

1

ESPAÑA 1993

**una interpretación
de su realidad social**



Fundación Encuentro

Centro de Estudios del Cambio Social (C.E.C.S.)

La Fundación Ramón Areces, la Empresa Iberdrola y la Fundación Encuentro sostienen, en este Centro de Estudios, el Departamento de Elaboración de Datos, la Biblioteca y el Banco de Datos, así como el Centro de Documentación Europea y de las Comunidades Autónomas. Todos ellos sirven de base al Equipo de Investigadores encargados de redactar el “Informe Anual sobre la realidad social española”.



Edita: Fundación Encuentro
Alvarez de Baena, 7, Bajo
28006 Madrid

ISBN: 84-89019-00-2
Depósito Legal: M-27134-1994

Fotocomposición e Impresión: Comprint, S.L.
Albadalejo, 6 - 28037 Madrid

Capítulo V

REFORMAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA 227

I.	Tesis interpretativas	229
	1.—La necesaria reforma del Sistema Educativo	229
	2.—El reto de la calidad	230
	3.—Condiciones, dificultades y limitaciones de un proyecto	231
II.	Red de los fenómenos	232
	1.—La situación de partida	232
	2.—Algunos problemas de la educación en la España de hoy	236
	3.—La orientación hacia la calidad como respuesta del sistema educativo para tiempos de crisis	241
	4.—El futuro de la educación en España y su incertidumbre	260
III.	Indicadores	262

Capítulo V

REFORMAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA

I. TESIS INTERPRETATIVAS

1. La necesaria reforma del Sistema Educativo

El principal logro del Sistema Educativo español en los años 70 y 80 ha sido la escolarización prácticamente total en la enseñanza básica. Esto significa la equiparación de España con los niveles de los países más desarrollados.

Sin embargo, desde la entrada de España en la CE, y especialmente en la década de los 90, aparecen situaciones nuevas que hacen evidente la obsolescencia de la organización de dicho sistema, basada en la Ley General de Educación de 1970. Entre esas nuevas situaciones se pueden destacar las siguientes:

- acusado descenso de la natalidad,
- el desarrollo acelerado de nuevas tecnologías,
- procesos de internacionalización en todos los ámbitos de la sociedad,
- la preponderancia cada vez mayor del factor inversión económica en el planteamiento de la educación (medio importante para la movilidad social ascendente), principalmente en las familias.

Estas nuevas situaciones ponen de manifiesto, de forma cada vez más clara, algunas deficiencias que siempre se han detectado en el Sistema Educativo. Precisamente este nuevo contexto exige que se produzca sin demora una actuación en este ámbito fundamental para el desarrollo personal, social y económico-profesional de los individuos y de la sociedad.

Algunas de esas deficiencias son:

- una elevada *ratio* profesor/alumnos,
- persistencia del analfabetismo residual y de porcentajes significativos de alumnos que no consiguen el Graduado Escolar,
- escasa participación de los padres en los órganos de gestión de los centros educativos,
- currículum poco adaptado a las exigencias personales, sociales y profesionales de los alumnos y de la sociedad,

- escaso desarrollo y aprovechamiento de los gabinetes psico-pedagógicos y de orientación,
- la inadecuada formación inicial y permanente del profesorado,
- las dificultades para contar con directores con la formación precisa, elemento clave para conseguir una organización eficaz de los centros.

Todas estas deficiencias sitúan la necesaria reforma del Sistema Educativo español ante un horizonte ineludible: la calidad.

2. El reto de la calidad

La Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE) se plantea básicamente como una respuesta al reto de la calidad en el Sistema Educativo español. En un contexto de creciente competitividad y de generalización en la maximización del binomio coste/beneficio, la eficiencia y la eficacia se convierten en el patrón de medida de dicha calidad. Algunos medios básicos propuestos para alcanzarlas son:

- mejora de la *ratio* profesor/alumnos,
- adaptación del currículum a la evolución de los alumnos, a los objetivos del Sistema Educativo y a las demandas de la sociedad,
- actualización didáctica y de medios materiales,
- mejora de los servicios de orientación y tutoría,
- reestructuración de la formación del profesorado, tanto inicial como permanente,
- extensión de los procesos de evaluación a todos los ámbitos del Sistema Educativo.

Aunque la LOGSE vincula de forma fundamental la calidad de la educación a los fines de la misma (personales, sociales y profesionales), lo que se percibe más nítidamente es un énfasis en la eficacia de los medios. La consecución de un sistema adaptado a las demandas tecnológicas, económicas y profesionales de un país desarrollado, en un contexto de economía de mercado abierta, parece convertirse en el criterio básico de la calidad educativa.

3. Condiciones, dificultades y limitaciones de un proyecto

La LOGSE ha contado con un amplio consenso en el ámbito educativo y en el político, pero se está encontrando en su proceso de implantación con algunos problemas importantes que deben ser resueltos:

- hay que dar respuesta al problema planteado por la equiparación de las nuevas y las viejas categorías docentes, al extenderse la educación obligatoria hasta los 16 años;

- debe replantearse en profundidad la figura de los directores de los centros, su cometido, la necesidad de una formación específica, su retribución, etc.;

- debiera cuestionarse la financiación, vía presupuesto ordinario, de la LOGSE, dadas las dificultades para proveer de fondos económicos necesarios para su desarrollo. En períodos de crisis económica, como el que vivimos, el carácter prioritario de la inversión en educación tiene que concretarse de forma más clara;

- hay que conseguir que la familia participe mucho más en el proceso educativo, que llegue a entender que la educación de sus hijos exige algo más que la provisión por parte del Estado o de instituciones privadas de los medios que garanticen su instrucción y formación.

La LOGSE tiene uno de sus retos básicos en la generalización y rigurosidad de la evaluación y la supervisión en todos los ámbitos de la educación. Sin una conciencia clara de lo que se pretende y de lo que se consigue, y sin una responsabilización concreta acerca de los resultados, se puede caer fácilmente en una estructura formal o de puro cumplimiento.

En esa dinámica de evaluación y supervisión podría jugar un papel importante un proceso de descentralización creciente, que implicase cada vez más a los distintos actores sociales en el proceso educativo.

Por último, cabe señalar que se echa de menos un debate sobre el modelo de escuela que la sociedad española quiere. Discusiones y clarificaciones en torno a problemas como el de escuela pública/escuela privada, escuela reproductora/escuela liberadora, igualdad/libertad en la educación no deben quedar al margen de la definición de calidad que el Sistema Educativo demanda.

II. RED DE LOS FENOMENOS

1. La situación de partida

1.1 Enseñanza para todos

A partir de 1970, la Ley General de Educación (LGE) y la acción posterior de los Gobiernos de la Unión de Centro Democrático y del Partido Socialista Obrero Español han estimulado un importante desarrollo cuantitativo de la educación en España. Ese desarrollo se refleja, por un lado, en la evolución de las tasas de escolaridad en los distintos niveles de enseñanza (tabla 1, en Indicadores), y por otro, en el gran aumento tanto de centros escolares como de alumnos y profesores en todo el Sistema Educativo (tablas 2,3,4,5,6 y 7, en Indicadores).

En *Preescolar*, la tasa de escolarización se ha duplicado en los últimos 15 años, alcanzando el 83,5% en el curso 1992-93 (tabla 1, en Indicadores). Como reflejan las tablas 8 (en Indicadores) y 9 (abajo), a pesar de que la población entre 3 y 5 años descendió entre 1975 y 1991 un 34%, en ese mismo período el número de alumnos matriculados aumentó un 8%. Ese incremento en el número de alumnos ha venido acompañado de crecimientos aún mayores en el número de profesores y de unidades escolares. Los primeros aumentaron un 79% y las segundas un 70%.

Tabla 9 – Porcentajes de variación de la población, matrícula, profesores y unidades según niveles de enseñanza 1991. Base 1975 *

	Población	Matrícula	Profesores	Unidades
Preescolar	-34%	8%	79%	70%
EGB	-16%	-15%	12%	11%
BUP-COU	7%	84%	106%	31%
FP	7%	191%	141%	37%

* Los datos absolutos pueden encontrarse en las tablas 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8, en Indicadores.

Fuente: Elaboración propia a partir de INE, *Anuario Estadístico* (1980), *Censos de población* (1981 y 1991), *Padrones* (1975 y 1986) y MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, (1989-90 y 1991-92).

En *Enseñanza General Básica* (EGB), la escolarización del 100% de la población entre 6 y 13 años es una realidad desde hace tiempo (tabla 1, en Indicadores). Desde 1975 hasta 1991, la población que se encontraba en la edad correspondiente al nivel educativo de EGB descendió un 16% (tabla 9). En este nivel educativo, donde existe escolarización plena, al descenso demográfico acompaña, lógicamente, un descenso muy similar en la matrícula de alumnos (15%). Sin embargo, los datos de profesorado y de unidades escolares también permiten hablar de expansión en la EGB. El profesorado aumentó de 1975 a 1991 un 12% y las unidades un 11%.

Por su parte, la *Enseñanza Secundaria* ha sido el nivel educativo que ha experimentado una expansión más acentuada, aunque con algunas desigualdades entre las ramas general y profesional. Las tasas de escolarización han favorecido siempre, y con notable diferencia, a la rama general (tabla 1, en Indicadores); ésta presentaba ya en 1975 una tasa de escolarización del 32,7%, frente al 9,9% correspondiente a los estudios profesionales. Desde entonces y hasta 1991, el crecimiento proporcional de la matrícula de Formación Profesional (FP) (191%, tabla 9) ha sido mayor que el observado para el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU) (84%). A pesar de ello, las tasas siguen favoreciendo sustancialmente a la enseñanza general, que, en el curso 1992/93, presentaba una escolarización del 65,7%, frente al 27,5% de la enseñanza profesional.

Esta extensión de las Enseñanzas Medias no se explica sólo por la explosión demográfica, ya que entre 1975 y 1991 el crecimiento de la población entre 14 y 18 años fue del 7%, muy alejado de los porcentajes de crecimiento de matrícula. Hay otra motivación más poderosa: la concepción socialmente admitida de que la educación es un estímulo fundamental para potenciar la movilidad social ascendente.

La respuesta administrativa a esta demanda expansiva de la secundaria se salda con un aumento del número de profesores (del 106% en BUP-COU y del 141% en FP) y de centros (del 31% en BUP-COU y del 37% en FP).

1.2 Las transformaciones sociales en la legislación educativa

La evolución educativa de la sociedad española no puede interpretarse sólo en términos numéricos. Se ha registrado un importante cambio en la forma de entender el papel de la enseñanza dentro de la

sociedad por parte de todos los agentes educativos y por el conjunto de la sociedad. La legislación educativa, en parte recogiendo la realidad sociológica del país, refleja esencialmente los cambios registrados.

La LGE de 1970 supone una reforma global y profunda en la educación española. De ahí su gran importancia como punto de partida para entender la realidad educativa actual. La LGE articula la enseñanza en España como un auténtico sistema, constituido por una serie de niveles, ciclos y grados interrelacionados y estructurados de forma precisa. Entre sus aportaciones destaca el establecimiento de la EGB como enseñanza obligatoria, gratuita y común para todos los españoles desde los 6 hasta los 14 años de edad. Su objetivo era de gran magnitud: materializar el derecho universal a la educación, y afianzar el principio de igualdad de oportunidades en la dimensión educativa.

Posteriormente, el artículo 27 de la Constitución de 1978 creó un nuevo marco para el desarrollo educativo en España. Las líneas básicas de dicho marco son:

- la consagración del derecho a la educación como derecho fundamental de la persona,
- la protección de la libertad de enseñanza,
- la creación de centros docentes promovidos por entidades de carácter privado,
- garantizar la existencia de una amplia red de centros públicos,
- instaurar la participación mancomunada de padres, profesores y alumnos en la gestión y el control de los centros,
- establecer como obligatoria y gratuita la enseñanza básica,
- reconocer a la Administración Pública el derecho a la inspección del Sistema Educativo y de homologación de los títulos ofrecidos en él.

Sin duda, ese marco constitucional del artículo 27 supuso un importante acuerdo en materia de enseñanza y sentó la base sobre la que se desarrolló la legislación educativa posterior. Puede entenderse como un acuerdo amplio, un acuerdo marco de carácter netamente democrático, que dejaba establecidos los principios en torno a los que se producirían los debates educativos del futuro.

El primero de esos grandes debates, centrado básicamente en la delimitación entre iniciativa pública y privada en materia educativa, y

en las condiciones de gestión interna de los centros, tuvo lugar con ocasión de la promulgación de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros de Enseñanza (LOECE), en 1980. Esta Ley pretendía regular el establecimiento de los centros docentes, especificando las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, y estableciendo las funciones de la Alta Inspección del Estado. Sin embargo, la oposición al Gobierno de UCD estimó que significaba un claro apoyo a la iniciativa de enseñanza privada en detrimento de la igualdad educativa que podría garantizar la iniciativa pública. Dicha oposición dirigía sus críticas a tres importantes aspectos:

- la posibilidad de libre financiación de centros privados con fondos públicos,
- la subordinación de la libertad de cátedra de los profesores al ideario educativo del centro,
- la facultad del titular del centro para establecer el ideario del mismo, y para remitir al reglamento interno del centro la regulación de la participación de la comunidad educativa en el control de los centros privados financiados con fondos públicos.

Esta ley fue examinada por el Tribunal Constitucional, que estableció la potestad del titular de un centro privado para el establecimiento de su ideario, aunque obligaba a compatibilizar el principio de libertad de cátedra con la existencia de ese ideario. En consecuencia, el profesor no estaba obligado a hacer apología de los principios del ideario del centro, pero tampoco podía actuar contra él. De igual forma, la revisión del Tribunal Constitucional estableció que la participación de la comunidad educativa en la gestión y el control de los centros sostenidos con fondos públicos no podía regularse en el reglamento interno del centro, sino según una disposición legislativa con rango de ley.

A pesar de las modificaciones impuestas por la sentencia del Tribunal Constitucional, la LOECE no convenció a la oposición. Una vez que el PSOE llegó al poder, en 1985 se aprobó la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). La LODE sienta nuevas bases para la creación y el funcionamiento de los centros docentes (tanto públicos como privados subvencionados con fondos públicos), ofreciendo un nuevo desarrollo al artículo 27 de la Constitución. Esta ley derogó la LOECE y fue objeto también de importantes debates y polémicas. Para la nueva oposición parlamentaria, el régimen de conciertos, que rige la financiación con fondos públicos de centros privados, violaba en

gran medida la libertad de enseñanza, ya que exigía contrapartidas excesivas a los titulares de los centros a cambio de la financiación pública. Además, estos titulares perdían con la LODE gran parte de su capacidad de control y gestión. Esta quedaba en manos del Consejo Escolar, órgano colegiado que materializaba la participación de la comunidad educativa en los centros sostenidos con ayuda de fondos públicos.

2. Algunos problemas de la educación en la España de hoy

En la actualidad, el Sistema Educativo español ha experimentado la necesidad de una nueva orientación, con el objetivo de resolver sus principales problemas. Aunque éstos son muy diversos, podrían destacarse los siguientes:

2.1 *Un deficiente rendimiento del Sistema Educativo: analfabetismo y fracaso escolar*

Todavía en 1991 la tasa total de *analfabetos* en España era del 3,28%, aunque existían diferencias apreciables según los grupos de edad (tabla 10, en Indicadores) y las zonas geográficas (mapa 1, en Indicadores).

La mayor concentración de ese analfabetismo se produce entre la población mayor de 65 años, con una tasa del 16%. Se trata de un grupo de población que no ha pasado por el Sistema Educativo actual, y por tanto no se puede achacar a éste su falta de instrucción; sin embargo, en él deberían contemplarse de forma más intensa acciones de alfabetización de adultos, que fuesen reduciendo este índice de analfabetismo residual en nuestros ancianos. Lo que parece aún más grave, por ser directamente imputable al Sistema Educativo actual, es el porcentaje de analfabetismo del grupo de edad entre 15 y 19 años. Este grupo, según la UNESCO, presentaba una tasa del 1% en 1990, la más alta de los países de la Unión Europea según esa fuente (tabla 11, en Indicadores). Estos datos pueden reflejar dos situaciones:

- que el nivel de instrucción mínimo no ha sido asimilado por estos jóvenes, lo que parece improbable, o, más bien,
- que se trata de jóvenes que no han pasado realmente por la escuela, a pesar de que la estadística de la enseñanza básica y obligatoria ofrece una tasa de escolarización del 100%.

Geográficamente, una línea divisoria imaginaria Norte-Sur marcaría en nuestro país un claro eje diferencial del grado de analfabetismo (mapa 1, sección de Indicadores). Al Sur se hallan las Comunidades Autónomas cuya tasa de analfabetos es mayor que la tasa del total nacional (Andalucía, Extremadura, Canarias, Castilla-La Mancha y Murcia). La relación de este fenómeno con el contexto rural es también manifiesta, ya que las Comunidades Autónomas con mayor analfabetismo suelen ser, como se ha visto, las que cuentan con un hábitat de tipo rural más amplio.

Por otra parte, las cifras de *fracaso escolar* en España son poco alentadoras. Nuestro porcentaje de alumnos repetidores, tanto en primaria como en secundaria, está por encima del de algunos países de Europa (tabla 12, en Indicadores). Este hecho evidencia unos niveles de logro académico no satisfactorios con respecto a los objetivos marcados para cada curso. Asimismo, el porcentaje de quienes al terminar la EGB obtienen el Certificado de Escolaridad en vez del Graduado Escolar, por no haber superado la totalidad de las asignaturas, está por encima del 20%, a pesar de un progresivo descenso de más de 10 puntos entre 1975 y 1989 (tabla 13, en Indicadores). Eso significa que 2 de cada 10 alumnos españoles finalizan la escolaridad básica sin alcanzar los requisitos mínimos establecidos como deseables para una formación elemental suficiente.

Por su parte, las Enseñanzas Medias también sufren altos índices de suspensos, tanto en la rama profesional como en la general. En BUP, no obtuvieron una evaluación positiva en todas sus asignaturas un 43% de los alumnos, según una muestra realizada por el MEC para el territorio de su gestión en el curso 1987-88¹. En COU el porcentaje de suspensos es aún más elevado, superando el 30% (tabla 14, en Indicadores), aunque hay que precisar que ese curso se ve afectado por una circunstancia «especial»: la presión que ejercen las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad sobre los programas, sobre las metodologías didácticas, e incluso sobre los niveles de exigencia del profesorado a la hora de calificar a sus alumnos. En FP los datos son todavía peores: un 56% de los alumnos de FP I no consiguen una evaluación positiva de todas sus asignaturas, según datos del propio MEC².

¹ MEC, *El sistema educativo español. 1991*, CIDE, Madrid, 1992.

² *Idem.*

2.2 Descenso de la población en edad escolar

El Sistema Educativo español se ha visto afectado por la evolución demográfica registrada en España en los últimos años. El descenso de la natalidad en España reduce considerablemente la población en edad escolar (tabla 8, en Indicadores). Entre 1975 y 1991 el total de población escolarizable en Preescolar y EGB (personas entre 3 y 13 años) se ha reducido en un 21%. Ese descenso ha sido mucho más acusado en Preescolar (entre 3 y 5 años): superior al 34%.

Esto permitirá, por un lado, que en los próximos años no se requieran aumentos de presupuesto en los capítulos referentes a la creación de nuevos puestos escolares o en la dotación de nuevas plazas de personal docente; y, por otro, que pueda afrontarse una mejora de las condiciones de enseñanza, e incluso de las retribuciones de los profesores.

Sin embargo, crea también algunos problemas. Numerosas edificaciones escolares, construidas para dar respuesta a las necesidades educativas causadas por la explosión demográfica de los años 60 y 70, pueden verse ahora infrautilizadas. Urge, pues, una redefinición de las escuelas, para que se las considere no sólo como centros de enseñanza al servicio del Sistema Educativo, sino también como lugares de formación, en un sentido amplio, y de dinamización de las iniciativas culturales de la sociedad (alfabetización de adultos, centros de exposiciones locales, etc.). Otro posible problema son los excedentes de personal docente, que afectará de forma progresiva a todos los niveles del sistema. Estos excedentes provocarán una reducción de la oferta pública de empleo en el capítulo referente al profesorado.

2.3 La coyuntura económica y los problemas provocados por un mercado de trabajo en crisis

La profunda crisis económica en que se encuentran España y los demás países desarrollados, a lo que debemos añadir el crónico déficit público español, imponen limitaciones en las tradicionales partidas educativas del Gasto Público, y hacen sentir sus efectos sobre la atención a las demandas educativas. En estos momentos nos hallamos muy lejos de la «época dorada» para la educación, la década de los 60 y principios de los 70. En aquellos años los gobiernos europeos (y también el español) sostenían la tesis de que la mayor inversión posible en educación proporcionaría innumerables beneficios en el desarrollo cultural, tecnológico e incluso económico de una nación. Esta idea provocaba una importante tendencia a destinar elevadas su-

mas presupuestarias para las partidas educativas. Ahora, con una economía en recesión, con un bien como el educativo que implica un considerable porcentaje del PIB, la tendencia expansiva anterior da paso a otra donde predomina la gestión de los mermados recursos disponibles, con el fin de:

- lograr el máximo de eficacia educativa,
- impedir un serio deterioro del avance educativo ya logrado, y
- satisfacer al unísono la demanda cultural y educativa propia de una sociedad desarrollada.

Puesto que, en estos momentos, resulta difícil aumentar cuantitativamente el esfuerzo educativo (más educación), éste se concentra en mejorar la calidad de los recursos existentes (mejor educación).

Además, el deterioro del mercado de trabajo pone en peligro la delicada relación entre Sistema Educativo y sistema ocupacional. El desempleo, las dificultades para acceder al mercado de trabajo y el empeoramiento de las condiciones laborales acompañan siempre a las graves crisis económicas. Y esta situación incide en mayor medida sobre la población juvenil, que se encuentra en permanente proceso de transición desde el Sistema Educativo al ocupacional, provocando que la tasa de paro entre los jóvenes comprendidos entre 16 y 19 años se eleve hasta el 42,6% en la actualidad (tabla 15, en Indicadores). También de manera significativa, un grupo de población afectado por el desempleo es el que cuenta con estudios secundarios. En 1991 el 54,36% de los parados tenía ese nivel educativo (tabla 16, en Indicadores). Estas elevadas tasas de desempleo ponen en evidencia al Sistema Educativo, al que se le critica su falta de capacidad para responder a las necesidades socio-económicas de la sociedad, y al que se le exige una formación más acorde con las demandas del mercado laboral. Todas estas exigencias difícilmente pueden ser asumidas por sistemas educativos tan complejos como los de los países desarrollados, entre ellos el español.

La coyuntura económica, a través fundamentalmente del mercado de trabajo, determina así, de alguna manera, las nuevas orientaciones que la sociedad reclama al Sistema Educativo. El desafío laboral en tiempos de crisis exige de forma urgente que el Sistema Educativo capacite suficientemente a los jóvenes para desempeñar un puesto de trabajo. Sin embargo, el Sistema Educativo es un enorme y complejo instrumento formativo de lentas y dificultosas evoluciones, incapaz de ofrecer resultados en esta dirección a corto plazo. Su envergadura

le impide responder con prontitud y sin dificultades a las demandas que surgen en el ámbito profesional.

2.4 Nuevas tecnologías y nuevas profesiones

En este crítico panorama, el avance tecnológico es un agravante de la situación de desempleo provocada por la coyuntura económica, ya que exige del Sistema Educativo (y, de manera especial, de sus niveles más altos) una formación muy cualificada en nuevas tecnologías productivas y de información. El desfase producido por la rapidez con la que están apareciendo en la economía y en la sociedad las nuevas tecnologías imposibilita a todas luces cualquier reacción paralela desde el Sistema Educativo. Esto provoca que, a la escasez de puestos de trabajo en el mercado laboral, se sume la falta de adecuación de los trabajadores a los nuevos empleos y profesiones creados por las nuevas tecnologías. En este contexto, el Sistema Educativo no puede acometer en tan poco tiempo programación razonable alguna.

Estas dificultades se acentúan con la entrada en vigor del Mercado Unico Europeo y de la libre circulación de profesionales. Aunque no existen datos fiables sobre un fenómeno tan novedoso, es de suponer que la Unión Europea (UE) traerá consigo mayores exigencias de competencia entre los profesionales comunitarios (sobre todo los del sector servicios), lo que exigirá a España responder con un nivel de formación equiparable al de otros trabajadores cualificados europeos.

Ese nivel de formación necesario para nuestros jóvenes, futuros trabajadores en una Europa muy competitiva y altamente tecnificada, deberá proveerles de las capacidades instrumentales básicas para poder dominar:

- diversas lenguas (grave carencia actual en nuestro Sistema Educativo), sin las cuales será imposible integrarse en el mercado laboral comunitario;
- sistemas informáticos (tratamiento de textos, hojas de cálculo, elaboración de gráficos), que son hoy tan fundamentales como hace décadas lo eran leer y escribir;
- sistemas de acceso a fuentes de documentación, tales como bases de datos supranacionales, redes de comunicación comunitarias, etc.

Sin estas capacidades, por muy instruidos que estén nuestros jóvenes, nuestra desventaja educativa respecto a los otros países comuni-

tarios seguirá siendo preocupantemente crónica, y, lejos de beneficiarnos, el Mercado Unico supondrá para nosotros un incesante incremento de la tasa nacional de paro.

3. La orientación hacia la calidad como respuesta del sistema educativo en tiempos de crisis

En medio de este panorama, la orientación hacia la mejora cualitativa de la enseñanza surge como una dirección oportuna para la educación española. En términos cuantitativos, la demanda educativa parece estar básica y suficientemente satisfecha; las tasas de escolaridad así parecen indicarlo (tabla 1, en Indicadores). Por ello, los objetivos actuales del sistema educativo español se centran en la búsqueda de una mayor calidad de enseñanza, capaz de superar las carencias que en estos momentos se detectan.

No es fácil *definir* qué es calidad de enseñanza, aunque todo el mundo hable de ella. Se trata de un concepto susceptible de diversas interpretaciones, ya que incluye elementos muy diversos del proceso educativo. Así pues, distintos agentes sociales pueden interpretar de distinta forma la calidad de enseñanza.

— Para los padres, la calidad de enseñanza podría consistir en que sus hijos reciban una formación que les permita encontrar un «buen puesto de trabajo», bien remunerado y con posibilidades de ascenso en la escala social.

— Los profesores relacionarían la calidad de enseñanza con un mayor reconocimiento social de su labor profesional, con posibilidades de disponer de buen material didáctico y de los elementos del aula más apropiados para cada tipo de enseñanza, con mejoras en su formación inicial y permanente, o con aumentos en sus retribuciones económicas.

— Desde la Administración Educativa, el problema es contemplado en términos de una buena planificación de las necesidades escolares en los distintos puntos del Estado, para conseguir que el nivel de instrucción medio de los ciudadanos alcance cotas cada vez mayores; dicha buena planificación habría de aprovechar al máximo los recursos económicos disponibles, para lograr que el Sistema Educativo potencie el conocimiento científico y tecnológico.

— Para los alumnos, calidad de enseñanza es sinónimo de buenas instalaciones escolares, de posibilidad de elegir un currículum

escolar propio que esté en consonancia con sus intereses personales e intelectuales, de disponer de medios de aprendizaje eficaces y amenos.

— Por último, para otros estudiosos de la educación, un sistema de enseñanza de calidad podría ser aquel que mejor se ajustase a las necesidades del sistema productivo de la sociedad, y que mejor sintonizase con su contexto cultural general.

También existen dificultades para *evaluar* la calidad. Si se considera que afecta tan sólo al proceso educativo en su contexto más inmediato, el aula, entonces podríamos valorarlo objetivamente en términos de rendimiento académico de los alumnos. Sin embargo, esta perspectiva no tendría en cuenta otros aspectos relativos a la calidad, como la formación personal o moral de los alumnos.

Por todo esto, uno de los principales retos a los que se enfrenta hoy la educación en España es descubrir lo que entendemos y lo que debe entenderse por una educación de calidad.

3.1 El desafío de la calidad educativa en las reformas legales: logros y retos pendientes

Las reformas educativas que desde la Administración se han emprendido en España, como las propuestas en la Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE), recientemente puesta en marcha, giran en torno al eje central de la calidad. No en vano, todo el título cuarto de la Ley está dedicado a esta cuestión. Para valorar el alcance futuro de las reformas es necesario detenernos en el análisis de la concepción de calidad de enseñanza que dichas reformas plantean.

En primer lugar, la calidad de enseñanza se concibe primordialmente vinculada a los fines que la sociedad otorga a la educación de sus miembros. En ese sentido, una educación de calidad debe satisfacer las expectativas depositadas por la sociedad en su sistema de enseñanza. En segundo lugar, la calidad de enseñanza dependerá de que todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienten a la mejor consecución posible de esos fines.

Uno de los fines primordiales que la reforma otorga a la educación es la socialización de los educandos, esto es, su preparación para la

vida en su contexto social y cultural. A este respecto, lo fundamental es una educación para la vida en democracia, donde valores como participación, libertad, paz, tolerancia y solidaridad desempeñan un papel destacado. La educación debe tender también a la consecución de fines relacionados con ámbitos estrictamente personales, en los que se produce el desarrollo de los alumnos como seres humanos. Esto incluiría la educación para la autonomía, la responsabilidad y el pensamiento crítico. Otro fin de capital importancia es el referido a la adquisición de los conocimientos y destrezas básicas necesarias para integrar a los jóvenes en el ámbito productivo de la sociedad; esto es, para introducirlos en el mercado laboral siendo capaces de desempeñar un puesto de trabajo dentro de su contexto socio-económico.

Pero, además, para una educación de calidad, deben disponerse los medios necesarios para alcanzar los fines propuestos de la forma más óptima y eficaz, esto es, obteniendo el máximo rendimiento de los recursos disponibles. Existen, según la reforma, una serie de factores que favorecen esa optimización. En la medida que se potencien éstos podrá valorarse en qué grado se va alcanzando una mayor calidad de enseñanza. Esos factores son, entre otros:

- la formación inicial y permanente del profesorado,
- un currículum adaptado a las necesidades de los alumnos en cada período evolutivo y ajustado a los objetivos específicos para cada etapa del Sistema Educativo,
- una metodología didáctica activa y participativa, que cuente con los medios materiales necesarios para llevarla a efecto,
- buenos procedimientos de evaluación de todo el Sistema Educativo, y no sólo del alumnado,
- organización de los centros con plantillas docentes estables que trabajen en equipo y lleven a cabo proyectos a medio y a largo plazo,
- desarrollo de los elementos precisos para ofrecer a los alumnos buenos servicios de orientación y tutoría,
- *ratios* adecuadas profesor/alumnos.

Todos estos factores deben converger en una combinación óptima para proporcionar la calidad de enseñanza. Su consecución aislada no es suficiente, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve influido por la permanente interacción de todos ellos.

Intentando impulsar los factores mencionados se han promovido distintas iniciativas desde la puesta en marcha de las reformas.

La formación del profesorado

En la encuesta más reciente realizada al profesorado español no universitario³, este colectivo señala que la cualidad más importante para el ejercicio de la profesión es la buena preparación profesional. Sin embargo, ellos mismos no se muestran excesivamente satisfechos con su formación. Según el estudio citado, ninguna de las instituciones de formación del profesorado (Escuelas de Magisterio, Universidad, Centros de Enseñanza del Profesorado -CEPs-, Facultades de Pedagogía e Inspección) supera un índice de valoración de 38 en una escala donde 1 es la valoración mínima y 100 la máxima.

Estos datos reflejan el protagonismo que la formación del profesorado debe adquirir en las reformas educativas. La Administración Educativa se hace eco de ese protagonismo e intenta mejorar esta formación. Al fin y al cabo, los profesores son los últimos y más directos agentes de su puesta en marcha.

En la cuestión de la *formación inicial* del profesorado, se han creado nuevos cuerpos docentes para impartir las enseñanzas de los distintos niveles educativos establecidos en la LOGSE (en los que se integrarán los anteriores cuerpos existentes), y se han establecido las cualificaciones necesarias para ingresar en ellos. En las *Enseñanzas de Régimen General*, los cuerpos docentes serán los de Maestros (que impartirán enseñanza en educación infantil y primaria), Profesores de Enseñanza Secundaria (que impartirán la Enseñanza Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de base) y Profesores Técnicos de Formación Profesional (para enseñanzas de Formación Profesional específica). Para las *Enseñanzas de Régimen Especial* (Artísticas e Idiomas) se han establecido los siguientes cuerpos: Profesores de Música y Artes Escénicas, Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, Profesores de Artes Plásticas y Diseño, y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas.

³ González Blasco, P. y González-Anleo, J., *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*, Fundación Santa María - Ediciones SM, Madrid, 1993.

La integración del profesorado perteneciente a los antiguos cuerpos en estos nuevos no es fácil. El establecimiento de las condiciones y los criterios para equiparar las antiguas categorías docentes con las nuevas precisa consensos globales con todas ellas. El tramo más delicado es el de los Profesores de Secundaria que impartan enseñanza a alumnos entre 12 y 16 años. Esas edades se repartían hasta ahora en dos cuerpos diferentes, los profesores de EGB, hasta los 13 años, y los profesores de BUP y COU, desde los 14 a los 17 años de edad. Incorporar ambos colectivos en una sola categoría docente y profesional, sin que pierdan sus derechos adquiridos, es un proceso que aún permanecerá abierto algún tiempo.

En lo referente a la *formación del profesorado en ejercicio* (la denominada formación permanente), la partida de los presupuestos educativos destinados a esta cuestión no ha dejado de crecer en los últimos años (tabla 17, en Indicadores). Esto ha permitido aumentar el número de participantes en las distintas actividades y los cursos de formación planificados por el MEC, como puede verse en la tabla 18.

Sin embargo, a pesar del esfuerzo presupuestario y del aumento de profesores participantes, hay que señalar que su número, en el curso 1991-92, no superó el 22% del total de profesores de primaria y secundaria. Además, según el mencionado estudio de González Blasco y González-Anleo, un 22,3% del profesorado no ha realizado ningún curso de actualización en los últimos 5 años. Todos estos datos reflejan la necesidad de mejorar la formación permanente de nuestros cuerpos docentes. Los propios profesores lo ponen de manifiesto al

Tabla 18 – Formación del profesorado: presupuestos y participantes. Ambito de gestión del MEC. 1990-1992

Presupuesto Perfeccionamiento Profesorado (miles de pesetas)		Profesores que participan según su nivel de enseñanza			
1989	5.667.116		Primaria	Secundaria y otros	TOTAL
1990	7.309.328	Curso 1990-91	51.129	20.132	71.261
1991	8.726.136	Curso 1991-92	58.636	35.190	93.826
1992	9.754.888				
1993	10.548.745				

Fuentes: MEC, *Presupuestos Generales del Estado*. Resumen orgánico funcional del presupuesto de gastos. Sección 18, varios años (datos globales en tabla 17); y Consejo Escolar del Estado, *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo*, cursos 1990-91 y 1991-92.

destacar la formación permanente como una de las mejoras profesionales más necesarias⁴.

Por otra parte, la formación permanente está en la actualidad excesivamente institucionalizada, ya que es casi un monopolio de los CEPs. En consecuencia, los docentes disponen de escasas oportunidades para acceder a actividades de formación por cuenta propia, o para asistir a cursos y seminarios alternativos a los organizados institucionalmente por la Administración Educativa.

El diseño curricular

Con el fin de abordar de una manera programada y racional los diseños curriculares, el Ministerio de Educación ha diseñado los denominados Diseños Curriculares Base (DCB). Estos DCB configuran un marco general que sirve de referencia a centros y profesores, con el objeto de facilitarles la elaboración del currículum definitivo que será aplicado en el aula. Esta novedad de currícula inicialmente abiertos, y que se determinan progresivamente en los distintos niveles de enseñanza, permite mayores posibilidades para adaptar los contenidos del aprendizaje a las necesidades de los contextos culturales de cada centro y a los intereses de cada grupo de alumnos. Se potencia, así, el trabajo en equipo del profesorado y una mayor implicación en su propio quehacer docente.

Pero la correcta aplicación del currículum abierto requiere ciertas condiciones. En primer lugar, exige contar con un proyecto docente homogéneo y estable en el tiempo, que permita componer el currículum de forma consistente. Exige, además, el trabajo en equipo del profesorado y una coordinación eficaz. El objetivo final es disponer de un profesorado preparado para el trabajo en equipo y de unas plantillas docentes relativamente estables en los centros. Pero es un objetivo difícil de alcanzar a corto plazo. El profesorado español no posee una sólida tradición de trabajo en equipo. Todavía hoy, según el mencionado estudio sobre el profesorado que ha realizado la Fundación Santa María, el 56% de los profesores señala como un problema la coordinación con otros profesores del centro. A eso hay que añadir la gran movilidad docente en algunos centros, lo que supone la inexistencia de equipos estables de profesorado de un año para otro. Este

⁴ *Idem.*

último fenómeno incide especialmente en los centros rurales. Las escuelas con claustros de profesores en los que se den problemas para trabajar en equipo y alta movilidad laboral, optarán por hacer uso de los DCB ya creados que se ofrezcan en las distintas editoriales de textos escolares. Así, el objetivo inicial de los currícula abiertos puede verse no cumplido. La diversificación y adaptación curricular pretendida podría verse reducida a un número limitado de editoriales de material didáctico.

Otra cuestión conflictiva parece ser la de las asignaturas llamadas «transversales». La falta de una localización específica de las mismas dentro del currículum complica al profesorado la planificación y docencia de estas asignaturas.

Por otra parte, los DCB, que previamente a su aprobación fueron sometidos a un debate público cuyo resultado fue recogido por el MEC en una publicación del año 1991 titulada *Debate del Diseño Curricular Base: Informe Síntesis*, han sido calificados por algunos sectores relacionados con la educación como insuficientes, ya que carecen de los elementos necesarios para ofrecer a los alumnos una formación moral y ética adecuada.

Nuevos materiales de enseñanza

En lo concerniente a la aplicación de nuevos materiales de enseñanza, los presupuestos del MEC destinados a «nuevas tecnologías aplicadas a la educación» han experimentado una desigual evolución en los últimos años (tabla 17, en Indicadores). Como puede verse en la tabla 19, aumentan hasta 1991, para comenzar a decrecer desde entonces.

La reducción presupuestaria pone en peligro la capacidad de la Administración Educativa para dotar a los centros, con la rapidez que requiere la evolución técnica y científica, de materiales adecuados para promover innovaciones didácticas en el aula.

Tabla 19 – Evolución del presupuesto del MEC para Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. 1989 - 1993

Años	1989	1990	1991	1992	1993
Presupuesto (miles de pesetas)	2.358.758	2.943.669	3.389.969	2.891.980	2.549.101

Fuente: MEC, *Presupuestos Generales del Estado*. Resumen orgánico funcional del presupuesto de gastos. Sección 18, varios años (datos globales en tabla 17).

En lo que se refiere a la opinión del profesorado sobre los medios didácticos, cabe ofrecer dos datos significativos, contenidos en el estudio de González Blasco y González-Anleo al que ya nos hemos referido anteriormente. Un tercio de los profesores se manifiestan insatisfechos con los medios didácticos con los que cuentan (esta insatisfacción es mayor entre los profesores de la enseñanza pública); además, para un 75% de los profesores, disponer de los medios didácticos necesarios es un problema.

Por otra parte, sin los materiales apropiados, se dificulta también el que los alumnos adquieran destrezas básicas en nuevas tecnologías de la información y la documentación. Precisamente uno de los campos donde más se han desarrollado las nuevas tecnologías es el relativo al almacenamiento y transmisión de la información y la documentación. Si la escuela es hoy, entre otras cosas, una pieza trascendental dentro de la cadena social para la transmisión de la información entre unas generaciones y otras, su puesta al día en estas tecnologías no sólo es primordial, sino imprescindible.

La revolución de las nuevas tecnologías de la información y la documentación supone un reto clave para la evolución de la educación. El potencial educativo de los ordenadores y de las redes de comunicación, por ejemplo, no está suficientemente explotado en la enseñanza española. Se deberían promover experiencias de este tipo, como ya se hace en otros países, donde el autoaprendizaje asistido por programas informáticos es un sistema motivador para la mejora del rendimiento de los alumnos y puede simplificar algunas de las tareas rutinarias del profesor. Aunque pueda pensarse lo contrario, la introducción en el aula de los avances que proporcionan las nuevas tecnologías, no pone en peligro el papel del profesor, sino que lo redefine. Este puede pasar de ser la fuente fundamental de conocimientos para el alumno, a ser el guía que le indica los caminos más cortos para acceder a nuevas fuentes de conocimiento y el mediador entre éstas y el alumno, para que saque de ellas el máximo rendimiento posible.

La evaluación del Sistema Educativo

La evaluación del Sistema Educativo en su conjunto es contemplada en las recientes reformas como una necesidad educativa de primer orden. Además de ser elemento fundamental para valorar la calidad de enseñanza, sirve como mecanismo de autorregulación del propio sistema, y permite determinar el grado de cumplimiento de sus fines

u objetivos y el grado de aprovechamiento de los medios y recursos disponibles.

Esta necesidad de evaluación global del Sistema Educativo ya se mencionó en el *Libro Blanco* que el MEC editó en 1989 como documento institucional previo a la elaboración del proyecto de ley de la LOGSE. Posteriormente, el artículo 62 de dicha ley, haciéndose eco de la propuesta del *Libro Blanco*, determina la creación de un Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). Este Instituto se ha desarrollado normativamente en el Real Decreto 928/1993, de 18 de junio. Su misión fundamental será diseñar un modelo evaluativo de la calidad del Sistema Educativo mediante la definición y medición sucesiva de unos indicadores que permitan realizar un análisis de la evolución de su eficacia. Entre sus funciones específicas cabe destacar:

- proponer modelos de evaluación y sus instrumentos de medición para ser aplicados en los distintos niveles del Sistema Educativo,
- asesorar a las Administraciones Educativas sobre criterios y pautas de evaluación,
- desarrollar procedimientos de evaluación y sus instrumentos de aplicación para ser utilizados por los propios centros escolares, con el fin de valorar el grado de consecución de sus objetivos.

Para desarrollar estas funciones, el INCE contará con la participación de las Comunidades Autónomas, el asesoramiento de los servicios de inspección del MEC y la colaboración de especialistas en la evaluación de sistemas educativos. La autonomía propia de este tipo de organismos, así como la obligada independencia de criterios a la hora de establecer sus valoraciones, deberán ser pilares fundamentales sobre los que el INCE fundamente sus trabajos. Sin ellos no podrá ofrecer a la sociedad una visión transparente y realista de algo tan delicado como es la situación de su Sistema Educativo.

Sin poner en duda la necesidad de una evaluación del Sistema Educativo en su conjunto, cabe debatir la necesidad de crear este nuevo Instituto. España ya contaba con un organismo, el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE), dentro del cual se inscribe un Servicio de Evaluación, que podría haber asumido la realización de esas funciones con un coste económico probablemente menor, puesto que ya dispone de la infraestructura material y personal necesaria.

La organización de los centros

La organización de los centros es considerada por muchos expertos como una pieza clave para aprovechar al máximo los recursos con los que cuenta el Sistema Educativo, y obtener así el mayor rendimiento posible de todo el proceso de enseñanza. Sin embargo, es quizá uno de los factores que más dificultades encuentra para su desarrollo.

Una adecuada organización del centro implica, en primer lugar, que el claustro de profesores funcione como un verdadero equipo de trabajo y mantenga cierta estabilidad en el tiempo. Los problemas para hacer esto realidad ya se han comentado en el epígrafe relativo al currículum.

Además, para articular una organización eficaz en los centros escolares, es necesario contar con directores bien formados en tareas directivas. A partir de la LODE, el Director de centros públicos es elegido por mayoría absoluta en el Consejo Escolar entre profesores con al menos 1 año de permanencia en el centro y 3 de docencia. En numerosos casos, las elecciones a Director se ven marcadas por la ausencia de candidatos voluntarios para ese puesto o por la falta de mayoría absoluta en el Consejo Escolar. Por eso, desde que se aprobó la LODE, la Dirección Provincial de Educación ha tenido que designar obligatoriamente a un porcentaje elevado de directores (tabla 20, en Indicadores). En el curso 1991-92, ese porcentaje alcanzó, por ejemplo, el 54,29% de las elecciones a Director en el territorio gestionado por el MEC.

Estos datos parecen indicar un claro disfuncionamiento del mecanismo previsto en la LODE. Este disfuncionamiento puede significar varias cosas:

- que los profesores no se sienten lo suficientemente preparados para asumir las funciones de Director;
- que no reciben apoyo suficiente del Consejo Escolar, lo que dificulta su tarea directiva;
- que las «ventajas» económicas y profesionales no compensan los conflictos que acarrea la dirección del centro y la dificultad para desempeñarla.

Sea cual fuere la lectura que hagamos del fenómeno, si se quiere llevar a cabo con éxito la reforma, es obvio que debe plantearse urgentemente la necesidad de algún tipo de especialización en la formación del profesorado; una especialización que aborde una adecuada

preparación para la gestión y administración de centros escolares. Y esto con un doble fin:

- que los equipos docentes de las escuelas cuenten con una dirección eficaz, y

- que los recursos humanos y materiales disponibles sean aprovechados al máximo posible.

En este sentido, cabría plantearse la necesidad de modificar el procedimiento por el cual se accede a la dirección de un centro, o los requisitos exigidos para ello; a estos últimos podría añadirse ahora la posesión de esta formación específica.

Los servicios de orientación

La reforma enfatiza la necesidad de contar con buenos servicios de orientación para los alumnos. Estos servicios de orientación tienen por objeto optimizar el rendimiento escolar del alumno en las distintas etapas de su vida escolar, y facilitarle, con el debido asesoramiento, la transición a la vida activa. La orientación, por tanto, debe abarcar aspectos escolares e incorporar también, en los niveles próximos a la salida del Sistema Educativo, elementos de asesoría vocacional y profesional. Según se entiende en la reforma:

- debe ser continua y ofrecerse a lo largo de todo el Sistema Educativo,

- debe procurar implicar tanto a los profesores como a los padres y al medio escolar y social en su conjunto, y

- debe atender a las peculiaridades de cada alumno, con el objeto de capacitarle para que tome sus propias decisiones.

Según los planes de reforma, la labor de orientación educativa se hace explícita en la escuela mediante tres elementos:

- El primero y más importante, es la acción tutorial. Esta debe ser ejercida de forma continua, como complemento a la labor docente de todo profesor; pero, además, deberá ser llevada a cabo por un profesor específico para cada grupo de alumnos.

- En segundo lugar, los Departamentos Psicopedagógicos y de Orientación ofrecen al profesor tutor, dentro de los centros, el apoyo técnico necesario para un desempeño correcto de sus funciones orientadoras, a la vez que pueden asumir algunas de ellas. Según el Consejo Escolar del Estado, el territorio MEC contaba en el curso 1991-92

con 459 Departamentos de Orientación en centros de EGB y 475 en centros de Enseñanzas Medias. Sin embargo, no todos los centros pueden disponer de un Departamento de Orientación propio (según el estudio sobre profesorado de la Fundación Santa María, sólo el 46% de los centros cuenta con Gabinete Psicopedagógico).

— Así pues, en tercer lugar, los Equipos Interdisciplinares de Orientación y Apoyo, cada uno dentro de un sector escolar determinado, actúan como departamentos externos a los centros, en los cuales pueden apoyarse para la realización de actividades específicas de orientación que complementen la acción tutorial.

Todas estas actividades de orientación requieren un personal bien preparado. Para los profesores tutores se organizan cursos de formación y para los Departamentos de Orientación y Equipos Interdisciplinares de Apoyo se estima necesaria la presencia de personal con las cualificaciones y especialidades pertinentes. Según datos ofrecidos por el Consejo Escolar del Estado, en el curso 1991-92 se contaba, dentro del territorio gestionado por el MEC, con 1.300 profesionales dentro de los Equipos Interdisciplinares, 475 en los Departamentos de Orientación de los centros de Enseñanzas Medias y 459 en los Departamentos de Orientación de los centros de EGB.

El cumplimiento del objetivo deseable de un Departamento de Orientación por centro queda aún lejos. Asimismo, no todos los profesores-tutores cuentan con una formación adecuada. Recientemente, para potenciar este factor de la orientación escolar, se han puesto en marcha los planes de estudio de la nueva licenciatura en Psicopedagogía y se han empezado a ofertar puestos laborales de psicopedagogos para los Departamentos de Orientación de los centros públicos. Se ha iniciado el camino, pero aún queda un largo trecho por recorrer para que la labor orientadora cale de forma eficaz en la totalidad del Sistema Educativo.

La ratio profesor-alumnos

La *ratio* profesor-alumnos está considerada como un buen indicador objetivo de la calidad de enseñanza. Cuanto menor sea el número de alumnos por profesor, el aprovechamiento de aquéllos será mayor, puesto que la atención ofrecida por el docente podrá ser más personalizada.

Esta *ratio* se ha reducido notablemente en los últimos años (tabla 21, en Indicadores); alcanzó, en el curso 1991-92, unos valores de 23 alumnos por profesor en Preescolar, 21 en EGB, 15 en las Enseñanzas

Medias de carácter general y 13 en las Enseñanzas Medias de carácter profesional.

Este descenso es el resultado de la convergencia de dos factores. Por un lado, los esfuerzos llevados a cabo para dotar de suficientes plazas de profesorado a cada uno de los niveles, con unos aumentos que ya se comentaron (tabla 7, en Indicadores). Por otro, la evolución demográfica general (tabla 8, en Indicadores), que ha provocado, como se ha visto, fuertes disminuciones de la población en edad escolar en los niveles más bajos del sistema. Esto ha tenido especial importancia en la EGB, donde al existir una escolarización del 100%, un descenso demográfico implica directamente un descenso de alumnado (tabla 3, en Indicadores). El caso de las Enseñanzas Medias es más difícil de precisar. Cuando el descenso demográfico alcance al grupo de edad escolarizable en esa etapa, sería previsible un descenso de matrícula y, por tanto, un descenso igualmente en las *ratio* profesor-alumnos. Pero ello dependerá también de la evolución de la tasa de escolaridad, ya que al no ser del 100%, si el aumento de la tasa es muy grande, la población matriculada aumentaría y la *ratio* volvería también a incrementarse.

3.2 *Otros factores que inciden en la calidad de la enseñanza*

Al margen de los factores de calidad explícitamente mencionados en los documentos administrativos, existen otros fenómenos en España que obstaculizan el desarrollo de una educación de calidad.

El problema presupuestario

Las pretensiones de la reforma son ambiciosas y precisan de un respaldo presupuestario acorde con su envergadura. La extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, la Formación Profesional en alternancia, el énfasis en la función de orientación a los alumnos, profesores especialistas, buena formación docente, etc., son elementos propios de la educación de cualquier país desarrollado de nuestro entorno europeo. Pero no pueden alcanzarse sin una financiación acorde con la que recibe la educación en otros países de Europa. Los indicadores que se muestran permiten ver que el esfuerzo presupuestario que hace España en educación está todavía por debajo del de otros países occidentales.

El porcentaje del Producto Nacional Bruto (PNB) que supone el gasto público en educación se situaba en 1988 casi un punto por de-

bajo de la media de los países de la OCDE (gráfico 1, en Indicadores). Además, España era en 1988 el país que menos gastaba por estudiante, comparativamente, de toda la OCDE (gráfico 2, en Indicadores). Y, por último, estamos a la cola en el *ranking* creado por la OCDE mediante el indicador de «Esfuerzo Nacional en Educación» (gráfico 3, en Indicadores).

Esta situación no era desconocida cuando se planteó la reforma. El *Libro Blanco*, elaborado por el MEC en 1989 como documento fundamental para exponer las líneas básicas de la reforma, estableció los incrementos presupuestarios necesarios para llevarla a cabo. Además, antes de ser aprobada la Ley, acuerdos ministeriales entre los sindicatos mayoritarios y el propio MEC estimaron necesario alcanzar un gasto público total en educación en torno al 6% del Producto Interior Bruto (PIB), con el fin de contar en la reforma con el apoyo económico suficiente para hacerla viable. Sin embargo, esas previsiones no se recogen como compromiso en la redacción final de la LOGSE. En la Ley, la cuestión de financiación se presenta de forma imprecisa. En su Disposición Adicional 3ª dice: *«los poderes públicos dotarán al conjunto del Sistema Educativo de los recursos económicos necesarios [sin especificar] para dar cumplimiento a lo establecido en la presente ley, con el fin de garantizar la consecución de los objetivos en ella previstos. Al objeto de situar nuestro Sistema Educativo en el nivel que permita su plena homologación en el contexto europeo, respondiendo a las necesidades derivadas de la movilidad y el libre establecimiento, el gasto público al finalizar el proceso de aplicación de la reforma será equiparable [sin especificar] al de los países comunitarios»*. Las previsiones de incremento no parecen cumplidas (tabla 22, en Indicadores), y el presupuesto del MEC está sufriendo recortes (tabla 17, en Indicadores). Por su parte, el gasto público total en educación no termina de despegar, permaneciendo en torno al 4% del PIB. En estas condiciones, la reforma corre el riesgo de convertirse en un mero intento teórico de cambiar la educación en España, sin un compromiso presupuestario suficiente que demuestre una apuesta real por mejorar el sistema educativo.

La escasa participación de las familias

Otro fenómeno significativo es la aparentemente escasa preocupación de la familia por participar en el proceso educativo de sus hijos. La modificación de la estructura familiar, con el acceso de ambos cónyuges al trabajo extra-doméstico, deja en la práctica la educación

formal de los hijos en manos de la escuela. Y los padres parecen no sentirse preocupados por participar en el desarrollo de lo que allí ocurra. Los propios profesores, según el estudio de la Fundación Santa María, han dejado sentir su insatisfacción por la falta de colaboración de aquéllos. Un 47,7% del profesorado no se siente satisfecho. Según los autores, es comprensible, dado el «absentismo educativo» de los padres.

Un ejemplo de este absentismo educativo podría ser que, del conjunto de la comunidad educativa, los padres son quienes presentan el más bajo porcentaje de participación en las elecciones a los Consejos Escolares (apenas un 9%) (tabla 23, en Indicadores). Este porcentaje varía considerablemente según el nivel escolar del que se trate. Así, por ejemplo, en los niveles inferiores del sistema, esa participación es mucho mayor que la media (24% en Preescolar y 19% en EGB), pero va descendiendo a medida que alcanzamos niveles más altos, para llegar a una cifra en torno al 5% en las Enseñanzas Medias. Merece una atención especial el porcentaje referido a los padres de alumnos de Educación Especial (20,69%), mucho más participativos, seguramente por la situación excepcional de sus hijos.

Los niveles de participación indicados no muestran una sociedad en la cual los padres se impliquen de forma activa en la marcha del centro o centros donde estudian sus hijos. Parece como si sintieran que su obligación educadora como padres queda suficientemente cumplida invirtiendo dinero en la formación de sus hijos. Se suple la participación activa y directa en la educación de los hijos con fuertes inversiones económicas destinadas a acciones formativas (actividades extraescolares, material didáctico, clases de informática, viajes al extranjero para aprender idiomas, etc.). Así lo demuestra el alto porcentaje del presupuesto familiar destinado a educación: más del 25%, como puede verse en la tabla 24. Además, nuestro gasto privado en

Tabla 24 - Presupuesto familiar y educación

	% del presupuesto familiar destinado a educación	
TOTAL	26,18	100,00
Pago a centros	14,33	54,75
Libros y material	6,71	25,63
Transporte escolar	1,08	4,13
Alojamiento y comedor	4,05	15,49

Fuente: Lassibille y Navarro, *Los gastos privados de educación*, Madrid, CIDE, 1990

educación como tanto por ciento del PNB supera al de la mayoría de los países de la OCDE.

La inversión meramente económica no es suficiente. La familia debe participar directa y activamente en el desarrollo educativo de sus hijos. Si no, nunca podrá producirse un cambio positivo en el desarrollo educativo global de la sociedad. Los padres son los máximos responsables de la educación de los hijos y sin su participación se corre el riesgo de que toda la comunidad educativa en general, y el profesorado en particular, se sienta aislada de la sociedad y le sea difícil conectar con las expectativas educativas de ésta. Este hecho pone en peligro uno de los fines fundamentales del proceso de enseñanza: servir a los objetivos que para él marquen los miembros del grupo social en el que se encuadra.

El rechazo a la escuela

Otro fenómeno importante que merece atención, aunque afortunadamente no es mayoritario, es la actitud de rechazo a la escuela que se observa en algunos adolescentes. Esas actitudes, si no se modifican, dificultan la consecución de un proceso educativo de verdadera calidad.

Algunas de las claves, junto con el fracaso escolar, que ayudan a entender esta actitud de rechazo son:

- unos métodos de enseñanza que a menudo aburren a los alumnos,
- unos contenidos alejados de sus intereses reales,
- un intento insuficiente por transmitir valores de esfuerzo y trabajo en un contexto plagado de valores opuestos,
- el uso de la autoridad del profesor en un medio cultural antiautoritario.

Indicadores de rechazo a la escuela son el absentismo y abandono escolares. Sobre el primero, son escasos los datos generalizables de que se dispone, pero a nadie se le escapa que la práctica reiterada de «novillos» es algo habitual en cierto número de alumnos. En lo relativo al abandono escolar, es difícil precisar su cuantía en la EGB, dado el carácter obligatorio de ésta. Pero sí puede determinarse con mayor fiabilidad para las Enseñanzas Medias. El porcentaje de quienes abandonan la escuela en BUP o COU es del 7%; en el total de la FP⁵ la cifra es del 20,4%.

⁵ MEC, *op. cit.*

El rechazo a la escuela adquiere dimensiones preocupantes cuando deriva en actitudes reiteradas de indisciplina escolar, o cuando llega a convertirse en episodios de violencia entre los propios compañeros de aula o entre alumnos y profesores. En este sentido, resulta llamativo que un 61% de los profesores del estudio de González Blasco y González-Anleo considere un problema en el ejercicio de su función docente el mantener la disciplina.

El fenómeno de rechazo escolar alcanza su grado socialmente más grave cuando degenera en conductas de marginación social, a causa de las cuales algunos jóvenes se alejan de la posibilidad de integrarse de forma productiva en la sociedad. Afortunadamente no es algo muy generalizado; pero, si no se presta atención a este problema, puede agravarse con la nueva estructura de la enseñanza obligatoria, que retendrá a jóvenes de 15 y 16 años forzosamente en la escuela, el último lugar en el que algunos de ellos desearían estar.

En relación con este problema, hay una serie de cuestiones cuyo planteamiento no debe dejarse de lado en el desarrollo de las reformas:

- pensar en nuevos modos de enseñanza, atractivos para esas edades, y en unos contenidos educativos que conecten mejor con los intereses de esos jóvenes,
- redefinir el sentido y el ejercicio de la disciplina en el aula.

La escuela rural: un mundo aparte

Al margen de los problemas globales de la educación en España, la escuela rural se enfrenta a dificultades intrínsecas, derivadas de sus peculiares circunstancias, que agravan su situación. Aislamiento geográfico, contexto culturalmente limitado, escasez de medios, insuficiente número de alumnos, incesante movilidad del profesorado, agrupamiento de niños de diferentes edades y niveles en el mismo aula, etc., son algunos ejemplos de estos problemas específicos.

Por todos estos problemas en el hábitat rural se producen una serie de desigualdades educativas con respecto a otros tipos de hábitat. Una de ellas se hace patente al analizar las tasas de escolarización. La tabla 25 nos muestra que en todos los niveles de enseñanza no universitaria que no son obligatorios, la tasa de escolaridad en el hábitat rural es menor que en otros tipos de hábitat.

Tabla 25 - Tasas de escolarización según tipo de hábitat

	Tipo de hábitat			Total
	Rural (Menos de 2.000 Hb.)	Intermedio (De 2.000 a 10.000 Hb.)	Urbano (Más de 10.000 Hb.)	
Preescolar	60,7	75,2	78,7	75,5
BUP	23,2	25,8	40,2	34,5
FP	9,7	11	15,6	13,7

Fuente: MEC, *Las desigualdades de la educación en España*, Madrid, CIDE, 1992

Esta situación de desigualdad obliga a la Administración Educativa a enmarcar las acciones dirigidas hacia la escuela rural dentro de los programas de Educación Compensatoria, destinados a colectivos con carencias educativas o con problemas escolares específicos. Las acciones de apoyo a la escuela rural se sustentan en tres pilares básicos:

— Los Centros de Recursos y los Servicios de Apoyo (CRSA). Ofrecen material didáctico a grupos de escuelas incompletas (que no imparten todos los niveles) o unitarias (que agrupan en un único aula a niños de diferentes edades y niveles) y coordinan con ellas actividades de formación del profesorado.

— Los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE). Reúnen a alumnos de distintos centros, normalmente durante una semana en régimen de internado, con el objetivo de ofrecerles el uso de material didáctico y de laboratorio del que carece su escuela, y de fomentar sus experiencias de socialización y convivencia.

— Atención a niños de Preescolar no escolarizados. Se lleva a cabo habitualmente por profesores que pertenecen a los Centros de Recursos o a los Servicios de Apoyo. Con esta acción se pretende compensar posibles desigualdades iniciales en la escolarización obligatoria.

En el curso 1991-92, según datos del Consejo Escolar del Estado, el número de CRSA existentes era de 260, había 15 CRIE y funcionaban

Tabla 26 - Evolución del presupuesto del MEC para Educación Compensatoria. 1989-1993

Años	1989	1990	1991	1992	1993
Presupuesto (Miles de ptas.)	7.284.301	8.090.188	8.434.926	8.819.194	7.443.356

Fuente: MEC, *Presupuestos Generales del Estado*. Resumen orgánico funcional del presupuesto de gastos. Sección 18, varios años (datos globales en tabla 17).

78 equipos de atención a la población Preescolar desescolarizada. Todo ello permitió que se atendiera a 75.444 alumnos dentro de estos programas.

Tras los aumentos registrados desde 1989 hasta 1992 en los presupuestos del MEC destinados a la Educación Compensatoria, esta partida presupuestaria ha sufrido recortes en el ejercicio de 1993, como muestra la tabla 26. Estos recortes podrían perjudicar a la escuela rural, necesitada del máximo apoyo que pueda ofrecérsele.

Hay que señalar, además, que, por lo común, las leyes de educación y las planificaciones de la reforma educativa están pensadas desde contextos urbanos y parecen ir destinadas, exclusivamente, a los residentes en núcleos urbanos con cierto desarrollo. Faltan en la LOGSE referencias más explícitas a la escuela rural. No debe olvidarse la realidad socio-geográfica a la hora de abordar reformas educativas, y la España de hoy sigue siendo, en muchos puntos de su geografía, una sociedad rural.

Unidad europea y descentralización educativa: la paradoja posible

Los procesos, todavía sin concluir, de la descentralización educativa española y de la integración de España en la Unión Europea (UE) añaden nuevas claves para la interpretación del fenómeno educativo español contemporáneo.

La descentralización que requiere el Estado de las Autonomías adquiere especial relevancia dentro del ámbito educativo, sobre todo en Comunidades Autónomas con lengua propia. En la actualidad, siete Comunidades Autónomas tienen transferidas competencias en materia educativa: Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Valencia. Sin embargo, el Estado se reserva ciertos poderes: la función de inspección del Sistema Educativo, la expedición y homologación de títulos a nivel nacional, el establecimiento del currículo básico, la determinación de la estructura y ordenación general de la enseñanza, la normativa fundamental sobre requisitos de centros y profesorado, etc. De esta forma, se dota al Sistema Educativo de la homogeneidad necesaria para ser compatible en todo el territorio nacional, y se permite, simultáneamente, la suficiente flexibilidad curricular y administrativa para que en las diferentes Comunidades Autónomas dicho sistema adquiriera unas características particulares, de acuerdo con sus propias peculiaridades culturales.

Al mismo tiempo, la entrada en vigor del Mercado Unico Europeo presiona al Sistema Educativo español (como al de otros Estados miembros de la UE) para que su nivel de formación sea equiparable con el de otros países más desarrollados de la Unión. Eso no implica una homogeneización de los sistemas educativos de los miembros de la UE. La diversidad lingüística, histórica y cultural de los pueblos que integran la UE convierten la idea de un Sistema Educativo Europeo en algo sin sentido real, que no es contemplado como posibilidad a corto o medio plazo. A pesar de eso, la propia UE establece disposiciones relacionadas con la educación, y pone en práctica programas formativos con el objetivo de hacer cada vez más viable la libre circulación de profesionales por todo el territorio comunitario. Numerosas acciones han sido emprendidas en el ámbito de la Formación Profesional y de la homologación de títulos profesionales en el espacio comunitario europeo. Existen también programas encaminados a paliar en lo posible las desigualdades excesivas entre ciudadanos de diferentes Estados de la UE que tengan su origen en las diferencias entre los sistemas formativos. Algunas de estas acciones son:

- el programa ERASMUS, que fomenta la movilidad de estudiantes para que puedan recibir formación superior en centros universitarios extranjeros;

- el programa LINGUA, que potencia el aprendizaje y la mejora de los idiomas comunitarios a profesores de lengua extranjera;

- la creación de EURYDICE, red documental sobre política educativa, que almacena y clasifica información sobre todos los aspectos relativos al Sistema Educativo de los 12 países miembros de la UE.

El objetivo de una Europa común y, a la vez, culturalmente plural, pasa necesariamente por una educación que sepa combinar las diferentes identidades dentro de cada Estado miembro sin perder de vista el proyecto de construcción europea.

4. El futuro de la educación en España y su incertidumbre

Nos encontramos, pues, ante un futuro repleto de cambios importantes en la educación. La valoración de una reforma educativa es algo que nunca puede hacerse a corto plazo. Podrá seguirse de cerca la evolución de ciertos indicadores que consideremos relacionados con una medición objetiva de la calidad de enseñanza. Pero, dada su

complejidad, el efecto real que las reformas tengan sobre los futuros jóvenes, y sobre la sociedad española en general, será difícil de precisar hasta que no transcurra algún tiempo desde que la reforma se implante totalmente.

Todos los agentes educativos, y los profesores especialmente, que viven más de cerca la magnitud de todo el proceso y a quienes más directamente afecta (descontando por supuesto a los alumnos), depositan sus expectativas en la reforma. Estos últimos se hallan básica y mayoritariamente de acuerdo con casi todos los aspectos contenidos en la LOGSE⁶. Pero a nadie escapa la sensación de incertidumbre sobre lo que realmente traerá esa reforma. Una incertidumbre que podría llegar incluso a la decepción para algunos de los que analicen la realidad de la educación española hoy y observen cómo todavía queda, a pesar de los grandes esfuerzos realizados y de los logros alcanzados, mucho trabajo por hacer.

⁶ González Blasco, P. y González-Anleo, J., *op. cit.*

III. INDICADORES

En esta sección se adjuntan las tablas, gráficos y mapa, a los que se ha hecho referencia en el texto, con la excepción de aquellos que se han insertado dentro de él. Los datos que contienen estos indicadores son, de alguna manera, el reflejo objetivo de una situación educativa susceptible de diversas interpretaciones subjetivas. Algunos de ellos son referencia obligada para valorar cuantitativamente el Sistema Educativo (tasas de escolaridad, número de alumnos, profesores y centros en cada nivel educativo, etc.). Otros aportan una visión más cualitativa del mismo, y se recurre a ellos para apoyar alguno de los razonamientos interpretativos aludidos en el texto (repetidores, suspensos, tasa de analfabetismo, partidas presupuestarias, participación en los consejos escolares, elección de director en los centros, etc.).

La relación completa de los indicadores empleados dentro del texto o específicamente en esta sección es la siguiente:

— Tabla 1.- Tasas brutas de escolaridad por niveles de enseñanza. 1975-1993.

— Tabla 2.- Datos de escolaridad en Preescolar/Educación Infantil. 1975-1993.

— Tabla 3.- Datos de escolaridad en EGB. 1975-1993.

— Tabla 4.- Datos de escolaridad en Bachillerato y COU. 1975-1993.

— Tabla 5.- Datos de escolaridad en Formación Profesional. 1975-1993.

— Tabla 6.- Número de unidades o centros por niveles de enseñanza. 1975-1993.

— Tabla 7.- Número de profesores por niveles de enseñanza. 1975-1993.

— Tabla 8.- Población según algunos grupos de edad. Varios años.

— Tabla 9.- Porcentajes de variación de la población, matrícula, profesores y unidades según niveles de enseñanza 1991. Base 1975.

— Tabla 10.- Tasas de analfabetismo por grupos de edad. Varios años.

— Tabla 11.- Analfabetismo en países de la Comunidad Europea. 1990.

— Tabla 12.- Porcentaje de repetidores por niveles de enseñanza en algunos países de Europa. Varios años.

— Tabla 13.- Alumnos que obtienen Graduado Escolar o Certificado de Escolaridad. 1975-1990.

— Tabla 14.- Alumnos matriculados y evaluación final en COU. 1975-1990.

— Tabla 15.- Tasa de paro por edades. 1992.

— Tabla 16.- Parados según nivel cultural. Varios años.

— Tabla 17.- Evolución del presupuesto del MEC por subsectores. 1989-1993.

— Tabla 18.- Formación del profesorado: presupuestos y participantes. Ambito de gestión del MEC. 1990-1992.

— Tabla 19.- Evolución del presupuesto del MEC para Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. 1989-1993.

— Tabla 20.- Directores según el órgano que los elige o designa. Centros públicos, ámbito de gestión del MEC. 1985-1992.

— Tabla 21.- Número de alumnos por profesor en los distintos niveles de enseñanza. 1982-1992.

— Tabla 22.- Presupuestos del MEC. Comparación de las previsiones de incremento con la evolución real. 1989-1993.

— Tabla 23.- Elecciones a Consejos Escolares. Centros públicos, ámbito MEC. 1991-1992.

— Tabla 24.- Presupuesto familiar y educación.

— Tabla 25.- Tasas de escolarización según tipo de hábitat.

— Tabla 26.- Evolución del presupuesto del MEC para Educación Compensatoria. 1989-1993.

— Gráfico 1.- Gasto público en educación como porcentaje del PNB. OCDE. 1988.

— Gráfico 2.- Gasto público en educación por estudiante en dólares americanos equivalentes. OCDE. 1988.

— Gráfico 3.- Gasto público en educación por cada estudiante expresado como porcentaje del PNB *per cápita*. OCDE. 1988.

Mapa 1.- Analfabetismo según Comunidades Autónomas. 1991.

Tabla 1 - Tasas brutas de escolaridad por niveles de enseñanza. 1975-1993

Cursos	Preescolar/Infantil	EGB	Medias/E.Secundaria	
			General	Profesional
1975-1976	47,4	103,93	32,7	9,9
1981-1982	61,4	107,09	41,7	18,6
1983-1984	66,0	107,6	43,2	21,0
1984-1985	68,2	108,6	44,9	22,0
1985-1986	70,4	109,2	47,6	22,1
1986-1987	71,8	110,8	49,5	22,4
1987-1988	72,6	110,3	53,2	23,1
1988-1989	72,6	111,0	56,1	23,8
1989-1990	74,1	111,3	58,5	24,9
1990-1991	76,5	111,5	60,7	26,1
1991-1992	79,4	110,9	62,8	27,3
1992-1993	83,5	111,5	65,7	27,5

Población de referencia: Preescolar: 3-5 años

EGB: 6-13 años

EE.MM. (General): 14-17 años

EE.MM. (Profesional): 14-18 años

Fuentes: Para los cursos 1975-76 y 81-82: Elaboración propia a partir de los datos de población y matrícula del INE. Para el resto de los cursos: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España 1992-93* (avance)

Nota: Tasas superiores al 100% se explican por la presencia de alumnos matriculados con edades superiores a las de la población de referencia y por casos de alumnos que figuran inscritos en más de un centro.

Tabla 2 - Datos de escolaridad en preescolar/educación infantil. 1975-1993

Curso	Datos totales		Enseñanza pública		Enseñanza privada	
	Alumnos matriculados	T.Esc.*	Alumnos matriculados	%	Alumnos matriculados	%
1975-1976**	920.336	47,43	347.026	37,71	573.310	62,29
1980-1981	1.182.425	***	651.338	55,08	531.087	44,92
1981-1982	1.197.897	61,43	670.950	56,01	526.947	43,99
1985-1986	1.127.348	***	702.057	62,28	425.291	37,72
1986-1987	1.084.752	71,80	681.702	62,84	403.050	37,16
1987-1988	1.054.241	72,60	662.779	62,87	391.442	37,13
1988-1989	1.010.765	72,60	632.162	62,54	378.603	37,46
1989-1990	1.000.301	74,10	617.559	61,74	382.742	38,26
1990-1991	986.964	76,50	610.931	61,90	376.033	38,10
1991-1992	998.142	79,40	624.358	62,55	373.784	37,45
1992-1993	1.029.438	83,50	665.582	64,65	363.856	35,35

* Para los años 1975 y 1981: Elaboración propia a partir de datos de población y matrícula del INE. Para el resto de los años: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, 1992-93 (avance).

**Los datos del curso 1975-76 se refieren a centros estatales y no estatales en vez de centros públicos y privados.

***No se puede calcular la tasa por ausencia de datos de población.

Fuente: Para los años 1975-89: INE, *Anuario Estadístico*, años 1980, 1990, 1992.

Para los años 1990-92: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, 1991-92 y 1992-93 (avances).

Tabla 3 - Datos de escolaridad en EGB. 1975-1993

Curso	Datos totales		Enseñanza pública		Enseñanza privada	
	Alumnos matriculados	T.Esc.*	Alumnos matriculados	%	Alumnos matriculados	%
1975-1976***	5.473.468	103,93	3.311.493	60,50	2.161.975	39,50
1980-1981	5.606.452	**	3.549.836	63,32	2.056.616	36,68
1981-1982	5.629.874	107,09	3.574.944	63,50	2.054.930	36,50
1985-1986	5.594.285	**	3.621.238	64,73	1.973.047	35,27
1986-1987	5.575.519	110,80	3.597.272	64,52	1.978.247	35,48
1987-1988	5.398.095	110,30	3.542.055	65,62	1.856.040	34,38
1988-1989	5.263.518	111,00	3.432.743	65,22	1.830.775	34,78
1989-1990	5.080.991	111,30	3.314.759	65,24	1.766.232	34,76
1990-1991	4.881.699	111,50	3.173.104	65,00	1.708.595	35,00
1991-1992	4.669.368	110,90	3.035.426	65,01	1.633.942	34,99
1992-1993	4.471.641	111,50	2.906.427	65,00	1.565.216	35,00

* Para los años 1975 y 1981: Elaboración propia a partir de datos de población y matrícula del INE. Para el resto de los años: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, 1992-93 (avance).

** No se puede calcular la tasa por ausencia de datos de población.

*** Los datos del curso 1975-76 se refieren a centros estatales y no estatales en vez de públicos y privados.

Fuentes: Para los años 1975-89: INE, *Anuario Estadístico*, años 1980, 1990, 1992.
Para los años 1990-92: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, 1991-92 y 1992-93 (avances).

Nota: Tasas superiores al 100% se explican por la presencia de alumnos matriculados con edades superiores a las de la población de referencia y por casos de alumnos que figuran matriculados en más de un centro.

Tabla 4 - Datos de escolaridad en Bachillerato y COU. 1975-1993

Curso	Datos totales		Enseñanza pública		Enseñanza privada	
	Alumnos matriculados	T.Esc.*	Alumnos matriculados	%	Alumnos matriculados	%
1975-1976**	818.403	32,70	406.757	49,70	411.646	50,30
1980-1981	1.091.197	***	718.190	65,82	373.007	34,18
1981-1982	1.124.329	41,71	736.987	65,55	387.342	34,45
1985-1986	1.230.029	47,60	838.770	68,19	391.259	31,81
1986-1987	1.265.894	49,50	874.674	69,10	391.220	30,90
1987-1988	1.355.278	53,20	958.917	70,75	396.361	29,25
1988-1989	1.425.777	56,10	1.005.184	70,50	420.593	29,50
1989-1990	1.470.816	58,50	1.048.279	71,27	422.537	28,73
1990-1991	1.499.511	60,70	1.070.651	71,40	428.860	28,60
1991-1992	1.505.148	62,80	1.079.191	71,70	425.957	28,30
1992-1993	1.489.384	65,70	1.072.356	72,00	417.028	28,00

* Para los años 1975 y 1981: Elaboración propia a partir de los datos de población y matrícula del INE. Para el resto de los años: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, 1992-93 (avance), tasas referidas a «media/secundaria (general)».

** Para el año 1975, el desglose de matrícula se refiere a matrícula oficial (en vez de pública) y a matrículas colegiada y libre (en vez de privada).

*** No se puede calcular la tasa por ausencia de datos de población.

Fuentes: Para el año 1975: INE, *Anuario Estadístico*. 1980.
Para los años 1980-89: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, 1989-90.
Para los años 1990-92: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, 1992-93 (avance).

Tabla 5 - Datos de escolaridad en Formación Profesional. 1975-1993

Curso	Datos totales	T.Esc.*	Enseñanza pública		Enseñanza privada	
	Alumnos matriculados		Alumnos matriculados	%	Alumnos matriculados	%
1975-1976**	305.254	9,82	120.112	39,35	185.142	60,65
1980-1981	558.808	***	301.673	53,99	257.135	46,01
1981-1982	619.090	18,59	345.809	55,86	273.281	44,14
1985-1986	726.249	22,10	426.822	58,77	299.427	41,23
1986-1987	734.186	22,40	463.255	63,10	270.931	36,90
1987-1988	759.796	23,10	489.877	64,47	269.919	35,53
1988-1989	781.748	23,80	516.361	66,05	265.387	33,95
1989-1990	817.099	24,90	552.805	67,65	264.294	32,35
1990-1991****	857.246	26,10	590.642	68,90	266.604	31,10
1991-1992	889.291	27,30	625.172	70,30	264.119	29,10
1992-1993	882.729	27,50	627.620	71,10	255.109	28,90

* Para los años 1975 y 1985: Elaboración propia a partir de datos de población y matrícula del INE. Para el resto de los años: Datos de MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, 1992-93 (avance), tasas referidas a «media/secundaria (profesional)».

** Para el año 1975, el desglose de matrícula se refiere a matrícula oficial (en vez de pública) y a matrículas colegiada y libre (en vez de privada).

*** No se puede calcular la tasa por ausencia de datos de población.

**** A partir de 1990 se incluyen los alumnos de los módulos profesionales I y II.

Fuentes: Para el año 1975: INE, *Anuario Estadístico*. 1980.

Para los años 1980-89: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, 1989-90.

Para los años 1990-92: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, 1992-93 (avance).

Tabla 6 - Número de unidades o centros por niveles de enseñanza. 1975-1993

Curso	Preescolar (Unidades)			EGB (Unidades)			BUP-COU (Centros)			FP (Centros)		
	Total	%Públicos	%Privados	Total	%Públicos	%Privados	Total	%Públicos	%Privados	Total	%Públicos	%Privados
1975-1976*	24,991	38,97	61,03	161,484	63,17	36,83	2,351	29,77	70,23	1,631	26,06	73,94
1980-1981	35,610	57,67	42,33	176,424	67,78	32,22	2,445	41,06	58,94	2,142	40,34	59,66
1981-1982	37,011	58,24	41,76	178,845	67,99	32,01	2,488	41,48	58,52	2,323	40,29	59,71
1985-1986	39,668	64,60	35,40	186,389	69,67	30,33	2,635	47,29	52,71	2,248	45,82	54,18
1986-1987	39,326	66,14	33,86	186,264	70,24	29,76	2,659	48,97	51,03	2,194	48,91	51,09
1987-1988	39,311	66,83	33,17	185,581	70,69	29,31	2,783	51,02	48,98	2,230	48,48	51,52
1988-1989	38,293	67,54	32,46	187,329	70,95	29,05	2,905	52,43	47,57	2,253	51,35	48,65
1989-1990	39,235	67,84	32,16	183,647	71,19	28,81	3,019	53,79	46,21	2,260	50,71	49,29
1991-1992	42,594	67,37	32,63	179,485	71,37	28,63	3,076	54,32	45,68	2,230	51,93	48,07
1992-1993**	46,119	67,92	32,08	172,595	70,51	29,49	3,104	54,28	45,72	2,063	55,11	44,89

* Los datos del curso 1975-76 se refieren a centros estatales y no estatales, en vez de centros públicos y privados.

** Para 1992 existen más unidades (3.401 públicas y 76 privadas) que figuran como «mixtas», es decir, que incluyen alumnos de preescolar y EGB.

Fuentes: Para el año 1975: INE, *Anuario Estadístico*, 1980.

Para los años 1980-89: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, 1989-90.

Para el año 1991: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, 1991-92 (avance).

Para el año 1992: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, 1992-93 (avance).

Tabla 7 - Número de profesores por niveles de enseñanza. 1975-1993

Curso	Preescolar			EGB			BUP			FP		
	Total	%Públicos	%Privados	Total	%Públicos	%Privados	Total	%Públicos	%Privados	Total	%Públicos	%Privados
1975-1976*	24.621	38,90	61,10	198.658	57,37	42,63	48.694	49,11	50,89	27.743	30,80	69,20
1980-1981	35.588	57,67	42,33	211.074	62,04	37,96	66.160	62,66	37,34	36.556	53,76	46,24
1981-1982	36.846	58,54	41,46	214.391	62,30	37,70	67.931	63,10	36,90	40.190	57,32	42,68
1985-1986	39.573	64,81	35,19	224.096	65,46	34,54	75.550	67,79	32,21	49.408	67,24	32,76
1986-1987	39.217	66,14	33,86	221.830	66,95	33,05	75.629	68,44	31,56	51.062	71,08	28,92
1987-1988	39.513	66,82	33,18	220.047	67,77	32,23	81.498	70,84	29,16	52.521	71,47	28,53
1988-1989	38.454	66,85	33,15	219.625	67,51	32,49	86.972	71,27	28,73	55.309	72,93	27,07
1989-1990	38.864	67,37	32,63	228.999	68,82	31,18	92.218	72,59	27,41	59.559	75,20	24,80
1991-1992	43.974	67,31	32,69	223.465	69,92	30,08	100.109	73,72	26,28	66.944	77,86	22,14

* Los datos del curso 1975-76 se refieren a centros estatales y no estatales, en vez de centros públicos y privados.

Fuentes: Para el año 1975: INE, *Anuario Estadístico*, 1980.

Para los años 1980-89: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, 1989-90.

Para el año 1991: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, 1991-92 (avance).

Tabla 8 - Datos demográficos de población, según grupos de edad. 3-18 años. Varios años

	Población	Población	Población	Población
Años	3-5 años	6-13 años	14-17 años	14-18 años
1975	1.940.267	5.266.520	2.502.980	3.107.520
1981	1.949.882	5.257.350	2.695.291	3.330.320
1986	1.581.834	5.136.302	2.599.030	3.270.197
1991	1.276.778	4.413.574	2.669.733	3.330.553

Fuente: INE, *Censos de Población* de 1981 y 1991. *Padrones* de 1975 y 1986.

Tabla 10 - Tasas de analfabetismo por grupos de edad. Varios años

Año	16-19	20-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65 y más	TOTAL
1981	0,84	1,09	1,74	4,36	7,87	10,14	20,91	7,03
1986	0,62	0,71	0,97	1,86	4,74	6,38	12,93	4,23
1991	0,46	0,59	0,84	1,67	4,26	9,10	15,95	3,28

Fuente: *Censo y Padrón*.

Tabla 11 - Analfabetismo en países de la Unión Europea. 1990. En porcentajes

País	15 años y más					15-19 años
	Total	Masc.	Fem.	Nº* analfab.	Variac. 1970-1990	Tasa 1990
Alemania	—	—	—	—	—	—
Bélgica	—	—	—	—	—	—
Dinamarca	—	—	—	—	—	—
España	4,6	2,6	6,6	1.440	—34,3	1
Francia	—	—	—	—	—	—
Grecia	6,8	2,4	10,9	548	—45,7	0,2
Irlanda	—	—	—	—	—	—
Italia	2,9	2,2	3,6	1.378	—44,4	0,7
Luxemburgo	—	—	—	—	—	—
Países Bajos	—	—	—	—	—	—
Portugal	15,0	11,2	18,5	1.215	—35,2	0,7
Reino Unido	—	—	—	—	—	—

* Número de analfabetos en miles.

Fuente: UNESCO, *Informe Mundial de la Educación*, 1991, Santillana.

Tabla 12 – Porcentaje de repetidores por niveles de enseñanza (primaria y secundaria) en diferentes países de Europa. Varios años

	1980*		1985		1987		1988		1989		1990	
	Primaria	Secundaria	Pri.	Sec.	Pri.	Sec.	Pri.	Sec.	Pri.	Sec.	Pri.	Sec.
España	6	11	5	11	3	10	3	12	–	–	–	–
Alemania	2	3	2	4	1	4	2	3	–	–	–	–
Italia	1	8	1	7	–	–	1	7	1	7	–	–
Suiza	2	4	2	3	–	–	–	–	2	3	2	3
Grecia	1	5	0	5	0	4	0	4	–	–	–	–

* Para Grecia 1981.

Fuente: UNESCO, *Anuario estadístico de la UNESCO*, 1992.

Tabla 13 - Alumnos que obtienen el Graduado Escolar o el Certificado de Escolaridad. 1975-1990

	Terminan EGB	Graduado Escolar	Certificado Escolaridad	% de Certificado Escolaridad
1975-1976	519.325	338.109	181.216	34,89
1976-1977	581.476	372.185	209.291	35,99
1977-1978	619.880	403.710	216.170	34,87
1978-1979	623.829	390.946	232.883	37,33
1979-1980	650.093	405.677	244.416	37,60
1980-1981	648.864	424.747	224.117	34,54
1981-1982	664.557	442.045	222.512	33,48
1982-1983	681.647	463.868	217.779	31,95
1983-1984	648.772	441.197	207.575	32,00
1984-1985	668.715	466.535	202.180	30,23
1985-1986	679.574	492.036	187.538	27,60
1986-1987	673.280	509.091	164.189	24,39
1987-1988	682.166	523.933	158.233	23,20
1988-1989	659.927	509.602	150.325	22,78
1989-1990	586.536	457.957	128.579	21,92

* Elaboración propia.

Fuente: INE, *Anuario Estadístico*, 1980, 1990 y 1992.

Tabla 14 – Alumnos matriculados y evaluación final en COU. 1975-1990

Curso	Matri. COU	Aprobados	Suspensos	% Suspensos ***
1975-1976	185.695	132.836	52.859	28,47
1976-1977	239.582	174.730	64.852	27,07
1977-1978	93.552	56.831	36.721	39,25
1978-1979	163.135	123.494	39.641	24,30
1979-1980	182.901	133.237	49.664	27,15
1980-1981	223.928	153.200	70.728	31,59
1981-1982	242.987	155.804	87.183	35,88
1982-1983*	241.873	160.096	81.777	33,81
1983-1984	244.003	167.688	76.315	31,28
1984-1985	253.679	170.929	82.750	32,62
1985-1986**	261.617	167.329	94.288	36,04
1986-1987	266.328	167.463	98.865	37,12
1987-1988	280.657	177.297	103.360	36,83
1988-1989	292.024	196.570	95.454	32,69
1989-1990	309.170	213.623	95.547	30,90

* Para Cataluña se refieren a 1981.

** Para Andalucía se refieren a 1984.

*** Elaboración propia.

Fuente: INE, *Anuario Estadístico*, 1980, 1990 y 1992.

Tabla 15 – Tasa de paro por edades. 1992

Grupo de edad	Tasa
Total	20,06
De 16 a 19 años	42,60
De 20 a 24 años	36,29
De 25 a 29 años	26,86
De 30 a 44 años	15,85
De 45 a 54 años	11,37
De 55 y más años	9,49

Fuente: INE, *Encuesta de Población Activa*, 1992, Cuarto trimestre.

Tabla 16 – Parados según nivel cultural. Varios años

Años	Primarios	Medios y anterior al superior	Superiores	Sin estudios y analfabetos	Total
1981	858.850	708.400	55.300	225.125	1.847.675
1986	1.105.175	1.410.700	98.400	329.575	2.943.850
1991	783.200	1.395.200	116.100	271.700	2.566.200

Fuente: INE, *Encuesta de Población Activa* 1981, 1986 y 1991.

Tabla 17 – Evolución del presupuesto del MEC por subsectores. 1989-1993. En miles de pesetas

Subsectores y programas	Ejercicio presupuestario				
	1989	1990	1991	1992	1993
Fornación del personal de la Admon. General	52.404				
Cooperación para el desarrollo	590.747	635.042	656.530	743.530	781.760
Cooperación, promoción y difusión cultural en el exterior	607.527	697.115	805.389	767.598	746.533
Becas y ayudas a estudiantes	50.440.850	57.300.993	65.436.853	71.085.959	74.149.244
Servicios complementarios de la enseñanza	13.681.410	14.494.560	16.151.453	18.068.576	18.806.884
Apoyo a otras actividades escolares	2.330.863	3.532.650	1.260.441	1.197.033	1.241.002
Dirección y servicios generales de la educación	15.220.578	19.833.479	20.350.371	21.778.477	22.960.665
Perfeccionamiento del profesorado de educación	5.667.116	7.309.328	8.726.136	9.754.888	10.548.745
Educación Preescolar	25.904.013	29.528.060	397.902.956	432.361.881	340.868.814
Educación General Básica	302.356.550	335.096.931	*	*	*
Enseñanzas Medias	188.351.133	226.988.485	271.083.997	295.733.031	283.855.618
Enseñanzas Universitarias	98.326.808	119.893.488	132.372.284	144.419.110	143.648.560
Educación Especial	25.998.779	27.800.345	30.107.542	33.142.400	30.348.404
Enseñanzas Artísticas	7.877.978	9.522.129	13.057.695	12.890.976	13.549.400
Enseñanzas Integradas	7.332.099				
Educación en el exterior	8.465.349	10.222.249	10.872.426	10.409.610	11.801.052
Educación Compensatoria	7.284.301	8.090.188	8.434.926	8.819.194	7.443.356
Educación Permanente y a distancia no universitaria	6.276.896	7.328.526	9.034.912	9.890.799	10.076.443
Enseñanzas deportivas	601.249	642.688	642.218	666.962	672.516

Sigue Tabla 17 – Evolución del presupuesto del MEC por subsectores, 1989-1993. En miles de pesetas

Subsectores y programas	Ejercicio presupuestario				
	1989	1990	1991	1992	1993
Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación	2.358.758	2.943.669	3.389.969	2.891.980	2.549.101
Fomento y apoyo de las actividades deportivas	12.757.923	14.825.808	19.442.024	19.257.315	17.645.086
Olimpiada de Barcelona 1992	12.038.648	13.962.073	3.571.625	226.300	
Investigación científica	40.529.346	45.773.386	44.472.348	45.632.365	46.592.899
Astronomía y astrofísica	814.945	959.371	1.097.584	1.158.591	1.193.000
Investigación Técnica	24.411.317	25.702.419	23.903.585	21.845.636	20.772.435
Investigación educativa	409.271	616.439	643.403	613.450	624.369
Deporte escolar y universitario			8.966.623	5.767.600	4.788.346
Total consolidado **	860.686.862	983.799.421	1.092.383.290	1.169.123.261	1.065.664.232
Transferencias entre subsectores	128.170.878	132.102.276	152.398.757	111.003.952	97.345.228
Total sin consolidar	988.857.740	1.115.901.697	1.244.782.047	1.280.127.213	1.163.009.460

* En esos años, el presupuesto que figura en la casilla correspondiente a preescolar es el que menciona la fuente, sin desglosar, para Preescolar y EGB.

** Los totales son los ofrecidos por la fuente mencionada. Se han advertido diferencias entre ese total y la suma de todas las partidas calculada por nosotros, que se ofrece en la casilla inmediatamente inferior.

Fuente: MEC, *Presupuestos Generales del Estado*. Resumen orgánico funcional del presupuesto de gastos. Sección 18, varios años.

Tabla 20 – Directores según el órgano que los elige o designa. Centros públicos, ámbito de gestión del MEC. 1985-1992

Nivel	Elección o designación	Cursos*							
		1985-86	1986-87	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92		
EGB	Elección por Consejo Escolar	63,27	18,23	53	25,97	24,33	45,71		
	Designación por la Dirección Provincial	36,73	81,77	47	74,03	75,67	54,29		
BUP	Elección por Consejo Escolar	73,08	50,33	62	46,44	43,56	49,65		
	Designación por la Dirección Provincial	26,92	49,67	38	53,56	56,54	50,35		
FP	Elección por Consejo Escolar	70,23	45,19	68	42,75	61,99	67,31		
	Designación por la Dirección Provincial	29,77	54,81	32	57,25	38,01	32,69		
Totales	Elección por Consejo Escolar	64,42	21,64	54	29,25	28,63	47,2		
	Designación por la Dirección Provincial	35,58	78,36	46	70,75	71,37	52,8		

* Las elecciones de los cursos 1985-86 y 1988-89 tienen carácter general y afectan a casi todos los centros. Las elecciones en los demás cursos afectan sólo a centros de nueva creación o a aquellos cuyo director fue elegido provisionalmente por un año.

Fuente: Consejo Escolar del Estado, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Cursos 1990-91 y 1991-92.

Tabla 21 - Número de alumnos por profesor en los distintos niveles de enseñanza. 1982-1992

	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92
Preescolar	31,8	30,1	29,5	28,5	27,7	26,7	26,3	25,7	24,6	22,7
EGB	26,6	26,2	26,0	25,4	25,4	24,8	24,1	22,3	21,1	20,9
Enseñanzas Medias*	15,8	15,8	15,7	15,8	16,1	16,1	15,9	15,5	15,2	14,9
BUP/COU	16,0	16,0	16,1	16,3	16,7	16,6	16,4	15,9	15,5	15,0
FP	15,4	15,3	15,2	14,7	14,4	14,5	14,1	13,7	13,3	13,0

* Incluye el alumnado matriculado en la Reforma Experimental de Enseñanzas Medias (ciclos).

Fuente: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España*, 1991-92 (avance).

Tabla 22 – Presupuesto del MEC. Comparación de las previsiones de incremento con la evolución real. 1989-1993

Año	Presupuesto total sin consolidar*	Diferencia anual*	Previsiones de incremento **
1989	988.857.740		–
1990	1.115.901.697	127.043.957	47.405.000
1991	1.244.782.047	128.880.350	74.670.000
1992	1.280.127.213	35.345.166	80.031.000
1993	1.163.009.460	–117.117.753	80.110.000

* En miles de pesetas corrientes.

** En miles de pesetas constantes de 1989.

Fuentes: Para las previsiones: MEC, *Libro Blanco*. 1989.

Para el presupuesto real: MEC, *Presupuestos Generales del Estado*. Resumen orgánico funcional del presupuesto de gastos. Sección 18, varios años.

Tabla 23 - Elecciones a consejos escolares. Centros públicos, ámbito de gestión del MEC. 1991-1992

	Porcentaje de voto según tipo de centro							Total		
	Preescolar	EGB/BUP	COU	FP	Ed.Esp.	Esc. Of. Idi.	Ens. Art.	Censados	Volantes	%
Profesores	94,88	85,41	72,65	81,68	93,27	93,91	82,27	24,062	19,209	79,84
Alumnos		80,30	48,90	31,00	95,32	8,00	22,83	190,746	76,533	40,13
Personal Admón. y servicios	80,00	82,24	77,34	72,13	78,58	85,60	83,77	1,916	1,493	93,59
Padres	23,54	18,62	6,67	4,06	20,69	1,45	8,93	245,756	24,319	9,90

Fuente: Consejo Escolar del Estado, *Informe sobre el estado y evolución del sistema educativo*. Curso 1991-92.

Gráfico 1 - Gasto público en educación como porcentaje del PNB en los países de la OCDE. 1988

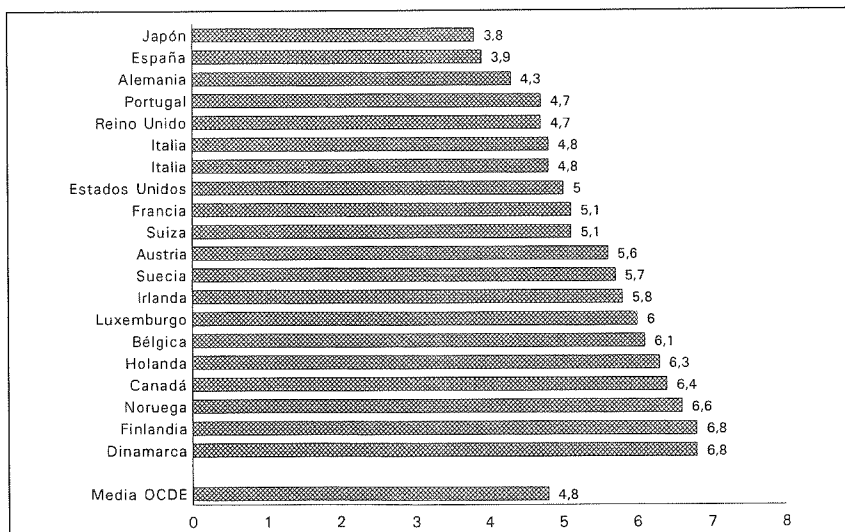
Fuente: OCDE, *Education at a Glance. Indicators*, 2ª ed., 1993

Gráfico 2 - Gasto público en educación por estudiante en los países de la OCDE. 1988. En miles de dólares americanos equivalentes

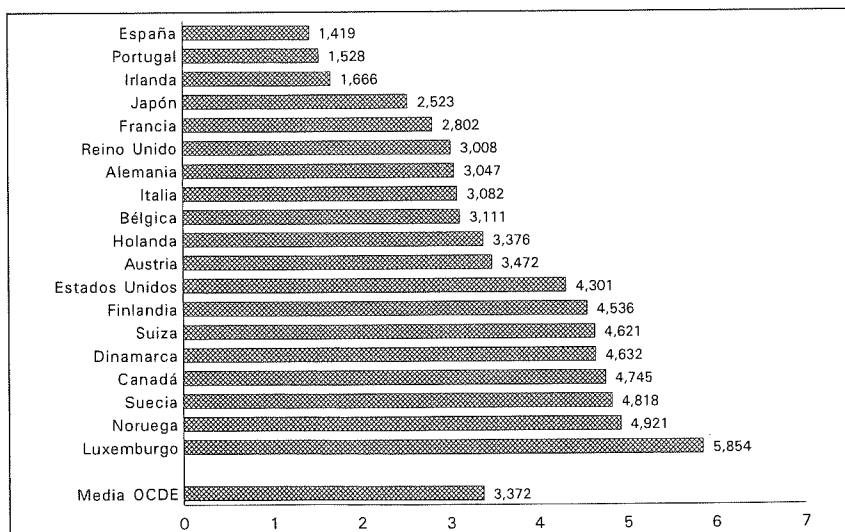
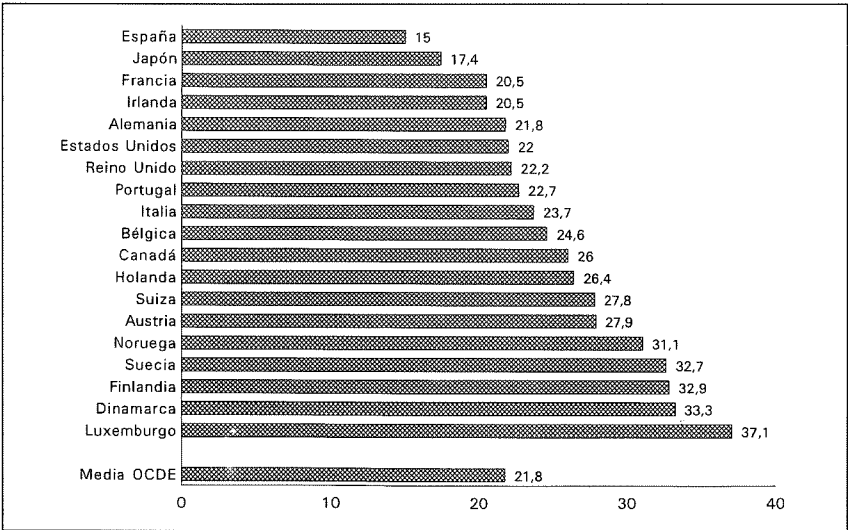
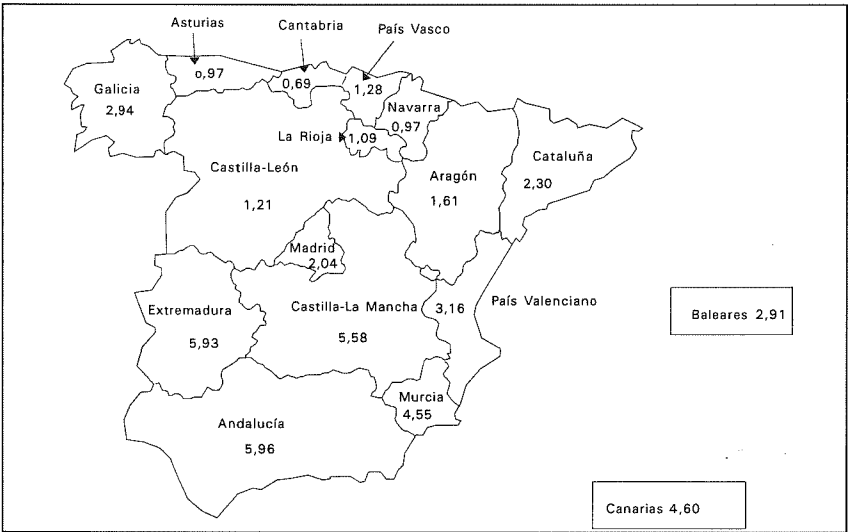
Fuente: OCDE, *Education at a Glance. Indicators*, 2ª ed., 1993

Gráfico 3 - Gasto público en educación por cada estudiante en los países de la OCDE. 1988. Expresado como porcentaje del PNB *per cápita*



Fuente: OCDE, *Education at a Glance. Indicators*, 2ª ed., 1993

Mapa 1 - Geografía del analfabetismo en España



Fuente: INE, EPA, 1991, Segundo trimestre, elaboración propia.