nivel terciario, por grupos de edad, 2002 | 40 |
| Gráfico 2.4. Abandono educativo temprano por países (% de población de 18 y 24 años que no ha completado la enseñanza secundaria de segunda etapa y que está fuera del sistema educativo), 2002. | 42 |
| Gráfico 2.5. Esperanza de vida escolar a los cinco años, por niveles educativos (2002 y 1995) | 43 |
| Tabla 2.1: Indicadores de acceso a la educación en los países de la UE: (1996, 2001 y 2002) | 45 |
| Tabla 2.2: Estudiantes matriculados en instituciones públicas y privadas concertadas, por niveles educativos (2002) | 46 |
| Tabla 2.3: Gasto público y privado en educación como porcentaje del PIB (1995 y 2001) | 48 |
| Tabla 2. 4: Indicadores Básicos de Gasto en educación primaria, secundaria y post-secundaria no superior para algunos países de la OCDE (2001) | 49 |
| Gráfico 2.6.: Cambios en el gasto por alumno debido a diferentes factores (niveles de primaria, secundaria y post-secundaria no superior (1995 y 2001) | 50 |
| Gráfico 2.7 La relación entre el gasto por alumno y el PIB per capita en países de la OCDE (2001) | 52 |
| Tabla 2.5. Valores promedio de resultados en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Resolución de Problemas y diferencias por sexo | 57 |
| Gráfico 2.8: Variabilidad de los resultados de matemáticas entre escuela y variaciones intra-escuelas | 59 |
| Gráfico 2.9. Diferencias en pruebas de matemáticas según titularidad de los centros educativos (sectores público y privado) | 61 |
| Tabla 2.6: Resultados en Matemáticas y Lectura por titularidad del centro, (2003) | 62 |

| | |
|--|----|
| Gráfico 2.10: La relación entre el rendimiento en matemáticas y el PIB per capita, países OCDE | 63 |
| Gráfico 2.11. La relación entre el rendimiento en matemáticas y el gasto en educación per capita, países OCDE | 65 |
| Gráfico 2.12: La relación entre resultados en matemáticas y la variación entre escuelas, países OCDE. | 66 |
| Gráfico 2.13. La relación entre resultados en matemáticas y su dispersión | 67 |
| Gráfico 3.1. Alumnado matriculado en el sistema educativo en la enseñanza no universitaria, 1993-2003 | 70 |
| Gráfico 3.2: Evolución del número de alumnos 0-5 años en los sectores público y privado (1993-94=100) | 71 |
| Gráfico 3.3: Evolución del número de alumnos 6-13 años en los sectores público y privado (1993-94=100) | 71 |
| Gráfico 3.4: Evolución del número de alumnos 14-18 años en los sectores público y privado (1993-94=100) | 71 |
| Gráfico 3.5: Evolución del número de alumnos extranjeros por niveles educativos, en tantos por mil | 72 |
| Tabla 3.1.- Indicadores clave sobre escolarización, por Comunidades Autónomas (2001-2002) | 75 |
| Gráfico 3.6. Tasa de escolarización a los 2 años y % de escolarización de 0 a 2 años entre centros públicos y privados (2001-02) | 76 |
| Tabla 3.2: Situación del alumnado extranjero por Comunidad Autónoma (2001-2002) | 79 |
| Tabla 3.3: Indicadores de organización escolar en educación no universitaria (2001-2002) | 82 |
| Gráfico 3.7. La relación entre el PIB per capita y el porcentaje de centros privados en las CCAA. | 83 |
| Tabla 3.4: Indicadores de profesorado en enseñanza de Régimen General 2001-2002 | 85 |
| Tabla 3.5: Evolución del gasto total en educación respecto al PIB (1992 a 2004) | 87 |
| Tabla 3.6. Indicadores básicos de la financiación educativa en las Comunidades Autónomas. Año de referencia, 2002. | 89 |
| Gráfico 3.8: Relación entre el gasto público educativo/PIB de las CCAA y el porcentaje de alumnos en centros concertados. | 92 |
| Tabla 3.7: Gasto en becas y ayudas, niveles no universitario y universitario, según entidad financiadora. Miles de euros (2000-2001 y 2001-2002) | 94 |
| Tabla 3.8: Indicadores del Sistema de Becas concedidas por el MEC, nivel no universitario (2001-2002) | 95 |
| Gráfico 3.9: Relación entre el gasto en becas y ayudas efectuado por el MEC y el PIB pc de las CCAA. | 96 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 3.9: Indicadores sobre resultados académicos: Progreso y Salida del Sistema Educativo (1991,1997 y 2002) | 99 |
| Gráfico 3.10 Tasa de Población fuera del Sistema Educativo a los 17 años por sexo (2001-2002) | 100 |
| Tabla 3.10: Indicadores de resultados educativos en ESO y Bachillerato (2000-2001) | 102 |
| Gráfico 3.11: Porcentaje de alumnado que promociona 4º de ESO según el sector de titularidad (2000-01) | 104 |
| Gráfico 3.12: Porcentaje de alumnado que promociona 2º de Bachillerato según el sector de titularidad (2000-01) | 104 |
| Tabla 4.1.: Índices de Capacidades Educativas de las CCAA (curso 2001-2002) | 108 |
| Gráfico 4.1: La relación entre el Índice de Capacidades Educativas y el PIBpc. | 110 |
| Gráfico 4.2: Eficiencia Interna y demanda de los sistemas educativos en el bachillerato, por CCAA. | 112 |
| Cuadro 4.1. Seis dimensiones y sus indicadores para comprender el fracaso escolar | 115 |
| Cuadro 4.2. Análisis estadístico de regresión lineal sobre los resultados educativos | 116 |
| Tabla 4.2. Valor de las variables utilizadas en los cálculos de los modelos 1 y 2. | 117 |
| Tabla 4.3: Resultados Modelo 1 . Variable Dependiente: tasa bruta de población que no se gradúa en ESO | 119 |
| Tabla 4.4: Resultados Modelo 2 . Variable dependiente: tasa bruta de población que no se gradúa en Bachillerato | 120 |
| Gráfico 4.3: Análisis del grado de influencia de las observaciones sobre el modelo lineal | 122 |
| Gráfico 4.4: La relación entre los resultados educativos y el nivel de formación de la población activa (F), 2001 | 123 |
| Gráfico 4.5: La relación entre los resultados educativos en Bachillerato y el gasto público en educación por alumno (2001) | 125 |
| Gráfico 5.1. Clasificación por conglomerados de las Comunidades Autónomas según el nivel de estudios de la población activa, el gasto educativo per cápita y la proporción de estudiantes matriculados en escuelas concertadas (2001) | 134 |
| Gráfico 5.2 El gasto público por cápita y el nivel de estudios de la población activa (F) de las Comunidades Autónomas (2001). | 135 |
| Gráfico 5.3. El gasto público per cápita y el porcentaje de estudiantes matriculados en escuelas concertadas por Comunidades Autónoma (2001) | 137 |
| Gráfico 5.4 La disposición de los regímenes escolares en la línea de ajuste entre las formación educativa de la población activa (F) y el porcentaje de población bruta que no se gradúa de Bachillerato entre la CCAA. (2001) | 140 |
| Cuadro 5.1. Las estrategias de inclusión educativa de las Comunidades Autónomas | 144 |

| | |
|---|-----|
| Cuadro 6.1. Criterios de selección de los casos | 169 |
| Tabla 6.1. La escolarización postobligatoria y el empleo juvenil en las CCAA (2001) | 171 |
| Tabla 6.2. La actividad y el paro juvenil (16-19 años) en las CCAA (1991 y 2001) | 172 |
| Tabla 6.3. Tasa de escolarización a los 17 años en estudios reglados (Andalucía y sus provincias, 2001) | 174 |
| Tabla 6.4. Alumnado matriculado en centros privados en las provincias de Aragón (% , 2002-03) | 177 |
| Tabla 6.5. Tasa de escolarización a los 17 años en estudios reglados (Aragón y sus provincias, 2001) | 178 |
| Tabla 6.6. Tasa de escolarización a los 17 años en estudios reglados (provincias de la ribera mediterránea, 2001) | 180 |
| Tabla 6.7. Tasa de escolarización a los 17 años en estudios reglados (Castilla La Mancha y sus provincias, 2001) | 187 |

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español ha experimentado una profunda transformación desde la llegada de la democracia. Una mirada retrospectiva da cuenta de forma inmediata de que tal transformación ha tenido lugar de forma excepcionalmente acelerada. En efecto, en un breve espacio de tiempo nuestro sistema educativo ha pasado a garantizar la universalidad de la enseñanza obligatoria (un objetivo que no se completa hasta 1986), ha más que duplicado las tasas de escolarización en los niveles no obligatorios del sistema, ha extendido los años de escolarización obligatoria, ha modernizado instalaciones y equipamientos, ha reformado contenidos y ha reestructurado la formación del profesorado.

La modernización educativa ha sido un proceso indiscutible, pero indiscutible también ha sido su carácter desigual. En efecto, a pesar de que el aumento de la participación de los distintos grupos sociales en todos los niveles del sistema de enseñanza ha sido notable, en España persisten diferencias en el acceso y los resultados educativos por clase social (Calero y Bonal, 1999). Del mismo modo, si bien ha alcanzado a la totalidad del territorio estatal, el proceso de transformación educativa no ha seguido los mismos ritmos en las distintas CCAA del Estado. Las diferencias se deben a los diferentes puntos de partida de la situación educativa de las regiones españolas, pero también a factores relacionados con el modelo educativo heredado en cada territorio y al tipo de política educativa desplegado por las distintas opciones políticas. Discernir el peso de los distintos factores para comprender las diferencias educativas entre las CCAA no es una tarea sencilla. El desarrollo económico de cada territorio, las diferencias educativas intergeneracionales, la evolución de la demografía educativa o las necesidades recientes de escolarización de inmigrantes constituyen ejemplos de factores que alteran las necesidades educativas de cada Comunidad, el esfuerzo relativo potencial en cada zona y la posible eficacia de un tipo u otro de instrumentos políticos. Paralelamente, las opciones políticas desplegadas por las distintas Administraciones educativas en el terreno de la financiación de la educación, el tratamiento de la enseñanza privada, la política de becas y ayudas al estudio, la creación de centros de educación infantil o las estrategias de educación compensatoria, por ejemplo, son también aspectos que pueden haber modificado la “fotografía” educativa de cada territorio por lo que respecta a la escolarización, los resultados educativos o la igualdad de oportunidades de los distintos grupos sociales.

En el caso español, el escenario es todavía más complejo si tenemos en cuenta la dinámica del proceso de descentralización educativa, que ha sido una expresión más de las tensiones

permanentes entre la voluntad de diferenciación de determinados territorios y la voluntad de uniformidad y de cohesión interterritorial expresada de formas distintas desde diferentes posiciones ideológicas. Como tendremos ocasión de mostrar a lo largo de este trabajo, el proceso de descentralización educativa ha resultado ser muy homogéneo desde el punto de vista cualitativo (con muy pocas diferencias por lo que respecta al margen de competencias de las CCAA), pero muy heterogéneo en relación con los ritmos de traspaso y en lo que se refiere al grado de “voluntad de diferenciación” que unas CCAA u otras han demostrado. De este modo, aunque a fecha de hoy los traspasos en materia de enseñanza se han completado, su evaluación debe tener en consideración que existen veinte años de diferencia entre el momento en que Cataluña y el País Vasco asumieron plenas competencias en materia educativa y las últimas transferencias, efectuadas a finales de 1999, en Asturias, Extremadura o Castilla La Mancha.

Este trabajo se plantea dos grandes objetivos. En primer lugar, valorar la situación educativa de las CCAA españolas en lo que respecta a la enseñanza no universitaria una vez completado el proceso de traspasos. Se trata por lo tanto de presentar una descripción lo más completa posible de las características del sistema educativo en cada territorio para poder comparar aspectos como el acceso a la educación en los distintos niveles, la financiación, los equilibrios entre sector público y privado, las condiciones de escolarización o los resultados educativos. En segundo lugar, el trabajo se pregunta sobre los factores externos e internos al mismo sistema educativo que nos permitan aproximarnos al *por qué* de las diferencias. Para ello indagaremos qué aspectos pueden intervenir en el desarrollo de las capacidades educativas y en los resultados de cada sistema, así como algunos otros relacionados con el tipo de políticas educativas desplegadas en cada territorio. Nuestros análisis no podrán, obviamente, proporcionarnos un análisis completo de todas las dimensiones del proceso de enseñanza ni de la totalidad de aspectos que intervienen en su diferenciación. No podremos, por ejemplo, explorar en detalle la existencia de planteamientos pedagógicos diferenciales, un aspecto que sin duda puede explicar diferencias de calidad en el sistema. La complejidad y extensión del tema tratado nos obliga a tomar decisiones sobre qué elementos priorizar en el análisis.

El núcleo de nuestro análisis se centra en la complejidad de los factores que intervienen en la producción de graduados en enseñanza secundaria postobligatoria. Tanto la OCDE como la Comisión Europea sitúan la finalización de la enseñanza secundaria superior como el nuevo umbral necesario para la inclusión social en sus recientes indicadores estructurales. Como tendremos ocasión de comprobar, España sigue a la zaga de este indicador respecto a los países de nuestro

entorno; sin embargo, la situación no es la misma en todos los territorios, un hecho que merece nuestra atención investigadora. Nos preguntaremos, en consecuencia, qué factores intervienen en estas diferencias, y especialmente hasta qué punto podemos explicarlas por razones externas o por las propias políticas educativas desplegadas.

Este objeto de estudio prioritario nos conduce a la necesidad de aplicar métodos de análisis cuantitativos y cualitativos. Para los primeros nos hemos servido de una notable diversidad de fuentes estadísticas, fundamentalmente del MEC y del INE. La aproximación cualitativa sobre las características de la política educativa nos ha llevado a la exploración de todo tipo de fuentes documentales de política educativa del Estado y de las propias CCAA, al análisis de las distintas páginas web de los departamentos o consejerías de educación, al uso de cuestionarios para solicitar información a las administraciones educativas autonómicas y a la realización de entrevistas a informantes clave de determinados territorios. Todo ello nos ha permitido completar un análisis de algunas dimensiones de la política educativa para diferenciar las estrategias llevadas a cabo por los distintos gobiernos autonómicos, especialmente en el terreno de las políticas de compensación educativa como ámbito clave de las políticas de inclusión escolar encaminadas a aumentar la escolarización y la calidad de los procesos de enseñanza.

Los dos objetivos descritos dan lugar a una estructura del trabajo con dos partes bien diferenciadas. La primera parte, que comprende los tres primeros capítulos, incorpora en el primer capítulo un análisis político y jurídico del proceso de descentralización educativa. En este capítulo se identifica la jurisprudencia básica que ha delimitado la distribución de competencias entre el Estado y las CCAA, se relatan las etapas por las que ha transcurrido el proceso de traspasos y se valoran los principales puntos de tensión política de dicho proceso. Pero el nuestro no es un estudio de naturaleza jurídica y se limita a identificar los elementos clave del proceso de descentralización sin valorar en detalle los numerosos conflictos competenciales que han caracterizado el proceso.¹ El capítulo 2 compara la situación del sistema educativo español en su conjunto con los sistemas educativos europeos y de la OCDE. Incluye una selección de indicadores clave en los ámbitos del acceso al sistema, la financiación o los resultados académicos. Esta comparación no sólo es útil para mostrar la distancia de la educación española respecto a la de los principales países desarrollados, sino también para identificar las carencias de la primera con respecto a los promedios de la OCDE o de la UE. Con el mismo método el capítulo 3 presenta una amplia comparación de la situación de la enseñanza no universitaria de las CCAA. A partir de la

¹ Para un análisis detallado del proceso de descentralización véase Puellas (2002).

explotación de los datos del MEC y del INE el capítulo detalla las diferencias observables en los indicadores de contexto, acceso, financiación, organización educativa y resultados. El capítulo provee de este modo los datos necesarios para adentrarse en los análisis que componen la segunda parte del estudio.

El capítulo 4 se inicia con la construcción de un índice de capacidades educativas (ICE) de las CCAA. A partir de la información anterior e inspirándose en la metodología utilizada por el PNUD, el ICE constituye un indicador del grado de desarrollo educativo de los distintos territorios en base a su capacidad de producción de graduados en enseñanza secundaria postobligatoria. A partir de este análisis el mismo capítulo compara posteriormente las relaciones entre la eficiencia interna (promoción de graduados en Bachillerato) y la demanda educativa de enseñanza postobligatoria (escolarización de jóvenes de 17 años) de los sistemas educativos de las CCAA. El último apartado del capítulo desarrolla dos modelos de regresión lineal para identificar los principales factores que explican los índices de fracaso escolar en educación secundaria obligatoria y postobligatoria.

El capítulo 5 interpreta la información previa para distinguir las características de regímenes escolares autonómicos en función de las variables que se han mostrado más relevantes para explicar las diferencias en las tasas de graduación en enseñanza secundaria superior. De este modo, el primer apartado intenta diferenciar la política educativa de las CCAA en función de aspectos relacionados con su contexto educativo, indicadores de esfuerzo financiero e indicadores de resultados educativos. A continuación el capítulo se adentra en la construcción de una segunda tipología de CCAA basada en el tipo de estrategias de compensación educativa desplegada. Estas estrategias, diferenciadas en función de su intensidad y de otros aspectos cualitativos, dan lugar a una tipología de compensación educativa cuyas características, podemos avanzar, parecen incidir muy poco en los resultados escolares.

El capítulo 6, finalmente, considera las dos tipologías construidas en el capítulo anterior para seleccionar una muestra de CCAA de las que se estudia con cierto detalle las características principales de su política educativa y las prioridades que parecen haber establecido. Una vez más, parece confirmarse que, sea por el margen efectivo de incidencia de la política autonómica o por el tipo de prioridades seleccionadas, las políticas educativas de las CCAA se muestran limitadas como mecanismos para una mayor inclusión educativa y una mejora de la eficacia de los sistemas de enseñanza.

Las conclusiones desarrollan una mirada global sobre los análisis llevados a cabo e invitan a reflexionar tanto sobre la estructura actual de la distribución de competencias educativas entre Administraciones públicas como sobre el tipo de prioridades de política educativa necesarias para avanzar en la dirección de la convergencia europea.

CONCLUSIONES

En los últimos años ha culminado el segundo proceso de transferencia de las competencias educativas del estado español hacia sus CCAA. Durante los años ochenta varias de ellas habían constituido ya su propio gobierno, con esta y otras responsabilidades, porque esta reivindicación formaba parte del legado histórico de las luchas democráticas. Más adelante otras comunidades expresaron su voluntad de gestionar su propia educación. Pero no ha sido hasta fines de los años noventa que todas las restantes han recibido las competencias dentro de un marco general de descentralización, el cual es compatible con la Constitución de 1978 aunque no formaba parte de las expectativas inmediatas de quienes la redactaron y aprobaron.

Este trabajo ha llevado a cabo un balance de este cambio institucional a la luz de varios criterios extraídos de la economía, la sociología de la educación y la educación comparada. En esencia, hemos intentado medir y comparar la situación educativa de las CCAA utilizando los instrumentos comunes en el trabajo de varios organismos internacionales (OCDE, PNUD, UNESCO), y hemos buscado una respuesta verosímil a varias preguntas sobre las posibles relaciones entre algunas de las magnitudes más significativas. En el esquema del texto hemos distinguido una parte dedicada a la descripción y otra al análisis, ya que los tres primeros capítulos señalan las principales características de los sistemas educativos autonómicos mientras que los tres restantes estudian con más detalle algunos aspectos. Éste puede ser también el hilo conductor de unas conclusiones que se inspiran en resumen en todas las conclusiones parciales, pero hemos creído necesario completarlas con otras reflexiones que van más allá de esta recopilación de las tesis expuestas en los seis capítulos.

A pesar de que la descripción de los sistemas educativos autonómicos ha sido objeto de varias controversias en los últimos diez años, no es fácil encontrar una breve caracterización que tenga en cuenta varias dimensiones y por tanto invite más al debate que a la disputa. Este ejercicio debe reparar antes que nada en el avance del nivel educativo medio de toda España durante las últimas décadas, cuya huella todavía es visible en la pirámide de edades. De hecho, entre las generaciones sucesivas se han dado saltos considerables hasta el extremo de que las dos terceras partes de los jóvenes actuales acaban sus estudios secundarios. Desde los años ochenta por primera vez toda la población en edad de escolarización obligatoria ha tenido acceso a una plaza escolar. Anteriormente ya se venía registrando un aumento de la escolarización postobligatoria, el cual

puede afirmarse que se ha consolidado en el medio plazo pero ha perdido fuelle en el plazo más inmediato. En el nivel preobligatorio se ha experimentado el nuevo salto en los años noventa, ya que casi ha llegado al cien por cien la escolarización de los niños y niñas de tres años y ha aumentado un tanto en las edades inferiores.

En términos comparativos una descripción verosímil, capaz de esquivar las polémicas parciales sobre el puesto de un territorio en una magnitud, debe tener en cuenta varios indicadores y fuentes. Como mínimo, pensamos que debe mencionar dos aspectos referidos a la graduación antes de mencionar los exámenes internacionales y el gasto. En primer lugar, se detectan unas preocupantes carencias en el acceso a la escuela antes de los tres años y en su continuación después de los dieciséis, es decir, en las edades inmediatamente anteriores o posteriores a las etapas prácticamente universales. En segundo lugar, esta situación puede definirse sin exagerar como un síntoma de polarización, puesto que coincide una baja graduación en la enseñanza secundaria con una elevada matriculación en los estudios universitarios. Esto significa que un contingente importante de cada generación deja los estudios sin terminar el bachillerato, un número reducido termina con este nivel o un grado superior, y otro numeroso contingente accede a la universidad.

En relación con los resultados académicos, en tercer lugar, los conocidos datos del informe del programa de evaluación internacional del alumnado de la OCDE (que pueden leerse en el capítulo 2) han mostrado que la puntuación media de los chicos y chicas de quince años que han realizado el examen en España es inferior a la puntuación media de todos los estados que han participado en la prueba, aunque ni esta distancia ni la desigualdad interna son tan acusadas en esta magnitud como en la graduación. Además, en cuarto lugar, en España el gasto educativo es inferior al gasto medio en la OCDE. Así pues, una lista bastante completa de indicadores avisa sobre todo de la insuficiencia en las graduaciones y en los recursos presupuestarios y debe añadir que los resultados académicos también detectan algunos otros problemas.

En los capítulos dedicados al análisis indagamos qué factores pueden haber desembocado en este balance. Consideramos que se pueden desvelar estas causas analizando el desarrollo educativo, la graduación en el bachillerato, la eficiencia de los sistemas escolares autonómicos, los regímenes escolares, sus estrategias de inclusión educativa, las trayectorias socio-económicas regionales y determinadas articulaciones específicas de estos factores.

1. El capítulo dos a ha puesto de relieve que es desproporcionada la distancia entre el desarrollo económico y el desarrollo educativo de España, una brecha que se reproduce en muchas de sus CCAA. Esta desproporción emerge de la comparación con países cuyo producto per cápita es parecido pero cuyas capacidades educativas son mayores. Responde a los pasos del cambio de larga duración, puesto que el nivel medio se ve mermado por los índices menores de las generaciones de más edad, pero también a una escolarización insuficiente de la población adolescente después de los dieciséis años.
2. La regresión de los factores del abandono prematuro antes de terminar el bachillerato en las diecisiete CCAA (ya sea porque no se ha accedido a este nivel o porque se ha dejado el curso a medias) nos obliga a concluir que el nivel educativo de la población activa es mucho más incisivo que el gasto público, que la presencia de los dos sectores de titularidad o que el paro juvenil. En otras palabras, un factor estructural cuyo alcance desborda el margen de maniobra de la política educativa no sólo condiciona los resultados escolares individuales, como en todas partes, sino que llega hasta el punto de marcar la diferencia decisiva entre las regiones. Esta disparidad territorial constituye pues un reto ineludible.
3. Si cruzamos los indicadores de la eficiencia interna (promoción en el último curso de bachillerato) y de demanda educativa (escolarización post-obligatoria) de los bachilleratos en las distintas autonomías, se llenan de casos las cuatro combinaciones posibles. Esto significa que se detectan casos en que deben abordarse algunos problemas pedagógicos y organizativos (la eficiencia interna es un problema a pesar de que la demanda educativa es superior a la media), otros en que la educación post-obligatoria es poco atractiva a pesar de que la eficiencia interna es superior a la media, y otros en que el funcionamiento interno y su misma capacidad de atracción son problemáticos a un mismo tiempo.
4. Hemos construido una tipología de los regímenes escolares autonómicos de acuerdo con su gasto público per cápita y su proporción de alumnado que acude a centros concertados. Con este ejercicio hemos hallado que en realidad los regímenes son bastante parecidos. En otras palabras, sólo se esbozan y apenas se distinguen dos regímenes escolares en cinco de las diecisiete comunidades. La semejanza emerge de una panoplia de factores institucionales y estructurales. Por un lado, como que la inmensa mayoría de escuelas son públicas y concertadas en todos los sistemas educativos autonómicos, en ninguno de ellos aparecen las diferencias que significarían un caso de escuela pública mayoritaria similar a la mayoría de

países europeos o de cuasi-mercados escolares similar a varios países anglosajones. Por otro, el gasto y la concertación han quedado relegados al papel de factores secundarios porque el nivel educativo medio influye mucho más en la graduación secundaria postobligatoria. Dicho esto, debemos apuntar que el País Vasco es la única comunidad donde se ha configurado un régimen subsidiario (por su elevada proporción de plazas concertadas) y amplio (por su elevado gasto público per cápita en contraste con las otras comunidades); asimismo, en Andalucía, Canarias, Castilla La Mancha y Extremadura estos criterios detectan también una congruencia interna significativa de un régimen público básico. Las otras doce comunidades podrían incluirse en la etiqueta del régimen subsidiario básico, pero el análisis de conglomerados impide concluir que este tipo sea congruente. Estos conglomerados apenas comportan variaciones en la graduación secundaria postobligatoria, ya que este valor depende sobre todo del nivel educativo medio. No obstante, permite algunas observaciones parciales sobre este eventual efecto: la distancia entre el régimen subsidiario amplio (que rompe la proporción con el nivel medio en el sentido positivo) y las demás comunidades es enorme; el régimen público básico no altera la proporción con el nivel medio de instrucción; y los sistemas educativos donde el riesgo de abandono prematuro es excesivo (Balears, Cataluña, Madrid) coinciden en una abundancia de la escuela privada y un gasto educativo bajo.

5. Hemos elaborado también una escala de las estrategias de inclusión educativa desplegadas por los gobiernos autonómicos. Se trata de una escala porque otra vez las diferencias son tan estrechas que más bien se ajustan a una ordenación de grados que una distinción de tipos cualitativamente distintos. El primer grado de la inclusión educativa sería el uso de los instrumentos derivados del programa de educación compensatoria o de las estrategias de atención a la diversidad que se han puesto en práctica en todo el Estado. El segundo grado consistiría en la coordinación de estos instrumentos mediante marcos regionales más generales. El tercero en su intensificación a través de la participación de las familias y de otros agentes de la comunidad educativa (por ejemplo, conectando la educación intercultural con las escuelas de padres y madres, experimentando comunidades de aprendizaje o elaborando proyectos educativos de ciudad). Sólo en el cuarto grado se atisban algunas diferencias cualitativas, porque en el País Vasco la compensación intensiva coincide con un programa propio de ayudas complementarias a la escolarización y con un proyecto de coordinar los sistemas de formación profesional, ocupacional y continua. Los resultados de este análisis corroboran los del anterior en tanto en cuanto las estrategias de inclusión educativa apenas inciden en el riesgo de que un colectivo numeroso no llegue a graduarse en el bachillerato.

6. Del mismo modo que la conexión entre el nivel educativo medio y la graduación en secundaria desvela la inercia de una trayectoria estructural en el largo plazo determinado por el relevo de generaciones, nos hemos preguntado si esta inercia se ha reproducido en el medio plazo que va de 1990 a 2000 en la escolaridad (a los diecisiete años) y el empleo (entre dieciséis y diecinueve años). En este punto el hallazgo refuerza la imagen de una cierta inercia, si bien el índice de empleo ha disminuido: allí donde la actividad laboral y el abandono temprano coincidían en 1990 también coincidían en 2000. Así pues, a esas edades apenas si hay estudiantes con un empleo, y en muchos sitios el mercado laboral juvenil es la alternativa inmediata a la escuela después de la educación obligatoria. Debemos apostillar que esta alternativa es ficticia en algunos territorios donde muchos adolescentes abandonan los estudios aunque su probabilidad de encontrar un puesto de trabajo es escasa..

7. Por último, hemos comparado más sistemáticamente una muestra de cinco CCAA seleccionadas según su nivel medio, su estrategia de inclusión educativa y otros criterios institucionales. Dentro del margen de validez que establecen las reglas de la comparación entre unos pocos casos, este último análisis ofrece dos conclusiones: en primer lugar, la presencia de un gran sector de escuela privada no ha conllevado por sí misma una mejora educativa ni entre las comunidades que han ejercido las competencias durante veinte años (la graduación post-obligatoria es menor en Cataluña que en Andalucía) ni en aquellas otras que han recibido esta potestad más tarde (es también menor en Baleares que en Aragón o Castilla- La Mancha); en segundo lugar, la estrategia de inclusión educativa mediante la compensación intensiva sólo se ha puesto en práctica de modo fragmentario e indeciso en Andalucía, Aragón y Cataluña.

En nuestra opinión, estos siete hallazgos adquieren un mayor sentido heurístico en el contexto de las tesis generales de que el Estado de las autonomías es un estado regional y de que en España han sido simultáneas la consolidación y la crisis de la escuela de masas. La primera de ellas aporta la clave de la interpretación de la homogeneidad de los sistemas educativos autonómicos, mientras que la segunda ayuda a entender por qué no han encajado la expansión de la escolaridad y el desarrollo educativo.

La descentralización educativa ha seguido el modelo de un estado regional con rasgos federales (Requejo, 2003: 101). En particular, el proceso ha tenido su origen en las decisiones de un Estado unitario anterior, y afecta sólo al poder ejecutivo y legislativo internos. Aunque incorpora un leve

rasgo federal por la aceptación de los hechos diferenciales, cuya traducción escolar puede ser tan inmediata como ocurre con el multilingüismo, se parece más a la descentralización que ha se ha llevado a cabo de manera más parcial en Italia, Portugal y el Reino Unido que a los acuerdos federales de Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá o Estados Unidos.

Esta consideración sugiere que es más probable encontrar homogeneidad que heterogeneidad en los subsistemas educativos de un Estado regional. Esta pauta surge directamente de la regulación centralizada mediante algunas leyes como la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) o la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002). Sin embargo, también es el efecto de las limitaciones del gasto público, las cuales asimismo conllevan que el ochenta por ciento del presupuesto autonómico deba destinarse a los salarios docentes, y que el margen real de maniobra se comprima hasta el veinte por ciento restante. El impacto de esta regla general sobre los regímenes escolares es indiscutible. En el caso de las estrategias de inclusión es más indirecto pero también parece haber sido considerable.

En los años ochenta la enseñanza obligatoria se universalizó en España (y en Portugal) y se propusieron las reformas educativas que integraban la enseñanza secundaria en un mismo ciclo. Estos avances fueron sufragados con los fondos que proveía la reforma fiscal, en un momento en que una crisis económica acuciante sacudía el mercado del empleo. A fines de la década se había reequilibrado la situación, pero el gobierno asumió la agenda política global que imponía importantes restricciones al gasto social. El efecto de esta circunstancia fue que la reforma comprensiva de 1990 se desplegó con muchos menos recursos de los previstos, e incluso peor, que estos recursos todavía habían menguado más diez años más tarde (Calero y Bonal, 1999). En estas circunstancias la expansión educativa se ciñó a unos mínimos y la educación compensatoria se convirtió en una endeble malla de respuestas últimas ante los inevitables problemas pedagógicos (Afonso, 1998; Rambla y Bonal, 2000).

Este origen contradictorio de la política educativa explica en buena parte la debilidad de sus recursos e impactos. Desde un prisma territorial, señala las claves de la mejora relativa pero insuficiente de las regiones cuya escuela se había desarrollado menos. Si tenemos en cuenta también que la estrategia económica paralela ha sido la búsqueda de un crecimiento extensivo basado en la industria de bajos costes laborales, el turismo de playa y la construcción, disponemos también de algunas pistas para entender que las comunidades mediterráneas hayan sido a la vez los actores activos (escaso gasto, poca consideración de la inclusión educativa) y los receptores

pasivos (el mercado laboral proporciona empleos baratos a los jóvenes) de los problemas derivados de la brecha entre su producto per cápita y los índices educativos de su juventud.

Las tesis del estado regional y de la consolidación y crisis simultáneas de la escuela de masas sugieren una propuesta final que expresaremos en forma de interrogante. Si tan solo el gasto elevado y la vocación universalista de la estrategia vasca de inclusión educativa se desvían de la norma homogénea y superan las carencias, ¿no sería razonable pensar en una igualación de las CCAA al alza en la dirección que ha emprendido esta Comunidad Autónoma?

Este interrogante es un recordatorio del carácter selectivo que ha adoptado la educación compensatoria en España. La acción selectiva contra la desigualdad es aquella que sólo interviene sobre las personas que están en peores condiciones, lo cual requiere un trabajo técnico de selección y evaluación, y un trabajo político de legitimación a ojos de quienes sólo se encuentran en unas condiciones un poco mejores. Por ello, el impacto definitivo de estas estrategias suele ser muy endeble. Este parece haber sido el desenlace en nuestro caso, aunque las intenciones iniciales se dirigiesen hacia unos ideales mucho más universalistas.

Pero la comparación de los sistemas educativos autonómicos sugiere dos vías de salida de este problema, que podrían resumirse en los términos de unos regímenes escolares más amplios y de unas consiguientes estrategias de inclusión educativa más universalistas. Unos regímenes escolares más amplios deberían proveer unas ayudas complementarias similares o superiores a las vascas y plantearse una mejor coordinación de los distintos niveles de enseñanza postobligatorios. Deberían asimismo procurar que los objetivos de la educación fuesen públicos en tanto que universalistas, como ha promulgado la Ley de Solidaridad andaluza; e igualmente, deberían velar por que el proceso de matriculación no sufra distorsiones particularistas, como se empieza a experimentar en Cataluña. Saltan a la vista las muchas sinergias que podrían generarse entre estos regímenes y las estrategias de inclusión educativa. Son obvias en lo que afecta a los recursos, pero también podrían ser muy consistentes en lo que respecta a una coordinación más efectiva. En este sentido, tenemos que apuntar el potencial de la inclusión educativa participativa que representan las comunidades de aprendizaje dentro del marco de una acción de gobierno más horizontal que representan los planes estratégicos de una comunidad, las zonas de acción educativa preferente y los proyectos educativos de ciudad.

BIBLIOGRAFÍA

- AFONSO, A.J. (1998) *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal: (1985-1995)* Braga: Universidade do Minho.
- BOIX, M. y GARCÍA SUÁREZ, J. A. (1985) *La LODE. Anàlisi i comentaris des de Catalunya a una llei controvertida*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- BONAL (2003) "Una evaluación de la equidad del sistema educativo español", *Revista de Educación*, vol. 330, Enero-Abril 2003, pp. 59-82.
- BONAL, X. (1998) "La política educativa (1976-1996). Dimensiones de un proceso de transformación", a Gomà, R. y Subirats, J. (ed.) *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Barcelona: Ariel.
- BONAL, X. y RAMBLA, X. (2001) "La política educativa a Catalunya: universalització, fragmentació i reproducció de les desigualtats". Gomà, R.; Subirats, J. (coords.) *Govern i polítiques públiques a Catalunya (1980-2000)*. *Autonomia i benestar*, p. 113-135. Barcelona: UB-UAB.
- BONAL, X.; RAMBLA, X., y AJENJO, M. (2004) *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- BOZAL, V. y PARAMIO, L. (1975) *La enseñanza en España*. Madrid: Comunicación.
- CALERO, J. (1996). *Financiación de la educación superior en España: Sus implicaciones en el terreno de la equidad*. Bilbao: Fundación BBV.
- CALERO, J. y BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CALERO, J. y BONAL, X. (2004). "Financiación de la educación en España". En: Navarro, V. (coord). *El Estado del Bienestar en España*. Madrid: Tecnos-UPF.
- CARBONELL, F. (coord) (2000) *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- CARRASCO, S. (2003). "La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnicoculturales". En: *Revista de Educación*, vol. 330, Enero-Abril 2003.
- CCOO (1998) *Libro Blanco de la Educación*. Madrid: Comisiones Obreras.
- CONSEJO EUROPEO DE LISBOA (2000) "Modernización del modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la constitución de un estado activo de bienestar", *Conclusiones de la Presidencia* [en línea] ue.eu.int, 04/2004.
- EMBID, A. (1999). "El Estado y las Comunidades Autónomas: El nuevo reparto de competencias". En: *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 280, Mayo 1999. pp 50-54.
- ESPING ANDERSEN, G. (2002) *Why we need a new Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.

- ESPING ANDERSEN, G. (1993) *Los tres mundos del estado del bienestar*. València: Edicions Alfons el Magnànim.
- FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, M. (2000). *La dimensión social de la política educativa en España desde 1970*. CSIC: Unidad de Políticas Comparadas, Documento de Trabajo 00-11.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela?* Sevilla: Kikiriki.
- GALLEGO, R.; GOMÀ, R. y SUBIRATS, J. (2002) *Els règims autonòmics de benestar* Barcelona: Institut d'Estudis Autonòmics.
- GOMÀ, R. y SUBIRATS, J. (1998) *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno* Barcelona: Ariel.
- GONZÁLEZ, T. (2004). "Competencias estatales y autonómicas en la determinación del currículo o sobre las enseñanzas mínimas comunes". En: Fundación Hogar del Empleado. *Informe Educativo 2004: Análisis y situación de las Comunidades Autónomas*. Madrid: Ed. Santillana.
- HANSON, M. (2000). *Democratization and Educational Decentralization in Spain: A Twenty Year Struggle for Reform*. The World Bank, Country Studies, Education Reform and Management Publication Series. Vol. 1, Núm. 3, Junio 2000.
- JAUMANDREU, G. y BADOSA, J. (2002); "Los Proyectos Educativos de Ciudad: la experiencia de Cornellà de Llobregat", en Blanco, I. i Gomà, R. (coord.) *Gobiernos Locales y Redes Participativas*. Ariel. Barcelona.
- JIMÉNEZ, J. (1999). "El día después de las transferencias: lo común y lo diferente en las CCAA". En: *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 280, Mayo 1999. pp 55-77.
- JIMÉNEZ, J. (2003) "La educación en las Comunidades Autónomas", *Cuadernos de Pedagogía*, 323, abril, pp. 45-75.
- LERENA, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- MARAVALL, J.M. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- MARCHESI, A. (2000). "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa" En: *Revista Iberoamericana de Educación*, mayo-junio 2000, pp. 135-163.
- MARCHESI, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Documento de trabajo 11/2003. Madrid: Fundación Alternativas.
- MATA, M. (2004). "La religión de la escuela es la de la convivencia y el civismo". En: *El País*, 24 de Mayo de 2004.
- OCDE (2004) *Education at a Glance* [en línea] www.oecd.org, 01/ 2005.
- OCDE- UNESCO/UIS (2003) *Literacy Skills for the World of Tomorrow- Further Results from PISA 2000*, [on line] www.oecd.org, 04/2004.

- OLIVER, J. (2003). *Capital humà i productivitat a Catalunya*. Barcelona: Caixa de Catalunya.
- ORTE SOCÍAS, C. (coord). *Informe del Consell Econòmic i Social de les Illes Balears: Educació (Diagnòstic i Propostes)*. Illes Balears: Universitat de les Illes Balears, 2002.
- PNUD (1997) *La pobreza humana* [en línia], www.undp.org, 10/2003.
- PNUD (2003) *Human Development Report* [en línia] www.undp.org, 10/03.
- PUELLES, M. (2002). "Descentralización de la educación en el estado autonómico". En: Fundación Encuentro, Centro de Estudios del Cambio Social. *Informe España 2002: Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro, 2002.
- PUELLES, M. (2004). "La descentralización de la educación en España: presente, pasado y futuro". En: Fundación Hogar del Empleado. *Informe Educativo 2004: Análisis y situación de las Comunidades Autónomas*. Madrid: Ed. Santillana documentos.
- RAMBLA, X. y BONAL, X. (2000) "La política educativa y la estructura social", en: Adelantado, J.. (coord) *Cambios en el estado del bienestar. Políticas sociales y desigualdades en España* Barcelona: Icaria.
- REQUEJO, F. (2003) *Federalisme plurinacional i Estat de les Autonomies. Aspectes teòrics i aplicats*. Barcelona: Proa.
- REYERO, D. (2002). *Teoría y práctica del currículo. De la Ley General de Educación a la Ley de Calidad de la Educación*.
- SEN, A. (1992). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- SUBIRATS, M. (1975) "Los primeros cuatro años de la Ley General de Educación". En: *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 1, pp. 2-5.
- TEDESCO, J.C. (2004) "Igualtat d'oportunitats i política educativa". En: Bonal, X., Essomba, M.A. i Ferrer, F. (coord.). *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Mediterrània.
- TIANA FERRER, A. (2004) "L'avaluació del sistema educatiu". En: Bonal, X., Essomba, M.A. i Ferrer, F. (coord.). *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Mediterrània.

DOCUMENTACIÓN

Andalucía

- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (1996) *Real Decreto 72/1996, de 20 de febrero, por el que se regulan los criterios de admisión de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a excepción de los universitarios* (B.O.J.A. del 12 de marzo)
- (1997) *Decreto 155/1997, de 10 de junio, por el que se regula la cooperación de las entidades locales con la Administración de la Junta de Andalucía en materia educativa*
 - (1998) *Plan de Apoyo a Centros Docentes de Zonas de Actuación Educativa Preferente de Capitales de provincias y poblaciones de más de cien mil habitantes*
 - (1999a) *Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación de 18 de noviembre* (B.O.J.A. de 2 de diciembre)
 - (1999b) *Orden de 16 de febrero de 1999 sobre escolarización y matriculación del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados, a excepción de los universitarios*
 - (2001a) *Plan para Fomentar la Igualdad de Derechos en Educación*
 - (2001b) *Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza*
 - (2004) *Estadística de la Enseñanza del curso 2003-04*, [en línea]
<www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia> [Consulta: 12/2004].

Aragón

- Instituto Aragonés de Estadística (2004) *Síntesis de Indicadores*, [en línea]. Gobierno de Aragón. [Consulta: Febrero 2005]. Disponible en: <portal.aragob.es>
- Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón,
- (2000a) *Protocolo de Acogida para Alumnado Inmigrante* [en línea]
<admin.educaragon.org/files/plandeacogida1.doc> [Consulta: Junio 2004].
 - (2000b) *Decreto 217/2000, de 19 de diciembre del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.*
 - (2001) *Orden por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales, sociales o culturales desfavorecidas* [en línea] <www.educaragon.org/educacion_no_uni.asp> [Consulta: Junio 2004].
 - (2002) *Decreto 113/2002, de 22 de mayo del Gobierno de Aragón, por el que se crea la Comisión Interdepartamental para la Inmigración y el Foro de la Inmigración en Aragón.*
 - (2004a) "Educación Intercultural CAREI", *Aragón Educa* [en línea]
<www.educaragon.org/files/innovacion.pdf> [Consulta: Febrero 2005].
 - (2004b) "Innovación e Investigación", *Aragón Educa* [en línea]
<www.educaragon.org/files/innovacion.pdf> [Consulta: 02/2005].
- Comunidades de Aprendizaje (2005) [en línea] <www.comunidadesdeaprendizaje.net> [Consulta: 01/2005].

Asturias

- Consejería de Educación y Ciencia (2000). *Programa de Atención Sociolingüística para Escolares (PASE)*. [en línea]
<http://www.educastur.princast.es/info/calidad/informes/estudio_inmigrantes.php> [Consulta: septiembre 2004].

Consejería de Educación y Ciencia (2004). *Educastur, Escuelas Rurales*. [en línea] <<http://www.educastur.princast.es/nte/rural/rural.php>> [Consulta: septiembre 2004].

Baleares

Conselleria d'Educació y Cultura, Dirección General de Planificación y Centros, (2002). *Instrucciones sobre la escolarización del alumnado de escolarización tardía en los centros educativos de Palma*.

Conselleria d'Educació y Cultura, (2002a). *Orden de 14 de julio de 2002 por la cual se regula la elaboración y ejecución del Programa de acogida lingüística y cultural dirigido al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo de las Illes Balears que cursa estudios en los institutos de educación secundaria*.

- (2002b). *Pla d'Acolliment Lingüístic i Cultural -PALIC-*. [en línea].

<<http://weib.caib.es/Programes/palic/article.htm>> [Consulta: junio 2004].

Govern de les Illes Balears. *Conselleria d'Educació i Cultura* [en línea]. Illes Balears: Govern de les Illes Balears, 2004 [Consulta: Junio-Septiembre 2004]. Disponible en:

<<http://educacioicultura.caib.es/>>

Govern de les Illes Balears. *El Web Educatiu de les Illes Balears* [en línea]. Illes Balears: Govern de les Illes Balears [Consulta: Junio-Septiembre 2004]. Disponible en: <<http://weib.caib.es/>>

Canarias

Consejería de Educación , Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (2001). *Resolución de 12 de marzo por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario y de intervención en grupos de alumnos y alumnas en el marco del desarrollo del plan de atención a la diversidad de los centros escolares en la Enseñanza Secundaria*.

Consejería de Educación (2001). *Orden de 27 de abril por la que se establece el marco para determinar los centros educativos de atención preferente y se regula la compensación educativa frente a desigualdades derivadas de factores socioeconómicos y culturales*.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes (1998). *Programa de Pluralidad Cultural*.

- (2001a). *Plan Canario para la Inmigración*.

- (2001b). *Pacto Social por la Educación*.

- (2001c). *Propuesta de Ley de Compensación de Desigualdades*.

- (2001d). *Plan Sur*.

- (2002). *Red Canaria de Escuelas Solidarias*.

[en línea]. <<http://www.educa.rcanaria.es>> [Consulta: septiembre 2004]

Cantabria

Consejería de Educación y Juventud (2004). *Instrucciones del Programa de Educación Compensatoria para Educación Infantil y Primaria*. [en línea]. <<http://www.cejycantabria.com/>> [Consulta: enero 2005].

Consejería de Educación y Juventud (2004). *Plan de Atención Educativa al Alumnado Extranjero*. [en línea]. <<http://www.ciefp-laredo.org/P.A.E.pdf>> [Consulta: enero 2005].

Cataluña

Departament d'Ensenyament (1996). *Orden de 3 de septiembre de regulación del procedimiento de calificación de determinados centros públicos de Cataluña como centros de atención educativa preferente.*

- (2001a). *Decreto 188/2001 de 26 de junio de los extranjeros y su integración social.*

- (2001b). *Instrucciones de la Secretaria General de julio por las que se regulan los Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos.*

- (2002). *Resolución de 24 de julio que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los servicios educativos y de los Programas de maestros itinerantes para deficientes visuales y de Educación Compensatoria*

Servei d'Ensenyament del Català (2004) *El programa d'immersió: un aprenentatge precoç de la llengua catalana a l'escola*, [en línea] www.xtec.es/sedec/pil/pag80.htm.

Servei d'Ensenyament del Català, 2004

Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya) y del Portal edu365.com

Departament d'Educació (2004) *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*

www.gencat.net/educacio/conthome/

Departamento de Presidencia de la Generalitat de Cataluña, Secretaría para la Inmigración (2001). *Plan Interdepartamental sobre la Inmigración 2001-2004*. [en línea]

<http://www.jcyl.es/jcylclient/jcyl/ce/dgfpie/tkContent?idContent=40555&locale=es_ES&textOnly=false> [Consulta: junio 2004].

Departamento de Enseñanza,

- (2003a). *Plan de Actuación para el Alumnado de Nacionalidad Extranjera 2003-2006*. [en línea]

<<http://www.gencat.net/ense/depart/plactuacio.htm>> [Consulta: junio 2004].

- (2003b). *Plan de Acogida e Integración*. [en línea]

<<http://www.gencat.net/ense/depart/plactuacio.htm>> [Consulta: junio 2004].

Comunidades de Aprendizaje (2005) [en línea] <www.comunidadesdeaprendizaje.net> [Consulta: 01/2005].

Castilla la Mancha

Consejería de Educación y Cultura (2001a). *Orden de 29 de mayo sobre apoyos y refuerzos educativos para la atención a la diversidad en centros públicos y privados concertados.*

- (2001b). *Resolución de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa por la que se organizan las actuaciones del Programa de Educación Compensatoria.*

- (2001c). *Resolución de 25-07-2001, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se organizan las actuaciones del Programa de Educación Compensatoria*. [DOCM de 10 de agosto de 2001]

- (2001d). *Resolución de 08-07-02, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se aprueban las instrucciones que definen el modelo de intervención, las funciones y prioridades en la actuación del profesorado de apoyo y otros profesionales en el desarrollo del Plan de atención a la diversidad en los Colegios de educación infantil y primaria y en los Institutos de educación secundaria*. [DOCM de 19 de julio de 2002]

- (2002). *Orden de 8 de julio de 2002 para regular, con carácter experimental, la estructura, funcionamiento y modelo de intervención de los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado*. [en línea]. < http://www.jccm.es/educacion/atenc_div/atenc_div.htm> [Consulta: septiembre 2004].

- (2004). *Resolución de 02-07-2004, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se regula el Programa de Gratuidad de Materiales Curriculares y se establecen sus*

normas de organización y funcionamiento, durante el curso escolar 2004/2005. [DOCM de 20 de julio de 2004]

Consejería de Educación de la Junta de Castilla- La Mancha (2001-4) *Educación en Castilla- La Mancha*, núm. 7 Mayo 2001, núm 13 Abril 2002, núm. 14 Junio 2002, núm 19 Junio 2003, núm 21 Enero 2004, núm. Especial Aula. [en línea] <www.jccm.es> [Consulta: 12/2004].

Castilla y León

Consejería de Educación (2000). *Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla León.* [en línea]

<http://www.jcyl.es/jcylclient/jcyl/ce/dgfpie/tkContent?idContent=40555&locale=es_ES&textOnly=false> [Consulta: septiembre 2004].

Extremadura

Consejería de Educación de la Junta de Extremadura (2004) *Proyecto Atenea 2004 para incentivar la creación de materiales curriculares electrónicos* [en línea] www.juntaex.es.

- *Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad.* [en línea]

<<http://www.juntaex.es/consejerias/ect/dgfpype/diversidad.pdf>> [Consulta: septiembre 2004].

- *Organización de la respuesta educativa para atender a la diversidad.* [en línea]

<<http://www.juntaex.es/consejerias/ect/sgel/pdf/ediversidad.pdf>> [Consulta: septiembre 2004].

Galicia

Consellería de Emigración, *Dirección Xeral de Apoio a Inmigración: Servicio de Atención e Orientación os Enimigrantes y Servicio de Acolida Básica e Axudas.* [en línea]

<<http://www.xunta.es/consele/em/>> [Consulta: septiembre 2004].

Consellería de Educación (2001). *Programa Preescolar Na Casa.* [en línea]

<<http://www.preescolarnacasa.org/>> [Consulta: septiembre 2004].

Madrid

Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa (2000). *Resolución de 4 de septiembre por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de educación secundaria obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.*

- (2001). *Resolución de 12 de febrero por la que se procede a la publicación del Plan Regional de Compensación Educativa.*

- (2002a). *Instrucciones para el desarrollo de programas de compensación externa en centros educativos.*

- (2002b). *Instrucciones para el desarrollo del programa de aulas abiertas de biblioteca, deporte, música y danza en centros públicos.*

Consejería de Educación, *Instrucciones de la Viceconsejería de Educación por la que se regulan las aulas enlace del Programa Escuelas de Bienvenida para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo.*

Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid (2001) *Plan General de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid* [en línea] <www.madrid.org> [Consulta: 12/2004].

Viceconsejería de Educación (2003). *Programa Escuelas de Bienvenida.* [en línea]

<http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae.htm> [Consulta: junio 2004].

Consejería de Educación, Departamento de Atención a la Diversidad (2002). *Casas de Niños*. [en línea] <http://www.madrid.org/dat_oeste/Casas_de.htm> [Consulta: junio 2004].

Murcia

Consejería de Educación (2001a). *Resolución de 13 de septiembre de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos*.

- (2001b). *Plan Regional de Solidaridad en Educación de la Comunidad*. [en línea] <<http://www.educarm.com/diversidad/docs/plansolidaridad.pdf>> [Consulta: junio 2004].

- (2002). *Orden de 12 de marzo por la que se regula el proceso de escolarización de alumnos extranjeros con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas en los centros sostenidos con fondos públicos*.

Navarra

Consejería de Educación y Cultura (2001a). *Concesión de ayudas para atención de alumnado con necesidades educativas especiales o en situaciones sociales o culturales desfavorecidas en centros escolares y para libros y material escolar, así como ayudas para alumnos desfavorecidos en el marco de la Educación Compensatoria, de acuerdo con las peticiones que realizan los centros escolares*.

- (2001b). *La Política Educativa del Gobierno de Navarra respecto a la Atención Educativa de los Hijos de Inmigrantes*. [en línea]

<<http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/diversidad/biblio.php>> [Consulta: noviembre 2004].

País Vasco

Comunidades de Aprendizaje (2005) [en línea] <www.comunidadesdeaprendizaje.net> [Consulta: 01/2005].

Departamento de Educación (2003). *Programa para la Atención del Alumnado Inmigrante*. <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/PROGRAMAATENALUMNADOINMIGRANTE.pdf> [Consulta: junio 2004].

- (2004). *Orientaciones para la elaboración del plan de acogida del alumnado inmigrante*. [en línea]. <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/Castellano.pdf> [Consulta: enero 2005].

La Rioja

Gobierno de la Rioja (2004). *Plan regional para la inmigración en la comunidad autónoma de la rioja*. [en línea]

<http://www.larioja.org/web/centrales/servicios_sociales/inmigrantes/plan_inmigracion_rioja.htm> [Consulta: enero 2005].

Consejería de Salud y Servicios Sociales (2003). *Guía de recursos de servicios sociales para personas inmigrantes*. [en línea]

<http://www.larioja.org/web/centrales/servicios_sociales/publicaciones/pdf/guia_inmigrantes_espanol.pdf> [Consulta: enero 2005].

Comunidad Valenciana

Conselleria de Cultura, Educació y Ciencia (2004) - *Intercultur@lidad*. [en línea].
<<http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/inicio.htm>> [Consulta: junio 2004].
- (2002). *Instrucciones de la Dirección General de Centros Docentes en relación al proceso de escolarización del alumnado con Necesidades Educativas Especiales y del que precisa de compensación educativa*.

LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Constitución Española de 1978 (BOE 29.12.78)

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de Junio, por la que se regula el Estatuto de Centros escolares

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.